



ASSOCIATION  
DES PROFESSEURS  
DE FRANÇAIS F.U.-GRÈCE



LA FIPF  
Fédération Internationale  
des Professeurs de Français

---

# *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation*

---

## ACTES

du 3<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF

Athènes • 4 au 8 septembre 2019

sous la coordination de  
Argyro PROSCOLI  
Christos NIKOU  
Sophoklis TSAKAGIANNIS



National and Kapodistrian  
University of Athens  
press

ATHÈNES 2021

***REGARDS CROISÉS***  
***SUR LA PLACE DU FRANÇAIS***  
***DANS DES SOCIÉTÉS EN MUTATION***

La réalisation du 3<sup>e</sup> Congrès européen a été confiée par la FIPF à l'Association des Professeurs de Français de formation universitaire de Grèce (APF f.u.-Grèce) qui a réussi à prendre en charge son organisation.

Pour assurer la qualité des travaux, l'APF a bénéficié de la contribution des membres du Comité scientifique – des universitaires spécialistes sur les thèmes abordés – et tout particulièrement des enseignants-chercheurs du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes.

Le présent ouvrage a été publié  
grâce à l'aimable contribution de l'APF f.u.-Grèce,  
de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes et  
du Département de Langue et Littérature françaises

Textes recueillis et révisés par :

- Argyro PROSCOLLI, Christos NIKOU et Sophoklis TSAKAGIANNIS
- les membres du Comité de lecture

ISBN : 978-960-466-261-6

ISBN : 978-960-89216-6-5

© Presses de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes

© Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce

Athènes, décembre 2021

Mise en forme : Argyro PROSCOLLI, Christos NIKOU, Sophoklis TSAKAGIANNIS

Mise en page : Artémis PETROPOULOU, TÉL. : 2108656505

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



---

*Regards croisés  
sur la place du français  
dans des sociétés en mutation*

---

**ACTES**

du 3<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF

Athènes • 4 au 8 septembre 2019

sous la coordination de

Argyro PROSCOLI

Christos NIKOU

Sophoklis TSAKAGIANNIS



National and Kapodistrian  
University of Athens  
press

**ATHÈNES 2021**

## SOMMAIRE

AVANT-PROPOS .....	5
ORGANISATEURS & PARTENAIRES .....	9
COMMISSIONS D'ORGANISATION DU CONGRÈS.....	11
ARGUMENTAIRE DU CONGRÈS.....	15
ALLOCUTIONS .....	21
AXES DU CONGRÈS	
AXE I .....	30
AXE II .....	138
AXE III.....	426
AXE IV .....	481
AXE V .....	795
TABLE DES MATIÈRES .....	861

## AVANT-PROPOS

Les préoccupations à l'origine de la problématique du 3<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF se reflètent dans son titre *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation*. Par ailleurs, indiquent les interpellations échangées entre enseignants de FLE et formateur·rice·s professionnel·le·s et expérimenté·e·s en Didactique des Langues et Cultures et précisément en Didactique du français (FL1, FLS, FLE, FLI...) ayant affaire à l'enseignement/apprentissage du français dans nos sociétés actuelles plurilingues et pluriculturelles.

Vu les fonctions qui nous ont été assignées pour la conception et la gestion du volet scientifique tout autant que pour l'édition des Actes de ce projet, nous allons essayer d'esquisser brièvement la problématique du congrès et les grandes lignes de son utilité présumée :

On vit, depuis quelques décennies, dans un monde en mutation qui ne cesse de s'accroître. Le rythme de changement de nos sociétés plurilingues et pluriculturelles semble s'accélérer suite à la croissance de l'immigration et de la mobilité des personnes. Les mutations idéologico-politiques qui en résultent, en concert avec la mondialisation de l'économie, ont sérieusement modifié, entre autres, le paysage des langues et de leur enseignement/apprentissage et généré un marché linguistique globalisé. Or qui dit marché, dit offre, demande et possibilité de choix. Ce qui signifie que la diversité dans l'offre des langues pourrait entraîner la concurrence entre elles dans le souci de se voir choisies par les potentiels apprenants. Tout en étant conscient·e·s de l'impérialisme de l'anglais comme *lingua franca*, on se demande si les appels au respect de la diversité linguistique et socio-culturelle de l'Unesco pourraient renverser cette situation et rétablir l'intérêt pour les autres langues, y compris le français, en tant que langue de communication internationale, de médiation, mais aussi langue

scientifique, langue des échanges et des affaires économiques.

Générer ces pensées dans le cadre d'un congrès semblait primordial. Nous avons ainsi décidé de mettre en commun des didactologues et praticien-ne-s, de les inviter à réfléchir sur la place du français dans ce marché linguistique et sur les modes, les stratégies pour arriver à ce qu'il apparaisse parmi les choix des demandeurs de langues. D'autant plus qu'un grand nombre de sondages et recherches ne cessent de répéter que les compétences linguistiques et numériques font partie des bagages précieux pour l'insertion professionnelle.

Il s'agissait donc de réfléchir sur les questions que voici :

Quelles compétences privilégier et quelles approches didactico-pédagogiques adopter en classe de langue dans le but de préparer les apprenants qui envisagent la perspective de faire des études ou trouver un emploi dans un pays francophone et, pour ce faire, ils se verront sans aucun doute dans l'obligation de communiquer et d'échanger avec des francophones et des allophones en français ? Outre les compétences communicatives langagières (*cf. Cadre européen commun de référence pour les langues*), les compétences transversales, indispensables à la socialisation des jeunes et à leur intégration socio-professionnelle, s'avèrent encore plus importantes. Car la croissance de la mobilité exige souvent une re-socialisation dans la nouvelle communauté d'accueil qui va leur permettre d'agir en tant qu'acteurs sociaux disposés à collaborer à l'intelligence sociale : capacité de re-connaissance de l'altérité, de compréhension des modalités d'intégration, d'adaptation, de transmission médiée, capacité d'établir des connivences relationnelles, de coopérer et/ou de collaborer. Bref, des compétences de médiation nécessaires en expatriation, des compétences qui pourraient représenter un « capital de mobilité » à la fois « acquis » et « ré-investissable » pour les personnes en déplacement et s'avérer susceptibles de rendre effective, efficace et rentable la mobilité physique potentielle.

Quel dispositif professionnalisant prévoir dans le cadre de la formation des enseignant-e-s de français pour les préparer à la gestion des classes plurilingues/pluriculturelles et les rendre capables de faire développer chez leurs apprenants, parallèlement aux compétences linguistiques, les compétences susmentionnées ?

Il s'agit bien là de questionnements que se pose tout-e enseignant-e de français : FLM, FLS, FLE, FOS, FOU, FLI, etc., puisqu'il n'existe pas vraiment d'imperméabilité entre ces différents types de langue si l'on raisonne en termes d'intégration socioprofessionnelle des personnes qui seront obligées de se déplacer pour des raisons d'études et/ou professionnelles.

### Ce Congrès a recueilli

- des conférences de spécialistes de renommée internationale,
- 310 propositions d'intervention (dont 12 conférences, 194 communications, 99 ateliers, 5 tables rondes) qui ont obtenu un avis favorable dans un souci de conjuguer « expertise », « expérience », « innovation », de rapprocher la recherche universitaire des acteurs du terrain venant de 51 pays et représentant environ 150 établissements universitaires et 60 institutions chargées de la promotion de l'enseignement de la langue et civilisation françaises.

À l'issue du Congrès, les articles reçus ont été soumis à des processus de double relecture et correction d'abord par des membres du comité scientifique et, par la suite, par le comité éditorial. La sélection des articles retenus pour publication a été soigneusement effectuée dans un souci d'améliorer la place du français, d'optimiser son enseignement et de contribuer à sa diffusion.

Par ailleurs, le comité éditorial s'est aussi chargé de remédier à des points problématiques (éclaircissements exigés dans certains passages et reformulations approuvées par l'auteur·rice·s), de corriger des erreurs de saisie ou d'inattention et d'harmoniser la mise en page des textes reçus.

Ceci dit, les comités éditorial et scientifique n'entendent accorder ni approbation ni improbation aux opinions/thèses émises et aux propositions didactiques qui n'engagent, à ce titre, que leurs auteur·rice·s.

À noter enfin que, comme il n'a pas été possible d'examiner et de vérifier la totalité des documents provenant des ouvrages ou des sources électroniques cités, le comité éditorial décline toute responsabilité afférente au contenu, à l'exactitude ou à la légitimité des références et des citations reproduites dans les textes.

Avant de clore cette courte présentation, nous tenons à remercier :

- En premier lieu et tout particulièrement, les membres des comités scientifiques restreint et élargi de nous avoir secondé·e·s dans l'évaluation des propositions d'intervention effectuée sous l'anonymat absolu afin de garantir l'objectivité de l'opération et d'en retenir les meilleures. Tâche qui s'est avérée délicate, dure à mener à fin car elle a exigé beaucoup d'heures de travail – même en plein été.
- Tou·te·s nos conférencier·e·s invité·e·s d'avoir honoré de leur présence ce



congrès, et surtout de nous avoir envoyé à temps leurs articles qui profiteront énormément aux lecteurs·rice·s.

- Tous les congressistes qui ont décidé de prendre activement part à l'ensemble des travaux de ce congrès pour nous faire part de leurs recherches et pratiques innovantes. Qu'ils soient surtout remerciés pour avoir positivement réagi à nos appels et, notamment, à nos multiples suggestions et annotations faites dans un souci d'observation des spécificités du code écrit, qui, indissociable d'une exigence en clarté et exactitude dans l'expression, est seul à pouvoir assurer aux publics intéressés une réception aisée.

Le comité éditorial

Argyro PROSCOLLI

Christos NIKOU

Sophoklis TSAKAGIANNIS

**Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation**



**du 4 au 8 septembre • Athènes 2019**

**ORGANISATEURS**

- Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) – Commissions de l'Europe de l'Ouest (CEO) et de l'Europe Centrale et Orientale (CECO)
- Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire de Grèce (APF f.u.-Grèce)
- Association des Professeurs de Langue et Littérature Françaises Diplômés des Universités (APLF d.u.)

**PARTENAIRES**

- Ambassade de France en Grèce – Institut Français de Grèce
- TV5MONDE
- RFI Savoirs
- Université nationale et capodistrienne d'Athènes
- Université de Chypre
- Secrétariat des Institutions d'Enseignement Libre
- Lycée Léonin de Néa Smyrni

**AVEC LE SOUTIEN DE L'/DU**

- Organisation internationale de la Francophonie
- Ministère français de l'Europe et des Affaires Étrangères
- Institut Français de Paris
- Ambassade de Belgique en Grèce
- Ambassade du Canada auprès de la République hellénique

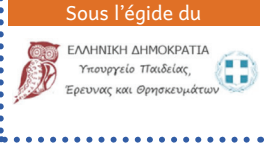
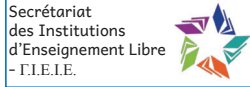
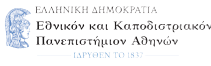
**SOUS L'ÉGIDE DU**

- Ministère hellénique de l'Éducation nationale et des Cultes

Organisateurs



Partenaires



Avec le soutien de l' / du



AMBASSADE DE BELGIQUE



## COMMISSIONS D'ORGANISATION DU CONGRÈS

**Président du Congrès :** Jean-Marc DEFAYS, président de la FIPF

**Vice-présidents du Congrès :**

Athéna KARATHANOU, présidente de l'APF f.u.-Grèce

Giedo CUSTERS, président de la CEO

Jacqueline OVEN, présidente de la CECO

### COMMISSIONS D'ORGANISATION

**Comité d'organisation restreint**

**Président :** Constantin VOULGARIDIS, président d'honneur de l'APF f.u.-Grèce

**Secrétariat général :** Stélios MARKANTONAKIS, coordinateur de l'Éducation hellénique pour le FLE

Athéna KARATHANOU, présidente de l'APF f.u.-Grèce

Stella LEONARDOU, présidente de l'APLF d.u.

Stéphane GRIVELET, secrétaire général de la FIPF

Marc BOISSON, secrétaire général de la FIPF

Diego FONSECA, secrétaire général adjoint de la FIPF

Giedo CUSTERS, président de la CEO

Jacqueline OVEN, présidente de la CECO

**Responsables des commissions d'organisation :**

- Commission Logistique : Athéna KARATHANOU, présidente de l'APF f.u.-Grèce
- Commission Communication : Ghèorghios LAZARIDIS, vice-président de l'APF f.u.-Grèce
- Commission Sponsoring et Salon des exposants : Ioanna FYKARI, membre de l'APF f.u.-Grèce
- Commission Activités culturelles : Thérèse FOTIADOU, ex. conseillère pédagogique
- Commission des Finances : Evangéla PSYCHOGIOU, trésorière de l'APF f.u.-Grèce

**Comité d'organisation élargi**

Georgia ATHANASSOPOULOU

Vassiliki BLETSGIANNI

Catherina CHRA

Olga DASKALOPOULOU

Antonia DORIKIDOU

Tina FOUTRI

Aspa IORDANIDOU

Théodora KAVARATZI

Marianna LEONARDOU

Chrysa LEVENTI

Efi MAVROMATI

Argyro MOUSTAKI

Christos NIKOU

Marina PAPPA

Athina PAPADOPOULOU

Maria PAPPI

Konstantina PLIAKA

Zoi POLIMEROPOULOU

Evangélie PSYCHOGIOU

Tenia ROUSSOU

Hélène STEPHANOPOULOU

Sophoklis TSAKAGIANNIS

Chrysoula TSIGKRI

**COMMISSIONS SCIENTIFIQUES**

**Comité scientifique restreint**

**Présidente** : Argyro PROSCOLLI, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

**Secrétaire général** : Sophoklis TSAKAGIANNIS, APF f.u.-Grèce

**Membres :**

Elefthéria DOGORITI, Université de Ioannina (Grèce)

Kyriakos FORAKIS, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Fosteira IASONIDOU, APLF d.u.-Grèce (Thessalonique)

Christos NIKOU, Université du Pirée / Université Ouverte Hellénique

Maurice ROUX, Commission de l'Europe de l'Ouest (CEO)

**Comité scientifique élargi**

Silvia ADLER, Université Bar-Ilan (Israël)

Marie-Christine ANASTASSIADI, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Nathalie AUGER, Université Paul Valéry – Montpellier 3

Jean-Claude BEACCO, Université Sorbonne Nouvelle

Henri BOYER, Université Paul Valéry – Montpellier 3

Monique BURSTON-MONVILLE, Université Technologique de Chypre

Jean-Louis CHISS, Université Sorbonne Nouvelle

Jean-Pierre CUQ, Université Côte d'Azur

Olivier DELHAYE, Université Aristote de Thessalonique

Isabelle DOTAN, Université Bar-Ilan (Israël)

Loukia EFTHYMIOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Effie FRAGKOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Lito IOAKIMIDOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Stavroula KATSIKI, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

Théodora KAVARATZI, APF f.u.-Grèce

Florence LEFEUVRE, Université Sorbonne Nouvelle

Stélios MARKANTONAKIS, Ministère hellénique de l'Éducation nationale et des Cultes

Fabrice MARSAC, Université d'Opole (Pologne)

Chaïdo NATSI, Ministère hellénique de l'Éducation nationale et des Cultes

Christian OLLIVIER, Université de la Réunion

Jacqueline OVEN, Université de Ljubljana (Slovénie)

Panagiotis PANAGIOTIDIS, Université Aristote de Thessalonique

Ioanna PAPASPYRIDOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Maro PATÉLI, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Michel POLITIS, Université ionienne (Grèce)

Anthippi POTOLIA, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

Hélène TATSOPOULOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Pierre-Yves TURELLIER, Institut Français de Grèce

Yaprak TÜRKAN YÜCELSIN-TAS, Université de Marmara (Turquie)

Théodore VYZAS, Université de Ioannina (Grèce)

## COMITÉ DE LECTURE

Marie-Christine ANASTASSIADI, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Nathalie AUGER, Université Paul Valéry – Montpellier 3

Jean-Claude BEACCO, Université Sorbonne Nouvelle

Monique BURSTON-MONVILLE, Université Technologique de Chypre

Jean-Louis CHISS, Université Sorbonne Nouvelle

Jean-Pierre CUQ, Université Côte d'Azur

Olivier DELHAYE, Université Aristote de Thessalonique

Elefthéria DOGORITI, Université de Ioannina (Grèce)

Isabelle DOTAN, Université Bar-Ilan (Israël)

Effie FRAGKOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Fosteira IASONIDOU, APLF d.u.-Grèce (Thessalonique)

Stavroula KATSIKI, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

Théodora KAVARATZI, APF f.u.-Grèce

Florence LEFEUVRE, Université Sorbonne Nouvelle

Stélios MARKANTONAKIS, Ministère hellénique de l'Éducation nationale, de la Recherche et des Cultes

Christos NIKOU, Université du Pirée / Université Ouverte Hellénique

Christian OLLIVIER, Université de la Réunion

Panagiotis PANAGIOTIDIS, Université Aristote de Thessalonique

Ioanna PAPASPYRIDOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Maro PATÉLI, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Anthippi POTOLIA, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

Argyro PROSCOLLI, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Hélène TATSOPOULOU, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Sophoklis TSAKAGIANNIS, APF f.u.-Grèce

Pierre-Yves TURELLIER, Institut Français de Grèce

Yaprak Türkân YÜCELSIN-TAŞ, Université de Marmara

Constantin VOULGARIDIS, président d'honneur de l'APF f.u.-Grèce

## ARGUMENTAIRE DU CONGRÈS

*Ce qui est vraiment spécifique à une société donnée, ce ne sont pas tant les valeurs, les croyances, les sentiments, les habitudes, les langues, les savoirs, les modes de vie, etc., que la façon dont toutes ces caractéristiques changent<sup>1</sup>.*

Les sociétés en mutation sont au cœur de la problématique sociale actuelle. La croissance du rythme de leur transformation à la suite des mobilités parfois massives (migrations volontaires mais aussi contraintes pour des raisons professionnelles, politiques, d'études ou tout court de survie ) attire l'intérêt du monde entier sur leurs incidences perçues souvent comme une « menace », de même que sur leur gestion.

Depuis 2010, l'accent se voit porter sur les différents aspects de la diversité culturelle et ses multiples facettes (voir Rapport de l'Unesco) parmi lesquelles la dynamique linguistique occupe une place prépondérante. Car, les langues ne se limitent pas au rôle de moyen de communication :

- elles sont perçues aussi bien par les migrant·e·s que par les sociétés d'accueil, comme des indices d'appartenance, puisqu'elles sont « les vecteurs de notre identité, de nos valeurs et de nos conceptions du monde » (cf. notions de « langue identitaire », de « langue d'identification ») ;
- elles représentent l'instrument par excellence de l'intégration socioculturelle en ce sens qu'elles jouent un rôle important dans la construction des représentations sociales qui, à leur tour, sont susceptibles d'offrir des perspectives de socialisation et d'intégration socioprofessionnelle aux personnes migrantes ;
- elles constituent incontestablement la manifestation la plus immanente de la diversité et du dialogue interculturels.

Cela dit, les déplacements migratoires imposent des mesures à prendre pour l'accueil des migrant·e·s tout autant que pour leur préparation à la migration

---

<sup>1</sup> Manuela Carneiro da Cunha (2007), repris dans *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel : rapport mondial*, Paris, Unesco, 2010, p. 5.



(insertion sociale, culturelle et professionnelle). Et il revient à l'éducation de donner aux jeunes les moyens d'acquérir un potentiel intellectuel, un « capital culturel »<sup>1</sup> et un « capital de mobilité »<sup>2</sup> qui leur permettraient de se préparer à une mobilité socioculturelle et socioprofessionnelle « conceptuelle et intellectuelle »<sup>3</sup>.

La problématique générale de ce congrès invite théoricien·ne·s et praticien·ne·s à réfléchir sur les contenus et les approches didactico-pédagogiques susceptibles d'aider dans la gestion de la nouvelle réalité de la classe de langue-culture qui, à la suite des mouvements migratoires, se caractérise par une hétérogénéité linguistique et culturelle. Elle portera plus précisément sur la question cruciale : Est-ce qu'on pourrait faire de la langue française la passerelle entre cultures, le médium de la compréhension mutuelle et du dialogue interculturel, « le véhicule des événements et des expressions culturelles, des identités, des systèmes de valeurs et des visions du monde »<sup>4</sup> ?

Il s'agit de se demander si et comment la langue française pourrait devenir un moyen d'assurer la cohésion sociale et la participation citoyenne dans des sociétés francophones en mutation ; comment accorder à la langue française une fonction utilitaire dans la gestion des évolutions socioculturelles ; comment faire en sorte que la classe de français langue maternelle/étrangère/de spécialisation devienne l'espace où les jeunes pourraient enrichir leurs acquisitions sociocognitives et affectives, et développer des compétences transversales transférables à d'autres contextes socioculturels et socioprofessionnels dans l'intention de construire et de promouvoir « la féconde diversité » des cultures du monde. Car, pour assumer adéquatement une situation migratoire, les seules compétences linguistiques ne sauraient suffire à la socialisation dans le nouveau contexte socioculturel et socioprofessionnel : il faut apprendre à réagir et à interagir avec d'autres acteur·rice·s sociaux·ales (*cf. co-action sociale*), à assumer un rôle de médiation, à s'adapter aux nouvelles situations et réalités

---

<sup>1</sup> Voir Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

<sup>2</sup> Voir Élisabeth Murphy-Lejeune, « Le capital de mobilité : Genèse d'un étudiant voyageur », *Mélanges CRAPEL*, n° 26, 2001, pp. 137-165.

<sup>3</sup> Voir Aline Goharrd-Radenkovic, « Histoire critique des théories de l'interculturel en usage dans le management international », in C. Giordano et J.-L. Patry (dir.), *Multikulturalismus und Multilingualismus*, Freiburg, Universitätsverlag Freiburg Schweiz, 2002, pp. 57-68.

<sup>4</sup> Voir *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel : rapport mondial*, Paris, Unesco, 2010.

socioculturelles, à faire face aux nouveaux défis, à établir des connivences relationnelles, à coopérer et collaborer, à saisir les modalités d'intégration.

## **AXE I : LE FRANÇAIS, LANGUE DE MÉDIATION**

---

- Politique linguistique : quelles actions pour la promotion du français au statut de langue de médiation ?
- La problématique d'intégration à la communauté francophone :
  - appartenance et construction identitaires
  - identités linguistiques et identités culturelles
  - approche sociobiographique...
- Le français vecteur de remédiation aux problèmes d'intercompréhension et d'intégration dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles (amplification des courants migratoires ; mobilité estudiantine, mobilité professionnelle)
- Les nouveaux enjeux des formations en langue/culture française
  - contribuer à la construction de l'identité et de la citoyenneté
  - servir de passerelle à d'autres cultures
  - ouvrir à d'autres conceptions du monde
  - favoriser la prise de conscience d'une citoyenneté transnationale
- Le caractère actionnel de la médiation linguistique et culturelle
- La traduction, vecteur de médiation entre les cultures
- L'opération traduisante et ses problèmes
- Le français dans le cadre de la géopolitique des langues

## **AXE II : LE FRANÇAIS, LANGUE DE CULTURE**

---

- Du culturel au socioculturel (tendance à mettre l'accent sur l'aspect social et sociétal de la culture)
- De l'interculturel à l'intraculturel en classe de français
- Diversité culturelle et diversité linguistique
- La promotion de la diversité culturelle et linguistique au sein de l'espace francophone
- Francophonie et variété du français : variation diatopique, diastratique et diaphasique
- La problématique des rapports langue-culture : des traces de la culture dans l'expression langagière (locutions/expressions figées/imagées ; proverbes et citations qui renvoient à des caractéristiques socio-culturelles)

- La littérature en langue française : domaine du dialogue des cultures
- La littérature en langue française : moyen d'acquisition de savoirs socioculturels
- L'impact des migrations sur les littératures francophones
- La place et les fonctions du texte littéraire en classe de langue
- Didactiser le texte littéraire pour la classe de FLE
- Exploitation phonologique du texte littéraire
- La place et les fonctions de l'écriture créative en classe de FLE
- Pratiques littéraires dans l'enseignement du français (L1, L2, FOU)
- Pratiques d'écriture littéraire en classe de FLE
- Pratiques théâtrales en classe de FLE
- L'apport des ressources documentaires numériques à l'enseignement de la littérature
- La culture francophone à travers des documents multimédias
- L'ordinateur au service de l'enseignement de la littérature

### **AXE III : LE FRANÇAIS, LANGUE DE PROFESSIONNALISATION**

---

- La problématique actuelle de la formation des enseignant·e·s de français : nouveaux Référentiels de connaissances et compétences à construire eu égard aux
  - nouveaux publics d'élèves/apprenants linguistiquement hétérogènes et aux exigences socioprofessionnelles et culturelles élargies
  - nouveaux contextes d'enseignement/apprentissage
  - nouveaux enjeux éducatifs et socio-professionnels
- Les divers types de formation des enseignant·e·s de langues : avantages et inconvénients
  - Formation tout au long de la vie
  - Formation à distance/en ligne
  - Formation en alternance
  - Formation plurilingue
  - Formation pluridisciplinaire (optimiser les possibilités d'insertion professionnelle )
- Former à l'enseignement
  - du français langue première - langue seconde - langue étrangère
  - du français langue générale - français langue de spécialité - LEA : passerelles et ouvertures
- Professionnaliser la formation des enseignant·e·s de langue

#### **AXE IV : LE FRANÇAIS, LANGUE DE PRATIQUES DE CLASSE INNOVANTES**

- Des pratiques *scolaires* aux pratiques *sociales* de la langue
  - Diversification et enrichissement des pratiques langagières francophones
    - Ouverture à des variétés (parlers, registres, styles)
    - Intégration de nouveaux vocabulaires, spécialisés ou exolingues
    - Enseignement grammatical
    - Variation(s) phonologique(s) et FLE
    - Enseignement de la phonétique dans une classe de FLE en mutation
    - Nouvelles pistes d'évaluation de la compétence orale
  - Nouvelles approches pour l'enseignement du français (L1, L2, FOS, FOU, FLI, ...) imposées par les nouvelles réalités scolaires, les nouveaux publics, les nouveaux contextes
  - Approches didactiques : de la didactique sensorielle à la didactique heuristique
    - Approche actionnelle *alias* Approche fondée sur les tâches
    - Approche par compétences
    - Approche comparative/contrastive
    - Approches culturelle, transculturelle
    - « Approches plurielles des langues et des cultures » (approche interculturelle ; éveil aux langues ; intercompréhension entre les langues parentes ; didactique intégrée des langues apprises)
    - Approche pluridisciplinaire
    - Approches interactionnistes de l'acquisition des langues (téléprésence immersive, médias/réseaux sociaux)
  - Des pédagogies transmissives aux pédagogies actives et participatives : Pédagogie différenciée ; Pédagogie du contrat ; Pédagogie du projet (échanges scolaires et Erasmus+, Projet EMILE) ; Pédagogie inversée ; Pédagogie alternative
- Évaluation et certification de connaissances/compétences en langue

## **AXE V : LE FRANÇAIS, LANGUE DE PRATIQUES NUMÉRIQUES**

---

- Ressources numériques éducatives : manuels numériques et/ou numérisés, espaces numériques de travail (ENT), sites Web éducatifs ou grand public
- Place et fonctions des produits/ressources multimédias en classe de français
- Divers types d'enseignement en ligne : présentiel enrichi, hybride/mixte, à distance
- Environnements d'enseignement/apprentissage numériques : plateformes d'apprentissage en ligne, outils numériques d'enseignement synchrones et/ou asynchrones, apprentissage mobile (M-learning), MOOCs, etc.
- Outils web2 : médias et réseaux sociaux, wikis, podcasts, web radio, outils de gestion, etc.
- Apprentissage formel/informel à l'ère du numérique
- Apprentissage en ligne par le jeu : jeux en ligne, gamification (ou ludification)
- Usage responsable et éthique du numérique
- Numérique et globalisation : quel impact sur l'enseignement/apprentissage des langues ?

## ALLOCUTIONS

**Jean-Marc DEFAYS**

Président de la FIPF

Une fois tous les quatre ans, les congrès des Commissions de la FIPF sont l'occasion pour les enseignants de français d'une région du monde de se retrouver lors d'un grand évènement qui rassemble à la fois des contenus scientifiques, des formations pédagogiques, un programme culturel et surtout une formidable convivialité. Le 3<sup>e</sup> Congrès européen des enseignants de français s'annonce comme particulièrement important.

Important par son thème stimulant (« français, passion pour demain ! ») et important aussi par la région du monde qui est concernée : l'Europe est à la fois terre de français langue maternelle et langue étrangère. Important enfin car nous sommes en 2019 et cette année est un peu particulière puisque la FIPF fête le cinquantième anniversaire de sa création.

Voici donc un demi-siècle qu'elle élargit, renforce, anime son réseau d'associations, y suscite des collaborations, y organise des projets, y développe des partenariats, dans le souci de renouveler sans cesse la motivation et les actions en faveur du français, de son enseignement, du statut de ses enseignants. Un congrès comme celui d'Athènes constitue aussi bien un état des lieux qu'un nouvel élan pour le rayonnement de la FIPF et de ses associations membres, le dynamisme de la communauté des professeurs de français, leur engagement en faveur d'un enseignement de français compétent, stimulant et solidaire.

Aussi terminerai-je par remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont concouru à ce que ce congrès se réalise et qui travaillent ardemment à son succès. À commencer par nos collègues des deux Commissions (Europe de l'Ouest et Europe centrale et orientale), les associations grecques l'APF f.u. et l'APLF d.u., mais aussi les partenaires de la Francophonie et de la France, représentants institutionnels, responsables de centres de formation, éditeurs et autres exposants et, bien sûr, les nombreux participants qui apporteront chacun leur contribution personnelle à ce grand évènement de la FIPF.

## Constantin VOULGARIDIS

Président du comité d'organisation

L'Europe connaît depuis déjà quelques années un transfert de populations sans égal, fait qui transforme les sociétés existantes.

L'enseignant·e de français est par conséquent obligé·e de tenir compte dans ses approches didactico-pédagogiques de cette réalité en réfléchissant « *sur la place de la langue française dans des sociétés en mutation* ». Voilà la problématique du 3<sup>e</sup> Congrès européen qui se propose d'élucider et de mettre à jour les différentes approches pour l'enseignement du français, à un moment historique où les apprenants d'un même groupe sont de langues et de cultures différentes. Le premier défi de ce congrès était donc la conception du programme scientifique, la sélection des interventions de qualité ainsi que leur gestion. Eh bien, la responsable, Argyro Proscolli, et les membres du comité scientifique en ont su le relever de main de maître. Les chiffres sont éloquentes et prouvent l'intérêt pour ce programme : 450 propositions d'intervention venant des quatre coins du monde dont les 350 retenues forment un large éventail de sujets qui profiteront pleinement à tou·te·s les collègues.

Un autre enjeu aussi important était également celui du travail administratif et technique soutenu pour cette opération d'envergure. Car, une telle organisation est délicate, exigeante et demande du temps. Et pourtant, des hommes et des femmes bénévoles, professeurs de français et étudiant·e·s, ont fourni de bon gré un travail professionnel d'exception pour mener à bien la préparation longue et fatigante de ce congrès qui se veut prometteur.

Le troisième pari consistait à persuader les acteurs institutionnels, associatifs, fédérateurs, les éditeurs, les chefs d'établissements et la direction du Lycée Léonin de l'importance de cette entreprise pour obtenir leur appui. Ce qui a été fait avec brio ! Ils ont tous accepté de nous soutenir. Nous les remercions sincèrement de leur précieuse synergie morale et matérielle pour la mise en œuvre de cette manifestation à la fois scientifique et festive en l'honneur du français. Enfin, nous vous remercions, vous toutes et tous, cher·e·s collègues de votre présence active à cette rencontre de formation et d'information, ce qui est la preuve tangible de votre intérêt professionnel ainsi que de votre dévouement au service du français.

Bon congrès à toutes et à tous !

**Christophe CHANTEPY**

Ambassadeur de France en Grèce

Je suis très heureux que l’Ambassade de France soit partenaire du 3<sup>e</sup> Congrès européen des professeurs de français. Je félicite l’Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire de Grèce (APF f.u.-Grèce) pour leur engagement à organiser cette rencontre.

Encore une fois, les francophones et francophiles font la démonstration de leur dynamisme en organisant ce 3<sup>e</sup> Congrès à Athènes avec le choix de ce thème : « français, passion pour demain ! ».

Les enjeux internationaux, les migrations, la prise en compte de la diversité culturelle nécessitent une réflexion sur les politiques linguistiques. Si les États eux-mêmes ont la responsabilité de leur orientation éducative, les professeurs influent sur l’avenir de la langue française dans leurs pratiques quotidiennes d’enseignement et par le contact régulier qu’ils ont avec les familles. Ils véhiculent ainsi l’image du français. Ce rôle est donc déterminant.

Dans ce contexte, il est essentiel de voir concrètement comment la langue française, langue en partage, peut jouer encore davantage un rôle de passerelle, de compréhension, de cohésion entre les jeunes de nos pays respectifs. Les échanges, contributions et conférences de ces trois jours apporteront, j’en suis sûr, des éléments de réponses. Et l’intitulé du thème retenu pour le congrès (« passion pour demain ») traduit parfaitement à quel point la question de la langue, la question du français, n’est pas une question froide et cérébrale, mais une question de cœur.

Excellent congrès à tous et mes plus chaleureux remerciements pour votre action quotidienne au service de la langue française !

**Mark ALLEN**

Ambassadeur du Canada en Grèce

Je suis très heureux que l’Ambassade du Canada renouvelle sa collaboration avec l’Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire de Grèce (APF f.u.-Grèce) à l’occasion du 3<sup>e</sup> Congrès européen des professeurs de français.

Le fait francophone au Canada fait partie intégrante de notre diversité et constitue un paramètre distinct du patrimoine canadien. Une des deux langues offi-



cielles du Canada, le français se parle dans toutes les provinces et tous les territoires, soutenue par le dynamisme des communautés francophones à travers le pays, ainsi que des canadiens dont la seconde langue est le français.

Je suis particulièrement heureux que ce congrès aborde également l'importance de la technologie en tant qu'outil d'enseignement, en soulignant les tendances novatrices en matière d'éducation qui correspondent bien au thème : « français, passion pour demain ! ». La participation du Professeur Thierry Karsenti de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation apportera des propositions innovantes sur les méthodes d'enseignement.

Je voudrais exprimer mes félicitations aux organisateurs et souhaiter à toutes et à tous un excellent congrès !

### **Argyro PROSCOLI**

Présidente du comité scientifique

Le grand rassemblement des passionnés de la langue française et de la culture française et francophone a lieu, cette fois-ci, en Grèce et, plus précisément, à Athènes. La thématique à l'égard de laquelle nous avons invité les intervenants – théoriciens de différentes disciplines comme praticiens – à prendre position est celle du statut et de la place du français dans nos sociétés actuelles multilingues. Et ce, eu égard aux besoins des publics intéressés par l'apprentissage du français dans le but de se munir d'un dispositif favorisant l'insertion socio-professionnelle et socio-culturelle dans le milieu scientifique et/ou professionnel. Car l'insertion dans une société passe souvent par un certain niveau de maîtrise de la langue qui représente le facteur d'intégration par excellence et tient ainsi lieu de « passeport » pour accéder au marché du travail. Les résultats des recherches sont révélateurs à ce propos : les compétences linguistiques, de concert avec les compétences technologiques et numériques, figurent parmi les premières priorités dans le recrutement des jeunes. La politique éducative et plus particulièrement linguistique des pays devrait se pencher de manière plus active sur l'éducation aux langues, car la maîtrise de la langue joue un rôle majeur dans l'introduction et l'acceptation des personnes (jeunes et adultes) dans les systèmes éducatifs, dans le marché du travail et la société en général. En effet, les compétences linguistiques conditionnent de manière significative nos activités cognitives et s'avèrent tout aussi déterminantes pour le dévelop-

pement de compétences transversales (capacités de gestion, d'interprétation, d'adaptation, de coopération, polyvalence). Bref, pour reprendre Lacan, « la langue distribue des rôles ».

De surcroît, le développement de compétences linguistiques, socio-culturelles et socio-professionnelles en classe de français (FLM, FLS, FLE, FOS, FOU, FLI, FLA) s'impose par la perplexité ressentie devant les nouvelles caractéristiques de nos sociétés en mutation accélérée, par suite des mouvements et circonstances socio-politico-économiques et des transformations et innovations technologiques du XXI<sup>e</sup> siècle, autant de facteurs générateurs du phénomène de mobilité des populations (en Europe, des millions de personnes vivent dans un pays autre que celui où elles sont nées).

Mobilité volontaire ou forcée, parfois massive et, certes, à multiples facettes vu les raisons extrêmement diverses qui sont à leur origine : litiges idéologico-politiques et guerres à éviter, crise économique et chômage croissant qui ont donné naissance au phénomène de l'expatriation des jeunes, valant « fuite de cerveaux », études à accomplir (Erasmus+) ou à poursuivre, à la recherche d'un meilleur avenir professionnel, explorations touristiques pour se détendre de la pression des grandes villes et du travail. Du coup, les échanges avec des allophones deviennent de plus en plus nombreux et exigent souvent des compétences linguistiques en L2 qui permettent, non seulement de satisfaire les besoins de base (se nourrir pour survivre), mais surtout de s'intégrer socio-professionnellement dans la communauté d'accueil.

Conscients de cette réalité, nous avons pensé qu'il fallait réfléchir sur la mise en place de dispositifs visant à favoriser l'acquisition de la langue et de la culture du pays d'accueil, en l'occurrence des pays francophones. Ainsi la problématique à l'origine de la thématique retenue consiste-t-elle à faire réfléchir sur :

- le statut et la place du français en tenant compte des nouveaux concepts qui voient le jour dans les études épistémologiques (*capital de mobilité* à l'instar du « capital humain » de Becker, comme du « capital culturel » et du « capital social » de Bourdieu, *identité linguistique, francisation, compétences socioprofessionnelles, compétence en culture professionnelle...*) ;
- les modifications à apporter sur le plan des paramètres de son enseignement (contenus, méthodes et moyens d'enseignement, approches didactico-pédagogiques) susceptibles de contribuer à l'acquisition du « capital de mobilité » dans l'intention d'aider les jeunes à développer une capacité d'adaptation à l'étranger, à surmonter obstacles et difficultés rencontrés dans la communication sociale et professionnelle, d'ordre tant linguis-

tique que culturel, bref dans l'intention de leur assurer une intégration efficace dans la nouvelle communauté (élément crucial de la promotion de la cohésion sociale), de les rendre aptes à vivre et à co-agir dans une communauté francophone.

Je vais clore cette présentation en adressant mes plus vifs remerciements tout d'abord aux invités qui ont accepté d'honorer de leur présence les travaux de ce congrès et d'y participer avec des interventions qui profiteront énormément aux congressistes. J'adresse des remerciements tout aussi vifs aux intervenants, qui ont été nombreux à répondre à l'appel à communication par des propositions intéressantes.

Par ailleurs, je suis particulièrement reconnaissante aux membres du comité scientifique, restreint comme élargi, d'avoir contribué à l'élaboration de la thématique et à l'évaluation des propositions d'intervention.

Mes remerciements vont également aux membres du comité organisateur avec lesquels nous avons entretenu une très bonne entente et des relations de collaboration et d'entraide dans le but d'améliorer la gestion des différentes tâches qui revenaient à chacun d'entre nous.

Je dois enfin remercier mon établissement d'affiliation, et plus précisément le Recteur, Monsieur le Professeur Athanassios Dimopoulos, et le Vice-Recteur délégué à la recherche et au développement, Monsieur le Professeur Thomas Sfikopoulos, d'avoir su estimer l'importance de ce congrès de grande envergure et d'avoir eu l'oreille attentive et bienveillante à notre demande de soutien financier pour cet événement.

### **Athéna KARATHANOU**

Présidente de l'APF f.u.-Grèce

Lors de la réunion de la CEO en 2017, il y a déjà deux ans, la question « quel serait le pays hôte du 3<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF » a été posée. Comme il se passe souvent, les sentiments, « mon cœur », ont pris le dessus sur la raison (*passion pour demain !*). Après Vienne et Prague, pourquoi pas la Grèce ? Pourquoi pas Athènes ? Pourquoi pas notre association ?

L'enthousiasme, l'esprit solidaire et d'hospitalité et l'immense plaisir de réunir et d'accueillir chez nous des collègues venant du monde entier, et de pouvoir organiser avec eux la grande fête du français, sont devenus à la fois les motifs et les arguments de cette décision.

Du moment où notre association a déposé sa candidature jusqu'aujourd'hui, la veille du congrès, nous œuvrons tous ensemble pour que les *amoureux* mais aussi les *ouvriers* du français profitent de l'occasion de se retrouver lors de cette grande manifestation du français, en français, qui honorera les valeurs de l'humanisme, de la solidarité et de l'amitié. Et tout cela dans un contexte scientifique, culturel, formatif et surtout convivial.

Les membres du comité d'organisation ainsi que ceux du comité scientifique ont uni leurs forces pour assurer à tous les congressistes une rencontre pleine de nouveautés scientifiques, une formation de grande qualité.

Un dernier mot : j'aimerais adresser un immense merci à tous ceux qui rehausseront la valeur de la vie associative par leur dévouement et leur générosité d'âme. Merci les collègues !

Bon congrès à toutes et à tous !

Bon 50<sup>e</sup> anniversaire à la FIPF !

### **Giedo CUSTERS**

Président de la CEO-FIPF

Cher·e·s collègues

Bienvenus au 3<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF. Nous souhaitons que ce congrès qui est organisé au moment où nous sommes en train de franchir le seuil d'une nouvelle année scolaire vous donne des idées d'innovation pédagogique et en même temps vous rassure que vous êtes sur la bonne voie dans votre enseignement.

L'année scolaire 2019-2020 sera une année qui nous offre beaucoup d'opportunités pour mettre à l'honneur l'enseignement de la langue française qui nous tient chaud au cœur. Ne citons que cette nouvelle initiative de la journée internationale du professeur de français.

Un congrès européen nous donne une plate-forme de rencontres entre professeurs du terrain qui y trouvent des idées pour renforcer leur travail quotidien et qui permet un échange fructueux d'idées et de pratiques de classe.

En même temps, c'est le lieu de rencontre entre théoriciens et praticiens. Un lieu de débat, un lieu de discussion. Le proverbe « du choc des idées jaillit la lumière » en réalité.

L'enseignement du français se porte plutôt bien. Nombreux sont les professeurs qui réalisent des choses merveilleuses avec leurs apprenants. Nombreux seront

les témoignages d'enthousiasme et de réussite auxquels nous assisterons au cours des jours à venir.

Néanmoins, il y a un bémol à noter. Des chercheurs constatent une tendance générale : une pénurie d'enseignants dans toutes les langues, y compris la langue maternelle, et plus largement encore, une pénurie qui risque de se manifester à long terme dans tous les domaines d'études liés à la langue et à la culture. Non seulement, ceci menace le multilinguisme que nous voulons défendre à tout prix, mais aussi, cette évolution risque de toucher l'enseignement du français.

Le congrès ne va pas résoudre ce problème. Espérons que les contacts que nous aurons nous aideront à évoluer dans le bon sens.

Sur ce, chers collègues, je vous souhaite un congrès fructueux !

### **Jacqueline OVEN**

Présidente de la CECO-FIPF

Cher·e·s collègues,

Quel immense plaisir de participer à notre 3<sup>e</sup> Congrès européen de la Fédération Internationale des Professeurs de Français à Athènes, au titre prometteur *Français, passion pour demain* et en présence des plus grands acteurs de la Francophonie - partenaires institutionnels, enseignants de français et bénévoles.

Pour nous tous qui plaidons et œuvrons au quotidien en faveur de la langue française, ce magnifique congrès sera durant ces quelques jours une occasion inouïe pour mettre à l'honneur notre passion commune – le français et la Francophonie – en lui conférant de par là même une plus grande visibilité.

La langue française a, au-delà du cadre de notre congrès, cette force de pouvoir tisser des ponts entre des cultures différentes de par le monde et d'effacer ainsi les frontières, réalité souvent bien triste et toujours d'actualité en Europe. La langue française nous offre cette opportunité inouïe de disposer d'un atout irremplaçable d'ouverture sur le monde, ou, comme l'a si bien formulé Abdou Diouf : « *Savourons la chance de pratiquer la langue française comme un puissant moyen d'action, comme un formidable levier pour faire émerger une autre vision du monde, une vision acceptable par tous et équitable pour tous* ».

Que la langue française puisse permettre au plus grand nombre de rêver leur avenir en français - nous, professeurs de FLE, avons la chance de pouvoir d'ores et déjà non seulement rêver mais également vivre notre avenir en français.

Puissions-nous transmettre cette passion au plus grand nombre dans les années à venir et assurer ainsi un bel avenir à notre cause commune, le français. Profitons donc au maximum de cette rencontre en présentiel, si précieuse et vivifiante, pour renouveler notre énergie, multiplier les échanges et favoriser ou amplifier les collaborations entre associations et commissions.

Je vous souhaite un congrès aussi bien enrichissant que convivial et vous invite d'ores et déjà au prochain Congrès européen de la FIPF en 2022 dans un des pays de la CECO.

### **Stella LÉONARDOU**

Présidente de l'A.P.L.F. d.u.

Cher·e·s collègues,

Dans des sociétés qui ne cessent pas de se transformer chaque jour, des sociétés en mutation, le français langue étrangère subit aussi des changements importants.

L'enjeu est énorme : comment le français, langue internationale dans plusieurs secteurs importants de la vie actuelle peut continuer à exercer son poids et étendre son influence dans des régions du monde qui modifient leurs structures, leur mode de vie, leur façon de concevoir l'avenir, dans une Europe plus ou moins multiculturelle et plurilingue, dans un monde qui change.

Il reste une passion pour nous, les professeurs de FLE, qui nous posons toujours des questions sur la pratique de l'enseignement et la recherche des méthodes les plus appropriées pour enseigner le français et offrir afin de faire l'opportunité d'apprendre le français à des nouveaux apprenants.

Durant les trois jours du 3<sup>e</sup> Congrès européen, à Athènes, enseignants, didacticiens, linguistes et formateurs venant de tous les coins du monde essayeront de répondre à ces questions.

Des regards croisés se livreront et de ce croisement ressortiront des approches plurielles, interdisciplinaires et systématiques que l'ensemble des sciences humaines peut offrir sur l'enseignement du FLE.

Dans cet esprit, nous souhaitons à tous les congressistes un séjour agréable à Athènes et des travaux fructueux.

## **AXE I**

### **LE FRANÇAIS, LANGUE DE MÉDIATION**

# Le français langue de partage de connaissances littéraires<sup>1</sup>

**Anne Laure BIALES**

Université Paul Valéry – Montpellier 3 (France)

Académie de Montpellier

bialesannelaure@gmail.com

## Résumé

*Dans notre société en constante évolution, nous devons aider nos élèves à se construire avec l'Autre, avec leurs langues et leurs cultures, grâce à et par l'acquisition du français. Si nous considérons nos élèves comme des individus plurilingues, nous devons également les considérer comme des individus pluriculturels. C'est au travers d'activités valorisant les différentes cultures que chacun pourra apprendre à partager la sienne et à accueillir celle de l'Autre. Pour cela, il faut identifier l'ensemble des répertoires plurilingues et pluriculturels de la classe. Le débat interprétatif littéraire est un lieu où tous partagent le sentiment de faire partie d'une communauté culturelle, tout en conservant leurs appartenances culturelles et identitaires. Après l'analyse de notre récolte de données, nous présenterons notre dispositif pédagogique que nous avons mis en œuvre dans des classes du secondaire afin que plurilinguisme et pluriculturalisme fassent partie du paysage éducatif français.*

**Mots-clés** : français, débat interprétatif littéraire, littérature, plurilinguisme, pluriculturalisme

## Introduction

Le français est langue médium des apprentissages dans le système éducatif français. Qu'ils soient allophones et/ou plurilingues, le français est la langue

---

<sup>1</sup> Extrait de notre thèse de doctorat *Étude sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves : l'exemple du débat interprétatif littéraire*, sous la direction de Nathalie Auger, soutenue en 2019 à l'Université Paul Valéry – Montpellier 3.



qui les unit au sein de la classe. Mais nos élèves parlent aussi d'autres langues. De ce fait, la compétence plurilingue se trouve citée dans les programmes de l'École mais uniquement dans les programmes de langues vivantes étrangères. Or, le plurilinguisme ne se limite pas aux classes de langues. La compétence plurilingue et pluriculturelle, qui couvre l'aspect linguistique et culturel des langues, est une compétence transversale et transdisciplinaire. Le développement de cette compétence reste un défi majeur pour notre système éducatif. Car au-delà des compétences en langues, elle permet aux élèves d'agir de manière citoyenne et de s'ouvrir à l'altérité.

Chaque élève arrive à l'École avec une culture et, dans le cas de notre recherche doctorale intitulée « Étude sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves : l'exemple du débat interprétatif littéraire », avec une culture littéraire. Elle est le reflet de sa compétence plurilingue. Elle évolue, s'enrichit, s'affine au fil des rencontres et des expériences de chacun. Les activités pédagogiques, telles que le débat interprétatif littéraire ou la création d'un carnet de lecteur plurilingue, au cours desquelles chacun partage son savoir littéraire, valorisent le paysage langagier et culturel de l'École. À travers cette approche interculturelle, chacun prend conscience de son répertoire linguistique et culturel et apprend à respecter la diversité des langues et des cultures.

Dans cet article, nous reviendrons sur le pourquoi de cette recherche doctorale sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves et sur le caractère socialisant du débat interprétatif littéraire. Puis, au travers des résultats de notre recherche, nous analyserons l'évolution de la culture littéraire des élèves et la façon dont ils la convoquent. Pour conclure, nous présenterons le dispositif pédagogique que nous avons mis en œuvre afin de valoriser les répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves, toujours à travers la mise en place du débat interprétatif littéraire.

## **1. Les hypothèses de recherche**

Nous sommes partis du terrain, de ce que vivent les enseignants au quotidien. Il est difficile d'amener, voire de ramener les élèves vers la littérature. Malgré leur inventivité et leur ingéniosité, les enseignants ont quelquefois des difficultés à faire lire des œuvres pourtant proposées par le Ministère de l'Éducation

Nationale<sup>1</sup>. Ce sont des œuvres parfois loin de la langue et du vécu des élèves. La littérature a une place de choix dans les programmes depuis 2002. Si elle est utilisée comme support d'apprentissage et de réinvestissement de points de langues étudiés en classe, elle est aussi étudiée en tant qu'objet à part entière. Pour cela, il faut la rendre attractive et fonctionnelle.

Le document littéraire dans la classe de langue ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelle qui s'inscrivent en elle.

Besse, 1982 : 34

Dans les nouveaux programmes de 2015<sup>2</sup>, le débat interprétatif littéraire est proposé comme étant une entrée, une piste pédagogique dans une séance de littérature. Or, le débat interprétatif littéraire doit trouver sa place dans une séquence de littérature à dominante écrite. Le Conseil de l'Europe rappelle qu' :

Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes.

Conseil de l'Europe, 2001 : 12

---

<sup>1</sup> Ces œuvres sont consultables sur : <[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/85/0/Cycle\\_3\\_Litterature\\_2007\\_MLFLF\\_1023850.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/85/0/Cycle_3_Litterature_2007_MLFLF_1023850.pdf)> (consulté le 8/08/2021) pour le cycle 3 et, pour le cycle 4, sur : <<https://eduscol.education.fr/cid105688/selection-2016-litterature-pour-les-collegiens.html>> (consultés le 8/08/2021).

<sup>2</sup> Une fiche Eduscol en donne une définition, disponible sur : <[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture\\_litteraire\\_/05/9/21-RA16\\_C3\\_FRA\\_5\\_culture\\_litt\\_debat\\_591059.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf)> (consulté le 8/08/2021).

Avant de commencer notre recherche, nous avons émis certaines hypothèses concernant les langues parlées par les élèves et la composition de leur culture littéraire :

- Nos élèves lisent en dehors des murs de l'École ?
- Nos élèves lisent dans d'autres langues ?
- Que savons-nous de la culture littéraire de nos élèves ?
- Comment valoriser cette diversité culturelle et comment leur donner envie de l'enrichir et de la partager ?

## **2. Le débat interprétatif littéraire**

Afin de mener cette recherche doctorale, nous avons choisi comme activité pédagogique le débat interprétatif littéraire. À dominante orale, cette séance, prévue par l'enseignant ou non, permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances, littéraires et autres, sur un sujet en lien avec le texte en cours d'étude.

### **2.1. Le débat interprétatif littéraire : un moment de socialisation**

Dans les UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) et dans les classes ordinaires, la découverte d'un texte passe très (trop) souvent par l'écrit, au travers de questions routinières sur son contenu, corrigées collectivement. Les élèves sont habitués à ce genre d'exercices et associent alors l'activité « livre un livre » à celle de « répondre à des questions ». Mais débattre signifie bien plus que « s'exprimer sur un sujet », sur un thème, sur un texte. L'apprenant met en place des stratégies langagières argumentatives en s'appuyant sur sa culture et sur l'ensemble de ses compétences. L'instauration du débat interprétatif littéraire renvoie à un genre oral socialement reconnu : le débat. Dans sa forme didactique, le débat répond à un enjeu communicatif et social. Il est à la fois un espace de construction et de partage de valeurs ainsi qu'un lieu d'apprentissage de la communication et de ses règles. C'est réellement un moment de socialisation. Les expériences personnelles de lecture de chaque membre du groupe classe sont partagées, confrontées les unes aux autres. Se confronter avec l'Autre ne sous-tend pas être toujours contre l'Autre mais l'écouter, prendre en compte son point de vue, modifier peut-être le sien ou tout simplement l'enrichir. Le débat interprétatif littéraire favorise le pas-

sage d'une lecture individuelle, personnelle à une lecture qui se partage. Les lecteurs deviennent donc des lecteurs autonomes, ce qui est une des missions de l'École, mais surtout des lecteurs actifs. La lecture a de ce fait une nouvelle finalité : être partagée.

À un certain moment, ils ne pourront plus puiser dans leurs ressources langagières et culturelles et seront donc contraints, obligés d'en chercher d'autres. Ces nouvelles ressources peuvent provenir des pairs ou peuvent être étayées par l'enseignant. En étant au centre des discussions et des préoccupations, le texte devient donc un moyen de communication entre tous ses lecteurs. Confronter son interprétation avec celle des autres apprenants permet d'en connaître le poids, la valeur et la légitimité. Le débat interprétatif est un contrat de communication que doivent « signer » tous les inter-actants : tous écoutent, tous participent. Prendre la parole devant les autres, c'est exposer son « je », sa légitimité, ses connaissances, ses langues, ses cultures et son rapport aux autres. Construire sa propre interprétation fait appel à son expérience, de lecteur, d'élève et d'enfant.

## **2.2. La place de la culture littéraire des élèves dans le cadre du débat interprétatif littéraire**

La construction d'une culture littéraire chez chaque élève est une des finalités de l'enseignement de la littérature à l'École :

L'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français. Elle suppose que les élèves prennent goût à la lecture et puissent s'y engager personnellement ; qu'ils soient, à la fin, encouragés à lire de nombreux livres, qu'ils puissent acquérir des connaissances leur permettant de s'approprier cette culture et de l'organiser, d'affiner leur compréhension des œuvres et des textes, et d'en approfondir l'interprétation.

Programmes du cycle 4, 2008 : 27

Pourtant, les élèves semblent s'éloigner de la littérature. Les élèves se sentent obligés de lire. Selon le dernier sondage du CNL<sup>1</sup>, 89 % des jeunes lec-

---

<sup>1</sup> Les résultats de cette enquête sont disponibles sur : <<https://centrenationaldulivre.fr/>>

teurs lisent des livres parce qu' « on » le leur a demandé et seulement 52 % sont intéressés par ces lectures imposées. Le choix des livres est imposé, et nombreux ne s'y reconnaissent pas. Pourtant, la littérature fait partie de nos programmes en France, dans la discipline français et dans l'étude de langues étrangères. Le plaisir de lire est différent quand il se fait en langues étrangères. Si l'œuvre est écrite en langue maternelle, l'aspect affectif prend le dessus. Pour les élèves allophones, qui sont loin de leur pays d'origine, l'œuvre littéraire sert de lien. Quand il s'agit d'une langue en cours d'acquisition, les élèves y voient le réinvestissement de leurs cours d'étude de la langue. Tous doivent faire des efforts cognitifs supplémentaires pour accéder au sens.

Pour l'enseignant, il est indispensable de connaître les habitudes de lectures de ses élèves. En début d'année scolaire, les élèves de notre corpus ont répondu à un premier questionnaire concernant leurs habitudes de lecture (chez eux et au collège). Ce type de récolte de données a ciblé les besoins d'une classe et revenir avec eux sur certains stéréotypes (« dans la discipline français les élèves d'aujourd'hui ne lisent plus », « ils ne lisent que des mangas »). Ils en résultent que les élèves interrogés lisent. Mais quoi, pourquoi et comment ? Le profil du lecteur de chacun est différent et demande donc que nous nous y intéressions. En tant qu'enseignant, nous avons à cœur de faire aimer la littérature, quelle que soit la langue dans laquelle elle est écrite. Réinvestir les connaissances à travers les livres est une expérience que nous souhaitons faire vivre à nos élèves. Les œuvres que nous proposons aux élèves font souvent partie des listes officielles, des programmes. Ainsi, les élèves se constituent une culture commune. Or, nous ne pouvons limiter leur culture littéraire aux œuvres qu'ils rencontrent à l'École. Que savons-nous sur leur culture littéraire ? Sur les langues qu'ils connaissent ? Sur leurs rapports aux langues et à leurs cultures ? Si nous voulons faire lire nos élèves, nous devons valoriser leurs lectures effectuées en dehors des murs de l'École. S'ils ont une culture littéraire dans leurs langues maternelles, où se trouve-t-elle ? Lisent-ils dans d'autres langues que celles enseignées à l'École ? La culture littéraire des élèves ne se limite pas aux lectures obligatoires que nous leur proposons. Toutes leurs rencontres avec les livres se doivent d'être partagées.

### **3. Notre méthodologie de recherche**

#### **3.1. Les questionnaires**

Nous avons commencé par la passation de questionnaires afin d'effectuer un recueil de données ciblé. Le premier questionnaire porte sur les habitudes de lecture de nos élèves. *Via* le questionnaire sur les langues que parlent les élèves, nous en apprenons davantage sur les langues en contact dans la classe, comment ils les ont apprises, celles qu'ils aimeraient apprendre, et les langues dans lesquelles ils lisent. Chaque élève prend conscience de son propre répertoire linguistique, de ce que signifie « parler une langue » et sort, avec l'aide de l'enseignant, de certains stéréotypes qui consisteraient à prétendre que parler une langue équivaldrait à avoir les mêmes compétences et connaissances qu'un locuteur natif de cette même langue. Ce dernier point est important pour notre recherche car une fois que nous saurons, chercheurs et enseignants, si les élèves lisent dans d'autres langues, nous pourrons non seulement valoriser ces lectures, leur donner envie de les partager, mais surtout leur donner envie d'enrichir leur culture littéraire.

#### **3.2. Le carnet de lecteur plurilingue**

Au cours de l'année scolaire 2019-2020, chaque enseignante a demandé aux élèves de créer leur carnet de lecteur plurilingue. Cette activité pédagogique proposée par les programmes de 2018 incite les élèves à lire des livres autres que ceux proposés, voire imposés, par leurs enseignants. De ce fait, en lien avec le thème ou la problématique en cours d'étude, les élèves de notre corpus devaient chercher un livre (quel que soit le genre littéraire) en français et dans une autre langue. Ils étaient guidés par une trame de questions concernant leurs lectures : ils devaient donner leur point de vue sur les œuvres trouvées, en résumer le contenu, expliquer le rapport qu'ils entretenaient avec les langues dans lesquelles elles étaient écrites et quels étaient les liens avec le thème ou la problématique en cours d'étude. Ces lectures appelées cursives dans les programmes sont au nombre de trois par année scolaire. Ces lectures devaient se préparer en amont du débat afin que ces nouvelles connaissances littéraires, leurs nouvelles connaissances littéraires, puissent être réinvesties au cours du débat interprétatif littéraire. Ils devenaient ainsi les experts de leurs connais-

sances littéraires plurielles et plurilingues et l'enseignant pouvait perdre également sa posture de celui ou de celle qui « sait tout ». Au cours de nos deux années de recherche, les enseignantes ont enregistré vingt-deux débats interprétatifs littéraires et tous leurs élèves ont constitué leur carnet de lecteur avec des œuvres dans les langues qu'ils parlaient mais aussi qu'ils ne parlaient pas.

### 3.3. La biographie de lecteur plurilingue

Nous avons invité les élèves à rédiger leur biographie de lecteur. La biographie ou l'« autobiographie de lecteur », pour reprendre les termes de Ledur (2005), est le récit de l'histoire du lecteur/lectrice. Pour Rouxel (2014 : 137), la rédaction de la biographie de lecteur : « ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens ». Ils vont se remémorer leurs expériences personnelles de lecture. C'est une démarche réflexive qu'ils mènent. Pour les élèves de notre corpus, nous avons imposé quelques contraintes : ils respectent la chronologie des événements rapportés, ils doivent rester authentiques et aller des lecteurs qu'ils étaient avant d'arriver au collège aux lecteurs qu'ils sont aujourd'hui. Ils ont ainsi comparé les étapes par lesquelles ils sont passés, les lectures majeures listées dans leurs récits ou, au contraire, les divergences. Ils pouvaient se trouver de nombreux points communs et des livres en commun. Cela a donné lieu à des échanges sur leurs points de vue, sur la difficulté de lire tel ou tel livre, sur le plaisir de lire. Chaque enseignante a donc créé le profil de sa classe. Elles ont pu ainsi choisir des livres ou des extraits en fonction des préférences, des connaissances de leurs élèves, ce qui a montré aux élèves qu'elles les avaient prises en compte. Auger (2014) rappelle qu' :

Articuler les langues est un phénomène d'opérationnalisation didactique qui ne fait que rendre compte d'un processus interne d'apprentissage des langues. Cette pratique mériterait d'être plus présente dans les programmes d'enseignement, dans les cultures d'établissement et dans les cours eux-mêmes pour le bénéfice de tous les élèves, non seulement du point de vue linguistique mais aussi culturel, pour renforcer le développement des relations à l'altérité.

Auger, 2014 : 170

#### 4. Les résultats de notre recherche

Cinq enseignantes de l'Académie de Montpellier (France) ont enregistré des séances de débats interprétatifs littéraires qu'elles ont menées avec leurs élèves (des élèves qui sont en cycle 3 et en cycle 4). Nous avons cherché à voir si une fois que les élèves étaient identifiés comme étant des individus plurilingues, ils convoquaient leur culture plurielle et plurilingue au cours du débat interprétatif littéraire auquel ils participaient. À chaque fin de séance de débat interprétatif littéraire, nous avons fait remplir un questionnaire post débat aux élèves afin d'avoir leur retour sur la séance. Ces questionnaires post débat ont apporté un matériau essentiel pour l'amélioration du dispositif pédagogique afin qu'il soit transposable dans d'autres classes. Parmi les questions posées, nous avons relevé certains résultats intéressants pour notre recherche :

- a) « As-tu parlé pendant ce débat ? » : 82,2 % répondent oui, 17,8 % répondent non. De manière générale, plus de trois quart de la classe parle au cours du débat interprétatif littéraire. Prendre la parole n'est pas une initiative prise par tous, mais qui mobilise de nombreux élèves au cours du débat interprétatif littéraire.
- b) « As-tu suffisamment parlé ? » : 64,6 % répondent oui, 34,8 % répondent non. Nous nous sommes. Avaient-ils d'autres arguments à proposer pour faire avancer le débat interprétatif littéraire ? L'usage du verbe « parler » serait peut-être à revoir pour prochain questionnaire. « Parler » est un verbe qui peut porter à confusion dans le cadre de notre recherche.
- c) « Te rappelles-tu le thème du débat ? » : 86,2 % affirment se le rappeler contre 12,6 % et 1,2 % n'ont pas répondu. Les réponses sont d'ailleurs toutes correctes. C'est un taux encourageant pour l'avenir de ce dispositif.
- d) « As-tu parlé de livres ou de textes que tu as lus à l'École ? » : 36,4 % l'affirment, 61,7 % disent ne pas l'avoir fait. Lorsque nous croisons ces données avec celles des habitudes de lectures des élèves (données préalablement récoltées en début d'année scolaire), nous ne sommes pas surpris par ce résultat. Ils sont très nombreux à ne pas pouvoir citer un livre étudié l'année précédente. Toutefois, en tant que professionnels de l'éducation, nous pouvons nous poser la question : pourquoi ?
- e) « As-tu parlé de livres ou de textes que tu as lus chez toi ? » : 33,5 % répondent en avoir parlé contre 64,9 % et 1,6 % ne répondent pas. Ces réponses, associées aux précédentes, démontrent que les élèves restent



cloisonnés dans le texte qu'ils ont sous les yeux et qu'ils ne pensent pas aller chercher des arguments ailleurs.

- f) « Te rappelles-tu les textes ou les livres lus en langues étrangères qui traitaient du même sujet ? » : 30,7 % répondent oui, 61,1 % répondent non et 8,2 % ne répondent pas. Ces résultats, combinés aux précédents montrent encore une fois combien les élèves sont confinés dans un texte, quand la séance porte sur ce dernier. On peut y voir une sorte d'habitude qu'ont les élèves et que donnent les enseignants de par leurs conduites didactiques centrées sur le texte en cours d'étude. Nous notons toutefois, qu'au fil de l'année, le taux fluctue. Les élèves, même si les réponses positives sont très faibles par rapport aux réponses négatives, sont plus nombreux à répondre « oui » en fin d'année. La ritualisation de ce questionnaire a peut-être permis à certains d'entre eux de se préparer au mieux au débat.
- g) « Si oui, en as-tu parlé ? » : 16,3 % en ont parlé, 64,6 % n'en n'ont pas parlé et 19,1 % ne répondent pas à la question. Pourquoi n'en parlent-ils pas ? Les a-t-on incités à le faire ? Les enregistrements montrent que non. Ni les élèves ni les enseignants n'y ont pensé. Une fois le débat lancé, il est pour eux difficile de mobiliser des connaissances qui sortent du cadre du texte et encore moins du cadre scolaire.
- h) « As-tu aimé participer à ce débat ? » : 82,8 % ont aimé participer aux débats, 9,7 % n'ont pas aimé et 7,5 % n'ont pas répondu. Comment leur donner envie de s'impliquer dans le débat ? C'est une question récurrente chez l'enseignant. Comment mobiliser davantage ses élèves dans les activités qu'il ou qu'elle propose ?
- i) « Pourquoi ? » : la question étant ouverte, a donné des réponses diverses. Lorsqu'ils ont renseigné les questionnaires post débat, les élèves ont donné leur avis sur l'activité « débat » : « J'ai appris des choses sur mes camarades », « Chacun donne ses idées », « J'ai beaucoup parlé » « Je dis ce que je pense », « J'ai aimé parce qu'on parle », « Ça fait réfléchir », « On s'enrichit », « S'enrichir culturellement et intellectuellement », « On parle de l'histoire en elle-même », « On connaît l'histoire déjà », « Ça change ». Au-delà de l'aspect culturel, ces séances de débats interprétatifs littéraires ont également un aspect social : « Chacun peut donner son point de vue et des opinions différentes », « Savoir les avis des autres car on en pense pas tous la même chose », « C'est intéressant de connaître ce que pensent les autres », « Connaître les points de vue et partager »,

« On parle ensemble ». Dans l'analyse que nous faisons de ces réponses, nous remarquons la notion de « différence ». Ils sont conscients qu'ils ont tous des points de vue différents et qu'il est intéressant de les connaître. Ainsi, par le français, la langue qu'ils parlent tous, ils ont pu échanger et partager leurs savoirs littéraires.

## Conclusion

L'acquisition du français est certes un objectif majeur dans les préoccupations didactiques françaises. Néanmoins, notre recherche doctorale a démontré que 83,1 % des élèves de notre corpus disent parler une autre langue que le français. Nos élèves sont donc des individus plurilingues et pluriculturels. Langue et culture étant indissociables, il nous a semblé nécessaire de nous intéresser à la culture de nos élèves et plus particulièrement, leur culture littéraire. Pour cela, il faut aider les élèves à conscientiser la richesse et l'étendue de leur compétence plurilingue et pluriculturelle. Le débat interprétatif littéraire, comme nous l'avons mené, permet de partager des connaissances au cours d'interactions où la langue et la culture sont mêlées. L'enseignant, qui tient le rôle de l'expert dans sa classe, voit ainsi la diversité des connaissances de ses élèves, qui en sont eux, les experts. Pour que cette diversité puisse être mise à jour et utilisée comme levier et atout pour les apprentissages, les répertoires plurilingues et pluriculturels de chacun doivent être identifiés, valorisés, enrichis dans une optique d'échange, de bienveillance et de partage.

Dans notre société en constante mutation et évolution, nous devons aider nos élèves à se construire avec l'Autre, avec leurs langues et leurs cultures, grâce et par l'acquisition du français à travers des actions pédagogiques qui prennent en compte l'identité plurielle, plurilingue et pluriculturelle de chacun.

## Références bibliographiques

- AUGER N., 2014/2, « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 174, p. 165-173.
- BESSE H., 1982, « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in J. PEY-TARD (dir.), *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. « Langues et apprentissages des langues », p. 13-34.

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 21/12/2019).
- LEDUR D. et DE CROIX S., 2005, « Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p. 31-40, disponible sur : <<https://doi.org/10.7202/1018156ar>> (consulté le 10/10/2017).
- ROUXEL A., 2004, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », in G. LANGLADE et A. ROUXEL (dir.), *Le sujet lecteur, lecteur subjectif et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 137-152.

# **La médiation entre traduction et déni de traduction : étude de cas sur la place de la médiation dans les scénarios pédagogiques des enseignants et futurs enseignants.**

**Effrossyni FRAGKOU**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
effiefragkou@enl.uoa.gr

## **Résumé**

*À l'ère de la diversité culturelle et du dialogue interculturel, la médiation et la traduction se voient dotées de nouvelles missions en éducation. Le nouvel élan que donne le CECR (Conseil de l'Europe, 2018) à la médiation nous invite à repenser le rôle de la langue-culture source en classe de langues étrangères. Repenser l'apprentissage des langues, c'est, entre autres, repenser la façon dont les enseignants et futurs enseignants conçoivent la médiation pour la faire intégrer dans leur planification de cours. La présente recherche porte sur une étude comparative de vingt-huit scénarios pédagogiques conçus par deux groupes différents : des enseignants chevronnés et des étudiants en quatrième année d'études ayant reçu une formation spéciale sur la médiation. En utilisant une méthode mixte, nous avons examiné les scénarios par rapport à l'interprétation de la médiation et la place que les concepteurs lui consacrent dans la planification des cours de langue étrangère. Les résultats montrent que la place de la traduction est très restreinte dans les scénarios pédagogiques alors que la médiation n'est pas saisie dans toute son ampleur.*

**Mots-clés** : *alternance codique, apprentissage des langues, médiation, pluri-linguisme, traduction*

## **Introduction**

La traduction occupe une place importante dans l'enseignement des langues étrangères. Sous l'emprise des approches structuraliste et communicative de

l'apprentissage des langues étrangères (L2), on voyait en la traduction d'importants inconvénients (interférence des langues, problèmes de maîtrise de l'oral, d'acquisition de l'écrit et de la lecture, de compréhension auditive, pour ne citer que quelques-uns).

Désormais, on adopte une attitude plus nuancée vis-à-vis de la traduction. Repenser l'apprentissage des langues, c'est, entre autres, repenser la pratique de l'alternance codique chez les apprenants et les enseignants, comme stratégie de communication et d'enseignement intuitivement et intentionnellement utilisée par les acteurs de classe.

Étant donné que les classes sont actuellement loin d'être homogènes et que les apprenants viennent des milieux culturels et linguistiques divers, il est essentiel de revoir le rôle de la traduction dans le cadre de la médiation. Désormais, de nombreux didacticiens, théoriciens des langues et de la traduction (Liao, 2006 ; Owen, 2003 ; Randaccio, 2012 ; Pym, Malmkjær et Gutiérrez-Colón Plana, 2013 ; Zarate *et al.*, 2004, etc.) reconnaissent, à des degrés différents, ses aspects positifs : meilleure compréhension de la L2 et du fonctionnement général des langues, réduction du stress lié à l'apprentissage, meilleure mémorisation des phénomènes idiomatiques des langues, meilleure (auto-) évaluation des apprenants.

Or, les avantages de la traduction ne sont ni pleinement incorporés dans la pratique didactique ni saisis, dans leur ampleur, par les enseignants. Ces derniers se contentent souvent d'actes traductionnels de nature « mot-à-mot ». Plusieurs d'entre eux restent ancrés dans la tradition scolastique de l'approche « grammaire-traduction » en partie en raison de l'absence d'une définition claire de la traduction.

La présente étude se donne pour tâche de restituer la traduction comme méthode didactique interculturelle et de réfléchir sur la didactique de la traduction dans l'apprentissage des langues. Inspirée des résultats des recherches récentes, l'auteure propose une approche centrée sur la traduction visant à intégrer la composante culturelle dans l'apprentissage des langues par des méthodes qui font appel à la technologie, entre autres.

L'objectif est de découvrir la façon dont la traduction est intégrée dans la conception du processus d'apprentissage, de la planification de l'enseignement de la langue jusqu'à l'acte d'enseigner en passant par toutes les étapes intermédiaires. Pour bien saisir le degré auquel les enseignants et futurs enseignants mettent à profit les possibilités qui s'ouvrent à eux grâce à la traduction-médiation, nous examinons un corpus de scénarios pédagogiques élaborés par deux

catégories : d'une part, des enseignants du public qui enseignent le français, l'anglais et l'allemand comme L2 ; d'autre part, et des étudiants apprentis professeurs. Nous y cherchons la place et la fonction de la médiation (particulièrement celle de la traduction) par rapport aux objectifs d'apprentissage énoncés et les matériaux, moyens et supports pédagogiques (activités, exercices, plateformes, manuels, fiches de travail, etc.) utilisés.

## 1. Cadre conceptuel de la recherche

À l'exception des cours consacrés à l'enseignement du grec ancien et du latin, où la traduction et notamment ce que l'on appelle la double traduction est une pratique courante, la classe de langue étrangère dans la classe de langues vivantes. La langue est à la fois objet à apprendre et outil et/ou moyen d'apprentissage (Lujic, 2015 ; Cicurel, 1985). En d'autres mots, l'enseignant se confronte ici à une double contrainte : enseigner *une* langue (la L2) et l'enseigner par le biais de *la* langue.

Mais par *quelle* langue doit-on enseigner *une* L2 ? Cette question a pendant longtemps préoccupé didacticiens et praticiens des langues censés de mettre en œuvre les programmes d'enseignement relatifs.

Il semble que cette question a trait avec les activités de communication langagière qui constituent la base de l'apprentissage des langues étrangères. Certains auteurs (Malmkjær, 1998 ; Zojer, 2009) voient en la traduction une compétence indépendante, qui se situe au-delà de l'acquisition d'une langue étrangère car elle n'est possible que lorsque la langue étrangère est déjà acquise à un niveau très avancé. À l'inverse, Jeanmaire (2017 : 139-140) soutient que la traduction « [...] n'est pas indépendante des quatre aptitudes qui définissent les compétences linguistiques de production et réception, écrites ou orales ».

Envisager la traduction pédagogique sous le prisme de l'équivalence absolue au niveau du mot, du syntagme ou même du concept, c'est, d'abord, nier le caractère fluent et dynamique des langues ; c'est, ensuite, ignorer le caractère et la composition multilingues de la classe de langues contemporaine ainsi que le plurilinguisme du sujet parlant, un sujet qui parle et se parle en plusieurs langues pour opérer ainsi des actes de paroles qui reposent souvent sur des choix traductionnels et de mélange de codes, à la fois conscients et inconscients, à voix haute ou de manière silencieuse, qui définissent son discours, son vouloir-dire et son être.

Nier la fréquence du recours à la traduction en classe de langues c'est aussi méconnaître le sujet traduisant. Or, les enseignants (notamment ceux de classe d'immersion) qui s'opposent vivement à tout acte traductionnel de la part des apprenants se permettent sciemment cet usage « interdit » lorsqu'ils doivent élucider des éléments linguistiques. Il s'agit d'une « traduction explicite » (Lavault, 1985 : 18-19) qui permet aux enseignants d'expliquer des notions abstraites en passant irréductiblement par la langue maternelle ou la langue institutionnelle.

Comme remède à la « traduction explicite » on fait souvent prévaloir les avantages de la reformulation intralinguale. Cependant, certains théoriciens de la traduction, depuis Jakobson (1959) et Steiner (1975), jusqu'à Shuttleworth (1997), Weissbrod (2004), Tymoczko (2005) et Zethsen (2008 et 2009), tiennent à signaler que tout transfert intralingual (reformuler vers la même langue) consiste en fait à traduire, voire à interpréter des signes verbaux par le biais d'autres signes appartenant à cette même langue. Cette opération est avant tout une opération traductionnelle qui tient compte du large éventail des situations et des actes de communication, de la pluralité des formes de transcodage, des mécanismes et moyens de transfert et des relations intertextuelles, intersémiotiques et interculturelles.

Si l'on accepte une définition plus vaste de la traduction, qui soit valable aussi bien en traductologie qu'en didactique des langues, telle que la propose Zethsen (2009), soit que la traduction est une relation établissant une correspondance de similitude quelconque entre un texte-source et un texte-cible, produisant ainsi un nouveau produit, dans une langue, dans une forme et sous un autre moyen, cette relation dépasse largement la simple équivalence pour mettre l'accent sur le *skopos* du nouveau texte-cible. Le *skopos* de la traduction en pédagogie des langues étant de développer chez les apprenants les activités de communication langagière de production et réception dans une L2, il est risible de vouloir soustraire de la traduction sa fonction d'outil d'apprentissage polyvalent qui permet de développer des savoirs à travers un savoir-faire à la fois puissant et maniable. Si la traduction en classe de langues est un outil permettant à l'apprenant de se diriger à l'aide d'un savoir-faire (pouvoir traduire de L2 en L1) vers un savoir (acquisition des compétences lexicales, syntaxiques, grammaticales, d'expression écrite et de production orale), il faudrait faire apprendre à l'enseignant de bien utiliser cet outil pour en tirer un maximum de profit tout en le déculpabilisant d'avoir recours à la langue maternelle ou à la langue institutionnelle (dite aussi de scolarisation).

La « traduction pédagogique » au sens que nous l’entendons est une traduction en situation d’apprentissage des langues « [revêtant] ainsi de nouvelles acceptions qui mettent à jour la nomenclature traditionnelle, dépassant la connaissance qu’ont d’elles les acteurs éducatifs [pour couvrir] un large éventail de procédés didactiques allant de la réception et de la production à l’exploitation et au remaniement des bi-textes, à la fois écrits et oraux, c’est-à-dire des discours appariés (*paired discourses*) en deux langues (au moins) » (Fragkou, 2018 : 291).

Ces discours appariés correspondent à des savoirs créant un espace hybride qui, selon Hallet (2002), permet de faire du discours-savoir un discours en action (savoir-faire). Dans ce lieu, les acteurs (apprenants et enseignants) se rassemblent (de leur propre volonté ou par obligation institutionnelle) pour négocier le sens véhiculé par les différentes formes discursives (textes, images, discours oral, etc.), les points de vue personnels et les spécificités culturelles qui existent dans tout acte de parole et qui s’y côtoient en harmonie ou en antagonisme.

L’espace hybride ainsi décrit, c’est l’espace de la médiation telle que définie notamment par le volume complémentaire du CECR (2018), où la médiation acquiert une dimension plus élargie, surtout par la mise au point de descripteurs qui faisaient défaut dans la version pilote du CECRL de 1996 ou la version révisée de 2001. Cet ajout tient compte « [...] de [l’] importance croissante [de la médiation] dans ce domaine de l’éducation [...] » (Conseil de l’Europe, 2018 : 49). La médiation s’articule donc autour de trois axes : la médiation linguistique, la médiation culturelle et la médiation pédagogique.

La définition de la médiation linguistique que proposent North et Piccardo (2016) résume en un seul paragraphe la problématique autour de la définition de la traduction, telle que nous avons tenté de l’esquisser plus haut. Car, qui dit médiation linguistique dit aussi transfert interlinguistique, intralinguistique, intersémiotique et/ou plurilingue. Cette notion s’étend de la traduction de la L2 vers la L1 au développement des compétences de communication à des fins de transactions professionnelles, où le recours à tout moyen de communication (gesticulation, translanguaging, alternance codique, dessins, etc.) est permis, en passant par la reformulation (paraphrase, résumé, etc.) au sein d’une même langue (L1 ou L2) ou la co-présence de plusieurs langues en même temps (en fonction des langues parlées par les apprenants).

Comme le signalent North et Piccardo, d’une part, l’acte de traduire est au cœur de la médiation et, d’autre part, le choix des mots, des formes, des genres



discursifs est avant tout un choix culturel dicté par le *skopos* de la communication auquel vise l'apprentissage des langues étrangères.

Passer d'une langue à une autre implique obligatoirement de passer d'une culture à l'autre, ou de certaines cultures à d'autres. Cet aspect est rarement pris suffisamment en compte dans la pratique de l'enseignement des langues modernes, malgré les nombreuses études théoriques sur la question.

North et Piccardo, 2016 : 13

Cette sensibilité culturelle se révèle à toutes les langues (idiolectes, sociolectes, etc.) et les cultures, y compris, bien évidemment, les sous-cultures qui existent au sein d'une société. C'est ainsi que le CECR fait le lien entre médiation culturelle et médiation sociale. Dans le cadre de celle-ci, le sujet parlant se transforme « [...] en intermédiaire entre différents interlocuteurs, [il est] impliqué dans des activités qui *“tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés”* » (*ibid.* : 14). Notons que la notion de médiation sociale est très chargée, aussi bien sur le plan conceptuel que sur le plan émotionnel, d'où sa dénomination de « notion nomade », terme inventé par Lenoir en 1996 pour désigner des concepts dotés d'un large éventail de connotations pouvant revêtir plusieurs significations et interprétations à la fois selon la discipline qui les emploie.

Ici, nous nous contenterons de rappeler que la médiation pédagogique, un hyponyme de médiation qui ne peut que tenir compte des composantes sociale et culturelle, englobe une série d'actions qui se traduisent par des descripteurs correspondants auxquels nous nous référerons plus tard. Les actions, circonscrites par le Conseil de l'Europe, visent à

- Faciliter l'accès au savoir, encourager les autres à élaborer leur réflexion (médiation cognitive : soutien)
- Co-construire du sens en coopérant comme membre d'un groupe dans une école, un séminaire ou dans le cadre d'un atelier (médiation cognitive : coopération)
- Créer les conditions pour réaliser les points précédents en créant, organisant et pilotant un espace permettant la créativité (médiation relationnelle).

North et Piccardo, 2016 : 15

## 2. Description du corpus

Composante indispensable de l'apprentissage des langues étrangères, à laquelle on réserve désormais une place centrale dans l'enseignement obligatoire, puisque la politique éducative grecque concernant les langues étrangères reprend les objectifs fixés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), la médiation est avant tout une affaire des enseignants de langues étrangères. Il nous semble donc important de comprendre comment ceux-ci conçoivent la médiation pour pouvoir l'intégrer dans leur pratique d'enseignement.

Les descripteurs de la médiation sont relativement récents. Cela veut dire qu'il est possible qu'un grand nombre d'enseignants ne soient pas suffisamment familiarisés avec les objectifs fixés. Cependant, soucieux des projets portant sur l'actualisation et l'amplification des échelles du CECR, les programmes d'études universitaires de futurs enseignants des langues étrangères ont incorporé les échelles de médiation dans la formation des étudiants en quatrième année du cursus universitaire. Tel est le cas du programme d'études du Département de Langue et Littérature anglaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Notons que, dans le programme en question, la médiation n'est offerte que sous forme d'atelier pédagogique réservé à un nombre restreint d'étudiants en quatrième année d'études qui le choisissent, parmi d'autres ateliers de formation spécialisée. Cela veut dire que sur un total de deux-cents étudiants par cohorte, un étudiant sur huit reçoit une instruction plus poussée en médiation pédagogique alors que sept étudiants sur huit se contentent d'une initiation à la médiation telle que proposée dans le cadre de l'instruction obligatoire dispensée tout au long du septième semestre d'études.

Vu que la médiation est un mot à la mode et couvre un large éventail d'activités humaines allant de la médiation en classe de langues étrangères à la médiation en contexte d'interprétation, en passant par les médiateurs interculturels, les médiateurs civils, les médiateurs de consommation, les médiateurs-conciliateurs de justice, pour ne citer que quelques-uns, nous nous sommes sciemment interrogée sur l'image que se fait l'enseignant et l'apprenti professeur en tant que médiateur en classe de langues étrangères dans le but de développer des compétences de médiation aux apprenants. Nous avons alors tenté de repérer les objectifs de médiation dans vingt-huit scénarios pédagogiques élaborés par 11 enseignants chevronnés et par 17 apprentis professeurs, soit trois échantillons différents.

Le premier échantillon porte sur des scénarios sélectionnés qui ont été élaborés dans le cadre du programme de formation des enseignants à l'enseignement à distance (synchrone et asynchrone) intitulé t4e et organisé par le ministère de l'Éducation nationale hellénique. Ces scénarios devraient remplir trois critères d'évaluation :

- la complétude de la description du scénario, sa structure, ses objectifs généraux et spécifiques, les différents rôles réservés aux participants (enseignant et apprenants) et les connaissances préalables des apprenants ;
- la variété des activités conçues par l'enseignant ;
- la capacité des enseignants de choisir, de mobiliser et de mettre à la disposition des apprenants des outils numériques offerts par les plateformes de collaboration cloud sécurisées, conçues, entre autres, à des fins d'enseignement à distance en mode synchrone, ainsi que par les classes électroniques mises à la disposition des apprenants et des enseignants pour assurer l'enseignement à distance en mode asynchrone.

Les deuxième et troisième échantillons proviennent des étudiants du Département de Langue et Littérature anglaises (cohorte de 2017). Plus précisément, le deuxième échantillon regroupe les huit meilleurs scénarios produits entre octobre et décembre 2020 dans le cadre d'un atelier de formation spécialisé sur la médiation. Pour ce qui est du troisième échantillon, on y trouve les travaux de fin de semestre de ces mêmes étudiants (soit un total de neuf scénarios). Il s'agit des plans de cours visant des séances d'enseignement d'une durée de 45 minutes (durée maximale dans le système éducatif public grec) et analysés dans le but d'y répertorier des objectifs de médiation, si présents, et l'usage que font d'eux les étudiants.

Tout le corpus fut analysé en fonction des stratégies de médiation mises au point par les enseignants et apprentis professeurs et les activités qui y correspondent. Ces deux aspects (stratégies et activités de médiation) sont ensuite étudiés par rapport aux descripteurs correspondants, au niveau de langue du public-cible des apprenants visés, ainsi qu'en fonction des objectifs généraux et spécifiques que se sont fixé les enseignants. On est particulièrement intéressée aux activités impliquant la traduction ou l'interprétation pour examiner à quel point celles-ci répondent à des stratégies de médiation comme objectif pédagogique en classe de langues.

Notre hypothèse de départ est que les enseignants disposant de plusieurs années d'expérience hésitent à intégrer la médiation dans leur pratique quotidienne en faisant appel à la traduction de manière plutôt restreinte. Quant aux

étudiants, nous conjecturons que, une fois libérés des contraintes imposées par la thématique de l'atelier de médiation, ils sont moins prêts à faire de la médiation un de leurs objectifs pédagogiques.

À noter que notre hypothèse de départ repose sur trois présupposés :

- La médiation est un concept nomade ; cela signifie qu'il est difficile de la circonscrire sur le plan conceptuel ; il est donc peu aisé de l'intégrer dans un contexte scolaire.
- L'éventail des objectifs affichés par le CECR propres à la médiation est trop large. Certaines compétences auxquelles aspire la médiation (prise de notes dans le contexte des conférences, séminaires ou réunions ; gestion des interactions entre participants venant de différentes cultures et parlant différentes langues ; un travail consistant à faciliter la communication dans des situations délicates ou des désaccords, etc.) exigent des connaissances spécialisées, allant souvent au-delà de l'éventail des compétences dont disposent les enseignants des L2. Il est donc possible que les enseignants ne se sentent pas aptes à enseigner la médiation en classe de langues étrangères sans avoir préalablement reçu une formation appropriée.
- L'évaluation (y compris l'auto-évaluation) de la composante de médiation en classe de langues n'est pas toujours claire. Nous nous hasardons à proposer que les descripteurs de médiation étant peu transparents (parfois complexes), ils font de l'évaluation des compétences relatives développées difficiles à définir, voire à quantifier. Or, les étudiants sont habitués à des évaluations qui font de leur progrès un produit mesurable et concret sur des échelles faciles à saisir et à identifier.

### 3. Méthodologie de recherche des données

Pour l'analyse du corpus nous avons procédé de la façon suivante : d'abord, nous avons numérotés les scénarios afin de pouvoir les identifier tout en respectant l'unanimité des auteurs. Les chiffres 1 à 11 correspondent au premier échantillon tel que décrit plus haut. Les chiffres 12 à 20 désignent le deuxième échantillon, alors que les chiffres 21 à 28 correspondent aux scénarios pédagogiques du troisième échantillon.

La deuxième étape consistait à se doter d'une grille de critères selon lesquels les scénarios seraient analysés. Ces critères portent sur le niveau de langue des

apprenants du public-cible visé (selon le CECRL) par les scénarios, la thématique, les objectifs interculturels et de médiation ainsi que le recours à des ressources plurilingues pour faire valoir la médiation à des niveaux et des degrés différents. Nous avons également décidé de faire la distinction entre ressources plurilingues et ressources fournies dans la langue de scolarisation<sup>1</sup>.

La grille comprend également une rubrique consacrée à la thématique du scénario pédagogique pour relier celle-ci au niveau de langue des apprenants et aux objectifs de médiation à réaliser. Nous avons aussi pris soin de répertorier le recours à la pratique des glossaires bilingues ou plurilingues et l'usage que font les enseignants de cet outil en relation avec l'utilisation des dictionnaires bilingues ou étymologiques.

Finalement, nous avons créé une rubrique intitulée « observations » pour noter nos réflexions sur les scénarios étudiés ainsi que tout élément repéré susceptible d'avancer notre hypothèse de départ quant à la place de la médiation et de la traduction dans la planification des cours de langue.

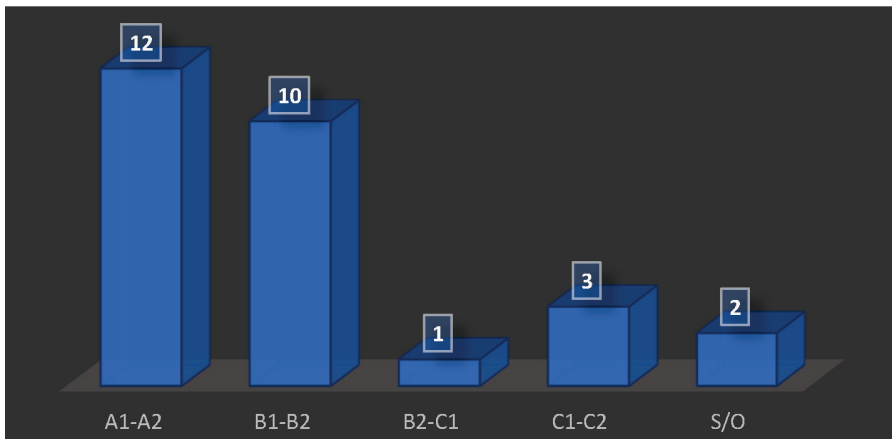
La troisième étape de l'analyse consistait à repérer les scénarios dont les objectifs favorisent la dimension de médiation et à les associer aux descripteurs correspondants et aux activités et moyens sélectionnés afin de les concrétiser. Nous essayons ainsi de comprendre à quel point les enseignants et futurs enseignants maîtrisent les exigences de médiation en contexte d'apprentissage des langues étrangères. On s'intéresse tout particulièrement à la traduction tout en cherchant à repérer la nature des outils privilégiés par les enseignants afin de médier les compétences langagières et culturelles. Nous examinons ensuite si les outils en question sont employés de manière judicieuse et adéquate.

---

<sup>1</sup> Cette distinction nous semble tout à fait pertinente vu le profil multilingue d'une classe scolaire typique grecque. Cependant, cette langue officielle, qui est sans doute la L1 d'une grande majorité d'apprenants, n'est pas nécessairement celle du vécu de tous les apprenants. Ainsi, tout matériel mis à la disposition de l'apprenant qui n'est pas en grec ou dans la langue étrangère enseignée en classe de langue étrangère est classé sous la rubrique « ressources plurilingues », alors que la rubrique « ressources bilingues » regroupe le matériel en langue étrangère enseignée et en langue de scolarisation. Nous avons opté pour les descriptifs « langue institutionnelle » ou de « scolarisation » afin de désigner la langue dans laquelle se fait l'instruction systématique qui, dans le système scolaire grec, coïncide avec la langue officielle de l'état, c'est-à-dire le grec moderne.

#### 4. Résultats et Discussions

Le tableau qui suit montre que plus que la moitié des scénarios du corpus visent des publics de niveau A1-A2 et B1-B2. Sans vouloir nous précipiter vers des conclusions hâtives, nous nous contentons de signaler que pour ce qui est des scénarios mis au point par des enseignants, la sélection a été faite sur la base de leur qualité générale sans tenir compte du niveau des apprenants visés. Quant aux étudiants apprentis professeurs, ils sont généralement fascinés par des jeunes apprenants du primaire alors qu'ils redoutent les classes d'apprenants plus âgés, tels les élèves adultes ou les étudiants matures et seniors. Qui plus est, l'apprentissage par le jeu est au cœur des pratiques d'enseignement chez les très jeunes apprenants d'où la fascination des apprentis professeurs avec les enfants de l'école primaire ou du niveau préscolaire.



Graphique 1 : Répartition des scénarios par niveau de langue visé selon l'échelle du CECR<sup>1</sup>

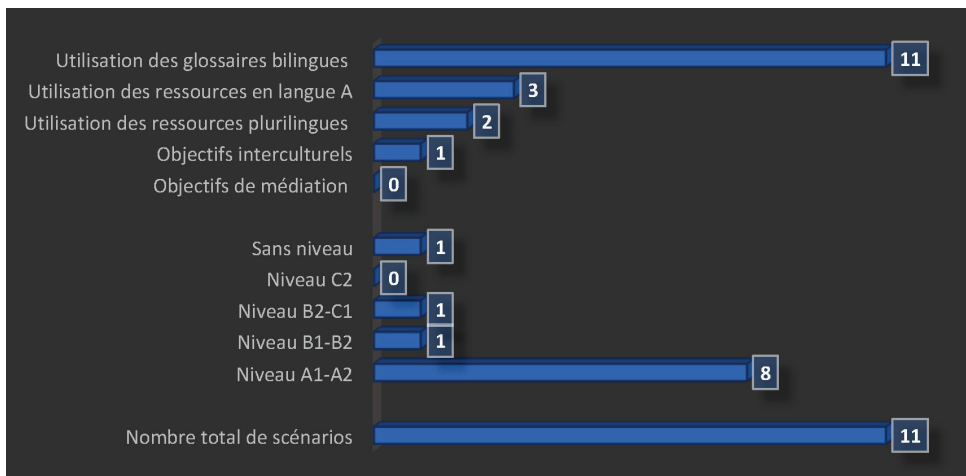
Pour ce qui est des sujets traités, indépendamment de la langue enseignée, ceux-ci couvrent un assez large éventail. Les plus populaires sont les mass media et le réseautage social, le volontariat, la nourriture et les repas, la famille, les animaux domestiques, le climat, la notion du temps (apprendre à lire l'heure), les personnalités importantes et les mesures de prévention contre le coronavirus.

<sup>1</sup> La colonne « s/o » (sans objet) comprend deux scénarios pédagogiques dont le niveau du public visé n'a pas été identifié.

Certains thèmes apparaissent plus fréquemment que d'autres. Cette tendance est surtout observée parmi les scénarios du troisième échantillon car les étudiants devaient choisir parmi cinq thèmes proposés pour lesquels du matériel de base leur avait été préalablement fourni (document à support écrit, tel qu'un article de presse ou une bande dessinée, ou oral, comme ce fut le cas des vidéos de chansons pour enfants décrivant les mesures de prévention les plus appropriées pour combattre la propagation du coronavirus ou des chansons de musique pop dont les paroles pourraient être mises en valeur à des fins didactiques). Quant aux professeurs, il n'y avait aucune restriction par rapport à la thématique du scénario pédagogique à soumettre. Ils ont tous choisi des sujets traités dans les manuels scolaires.

## 5. La composante de médiation et la part réservée à la traduction

Notre analyse fait ressortir trois tendances principales quant à l'image que se font de la médiation les enseignants de langues. La première tendance enregistrée chez les enseignants est que la médiation est peu connue, voire méconnue. Le tableau suivant regroupe les données recueillies.



Graphique 2 : La médiation dans les scénarios du premier échantillon (enseignants)

Si les objectifs de médiation font défaut dans la planification de cours des enseignants, il n'en est pas de même pour les glossaires bilingues créés majoritairement à l'aide d'un outil offert par la plateforme e-Class. Ces glossaires

servent à familiariser les apprenants avec le vocabulaire de la séance ou sont utilisés comme outil de répétition d'un vocabulaire déjà acquis. Le glossaire bilingue a beau faire partie intégrante de tous les scénarios pédagogiques, il ne s'accompagne pas d'un travail de traduction de la part des apprenants. Chaque glossaire renvoie toutefois à un ou à plusieurs dictionnaires étymologiques en ligne.

L'usage que les apprenants feront du glossaire est, en principe, de nature consultative unidirectionnelle car les glossaires sont conçus de manière à être lus et étudiés à partir d'un lemme en langue étrangère vers son équivalent traductionnel dans la langue de scolarisation. La plupart des glossaires du corpus fournissent une définition par lemme. Tous répondent au profil d'un glossaire typique tel que décrit par les lexicographes, à savoir une liste de lemmes ayant une fonction restreinte et bien délimitée « [...] dont le rôle est d'expliquer des mots ou des expressions que [l'utilisateur] moyen ne connaît sans doute pas soit parce que ceux-ci sont de nature dialectique soit parce qu'il s'agit de néologismes ou de concepts très spécialisés (tel le cas des publications scientifiques et techniques) »<sup>1</sup> (Katsogiannou et Valakopoulou, 2021 : 38).

La préférence des enseignants pour les glossaires comme outil pédagogique affirme que la didactique des langues étrangères ne peut pas se passer de la traduction, ne serait-ce qu'à cette forme rudimentaire que représente le passage d'un lemme à son équivalent traductionnel dans la langue cible. Par ailleurs, après avoir interrogé les enseignants sur l'emploi des glossaires, nous constatons qu'ils sont conscients des limites de cet outil en classe de langues, puisque chaque glossaire ne porte que sur une thématique spécifique ou spécialisée. Ces glossaires sont donc dépourvus, d'une part, d'analyse lexicologique dans le cadre du système d'une langue donnée et, d'autre part, de systématisme quant au choix des lemmes, ce choix étant le résultat d'une opération *ad hoc* (*ibid.* : 39).

Qui dit médiation dit aussi approche interculturelle. Un des principaux objectifs du CECR étant « [...] la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2018 : 21), la médiation a été largement discutée dans plusieurs publications, dont la plus importante fut le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'enseignement plurilingue et interculturel* de 2016. Le CECR interpelle l'interculturel dans le contexte de la médiation de communication en invitant les professeurs

---

<sup>1</sup> C'est nous qui traduisons.



formateurs, les étudiants et les professionnels « [...] à accroître leurs connaissances et leurs compétences dans ce domaine, afin de parvenir à un meilleur résultat dans leur façon de communiquer dans une ou plusieurs langues particulières, spécialement lorsqu'il s'agit d'un élément interculturel » (*ibid.* : 128). Selon la logique du CECR, développer la compétence interculturelle signifie aider les participants à surmonter les obstacles de communication dus à des points de vue culturels contrastés. Le médiateur se muni d'un rôle difficile qui consiste à trouver ce tiers-espace où les participants se construisent le sens à partir d'une communication reposant sur une culture partagée où les malentendus et les ambiguïtés devraient être gérés sans pour autant être endigués.

Or, c'est là que couve le vrai danger d'un pluralisme, voire un multiculturalisme, ethnocentrique et libéral selon Bhabha (2006). Ce tiers-espace est celui de l'empathie et de l'acceptation de l'autre dans sa pluralité et sa différence. Il est aussi l'espace où les pratiques et conventions culturelles, socio-pragmatiques et sociolinguistiques sont reconnues en tant que telles pour faire naître ce que Bhabha appelle l'identification qui, selon l'acception psychanalytique du terme, « [...] consiste à s'identifier à un autre objet, autrement dit un processus qui consiste à s'identifier à un objet de différence [*otherness*], ce qui explique que l'agent [*agency*] de l'identification – le sujet – est toujours lui-même ambivalent, du fait de l'intervention de cette différence. » (Bhabha et Rutherford, 2006 : 99).

Comment peut-on expliquer l'hypothèse de l'absence de médiation durant la phase de conception et de préparation des cours en langues étrangères d'autant plus que l'école moderne se veut un endroit pluraliste, un espace d'échange interculturel ? Pourquoi les enseignants de L2 s'abstiendraient-ils de la « traduction culturelle [...] qui permet de concevoir en quoi chaque forme de culture est liée à toutes les autres, parce que la culture est une activité symbolique ou signifiante » qui s'opère à travers les langues » ? (*ibid.* : 98)

Une réponse possible, quoique subversive, serait d'admettre, dans un premier temps, que l'hybridité dont parle Bhabha, érigée en valeur suprême à travers les principes de la médiation, se traduit le plus souvent en un amalgame de cultures, de pratiques et de langues qui ne sont que juxtaposées ; un amalgame que l'on conçoit principalement à partir du prisme de la culture dominante (institutionnelle et/ou nationale). Cela est sans doute valable dans le contexte de l'enseignement. Or, en réitérant la réflexion de Bhabha et Rutherford, on pourrait réclamer que l'hybridité à laquelle aspire la médiation pédagogique ne saurait être qu'un « tiers-espace » où l'on voit naître de nouvelles identités, de nou-

velles formes de pensée, de nouvelles initiatives ou structures qui vont au-delà de ce qui est communément accepté, de ce qui fait la norme (*ibid.*).

La seconde explication de l'absence de médiation dans la planification des cours de langue consisterait à admettre que l'image que l'on se fait de la classe de langue dans le contexte scolaire grec se construit à partir d'un nombre de présupposés, à commencer par une prétendue homogénéité de la classe scolaire (allant de l'âge des apprenants jusqu'au niveau de leurs compétences et la progression des connaissances en passant par la langue maternelle ou celle qui prédomine dans le foyer). La réalité en est une autre : outre les différences visibles (de l'ordre de la couleur de la peau) ou audibles (parler une autre langue ou avoir un certain accent témoignant de l'interférence d'un autre système linguistique ou d'un régionalisme), on conçoit l'autre (l'apprenant) par rapport à un « moi souverain »<sup>1</sup> (le moi de l'enseignant ou de l'apprenti professeur) qui réduit l'espace dont l'apprenant dispose pour fleurir.

Inutile de rappeler que la diversité linguistique, culturelle et de race traverse tous les groupes sociaux et professionnels y compris celui du corps enseignant. D'où le paradoxe de vouloir sciemment nier l'altérité de soi et de l'autre au profit d'une uniformisation qui ferait du « moi = un autre » le prototype de la personne moderne occidentale, celle que Bhabha et Rutherford (2006) désignent par le biais du descriptif *Western personality*. Cela contribuerait à perpétuer la supériorité des valeurs occidentales donc un discours despotique et néo-colonisateur dissimulé derrière le paradigme du progrès scientifique, du discours de tolérance et du concept de *civitas*. Bref, d'une société de droit où les hommes et les femmes de toute nationalité, de toute langue et de toute culture sont unis par les mêmes droits et responsabilités circonscrits par la loi (*ibid.* : 104). Rappelons aussi que la migration, indépendamment des causes qui la produisent, ne s'opère que vers le monde occidental renforçant ainsi le discours néocolonial d'un occident progressiste et accueillant.

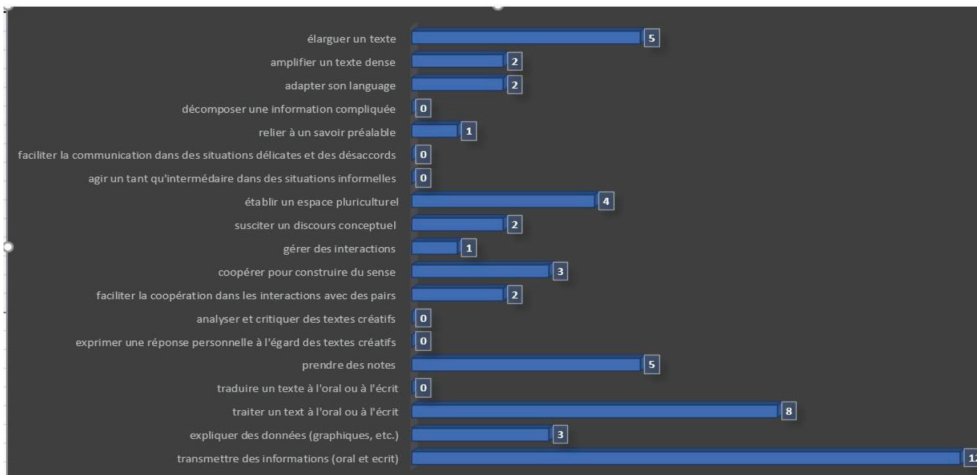
Cette image uniforme de la classe scolaire est particulièrement présente chez les apprentis professeurs qui, faute d'expérience ou sous l'emprise d'une représentation illusoire de leur futur milieu de travail, ont du mal à envisager

---

<sup>1</sup> Nous envisageons le moi souverain dans la tradition qui nous est léguée par le romantisme et plus particulièrement par Schelling, Schlegel et Schleiermacher, selon qui, « [...] le Moi souverain n'est pas, comme l'avait pensé Kant et Fichte, le Moi de la Raison pratique [...], mais que c'est le Moi [...] qui dispose souverainement des choses et des hommes, qui échappe à toute règle et tout contrôle, qui est supérieur à toute loi et à tout canon et qui n'a qu'une seule tâche : de ce déployer dans toute son incommensurable grandeur [...] » (Levy, 1904 : 41).

une classe plurilingue, pluriculturelle et pluriethnique. Leurs scénarios partent donc du principe que les classes sont homogènes, que les apprenants se partagent la même L1, qu'ils maîtrisent tous au même niveau la langue de scolarisation et que les disparités sur le plan de la maîtrise de la langue ne concernent que la L2 à apprendre.

Il n'y a donc rien de surprenant lorsque nos apprentis professeurs ne recourent qu'à des textes grecs pour faire avancer la médiation en classe de langue étrangère, méconnaissant ainsi la diversité linguistique et culturelle que représente le public visé et les possibilités qu'offre un matériel de référence plurilingue. On est donc peu surpris de constater que les descripteurs que nos étudiants sélectionnés pour faire valoir la médiation sont ceux qui renvoient à des activités dites « traditionnelles », centrées sur la production orale ou écrite. On déplore que les futurs enseignants n'aient pas su tirer profit des possibilités offertes par l'analyse critique, la traduction d'un texte à l'oral ou à l'écrit, la médiation de communication dans un contexte plurilingue et la gestion des interactions notamment dans des situations de communication critiques suscitant la présence d'un intermédiaire culturel et de langue. Les scénarios créés par nos étudiants dans le contexte de l'atelier de médiation ne remplissent que marginalement l'objectif de départ, à savoir faire de la langue à apprendre le moyen par excellence du rapprochement des langues et des cultures dont la classe grecque typique est le microcosme.



Graphique 5 : Descripteurs de médiation repérés dans les scénarios du corpus

Dans le graphique 5, on trouve les descripteurs privilégiés par les concepteurs des scénarios pédagogiques du corpus (tout échantillon confondu). Certains éléments du tableau méritent d'être commentés. La compétence de la prise de notes en est un exemple concret : selon la description du CECR, la prise de notes s'inscrit dans le cadre de la médiation de textes et peut se produire aussi bien dans des situations interlinguistiques (conférences, réunions et séminaires) qu'à des fins plus élargies, comme dans le cas de la médiation d'un texte pour soi-même (prendre des notes pendant une conférence afin de se souvenir plus tard de ce qui a été dit).

Malgré l'éventail assez large que couvre le descripteur en question et en dépit d'une définition de la médiation de textes bien claire et fort intéressante, selon nous, dans la version du CECRL 2001 (« [...] transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou techniques »), l'usage que font les apprentis de la prise de notes se limite à un transfert intralingual qui consiste à prendre des notes dans un support sonore ou à lire un texte en L2 pour en transmettre le résumé dans cette même langue. Nous en déduisons qu'il s'agit là d'une interprétation très restreinte du descripteur en question qui, sans prétendre vouloir faire des apprenants de futurs interprètes de conférence, leur soustrait la possibilité d'agir en qualité de vrais médiateurs culturels et linguistiques pour relater, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, le contenu d'un message qui serait autrement inaccessible.

L'alternance entre, d'une part, une activité intralinguistique et intrasémiotique (amplifier ou élaguer un texte, en faire le résumé dans la même langue, prendre position ou exprimer un point de vue critique) et, d'autre part, entre une activité interlinguistique et intersémiotique (résumer les paroles d'une langue B ou C vers la langue étrangère ou la langue institutionnelle, traduire la langue de signes en langue orale) témoigne des possibilités de réalisation de la prise de notes et son lien intrinsèque avec les autres descripteurs de médiation.

Notons également que le descripteur le plus fréquemment utilisé est le « transfert des informations à l'oral et à l'écrit » ; il s'agit d'un descripteur passe-partout, allant de la médiation générale à la médiation de textes et de l'oral en passant par tous les niveaux et tous les degrés de spécificité (du plus général ou plus spécifique). À la fois polyvalent et maniable, ce descripteur peut répondre à une grande gamme de situations de communication donnant ainsi naissance à des produits à la fois unilingues, plurilingues, multimodaux et intersémiotiques.

Il semble que, malgré leur importance et le rôle qui leur est imparti par le CECR, la médiation et son corolaire la traduction ne constituent pas une priorité. Cette tendance se manifeste aussi bien chez les enseignants disposant d'une longue expérience en éducation que chez les apprentis professeurs. Il nous semble que l'appréhension face à la médiation soit en partie justifiée en raison du caractère complexe du concept. Les définitions des descripteurs de médiation étant très détaillés, cela empêche les enseignants de les intégrer dans la pratique pédagogique. Les auteurs du *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* du CECR admettent que certains aspects de la médiation correspondent à des compétences langagières générales et communicatives ainsi qu'à des stratégies cognitives exigeant de la maturité, des connaissances approfondies dans des domaines du savoir plus spécialisés, autrement dit « [...] un certain degré de sophistication que tout le monde ne partage pas équitablement » (Conseil de l'Europe, 2018 : 55).

Si la médiation s'associe à des compétences spéciales, il est sans doute justifié de vouloir épargner les apprenants de niveau A1-A2 de tâches de médiation orale ou écrite de peur qu'elles ne soient trop exigeantes. Or, la médiation est présente dans les manuels scolaires visant le niveau en question, mais dissociée de la traduction, qui est l'outil de médiation par excellence<sup>1</sup>. Qui plus est, la médiation est plutôt envisageable que dans le couple de langues grec-L2 ; le médiateur doit partir de la langue de scolarisation vers la L2 à apprendre. La directionnalité de l'acte de médiation corrobore l'hypothèse d'un élitisme linguistique du système scolaire tel que nous l'avons décrit précédemment. Pour ce qui est des niveaux B1-C2, les consignes de mise en valeur de la médiation traitent celle-ci d'outil de résolution de problèmes de communication (production orale), sans pour autant munir les enseignants de moyens concrets et sans les familiariser avec les stratégies qu'utilisent d'habitude les médiateurs professionnels pour faire rapprocher des points de vue divergents ou trouver des

---

<sup>1</sup> Citons à titre d'exemple le cas du manuel de l'anglais de la 5<sup>e</sup> du primaire (niveau A2). Ce manuel fut conçu pour être enseigné dans l'ensemble de la juridiction territoriale du système scolaire public en Grèce et représente actuellement le manuel de référence utilisé en classe de l'anglais. Le Guide de l'enseignant qui l'accompagne ne prévoit que six activités de médiation sur un total de cinq unités thématiques (170 pages), en mettant en garde les enseignants du fait que la traduction n'est pas une forme de médiation. [cf. Lesson 3, Speaking & Writing, page 70, Cross-curricular link: Environmental Studies, "Stage 1: Inform pupils that they will need to use mediation tasks for this activity. Explain to them that mediation is not translation. They must read PB, Appendix, p. 141 (in Greek) and use information to give some information and advice to people who cannot speak or read Greek. They must "mediate" so that a problem can be solved".

solutions efficaces et adéquates à des obstacles de communication.

Il n'est donc pas étonnant que les enseignants n'aient que très rarement recours à la médiation, absente ou quasi-absente des manuels scolaires. On n'est pas surpris non plus de constater que les glossaires bilingues des manuels scolaires (niveaux A1-A2) favorisent un usage unidirectionnel allant de la langue étrangère vers la langue source. Les apprenants se voient obligés de reproduire ce modèle lorsqu'ils doivent créer leurs propres glossaires. C'est la seule instance où le recours à la traduction est permis, voire recommandé.

Ce qui ressort des scénarios du premier échantillon (enseignants de langue du public), c'est qu'à peine deux scénarios pédagogiques sur onze font preuve d'une prise de conscience de l'aspect interculturel de l'apprentissage des L2. L'interculturalité est introduite à travers de la thématique de la nourriture, plus précisément les plats festifs de Noël, ou celle de la notion de temps (apprendre à lire l'heure et à dire ou à écrire la date). Cependant, dans le premier cas, on se contente de présenter les us et coutumes qui prévalent dans le monde chrétien-occidental. Ce scénario ne fait donc que relever les différences culinaires ou de tradition parmi différentes cultures occidentales sans pour autant inaugurer un dialogue interconfessionnel donc interculturel. Il s'agit d'une occasion ratée de discuter d'une fête à caractère religieux dont la popularité traverse des zones géographiques, des cultures et même des religions. Quant au deuxième scénario, les objectifs de médiation énoncés sont à peine atteints vu qu'ils s'adressent à un public très jeune (niveau débutant A1). Il est donc quasi impossible d'envisager la promotion de certains aspects culturels du temps, comme les conventions typographiques (reconnaître et traduire les différentes façons de *signifier* la date, l'heure, minutes, etc.) qui font appel à un travail de médiation.

Quant aux échantillons 2 et 3, à savoir les travaux des étudiants, il convient de noter que leur perception de la médiation est en grande partie influencée par une formation spécialisée sans que celle-ci soit suffisamment assimilée. C'est ainsi que l'on observe que : (a) les objectifs de médiation sont souvent mal compris car les activités afférentes ne correspondent pas toujours aux descripteurs évoqués ; (b) la traduction y fait défaut bien que la médiation des textes (tant à l'écrit qu'à l'oral) ne se réalise qu'à partir des ressources bilingues ; (c) le matériel et les sources bilingues portent uniquement sur le couple grec et l'anglais, en faisant d'eux un usage unidirectionnel qui va de la langue de scolarisation vers la langue étrangère à apprendre ; (d) le recours à des ressources pluri-lingues n'est que nominal puisque ces ressources ne sont pas incorporées dans les activités conçues à cet effet ; (e) les stratégies de médiation, telles la prise de

notes ou la paraphrase, ne portent pas sur du matériel bilingue ou plurilingue ; elles s'opèrent strictement au niveau intralingual, à savoir d'un texte support (écrit ou oral) en anglais vers une production orale ou écrite en anglais ; (f) finalement, les objectifs généraux des scénarios interpellent le recours à plusieurs langues. Cependant, en regardant de plus près, on constate que les langues impliquées ne sont que l'anglais et le grec. On en déduit qu'une confusion notionnelle par rapport à ce qu'est la L1 (langue institutionnelle et/ou maternelle), la L2 (langue étrangère à apprendre) ou la L3 (au langue étrangère à apprendre et/ou langue du vécu de l'étudiant autre que la langue institutionnelle) existe chez les apprentis professeurs qui ont du mal à comprendre comment on désigne les langues de travail et les langues du vécu des apprenants en didactique des langues étrangères.

Notons enfin que certains de nos étudiants ont essayé de doter leurs scénarios d'une approche intersémiotique, soit à travers la musique comme langue de signes soit à travers la pantomime, qui, loin de constituer une langue de signes, fait appel à la gestualité et à l'expressivité du visage et du corps pour transmettre un message, donc à une forme de communication alternative. La tentative d'incorporer l'intersémiotique et le multimodal dans certains scénarios ne doit pas passer inaperçue ni être sous-estimée. Il faut voir en elle un effort d'interpréter les descripteurs de la médiation et de les traduire en activités signifiantes. Il convient, toutefois, de rappeler, que « la multimodalité se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document [...] [et que l'] on utilise depuis des décennies [ces documents] en classe de langue, sans qu'ils en portent le nom » (Lebrun et Lacelle 2014 : 81). À ne pas confondre donc littératie médiatique multimodale et médiation interculturelle car la deuxième peut faire partie de la première mais elle ne peut en aucun cas se substituer à elle.

## **Conclusions et pistes à suivre**

Sous-estimer la fonction de la médiation, et par extension celle de la traduction, en classe de langues étrangères, c'est se priver de moyens de rapprochement des cultures à travers le côtoiement des langues qui se parlent dans une classe typique, qui est en principe un espace plurilingue. La traduction fait partie intégrante de notre vécu. Il importe donc de l'intégrer dans le processus d'apprentissage des langues.

Nous proposons à cet effet qu'au lieu de diaboliser la traduction, il serait préférable de l'utiliser, même dans ces formes les plus modernes. Tel serait, par exemple, le cas de la traduction automatique, autrement dit des outils d'aide à la traduction gratuitement disponibles en ligne. Il serait recommandé de les incorporer dans la pratique didactique des langues de manière systématique et contrôlée. Car les apprenants consultent des outils en ligne, tels que Google Traduction, Bubble Fish, WordReference, Reverso, etc., surtout lorsqu'il s'agit de faire leurs devoirs à la maison (Bourdais et Guichon, 2020 ; Ducar et Schocket, 2018 ; Valijärvi et Tarsoly, 2019). On s'accorde sur ce point avec Bourdais (2021 : 1) selon qui « [...] le recours à ces outils [...] se situe à la croisée de la littéracie scolaire et des pratiques numériques personnelles et souligne le lien fort entre l'école et l'écrit. Il semble aujourd'hui difficile d'ignorer ces pratiques qui soulèvent des questions didactiques légitimes ».

Nous postulons que le recours à la traduction, y compris la traduction automatique, au sein du contexte scolaire, pourrait aider les apprenants à développer davantage leurs compétences lexicales à travers l'enrichissement du lexique, la sensibilisation à la polysémie des mots et la vérification de la grammaticalité des phrases. Or, il faut le rappeler, les apprenants ont recours à la traduction, malgré eux ou à dessin pour s'acquitter de leurs tâches scolaires quelle qu'en soit l'attitude de l'enseignant face à la traduction. Les avantages de la traduction automatique sont nombreux à condition que l'usage que l'on fait de ces outils ait lieu en classe de langue étrangère sous la direction de l'enseignant.

Le recours aux outils d'aide à la traduction donnera la parole aux apprenants dont le vécu linguistique est autre que la langue de scolarisation ou celle de la majorité de la classe. Nous nous référons aux applications de traduction automatique, conçues pour des tablettes ou des téléphones cellulaires, qui traduisent en temps réel des paroles énoncées. Une fois introduites en classe de langues, il s'agirait de demander aux étudiants d'en évaluer l'efficacité et la qualité. On pourrait donc les utiliser, dans des scénarios spécifiques, pour communiquer avec une tierce personne allophone, faisant ainsi de la langue étrangère à apprendre une langue de médiation entre deux systèmes linguistiques qui ne pourraient autrement se rapprocher.



Il ne faut pas non plus sous-estimer l'utilité de la « traduction à vue »<sup>1</sup> dans des instances de communication où l'apprenant, agissant en médiateur, transmettra de l'information importante à la personne qui la recevra. Les possibilités sont infinies et pourraient engendrer des cas de communication allant d'une ordonnance à soumettre au pharmacien à des consignes médicales à suivre lors d'un accident, à un menu de restaurant, en passant par des horaires de bus ou des renseignements d'ordre historique dans un site archéologique. Dans des situations de communication plus créatives, la traduction pourrait prendre la forme d'un sous-titrage sauvage (bilingue ou plurilingue) où les apprenants auraient la possibilité de faire preuve de leur créativité artistique et de leurs compétences numériques à travers la création des produits multimodaux numériques. Outre les compétences langagières développées, ces activités font développer chez les apprenants des compétences numériques. La médiation aura une place dominante en classe de langues étrangères à condition que ses objectifs soient accessibles à tous et que les manuels didactiques reflètent sa valeur en tant que principe d'une pédagogie humaniste.

Nous sommes conscients des limites de la présente étude qui ne porte que sur un corpus plutôt restreint où les différentes langues étrangères et les niveaux du public visé n'ont pas été représentés de manière équitable. Nous envisageons donner suite à ce travail en mettant à l'essai nos hypothèses concernant l'utilité du recours à la traduction automatique, la traduction à vue et le sous-titrage sauvage dans le contexte grec de l'enseignement des langues étrangères. À notre connaissance aucune recherche n'a été jusqu'à présent menée dans cette direction en Grèce. Nous estimons que si on réserve à la traduction une fonction centrale dans l'apprentissage des langues étrangères, on répondra mieux aux nouvelles exigences de communication qui émergent dans des contextes plurilingues et pluriculturels complexes. Et ce en mettant en valeur toute la gamme des descripteurs de la médiation, dont certains renvoient à des compétences spécialisées.

---

<sup>1</sup> La traduction à vue consiste à transformer un message écrit en un message parlé. Elle présuppose une lecture silencieuse du texte de départ, c'est-à-dire dans la langue source, et ensuite une reproduction orale dudit texte dans la langue cible. La traduction à vue implique, dans une large mesure, une certaine simultanéité de lecture et de production orale dans la langue cible, car le traducteur doit traduire rapidement un texte au fur et à mesure qu'il le lit. Pratique très répandue en interprétation, notamment dans le milieu social (dans ce cas-là, les spécialistes favorisent le terme d'interprétation à vue), la traduction à vue aide à améliorer la fluidité en matière de langue, tout en rendant l'étudiant conscient des différences qui existent entre les codes.

## Références bibliographiques

- BHABHA H. et RUTHERFORD J., 2006, « Le tiers-espace », *Associations Multitudes*, n° 126, p. 95-107.
- BOURDAIS A. et GUIGHON N., 2020, « Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens », *ASLI*, vol. 23, n° 1, disponible sur : <<https://doi-org.ezproxy.library.yorku.ca/10.4000/alsic.4533>> (consulté le 10/12/2020).
- BOURDAIS A. et GUIGHON N., 2021, « Outils d'aide à la traduction : pratiques numériques ordinaires en contexte scolaire », *LIDIL Revue de linguistique et de didactique des langues, Littérature numérique et didactique des langues et des cultures*, n° 63, disponible sur : <<https://doi.org/10.4000/lidil.8819>> (consulté le 10/12/2020).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <[www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)> (consulté le 20/12/2020).
- DUCAR D. et SHOCKET D. H., 2021, « Machine translation and L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate », *Foreign Language Annals, ACTFL*, vol. 51, Issue 4, p. 779-795.
- EUVÉ F., 2018, « Une pédagogie humaniste », *Études*, 2018/1 (janvier), p. 4-6, disponible sur : 10.3917/etu.4245.0004. <<https://www.cairn.info/revue-etudes-2018-1-page-4.htm>>.
- FRAGKOU E., 2018, « Le rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues : une perspective interculturelle pour l'avenir », in C. NIKOU et al. (éd.), *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes, Actes du 9<sup>e</sup> Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français*, Athènes, Université nationale et capodistrienne d'Athènes & APF f.u-Grèce, vol. 1, p. 288-299.
- HASAGRAHAR J., « La culture au cœur des ODD », *Courrier de l'Unesco : Plusieurs voix, un seul monde*, disponible sur : <<https://fr.unesco.org/courier/april-june-2017/culture-au-coeur-odd>> (consulté le 20/12/2020).
- HALLET, W., 2002, *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag.
- JAKOBSON R., 1985, « On Linguistic Aspects of Translation », in R.-A. BROWER (dir.), *On Translation*, Harvard Studies in Comparative Literature, vol. 23, p. 232-239.
- JEANMAIRE G., 2017, « Traduction pédagogique participative et collaborative dans l'enseignement du FLE », *The French Review*, vol. 30, n° 3, p. 138-155.
- LAVAUULT E., 1985, « Fonctions de la traduction en didactique des langues », *Linguisticae Investigationes*, vol. 11, n° 1 (janvier), p. 225-227. Disponible sur : <<https://doi.org/10.1075/li.11.1.11gar>> (consulté le 10/10/2020).

- LEBRUN M. et LACELLE N., 2014, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *Repères : recherche en didactique du français langue maternelle*, n° 42, p. 81-95.
- LÉVY, A., 1904, *Stirner et Nietzsche*, Paris, Société Nouvelle de Librairie et d'Édition.
- LIAO P., 2006, « EFL Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning », *RELC Journal*, vol. 37, n° 2, p. 191-245.
- LUJIĆ R., 2016, « Integration de la didactique intégrée dans l'enseignement des troisièmes langues (Teaching third languages by the bias of the integrated language teaching approach) », *Les Études françaises aujourd'hui : Tradition et modernité / Stanković, Selena i Vučelj Nermin – Niš : Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu*, p. 471-479.
- MALMKJÆR K. & WILLIAMS J., 1998, *Context in Language Learning and Language Understanding*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NORTH B. ET PICCARDO E., 2016, *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur : <<https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-media-tion-pour-/1680713e2d>> (consulté le 21/11/2020).
- OWEN D., 2003, « Where is the treason in translation », *Humanising Language Teaching*, Year 5, Issue 1, disponible sur : <<http://old.hltnmag.co.uk/jan03/mart.htm>> (consulté le 22/01/2021).
- PYM A., MALMKJÆR K. et GUTIÉRREZ-COLON M., 2013, *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*, Strasbourg, Publications Office of the European Union.
- RANDACCIO M., 2012, « Translation and Language Teaching: Translation as a useful teaching Resource », in F. GORI et C. TAYLOR (dir.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere : contributi dei collaboratori del Centro Linguistico dell'Università di Trieste*, vol. 2, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, p. 78-91.
- STEINER G., 1975, *After Babel*, Manchester, UK: St Jerome, Oxford University Press.
- TYMOCZKO M., 2005, « Trajectories of Research in Translation Studies », *Meta*, vol. 50, n° 4 (décembre), p. 1082-1096.
- VALIJÄRVI R.-L. et TARSOLY E., 2019, « Translating Google Translate to the language classroom: pitfalls and possibilities », *Practitioner Research in Higher Education*, vol. 12, n° 1, p. 61-74.
- WEISSBROD R., 2004, « From Translation to Transfer », *Across Languages and Cultures*, vol. 5, Issue 1, p. 23-41.
- ZARAGE G., GOHQRD-RADENKOVIC A., LUSSIER D. et PENZ H., 2004, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes/ European Centre for Modern Languages.

- ZETHSEN K.-K. ET HILL-MADSEN A., 2016, « Intralingual Translation and Its Place within Translation Studies – A Theoretical Discussion », *Meta*, vol. 61, n° 3 (décembre), p. 692-708.
- ZETHSEN K.-K., 2008, « Corpus-based cognitive semantics: Extended units of meaning and their implications for Translation Studies », *Linguistica Antverpiensia*, n° 7, p. 249-262.
- ZETHSEN K.-K., 2009, « Intralingual Translation: An attempt at description », *Meta*, vol. 54, n° 4 (décembre), p. 795-812.
- ZOJER H., 2009, « The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool », in A. WITTE, T. HARDEN et A. R. HARDEN (dir.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, ISFL, vol. 3, Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Wien, Peter Lang, p. 31-52.
- ΚΑΤΣΟΓΙΑΝΝΟΥ Μ. & ΒΑΚΑΛΟΠΟΥΛΟΥ Α., 2021, *Λεξικογραφία για όλους*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση [ΚΑΤΣΟΥΑΝΝΟΥ Μ. et ΒΑΚΑΛΟΠΟΥΛΟΥ Α., 2021, *Lexicographie pour tous*, Athènes, Éditions Papazissis].

# **Le français : vecteur d'intégration pour l'insertion des migrants dans la société marocaine.**

**Zahra HMIMID**

Université Mohammed V de Rabat (Maroc)

zahra.hmimid@gmail.com

## **Résumé**

*Si le Maroc demeure principalement un pays d'émigration, le Royaume est devenu aussi un pays d'immigration pour de nombreux ressortissants (européens, subsahariens, syriens, etc.). Face à la diversité de nationalités dont sont originaires ces migrants (plus de 113)<sup>1</sup>, une question se pose : quelle langue favorisera l'intégration de ces nouveaux arrivants ?*

*Il existe indéniablement une corrélation entre l'intégration des migrants et leur insertion professionnelle. Au Maroc, pour pouvoir postuler à des emplois dans le secteur privé, la maîtrise du français est nécessaire. Or tous les migrants ne sont pas francophones. Par conséquent, afin qu'ils puissent s'insérer professionnellement, l'apprentissage de la langue française est nécessaire. Il faut donc penser à enseigner la langue française à des adultes non francophones.*

**Mots-clés :** migration, intégration, français

## **Introduction**

Au Maroc, il s'avère urgent de réfléchir à une politique linguistique pour l'insertion professionnelle des migrants non francophones. Cet article se veut être une réflexion sur l'enseignement/apprentissage de la langue française aux mi-

---

<sup>1</sup> Selon l'enquête menée par le Haut Commissariat au Plan (HCP) *Résultats de l'Enquête Nationale sur la Migration Internationale 2018-2019*. Royaume du Maroc. Le HCP est l'institution marocaine chargée de la production statistique, de la planification et de l'analyse des prévisions.

grants en contexte marocain. On se posera la question de savoir si l'on peut se contenter de reproduire des méthodes d'enseignement/apprentissage du français dans un contexte marocain. Avant de réfléchir sur ce point, nous aborderons très brièvement le sujet de la migration au Maroc et nous traiterons également du statut des langues et plus précisément de celui de la langue française.

Mais avant toute chose, il convient de définir quelques concepts. En ce qui concerne la migration, la définition pour laquelle nous avons opté est celle de l'Organisation Internationale pour les migrations (2011)<sup>1</sup> qui la définit comme un « Mouvement de personnes qui quittent leur pays d'origine ou de résidence habituelle pour s'établir de manière permanente ou temporaire dans un autre pays. Une frontière internationale est par conséquent franchie ».

Mais devons-nous parler d'insertion, d'intégration ou d'assimilation ? Ces termes, très chargés idéologiquement, ont un passé sémantique assez lourd. En effet, leur choix est fortement influencé par les contextes socio-historiques et politiques. Nicolas Sarkozy a remis à l'ordre du jour le concept d'assimilation dans les années 2000 alors qu'il avait disparu des discours car trop longtemps associé aux politiques menées dans les colonies ; on parlait d'assimilation coloniale et de politique assimilationniste. Comme le souligne le sociologue Abdelmalek Sayed, ce terme souffre de connotations négatives que lui vaut le passé colonial car « il illustre à merveille le point de vue ethnocentriste, qui est le point de vue dominant » (1994 : 9).

Nous avons donc opté pour le choix du terme intégration dans l'acception sociologique d'Émile Durkheim (1975) qui la définit comme un processus débouchant sur le partage de valeurs communes, de buts communs, entre des individus en interaction au sein d'une société ou d'un groupe social.

Quant à l'insertion, elle sera définie comme un processus permettant à une personne d'entrer sur le marché du travail et la conduisant ainsi à trouver une place dans le monde de l'entreprise.

## 1. Migration au Maroc

La migration est un sujet sensible pour de nombreuses opinions publiques (européenne ou américaine entre autres). Au Maroc, force est de constater une absence de ce sujet des discours politiques. Pour les pays d'accueil, l'une des ques-

---

<sup>1</sup> Site de l'Organisation Internationale pour les migrations : <<https://www.iom.int/fr>>.

tions essentielles est de savoir si cette migration aboutira à l'établissement des migrants. Autrement dit, ces migrants vont-ils s'établir de façon permanente ? Une grande partie des migrants qui participent aux flux migratoires internationaux en direction des pays d'Europe s'installent d'abord dans des régions périphériques comme l'Europe orientale ou l'Afrique du Nord dans l'intention de passer plus tard en Europe. C'est ce que l'on appelle les migrations transitaires.

Si le Maroc demeure principalement un pays d'émigration (on estime à plus de 3 millions le nombre de ressortissants marocains émigrés), le Royaume est devenu aussi un pays d'immigration. Selon une enquête menée par le Haut Commissariat au Plan (HCP) (2020), sur une population de 34 millions d'habitants recensée en 2014, le nombre d'étrangers résidant au Maroc a atteint 84 000 habitants soit une proportion de 0,25 % de l'ensemble de la population marocaine. Cela peut paraître très faible mais, en comparaison avec le recensement de 2004, l'effectif de la population étrangère au Maroc a enregistré un taux d'accroissement global de 63,3 % sur une période de 10 ans soit un accroissement absolu de 32 566 étrangers. Une première opération de régularisation de la situation des étrangers a été réalisée en 2014 puis une seconde a débuté en 2016 ; cette dernière a permis de régulariser la situation de plus de 28 000 personnes originaires de 113 pays. Les critères d'éligibilité pour obtenir un titre de séjour ont été assouplis en mars 2018. En ce qui concerne la répartition géographique des migrants, ils sont installés dans des grandes villes : plus de 36 % sont établis dans le grand Casablanca, 23 % dans la région de Rabat, 10 % dans la région de Marrakech Safi. C'est aussi une population relativement jeune ; plus de 60 % a moins de 40 ans et, parmi ces étrangers, plus de 95 % (69 349) sont alphabétisés. La part des personnes ayant un diplôme, parmi l'ensemble des immigrants installés au Maroc, s'est élevée à 75,7 % en 2017, selon le Haut Commissariat au Plan (HCP). 54,1 % ont un diplôme supérieur. Face à cette diversité de nationalités (113), une question se pose, celle de la question linguistique.

## **2. Statut des langues au Maroc**

En ce qui concerne le statut des langues au Maroc, Leila Messaoudi (2013 : 65), professeure en sciences du langage à l'université de Kénitra (Maroc), fait la distinction entre deux statuts : celui de droit (défini par la Constitution de 2011) et celui de fait. Le français n'a pas de statut de droit mais dans les faits, il a un

statut particulier. Ainsi, nous pouvons constater que c'est en langue française qu'est dispensé l'enseignement de la médecine, l'enseignement professionnel et technique et les sciences naturelles et exactes. C'est aussi en français que sont donnés les cours dans les écoles d'ingénieurs et d'agronomie. La langue française occupe aussi la première place dans les domaines de l'économie. La correspondance administrative dans le secteur privé se fait exclusivement en français. L'importance de la langue française pour l'insertion ainsi que pour l'évolution professionnelle n'est donc plus à démontrer. Nous pouvons donc avancer l'hypothèse suivante : la maîtrise de la langue française facilite l'accès à l'emploi.

Dans de nombreux pays, l'enseignement/apprentissage de la langue nationale du pays d'accueil est indispensable pour la vie personnelle, sociale et professionnelle. Il y a un lien entre l'activité professionnelle et l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Au Maroc, la réalité est beaucoup plus complexe car la maîtrise du français, qui n'est pas une langue officielle, est nécessaire pour l'insertion dans le monde professionnel. Il y a une inadéquation entre la ou plutôt les langues du pays d'accueil<sup>1</sup> et l'activité professionnelle. Face à cette complexité, il importe donc de penser à la question linguistique pour l'insertion professionnelle des migrants. Cette insertion ne peut se faire et se penser si l'on néglige la question linguistique. Certes, des mesures d'intégration ont été mises en place. Le programme d'insertion pour les migrants revêt une formation professionnelle au sein de l'Office de Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT) et un accompagnement pour la recherche d'un emploi par l'Agence Nationale de Promotion des Emplois et des Compétences (ANAPEC). Mais cet enseignement est dispensé en français. Un accompagnement linguistique s'imposerait car la langue française est une condition nécessaire, garante d'une insertion professionnelle<sup>2</sup>.

Mais donner des cours de français à des adultes étrangers dans le but de les insérer professionnellement ne s'improvise pas. Ces derniers constituent un public spécifique dont les besoins doivent être rencontrés par des offres adaptées. Ainsi, face à ce public spécifique, il faudra entre autres que les formateurs soient initiés aux spécificités de la formation des adultes.

---

<sup>1</sup> La Constitution marocaine de 2011 définit le statut des 2 seules langues officielles au Maroc : l'arabe et l'amazigh.

<sup>2</sup> Quelle que soit la nationalité du migrant et quelle que soit la langue qu'il parle, s'il veut s'insérer dans le monde professionnel, il doit impérativement maîtriser la langue française.



Aussi, la collaboration avec les entreprises et les professionnels est indispensable. Il s'agira d'aider les migrants à trouver un emploi et/ou le conserver. Cette formation linguistique devra prendre en considération le contexte marocain et plus précisément le contexte professionnel. Et cela impliquera une étroite coopération entre les formateurs et le monde de l'entreprise. Il faudra développer des compétences socioculturelles qui reposent sur la maîtrise d'éléments culturels associés et intégrés à la langue cible. Shaeda Isani (2010 : 7), professeure des universités à Grenoble, définit cette compétence culturelle comme « la capacité de fonctionner dans un environnement étranger [...] ».

Certes, des associations dispensent déjà des cours de langue française. Nous pouvons citer à titre d'exemple la Fondation Orient Occident où les non francophones peuvent suivre des cours de langues<sup>1</sup> ; il s'agit d'initiatives louables mais à notre sens insuffisantes. Il importe d'aborder les dimensions culturelles<sup>2</sup> de l'entreprise marocaine. L'insertion professionnelle au Maroc étant la finalité de l'apprentissage de la langue française, à la compétence sociolinguistique devra se greffer la compétence socioculturelle. Cette dernière qui repose sur la maîtrise des éléments culturels devra s'associer et s'intégrer à la langue cible.

### **3. Le français langue des milieux professionnels**

Au Maroc, comme le souligne l'enseignant-chercheur Toufik Majdi (2016 : 95),

la langue française continue de servir d'outil de travail immanquable dans la vie économique et financière [...]. Elle continue également, en dépit de la mondialisation et de l'anglicisme massif qu'elle impose, d'être la langue étrangère la plus privilégiée par les opérateurs économiques nationaux.

Le français est donc incontestablement une langue des milieux professionnels.

Au sein des entreprises privées on communique en français. Et la communication est riche d'expressions culturelles propres à chaque pays. Les échanges relationnels étant conditionnés par la culture, il est nécessaire que l'enseignement/apprentissage de la langue française pour l'insertion des migrants non francophones prenne en considération toutes les spécificités culturelles.

---

<sup>1</sup> À part le français, ils peuvent suivre des cours de Darija (arabe dialectal marocain).

<sup>2</sup> Nous entendons par « dimension culturelle » l'ensemble des compétences non langagières c'est-à-dire le savoir-agir, le savoir-être, le savoir-interpréter, etc.

Il s'agira donc de relever les caractéristiques culturelles des entreprises marocaines et de mettre en avant leur impact sur la communication professionnelle. Des recherches ont été menées dans cette direction. Nous pouvons citer celles de Nadia Benabdeljil (2007) qui a étudié l'influence de la culture marocaine sur le mode de management et les interactions au sein des entreprises. De nombreuses spécificités propres à la culture professionnelle ont pu être relevées. Ainsi les relations professionnelles sont fondées sur le paternalisme et la dépendance. D'ailleurs, il est courant de s'adresser à un associé en l'interpelant par *mon fils* ou *mon frère*. Aussi, en milieu professionnel marocain, le travail collectif domine et implique une forte cohésion au groupe, le sens de la solidarité y est donc très développé. Aussi est-il courant que des collectes d'argent se fassent lorsqu'un salarié tombe malade ou lors du décès de l'un de ses proches. Ces recherches ont également mis en avant la difficulté à respecter les délais impartis.

#### **4. Propositions**

L'insertion professionnelle des migrants non francophones constitue un véritable enjeu de politique publique. Face à ce défi, la question de l'enseignement/apprentissage du français est fondamentale. Il incombe donc aux autorités de mettre en place des organismes de formation qui devront être fortement professionnalisés<sup>1</sup>.

#### **Conclusion**

L'intégration des migrants est un véritable défi que le Maroc d'aujourd'hui doit relever. Et cette réussite ne peut se faire sans la maîtrise de la langue française pour une insertion professionnelle. Effectivement, le marché du travail marocain exige la maîtrise du français. Il en va de la réussite de la politique migratoire du Maroc.

---

<sup>1</sup> Notre article n'est qu'une ébauche de réflexion dans le but de soulever une problématique que des recherches ultérieures devront développer.

## Références bibliographiques

- BENABDELJIL N., 2007, « Les modes de management des entreprises au Maroc : entre contingences culturelles et économiques », *Revue Internationale PME.*, vol. 20, n° 2, p. 89-122, disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/ipme/2007-v20-n2-ipme5006272/1008518ar/>> (consulté le 08/08/2021).
- DURKHEIM E., 1975, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- HAUT COMMISSARIAT AU PLAN (HCP, 2020), *Résultats de l'Enquête Nationale sur la Migration Internationale 2018-2019*, Royaume du Maroc.
- ISANI S., 2004, « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation », *ASp*, n<sup>os</sup> 43-44, p. 5-21, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/asp/979>> (consulté le 13/03/2020).
- MAJDI T., 2016, « Images associées à l'image du français en milieu professionnel marocain : Cas des PME », Carnets Deuxième série – 8, *Revue électronique d'Études Françaises* », n° 8, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/carnets/1940>> (consulté le 13/03/2020).
- MESSAOUDI L., 2013, « Les technoclectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc », *Langage et Société*, n° 143, p. 65-83, disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue.langage.et.societe-2013-I-page-65>> (consulté le 13/03/2020).
- SAYED A., 1994, « Qu'est ce que l'intégration ? », *Hommes et Migrations*, disponible sur : <[https://www.persee.fr/issue/homig\\_1142-852x\\_1994\\_num\\_1182\\_1](https://www.persee.fr/issue/homig_1142-852x_1994_num_1182_1)> (consulté le 13/03/2020).

## L'enseignement roumain dans le contexte de la migration : quel statut pour la langue française ?

**Elena-Cristina ILINCA**

Université de Pitești (Roumanie)

ec\_ilinca@yahoo.com

**Ana-Marina TOMESCU**

Université de Pitești (Roumanie)

ana\_marina\_tomescu@hotmail.com

### Résumé

*Cette étude se propose de présenter la manière dont le phénomène de l'émigration influence l'enseignement du français et des autres langues dans les écoles et les universités roumaines. Dans un premier temps, nous allons présenter les principales tendances de migration au monde et en Roumanie. Ensuite, nous allons analyser la manière dont l'enseignement roumain a essayé de satisfaire les besoins des générations futures en termes de formation linguistique et interculturelle afin de faire face aux nouveaux défis de la migration par une analyse des manuels FLE utilisés ces dernières deux décennies.*

**Mots-clés** : migration, interculturalité, FLE

### Introduction

Le phénomène de la migration est une des plus complexes situations auxquelles se confrontent les pays au niveau global. La migration a toujours existé, elle touche toutes les régions du monde, mais elle se manifeste différemment, en fonction des spécificités des pays affectés. Ces dernières trois décennies, on assiste en Roumanie à une forte tendance d'émigration vers les autres pays européens, en particulier vers les pays occidentaux. Dans les années 1990, les Roumains qui quittaient leur pays étaient dans leur grande majorité des sans-emploi et partaient pour des pays comme l'Italie ou l'Espagne. Ces dernières années, ce sont plutôt les jeunes diplômés ou les professionnels qui choisissent d'émi-

grer. Selon des statistiques réalisées au niveau national en 2018, six Roumains émigrent toutes les soixante minutes.

Le phénomène de l'émigration a entraîné de forts changements à tous les niveaux de la société roumaine. Le système d'enseignement n'échappe pas à ces tendances. Au niveau de l'enseignement des langues étrangères, par exemple, si le français a été pendant des décennies la première langue enseignée en Roumanie, à présent, il risque d'être la troisième langue enseignée, après l'anglais et l'allemand.

L'objectif principal de notre étude est de voir comment le phénomène de l'émigration influence l'enseignement du français dans les écoles et les universités roumaines. Pour ce faire, dans un premier temps, nous allons présenter les principales tendances de migration au monde et en Roumanie. Dans un deuxième temps, nous allons essayer de voir comment l'émigration des Roumains et la préférence pour certains pays d'accueil ont influencé la demande de formation linguistique dans le système d'enseignement public roumain. Ensuite, nous essayerons de cerner le rôle des langues dans le phénomène de la migration, surtout le rôle des langues en tant que vecteurs d'intégration socio-culturelle dans le pays d'accueil. Nous allons analyser la manière dont l'enseignement roumain a essayé de satisfaire les besoins des générations futures en termes de formation linguistique et interculturelle afin de faire face aux nouveaux défis de la migration par une analyse des manuels FLE utilisés ces deux dernières décennies.

## 1. La migration au monde

La migration est influencée par des facteurs d'impulsion (relatifs au pays d'origine) et/ou des facteurs d'attraction (relatifs au pays d'accueil) qui sont de nature politique, économique, sociale et environnementale.

En termes généraux, *Le Trésor de la langue française informatisé* définit la migration comme

déplacement de personnes d'un lieu dans un autre, en particulier d'un pays (émigration) dans un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles, et qui est le fait soit d'une population entière, soit d'individus s'intégrant dans un phénomène de société plus large<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <<https://www.cnrtl.fr/definition/migration>>.

Au niveau mondial, il n'existe pas de définition universellement acceptée du terme *migrant*. L'Organisation internationale pour les migrations (OIM) définit le migrant comme

toute personne qui quitte son lieu de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale<sup>1</sup>.

Selon les rapports de l'OIM, en 2017, le nombre de migrants était de 258 millions. Ils étaient 173 millions en 2000. Néanmoins, la proportion de migrants internationaux au sein de la population mondiale n'est que légèrement plus grande, passant de 2,3 % en 1980 à 2,8 % en 2000 et 3,4 % en 2017. On compte 68 millions de personnes déplacées de force : 25 millions de réfugiés, 3 millions de demandeurs d'asile et plus de 40 millions de personnes déplacées dans leur propre pays.

## 2. La migration en Roumanie

Ces dernières cinq décennies, la Roumanie a connu trois grandes périodes de migration intensive : pendant le régime communiste, entre 1971 et 1981, environ deux millions de Roumains ont quitté le milieu rural pour vivre dans des villes ; après la révolution de 1989, entre 1989 et 1992, environ cent mille Souabes et Saxons de Transylvanie ont émigré pour toujours en Allemagne ; en 1990, commence une période d'émigration vers d'autres pays, en particulier vers les pays de l'Europe Occidentale (Sandu, 2006 : 17-18). Le phénomène commence à s'intensifier au début des années 2000, une fois les visas supprimés pour l'espace Schengen. En 2019, on compte 9 700 000 Roumains vivant à l'étranger.

Parmi les destinations préférées ces dernières années se retrouvent l'Allemagne et les pays du Nord. Cependant, les pays francophones restent pour les Roumains une destination d'émigration constante, étant donné le fait que le français est étudié dans les écoles ou qu'il est considéré comme une langue facile à apprendre.

---

<sup>1</sup> <<https://www.iom.int/fr/qui-est-un-migrant>>.

D'un autre côté, la Roumanie accueille des migrants d'autres pays, surtout des pays asiatiques ou africains. Le nombre d'immigrants est nettement inférieur au nombre d'émigrants, la Roumanie accueillant chaque année environ cinq mille immigrants. Les principaux pays d'origine des immigrés sont la République de Moldavie, la Turquie, la Chine, Israël, le Vietnam. Le but déclaré des nouveaux arrivants est de faire des études, de trouver du travail ou de fuir les régimes politiques de leurs pays.

On peut parler de plusieurs catégories d'immigration en Roumanie. Une première catégorie regroupe les immigrants résidant en Roumanie depuis des mois ou des années qui décident d'y rester en continuant leurs études ou en prolongeant leur contrat de travail. C'est le cas des immigrants venus surtout de la République de Moldavie ou de Turquie (mais aussi de Syrie, du Liban) pour retrouver des membres de la famille ou des amis qui se sont déjà installés en Roumanie, ce qui facilite leur intégration dans les communautés déjà existantes. Dans cette catégorie d'immigration définitive, on peut inclure aussi les immigrants africains qui ont des parcours plus individualisés, et choisissent la Roumanie afin de poursuivre leur formation académique. Une bonne partie d'entre eux choisissent de rester en Roumanie. Cependant, il n'y a pas de données officielles concernant les communautés africaines en Roumanie. Pour l'année académique 2017-2018, environ 2 000 étudiants africains étaient enregistrés dans les universités roumaines. Il faut mentionner aussi que, dans le cas des étudiants étrangers souhaitant poursuivre des études en Roumanie, les centres universitaires proposent une année préparatoire pour apprendre le roumain, ce qui facilite l'intégration académique mais aussi sociale des nouveaux arrivants. Dans le cas des immigrants francophones, le français joue un rôle d'insertion professionnelle, étant donné le grand nombre d'investisseurs francophones dans le pays.

Une deuxième catégorie est constituée par l'immigration temporaire de travail, des immigrés qui viennent travailler en Roumanie pour une période de temps déterminée pour rentrer ultérieurement dans leurs pays.

Une troisième catégorie d'immigration en Roumanie serait l'immigration temporaire pour partir ensuite vers d'autres pays. Dans ce cas, la Roumanie n'est qu'une étape d'émigration vers d'autres pays européens, surtout vers les pays occidentaux.

### 3. L'enseignement des langues en Roumanie

Il va sans dire que dans le contexte de la migration, les langues jouent un rôle essentiel. Pour un migrant, la langue du pays d'accueil n'est pas seulement un moyen de communication, elle est, dans un premier temps, un vecteur d'intégration sociale et, dans un deuxième temps, un indice d'appartenance à la société d'accueil.

En Roumanie, les langues étrangères sont étudiées actuellement dès l'école maternelle (dès l'âge de trois ans) comme disciplines facultatives et elles sont obligatoires à partir de la deuxième classe (dès l'âge de 8 ans). À l'âge de 10 ans, les élèves commencent à étudier la deuxième langue étrangère. Au lycée, les langues étrangères sont présentes dans le cadre de toutes les filières. Il faut dire aussi que l'examen de baccalauréat prévoit une épreuve de langue étrangère obligatoire. Au niveau européen, la Roumanie occupe la quatrième place en termes de pourcentage des élèves qui étudient au moins deux langues étrangères au niveau de l'enseignement secondaire.

Au niveau académique, les langues étrangères sont surtout présentes dans le cadre des filières philologiques : presque tous les centres universitaires proposent des diplômes en langue et littérature et/ou en langues modernes appliquées reposant sur l'étude d'au moins une langue étrangère (par exemple langue et littérature roumaines, langue et littérature françaises ou langues modernes appliquées français-anglais/anglais-allemand, etc.). Les langues les plus étudiées sont l'anglais, le français, l'allemand, mais il existe aussi des filières proposant l'étude de langues comme l'espagnol, le portugais, le néerlandais, le suédois, le chinois, le japonais, l'arabe, le turc.

Toujours au niveau académique, les langues étrangères sont aussi étudiées dans le cadre des filières non philologiques, en général, pendant quatre semestres. Dans le cadre de ces filières, les étudiants étudient une langue étrangère sur objectifs spécifiques afin de pouvoir communiquer dans une langue étrangère dans le domaine étudié.

Les universités roumaines proposent aussi des études de spécialité en langue étrangère : par exemple, étudier l'administration des affaires en français ou en anglais. Dans le cadre de ces filières, tous les cours sont dispensés en langue étrangère (français, anglais ou allemand).

En Roumanie, il existe plus de dix mille enseignants de français. Il existe aussi une Association roumaine des professeurs francophones (membre de la Fédération internationale des professeurs de français depuis 1991) représentée dans



le pays par treize filiales. L'importance du français est aussi soulignée par la présence de quatre instituts français (Bucarest, Cluj-Napoca, Iași et Timișoara) et quatre Alliances françaises (Brașov, Constanța, Ploiești et Pitești). Au niveau académique, plus de vingt universités sont membres de l'Agence universitaire de la francophonie.

#### **4. L'enseignement du français dans le contexte de la migration roumaine**

Ces dernières années, en raison de l'intensification de l'émigration, de l'intensification des échanges économiques avec les autres pays et de la présence des investisseurs étrangers en Roumanie, les besoins de formation linguistique ont fortement augmenté. De nombreux centres et écoles de langues sont apparus ces derniers temps proposant des formations linguistiques pour tous les âges, pour des besoins bien divers.

L'anglais est la langue la plus étudiée en Roumanie. Selon des statistiques réalisées en 2015 (Eurostat), 99,5 % des élèves roumains de l'enseignement secondaire étudiaient l'anglais alors que le français était étudié par 83,6 %. Au niveau universitaire, on constate une forte baisse de l'intérêt pour le français, dans les filières non philologiques, plus de 75 % des étudiants choisissant l'anglais comme langue d'étude. L'anglais est aussi la langue la plus présente et demandée sur le marché du travail roumain, suivi par le français et l'allemand.

Malgré ces faits, les recruteurs constatent le fait que la plupart des candidats n'ont pas le niveau de langue déclaré ou censé être acquis après 12-14 années d'étude. À cela s'ajoute le fait que les adultes en quête d'un emploi ou souhaitant émigrer s'inscrivent dans des centres de langues afin de poursuivre des formations linguistiques pour des langues déjà étudiées pendant leur scolarité. Pour le français, ces centres proposent des formations linguistiques à fins diverses : des cours de français général, des cours de français sur objectifs spécifiques (surtout le français des affaires, le français de la médecine).

La question que l'on se pose est si l'enseignement public roumain a pu s'adapter aux besoins de formation linguistique et interculturelle des adolescents et des jeunes adultes vu le nouveau contexte socio-économique. Nous avons pensé à mener notre investigation par une analyse des manuels de FLE utilisés dans les écoles roumaines à partir des années 2000, car nous considérons que la conception du manuel est le point de départ quand il s'agit de faire adapter les pratiques de classe et le rôle de l'enseignant aux réalités sociétales.

Quelques précisions s'imposent néanmoins concernant des notions clés pour le reste de notre étude - celles de compétence, compétence linguistique, compétence langagière, compétence culturelle, compétence interculturelle, longuement présentes au centre des recherches et débats en linguistique et didactique des langues. Jean-Paul Bronckart (2009 : 30) définit la notion de compétence comme la « capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage formel ou informel ». Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) opère la distinction suivante :

- La notion de compétence renvoie à « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».
- Les compétences générales « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).
- Les compétences communicatives langagières sont « des connaissances et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques » mobilisées par le sujet/apprenant afin de réaliser une tâche communicative en situation réelle ou d'apprentissage (*ibid.* : 122).

Une autre distinction à faire ici est celle entre les notions de savoir, savoir-faire, savoir-être. Par savoir, il faut comprendre les connaissances résultant de l'expérience sociale et éducationnelle du sujet. Savoir-faire renvoie aux connaissances procédurales permettant l'actualisation du savoir dans une situation déterminée (Kiyitsioglou-Vlachou, 2017 : 17). Savoir-être renvoie à des attitudes, motivations, valeurs, croyances qui peuvent affecter l'activité de communication du sujet.

La compétence interculturelle est souvent définie en relation avec la compétence culturelle. Si le terme de compétence culturelle renvoie au savoir permettant de comprendre une autre culture, le terme de compétence interculturelle est orienté vers la communication et l'interaction avec l'Autre, elle est

constituée par les connaissances, les attitudes, les habiletés, les valeurs et les comportements acquis et développés par l'apprenant (acteur social) d'une langue étrangère face à d'autres cultures, en vue de l'intercompréhension, l'acceptation et le respect des diverses cultures, ainsi que de sa propre culture.

Velázquez Herrera, 2015 : 10

Les concepteurs du CERCL parlent d'une *prise de conscience interculturelle* qui peut être atteinte par la mobilisation des savoir-faire interculturels, c'est-à-dire :

- 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. (Conseil de l'Europe, 2001 : 84).

Notre corpus est donc composé de manuels de langue française (L1-première langue étrangère, L2-deuxième langue étrangère) en vigueur pour l'année scolaire 2019-2020, proposés par différentes maisons d'édition roumaines (manuels de français pour les classes de 5<sup>e</sup>-12<sup>e</sup> (de 10 à 18 ans, éditions Humanitas Educational, Corint, Cavallioti, EDP, Litera, Sigma). Il faut mentionner que tous les manuels sont élaborés par des auteurs roumains. Parmi les douze manuels pris en compte ici, dix sont parus de 2003 à 2008, un manuel en 2017, un autre en 2019. Nous allons présenter synthétiquement quelques remarques sur les manuels de FLE analysés :

1. Il n'y a pas de véritable préface, mais une note générale de l'auteur renvoyant au programme national, programme qui présente les objectifs d'apprentissage, les compétences visées, les contenus, les méthodes d'évaluation conformément aux politiques linguistiques européennes (CECRL).
2. Il y a un certain manque de transparence, l'utilisateur du manuel ne pouvant pas avoir un accès direct à des informations concernant le niveau CECRL qu'il va atteindre en fin de cycle d'apprentissage, au nombre d'heures que le parcours du manuel suppose. Certaines méthodes présentent néanmoins un tableau synoptique au début ou à la fin du manuel ou en début de chaque unité des objectifs linguistiques et communicatifs (les éditions Corint et les manuels élaborés à partir de 2017).
3. Les objectifs de communication interculturelle sont quasiment inexistant. Nous avons pu identifier seulement deux manuels qui présentent

de façon distincte ce type d'objectif sous la dénomination de « valeurs socioculturelles » ou « objectifs culturels et civilisationnels ».

4. Dans le cas de certains manuels (éditions Humanitas éducatif) la mise en page rend difficile l'exploitation du manuel. En outre, dans les manuels parus de 2003 à 2008, les images sont le plus souvent de mauvaise qualité, certaines d'entre elles représentent des faits obsolètes.
5. Les documents audio-visuels sont quasiment absents. Pourtant, le test linguistique du baccalauréat prévoit une épreuve de compréhension de l'oral. Aucun manuel ne prévoit de cahier d'exercices.
6. Certains manuels privilégient les textes littéraires (les éditions Corint), qui sont souvent très longs et très difficiles à exploiter. On constate ainsi une faible présence d'autres documents authentiques écrits (des textes pragmatiques ou d'autres médias).
7. Le contenu visant le développement de la compétence interculturelle est très peu représenté dans le sens où l'on trouve un nombre très limité de références aux conditions de vie des Français, à leur système de valeurs, aux savoir-faire ou aux comportements rituels. Certains manuels contiennent des documents qui pourraient être exploités afin d'atteindre des objectifs interculturels mais ceux-ci ne sont pas explicitement mentionnés par les auteurs. L'approche par projet est quasiment absente dans tous les manuels analysés, ce qui bloque l'opérationnalisation des savoirs acquis et leur transformation en savoir-faire et savoir-être.

Suite à cette analyse que l'on a pu mener sur les manuels de français utilisés dans l'enseignement public roumain, force nous est de constater plusieurs faits. Tout d'abord, il existe une non-adéquation entre les prévisions du programme national et les contenus des manuels et les pratiques d'enseignement qui en découlent. Pour donner un exemple, l'absence des ressources audiovisuelles empêche le travail équilibré de toutes les compétences linguistiques.

On peut remarquer un retard au niveau de l'élaboration des manuels qui corresponde à une approche communicative actionnelle, dont l'objectif est de faire apprendre à communiquer pour agir et interagir. Or il est essentiel d'adopter une démarche plus apte à satisfaire les besoins de l'apprenant contemporain, qui envisage celui-ci comme acteur social « 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 » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Il est à constater une trop faible ouverture vers la culture contemporaine (habitudes de la vie quotidienne, relations interpersonnelles, comportements, gestualité) de la langue apprise, par l'absence d'objectifs interculturels clairement explicités et déclinés dans des activités spécifiques, ce qui limite la formation des apprenants à une progression plutôt linguistique qu'interculturelle.

## Conclusion

Il va sans dire que les mutations sociales ont des retombées sur les politiques linguistiques des pays, et donc sur la didactique des langues-cultures. Les décideurs éducatifs devront adapter les projets éducatifs afin de répondre aux grands enjeux contemporains auxquels les nouvelles générations devront faire face. Or, dans ce contexte, la formation à la compétence interculturelle doit être une priorité, celle-ci étant le moyen qui permet aux individus d'être sensibilisés aux autres cultures dès leur petit âge. Il s'agit ainsi de permettre le développement d'une personnalité interculturelle, « formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses » (*ibid.*, p. 85), par « une sensibilisation à la notion de diversité, à la liberté de parole, à la tolérance (ou simplement à l'acceptation de l'Autre) » (Borodankova, 2004 : 4). Pour revenir au contexte de la migration, il s'agit donc de munir les individus des principaux moyens d'intégration et d'acceptation dans la société d'accueil.

## Références bibliographiques

- BORODANKOVA O., 2004, « Le défi de l'interculturalité. Nouvelles orientations du rôle et de la formation des enseignants », *Synergies pays riverains de la Baltique*, n° 2, disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Baltique2/baltique2.html>> (consulté le 29/07/2019).
- BRONCKART J.-P., 2009, « La notion de la compétence est-elle pertinente en éducation ? », disponible sur : <<https://www.skolo.org/2009/11/17/la-notion-de-competences-est-elle-pertinente-en-education/>> (consulté le 15/10/2020).
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 24/10/2019).
- KIYTSIOGLOU-VLACHOU R., 2017, « La maîtrise des compétences linguistiques garantit-elle l'opérationnalisation des savoir-faire interculturels ? Le cas des apprenants hellénophones », *Revue du Centre Européen d'Études Slaves*, n° 6, disponible sur : <<https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr:443/etudesslaves/index.php?id=1207>> (consulté le 15/10/2020).

- SANDU D., 2006, *Locuirea temporară în străinătate, migrația economică a românilor : 1990-2006*, București, Fundația pentru o societate deschisă [SANDU D., 2006, *Séjour temporaire à l'étranger, migration économique des roumains : 1990-2006*, Bucarest, Fondations de la société ouverte].
- VELÁZQUEZ HERRERA A., 2015, « Diversité pédagogique et culturelle en classe de FLE : Vers une intégration contextualisée de la compétence interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-1, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/rdlc/407>> (consulté le 01/07/2019).

### **Corpus-manuels didactiques**

- VLAD R. E., VIȘAN M., 2019, *Limba modernă 1 – Limba franceză (manual pentru clasa a V-a)*, București, Litera.
- GROZA D., NASTA D.I., 2017, *Limba modernă 2 – Limba franceză (manual pentru clasa a V-a)*, București, Corint Logistic S.R.L.
- SLĂVESCU M., SOARE A., 2003, *Limba franceză L1 (manual pentru clasa a VIII-a)*, București, Cavallioti.
- NASTA D.I., STRĂTULĂ E., PĂUȘ V.A et al., 2003, *Limba franceză L2 (manual pentru clasa a VIII-a)*, București, Sigma.
- NASTA D.I., SIMA M., ȘTIUBE T.L., 2004, *Limba franceză L1 (manual pentru clasa a IX-a)*, București, Corint.
- POPA M., SOARE A., 2004, *Limba franceză L2 (manual pentru clasa a IX-a)*, București, Cavallioti.
- NASTA D.I., 2005, *Limba franceză L1 (manual pentru clasa a X-a)*, București, Corint.
- POPA M., SOARE A., 2005, *Limba franceză L2 (manual pentru clasa a X-a)*, București, Humanitas Educațional.
- POPA M., 2006, *Limba franceză L1 (manual pentru clasa a XI-a)*, București, Humanitas Educațional.
- NASTA D.I., 2006, *Limba franceză L2 (manual pentru clasa a XI-a)*, București, EDP.
- NASTA D.I., 2008, *Limba franceză L1 (manual pentru clasa a XII-a)*, București, Corint.
- GROZA D., BELABED G., DOBRE C. et al., 2007, *Limba franceză L2 (manual pentru clasa a XII-a)*, București, Corint.

### **Sites web**

- OIM, 2019, Organisation internationale pour les migrations : <<https://www.iom.int/fr/qui-est-un-migrant>> (consulté le 23/07/2019).
- CNRTL, 2019, Centre national des ressources textuelles et lexicales : <<https://www.cnrtl.fr/definition/migration>> (consulté le 23/07/2019).

# La comparaison pour enseigner le FLE dans une perspective plurilingue. Le cas des expressions figées du français et leurs équivalences en grec, anglais et albanais.

**Aikaterini KRIMPOGIANNI**

4<sup>e</sup> Collège et 1<sup>er</sup> Lycée Agioi Anargyroi (Grèce)

katerinakri@frl.uoa.gr

**Argyro MOUSTAKI**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

argmoust@frl.uoa.gr

## Résumé

*En nous plaçant dans une perspective plurilingue, nous avançons une proposition pour enseigner des comparaisons autour d'adjectifs essentiellement mais aussi des verbes en classe de langue de tout degré d'enseignement. Ces comparaisons expriment l'intensité. Nous complétons un corpus d'expressions figées du français et de leurs équivalences en grec, par des équivalences en anglais et albanais, langues apparaissant majoritairement dans la biographie langagière des élèves scolarisés en Grèce.*

**Mots-clés** : *expressions figées, séquences comparatives, expression de l'intensité, plurilinguisme*

## Introduction

Le cours d'option « Les expressions figées pour enseigner le FLE et pour traduire »<sup>1</sup> vise à une initiation de nos étudiants au phénomène du figement, à travers l'étude de l'emploi figuré de la langue (comparaison, métaphore). No-

---

<sup>1</sup> Ce cours d'option est enseigné depuis sept ans au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (section : Langue française-Linguistique). Il s'adresse aux étudiants du Département de Langue et Littérature françaises à partir du 3<sup>e</sup> semestre.

tons qu'une expression figée (désormais EF) est une expression dont « le sens des mots ne permet pas d'interpréter leur combinaison » (Gross, 1982 : 152). Nous montrerons pourtant que dans les EF intensives étudiées, leur sens est prévisible.

Nous transposons ici au cadre scolaire pré-universitaire l'expérience que nous avons acquise à l'université<sup>1</sup>. Nous choisissons des expressions qui sont construites autour d'adjectifs mais aussi des verbes suivis d'une séquence prépositionnelle introduite par *comme*.

Dans ce qui suit, nous nous inspirons essentiellement de l'approche analogique (Castagne, 2016) pour faire des propositions didactiques qui tiennent compte du répertoire langagier des apprenants de l'école publique hellénique et de leur âge<sup>2</sup>.

## 1. Le corpus des expressions figées dans une perspective plurilingue

À partir d'un corpus bilingue (français, grec) de 150 expressions avec *comme*<sup>3</sup>, nous avons constitué un sous-corpus quadrilingue (grec, français, albanais et anglais) de 34 expressions exprimant l'intensité, les plus fréquentes dans ces langues. Par le choix de ces langues, nous avons voulu aider les apprenants à prendre conscience des similitudes non seulement entre le français et l'anglais (des langues voisines, enseignées à l'école), mais également entre le grec et l'albanais (langue voisine du grec)<sup>4</sup>. Nous présentons ici ce corpus essayant de suggérer comment il pourrait servir de contenu d'apprentissage pour être en-

---

<sup>1</sup> Nous remercions tout particulièrement le linguiste Admiljan Drobaniku pour sa contribution à la collecte des données en albanais, nos amies albanophones, Natasha Çoçai et Vassiliki Pappa, notre étudiante albanophone, Linda Kasemi, tout comme notre amie anglophone, Stephanie Bailey, pour leur contribution à la collecte de données et pour leurs intuitions de locuteurs natifs. Nous remercions également notre amie Marie-Cécile Fauvin pour la relecture de la totalité de l'article et ses intuitions de locutrice native concernant les expressions figées du français. Nos remerciements vont également aux relecteurs de cet article pour leur lecture attentive et leurs corrections, suggestions et remarques.

<sup>2</sup> Les apprenants que nous avons contactés lors de l'expérience que nous avons menée dans le cadre de notre doctorat étaient des élèves du primaire (âgés de 10 à 12 ans). Sans que l'activité proposée ait été concrètement mise à l'épreuve dans une salle de classe, nous pensons par le contact que nous avons eu avec des élèves de cet âge qu'elle peut y être testée. La bibliographie confirme, par ailleurs, que la métaphore est acquise à cet âge-là.

<sup>3</sup> Ce matériel a été didactisé pendant ces dernières années dans notre cours d'option.

<sup>4</sup> Les deux langues font partie de la *balkan Sprachbund*.



seigné dès les deux dernières classes du primaire avec l'approche analogique et la stratégie de l'inférence.

### 1.1. L'approche analogique

L'approche analogique est plus efficace, selon Castagne (2016 : 45), dans un cours intercompréhensif plurilingue pour étudier « avec plus d'efficacité et de subtilité que toute autre approche, [...] la signification des séquences figées en langues étrangères »<sup>1</sup>. Toutes les séquences sont ainsi abordées sans que l'on essaie de trouver des points lexicaux communs entre les langues. Plus concrètement, la suite des mots *comme / σαν / si / like, as + substantif* diffère dans les langues étudiées, mais a la particularité de signifier l'intensité, l'exagération. Nous proposons, donc, que les élèves infèrent son sens en mettant en œuvre le processus d'analogie grâce à des expressions équivalentes qui existent dans leur répertoire langagier (Castagne, 2016).

### 1.2. La compréhension de la métaphore

Les spécialistes des sciences du langage s'accordent sur le fait que la compréhension métaphorique « proprement dite » est atteinte vers l'âge de 10 ans, même si les jalons à franchir ne se succèdent pas de manière stricte (Brédart et Rondal, 1997 : 101-111). Loïc Pulido *et al.* (2010 : 4) parlent même de « compétence figurée ». Dans le même esprit, Marilyn et Howard Pollio (1979) avancent à ce sujet que les expressions figées sont des structures du langage figuré plus facilement compréhensibles par les jeunes élèves (9-13 ans environ) que la métaphore.

Sur ce point, Winner *et al.* (1976 : 290) distinguent deux relations métaphoriques dominantes qui peuvent rendre la compréhension plus ou moins facile : l'intersensorielle et la psychologique. Ainsi, dans le cas d'une comparaison entre des éléments du domaine physique, on a une relation métaphorique intersensorielle comme on peut l'observer dans les deux exemples suivants :

(1) Son parfum était d'une couleur jaune brillante comme la couleur du soleil.

---

<sup>1</sup> Un cours intercompréhensif plurilingue (Castagne et Chartier, 2007) est un cours qui permet d'aborder et de comprendre des extraits de textes authentiques rédigés dans plusieurs langues en employant les stratégies de la théorie de l'intercompréhension.

(2) Marie est rapide comme l'éclair.

Dans d'autres cas, on compare des éléments du domaine psychologique avec des éléments du domaine physique (*ibid.*) :

(3) Marc est dur comme le roc.

Notons que ce type particulier de relation métaphorique est moins facilement compréhensible par les jeunes élèves que les métaphores intersensorielles, qui ont souvent un caractère plus universel (Winner *et al.*, 1976 : 290-291).

### 1.3. L'expression de l'intensité avec « comme / σαν / si / as, like »

Les expressions que nous avons choisies de traiter comme « enseignables », outre le fait qu'elles expriment les deux relations métaphoriques citées ci-dessus, ont la particularité d'exprimer essentiellement l'intensité (Gavriilidou, 2008 ; 2013), ce qui facilite leur compréhension, comme nous allons le voir par la suite. Ces expressions sont composées d'un terme intensifié et d'un intensificateur qui souligne que, dans « blanc comme la neige »<sup>1</sup>, le terme intensifié est l'adjectif de couleur « blanc » et l'intensificateur est « la neige ». L'intensificateur réfère alors, selon l'auteure, à un trait particulier dans une situation donnée. « Neige » est ici synonyme de beauté (évaluation/connotation positive). Le même intensificateur apparaît en grec pour exprimer la beauté extrême, essentiellement de la peau :

(4) Το δέρμα της Μαρίας ήταν άσπρο/λευκό σαν το χιόνι.

To derma tis Marias itan aspro/lefko san to hioni

[la peau de+la Marie était blanche comme la neige]

Selon Gavriilidou (2008), l'intensificateur est donc un terme pris comme le prototype ou le stéréotype de cette propriété. Il est, comme nous le verrons par la suite, caractéristique d'une seule et même culture ou partagé par plusieurs cultures. La séquence prépositionnelle « comme + substantif » modifie par ailleurs un adjectif et est sémantiquement équivalente à un adverbe d'intensité comme « très » :

(5) Julie est douce comme un agneau. = Julie est très douce.

(6) Pierre est ennuyeux comme un jour de pluie. = Pierre est très ennuyeux.

(7) On était pauvres comme Job. = On était très pauvres.

---

<sup>1</sup> Notons par ailleurs l'existence de l'expression « blanc comme neige » qui signifie « pur », « innocent ».

La même séquence « comme + substantif » modifie dans (8) et (9) un verbe et est équivalente à un autre adverbe comme « beaucoup, énormément, excessivement » :

(8) Paul fumait comme un pompier = Paul fumait beaucoup.

(9) Marie tient à cette photo comme à la prune de ses yeux. = Marie tient beaucoup à cette photo.

#### **1.4. La composante interculturelle**

Pour Castagne (2016 : 65), les EF sont « caractéristiques d'une langue et d'une culture » ; on pourrait par conséquent en déduire que celles-ci sont « [...] résistantes aux transferts interlinguistiques [...] entravant longtemps les rencontres interculturelles du fait même de leur figement et de leur opacité » (*ibid.*). Nous essaierons pourtant de montrer que, dans un cours qui donne la possibilité à toutes les langues du répertoire des élèves de se manifester, ces rencontres interculturelles sont possibles.

Par ailleurs, comme ces expressions sont imagées, il peut être pertinent, quand elles sont enseignées à de jeunes élèves, d'avoir recours à des illustrations qui révèlent l'imaginaire de chaque langue-culture (Dragataki, 2017). On peut dire que ces phrases figées s'imposent au niveau conceptuel par leur représentation schématique, ce qui peut nous aider à lever leur opacité, au niveau de la forme<sup>1</sup>.

Une fois l'EF comprise, il ne reste qu'à la rendre dans sa première langue sans la traduire. Nous nous focalisons ainsi sur l'importance d'aborder les EF des différentes langues en les plaçant dans une perspective contrastive dans le but d'une meilleure compréhension et conceptualisation.

#### **1.5. La capacité métapragmatique**

La contrastivité permet la mise en œuvre d'un travail de réflexion : des paramètres comme le sentiment exprimé (pour les apprenants les plus jeunes), le niveau de langue, la fréquence de l'expression ou sa connotation (positive ou négative) entrent en jeu. La réflexion métalinguistique des apprenants peut

---

<sup>1</sup> « Connaître une langue, c'est connaître ses schémas » (Turner, 1998 : 44).

avoir pour objet divers domaines de la langue, selon leur âge : syntaxique, sémantique, pragmatique... Au niveau métacognitif-conceptuel, on doit alors travailler la capacité métapragmatique (Pulido *et al.*, 2010) dans le sens où l'on sollicite la réflexion des apprenants sur les aspects pragmatiques de la langue, en contribuant ainsi à l'émergence de leur conscience métalinguistique (Gombert, 1990 ; Krimpogianni, 2019)<sup>1</sup>.

## 2. La présentation du contenu de l'enseignement/apprentissage – le répertoire langagier des apprenants

La langue prioritairement employée dans le répertoire des élèves hellénophones, outre le grec, est l'anglais, étudié à l'école depuis la 1<sup>re</sup> année du primaire. Par ailleurs, parmi les langues qu'un grand nombre d'élèves allophones scolarisés en Grèce connaissent – ne serait-ce que passivement – figure l'albanais. Nous ferons donc référence ici à ces quatre langues (grec, français, anglais, albanais), qui ont la particularité et l'intérêt de ne pas être linguistiquement proches, bien que le grec et l'albanais soient des langues géographiquement voisines tout comme le français et l'anglais. Nous considérons maintenant des EF en nous référant à d'informations métalinguistiques qu'elles véhiculent : blancheur, monde animal, beauté suprême, ancienneté, éléments de la nature.

### 2.1. La blancheur

Considérons une EF du français qui concerne la couleur blanche (10a). L'EF équivalente est facile à proposer en grec (10b<sup>2</sup>) :

(10a) Yannis est devenu blanc comme un linge en écoutant ces paroles.

(10b) Ο Γιάννης έγινε άσπρος σαν το πανί ακούγοντας αυτά τα λόγια.

O Giannis egine aspros san to pani akougontas afta ta logia

[le Yannis est+devenu blanc comme le linge écoutant ces les paroles].

---

<sup>1</sup> La capacité métapragmatique, pour laquelle Gombert choisit de citer la définition de Hickman (1983 : 21), est « une capacité métalinguistique particulière, notamment la capacité de représenter, d'organiser et de réguler les emplois même du discours ». Cette capacité métalinguistique peut être développée par la sollicitation systématique de la réflexion des apprenants sur les aspects pragmatiques de la langue.

<sup>2</sup> Pour un apprenant hellénophone.

Mais, pour parvenir à faire cette équivalence, des informations supplémentaires sont requises outre l'observation d'un contexte : l'expression du français, ainsi que celle du grec, expriment, hormis l'intensité (devenir très blanc), un état (l'indisposition, la maladie) ou une sensation, un sentiment (la surprise, la peur). C'est suite à ce genre de réflexion que l'équivalence avec d'autres langues devient possible. L'albanais associe la blancheur malade au drap (11a), l'anglais également au drap ou au fantôme (11b), tandis que le grec (10b) et le français (10a) l'associent au tissu, au linge :

(11a) Mirelae bardhë siçarçaf.<sup>1</sup>

[Mirela est blanche comme drap.]

(11b) Mirela was as white as a sheet, Mirela was as white as a ghost.

Notons cependant que pour décrire la blancheur de la peau avec une connotation négative, les deux langues n'ont pas recours au même lexique ni à la même image (Mogorron, 2008) : le français a comme intensificateur le cachet d'aspirine et le grec le lait :

(12a) Marie est blanche comme un cachet d'aspirine.

(12b) Η Μαρία είναι άσπρη σαν το γάλα.

I Maria ine aspri san to gala.

[la Marie est blanche comme le lait.]

Ces expressions peuvent évoquer chez les élèves des expressions d'autres langues de leur répertoire comme en anglais (13a) et en albanais (13b) :

(13a) Mary is white as snow.

(13b) Maria e bardhë si qumështi.<sup>2</sup>

[Mary est blanche comme lait.]

Pourtant la neige ou le lait dans ces langues respectivement sont le symbole de la beauté extrême et n'ont pas de connotation négative. Cette information est nécessaire pour faire de bonnes associations avec l'expression initiale du français.

---

<sup>1</sup> Des différences existent entre le parler du nord et du sud. À titre indicatif ici : Mirelaështë si çarçaf i bardhe [Mirela est comme drap blanc].

<sup>2</sup> Nos trois informateurs ne sont pas d'accord sur cette équivalence. Même si une recherche sur Internet montre que l'EF existe, elle est employée tant pour des noms humains que pour des noms non humains (chemisier, perles, etc.).

## 2.2. Le monde animal

On constate que des animaux sont souvent choisis comme intensificateurs. Ils intensifient une composante sémantique du terme intensifié. L'agneau apparaît dans la comparaison parce qu'il est le symbole de la douceur (14a, b, c, d) :

(14a) Yannis est doux comme un agneau.

(14b) Ο Γιάννης είναι ήρεμος σαν αρνάκι.

O Yannis ine iremos san arnaki.

[Yannis est calme comme agneau.]

(14c) Yannis is as quiet as a lamb.

(14d) Yanis ës htëiqetë si qengji.

[Yannis est aussi calme qu'agneau.]

Le renard, lui, est le stéréotype de la ruse :

(15a) Artan est rusé comme un renard.

(15b) Ο Αρτάν είναι πονηρός σαν αλεπού.

O Artan ine poniros san alepou.

[Artan est rusé comme renard.]

(15c) Artan is cunning as a fox.

(15d) Artan i dinak si dhelpër.

[Artan est rusé comme renard.]

Les EF suivantes choisissent la tortue comme prototype de la lenteur :

(16a) Marie avance comme une tortue.

(16b) Η Μαρία πάει σα χελώνα.

I Maria pai sa helona.

[Marie va comme tortue.]

(16c) Maria vjen ne breshkënqorre.

[Marie vient avec tortue aveugle.]

## 2.3. La beauté suprême

Chaque culture a ses particularités. Pourtant, toutes semblent avoir recours à des symboles qui font de la réalité surhumaine pour exprimer la beauté suprême : c'est l'étoile qui est évoquée pour exprimer la beauté suprême masculine en albanais et ce, dans une forme attributive sans « si » :

(17) Artan e yll.

[Artan est étoile.]<sup>1</sup>

(Artan est beau comme une étoile.)

La différence entre comparaison et métaphore est ainsi effacée. Par ailleurs, c'est la fée qui est le stéréotype de la beauté féminine dans la même langue, mais cette fois c'est la forme avec « si » qui exprime cette intensité/évaluation :

(18) Tefta e bukur si huri.

[Tefta est belle comme fée.]

Tefta est belle comme une fée.

En même temps, l'anglais choisit le diable et l'enfer pour exprimer la beauté suprême (19a), contrairement au français et au grec qui évoquent un dieu dans le même but (19b) et (19c) :

(19a) Harry is as handsome as the devil, as hell.

(19b) Harry est beau comme un dieu grec.

(19c) Ο Χάρης είναι ωραίος σαν θεός.

O Haris ine oreos san theos.

[le Haris est beau comme dieu.]

## 2.4. L'ancienneté

L'ancienneté est exprimée au moyen du personnage d'Hérode en français dans une structure avec « comme » (20a), mais au moyen de celui de Noé en albanais dans une structure sans « si » (20b), ce qui est également valable pour le grec (20c), sans « san » :

(20a) C'est vieux comme Hérode.

(20b) Qëngakoha e Noes.

[Depuis l'époque de Noë.]

(20c) Αυτό είναι από την εποχή του Νώε.

Afto ine apo tin epoxi tou Noë.

[ce est de la époque de+le Noé.]

D'autres comparaisons sont plus imprévisibles : en anglais on dit (20d) It was as old as dirt / as the hills. / [c'est vieux comme la poussière /les collines.] / eten albanais (20e) Qëngakoha i qepës. / [ça date de l'époque de l'oignon.]

---

<sup>1</sup> Pourtant la forme avec « comme » est également acceptée dans la variété de l'albanais : Artaniëshhtë i bukur si yll.  
[Artan est beau comme étoile.]

## 2.5. Des éléments de la nature

Des éléments de la nature, à savoir l'éclair (21a, b, c) ou l'air (21c) et le vent (21d) sont évoqués par ailleurs dans les quatre langues étudiées pour exprimer la rapidité :

(21a) Marie est rapide comme un éclair.

(21b) Η Μαρία είναι γρήγορη σαν αστραπή.

I Maria ine grigori san astrapi.

[Marie est rapide comme éclair.]

(21c) Mary is as fast as lightning.

(21d) Maria i shpejtë si era.

[Maria est rapide comme vent.]

## 2.6. Particularités des langues

Parfois, la comparaison est totalement imprévisible comme en anglais, qui compare la pauvreté à une « souris d'église », symbole de la pauvreté extrême dans cette langue : (22a) Harry is as poor as a church mouse, alors qu'en français l'intensificateur réfère à un personnage de la Bible : (22b) Harry est pauvre comme Job.

Cette approche nous permet de considérer les langues indépendamment des intensificateurs que chacune utilise comme prototypiques d'une propriété et même indépendamment de leurs structures. Sur ce dernier point, notons que, tandis que le français et l'anglais ont souvent recours à des constructions comparatives prépositives avec « comme »/« as », certaines langues comme le grec, tout en les possédant dans leur syntaxe, ne manifestent pas de prédilection pour les structures de ce type : un préfixe exprime l'intensité<sup>1</sup> :

(22c) Ο Πέτρος είναι πάμφτωχος, ψωροπερήφανος, τρισευτυχισμένος, κακάσχημος, πενταβρώμικος.

O Petros ine pamftoxos, psoroperifanos, triseftihismenos, kakashimos, pentavromikos.

[Petros est pan-pauvre, puce-fier, tri-heureux, mauvais-laid, cinq-sale.]

[Pierre est ultra+pauvre, tout+fier, tout+heureux, tout+moche, tout+sale.]

---

<sup>1</sup> Sur 93 expressions du français du type *être Adjectif comme*, 25 expressions sont rendues en grec par des adjectifs préfixés.



En grec moderne, pour intensifier « la préfixation joue un rôle particulièrement important, vu que les préfixes impliqués sont nombreux »<sup>1</sup> (Gavriilidou, 2013 : 69). Mentionnons aussi que le préfixe varie selon l'adjectif, ce qui nous donne une grande variété de préfixes intensificateurs (παν- / pan-, ψωρ(ο)-<sup>2</sup>, τρις- / trois fois, κακ(ο)- / mal-, πεντ(α)- / cinq fois), chacun choisi par l'adjectif qu'il intensifie<sup>3</sup>.

L'information métalinguistique (intensification) permet pourtant, par elle-même, de les relier à des expressions équivalentes en « comme » : (22d) [Pierre est (pauvre comme Job, fier comme un paon, heureux comme un roi, sale comme un cochon)].

D'autre part, l'absence de mot intensifié n'aide pas à deviner le sens de l'EF anglaise : (23) Harry is like a dog witht wotails [Harry est comme un chien avec deux queues]. Ce qui le permet est l'information métalinguistique : « expression du bonheur extrême ». Grâce à cette information, on relie éventuellement la EF anglaise aux expressions française (23a), grecque (23b) et albanaise (23c) : (23a) Harry est sur un petit nuage.

(23b) Ο Χάρης είναι στον έβδομο ουρανό, πετάει στα σύννεφα.

O Xaris ine ston evdomo ourano, petai sta sinefa.

[le Xaris est à+le septième ciel, vole à+les nuages.]

[Harris est au septième ciel, est dans les nuages.]

(23c) Hari i lumtur si njëditëvere.

(23d) [Harry est heureux comme jour été.]

Harry est heureux comme un jour d'été.

## Conclusion

Comme nous l'avons vu, les comparaisons étudiées permettent de rendre transparentes des EF qui, par définition, ne le sont pas. Ainsi, dans un premier temps, « fumer comme un pompier » sera compréhensible par nos apprenants comme

<sup>1</sup> Nous traduisons du grec moderne.

<sup>2</sup> On peut distinguer par ailleurs entre préfixes et composants (Ralli 2002, cité par Gavriilidou, 2013 : 67). Ce préfixe non productif est un composant et forme donc un nom composé et non dérivé.

<sup>3</sup> Par ailleurs, tous ces préfixes ont fait l'objet d'études : le préfixe παν- est étudié par Efthymiou, 2003, πεντ- par Valetopoulos, 2004, ολο- par Delveroudi et Vassilaki, 1999 (cité par Gavriilidou, 2013 : 66-67).

« beaucoup fumer », ce qui leur permettra, dans un second temps de l'associer à des EF de leur répertoire linguistique. Dans ce dialogue entre langues, des EF comme (24a) *καπνίζω σαν φουγάρο* / *kapnizo san fougáro* / [je+fume comme cheminée] (fumer comme une cheminée), (24b) *to smoke like a chimney*, (24c) *pi duhan si oxhak* (fumer tabac comme cheminée/fumer comme une cheminée) ou bien d'autres EF d'autres langues qu'ils connaissent viendront à l'esprit des apprenants.

Nous nous focalisons ainsi sur le processus de compréhension (vu comme la représentation mentale de l'EF) sans aborder du tout, lors des premiers cours avec de jeunes apprenants, la traduction qui demande une recherche plus complexe de la bonne équivalence. Notre objectif est, dans l'approche métalinguistique qui suivra en classe, de laisser se côtoyer et dialoguer toutes les langues du répertoire langagier de nos apprenants.

### Références bibliographiques

- BRÉDART S. et RONDAL J. A., 1997, *L'Analyse du langage chez l'enfant*, Bruxelles, Mardaga.
- CASTAGNE É. et CHARTIER J. P., 2007, « Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, p. 66-75, disponible sur : <<http://logatome.eu/publicat/Paris2010.pdf>> (consulté le 02/9/2019).
- CASTAGNE É., 2016, « Intercompréhension et analogies entre langues voisines : entre transparences et opacités. Le cas des séquences figées », *Language Design*, numéro spécial, p. 45-68, disponible sur : <[http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD-SI-2016/04-Castagne.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD-SI-2016/04-Castagne.pdf)> (consulté le 02/09/2019).
- DRAGATAKI E., 2017, *Les Expressions figées et leur représentation iconique pour une approche intermédiaire du FLE*, mémoire de Master Pro ELE.
- GAVRIILIDOU Z., 2008, « Figement et intensité en grec moderne », *Meta*, vol. 53, n° 2, p. 365-378, disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2008-v53-n2-meta2300/018524ar/>> (consulté le 02/09/2019).
- GOMBERT J. É., 1990, *Le Développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GROSS M., 1982, « Une classification des phrases figées du français », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 11, n° 2, p. 151-185, disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/rql/1982-v11-n2-rql2919/602492ar.pdf>> (consulté le 02/9/2019).
- KRIMPOGIANNI A., 2019, *L'Émergence de la conscience métalinguistique des apprenants de la 6<sup>e</sup> classe de l'école primaire publique hellénique. Une expérience en classe de FLE dans le cadre des Approches Plurielles*, thèse de doctorat sous la direction d'Argyro Moustaki, Université nationale et capodistrienne d'Athènes.

- MOGORRON H. P., 2008, « Compréhension et traduction des locutions verbales », *Meta*, vol. 53, n° 2, p. 244-252.
- POLLIO M. R. et POLLIO H. R., 1979, « The comprehension of figurative language in children », *Journal of child language*, n° 6, p. 111-120.
- PULIDO L., IRALDE L. et WEIL-BARAIAS A., 2010, « Les expressions idiomatiques à l'école maternelle », *Bulletin de psychologie*, n° 63, p. 469-480, disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2010-6-page-469.htm>> (consulté le 02/9/2019).
- TURNER M., 1998, « Figure », in A. N. KATZ, C. CACCIARI, R. W. GIBBS et M. TURNER (dir.), *Figurative Language and Thought*, New York/Oxford, Oxford University Press, p. 44-87.
- WINNER E., ROSENTIEL A. K. et GARDNER H., 1976, « The development of metaphoric understanding », *Developmental Psychology*, vol. 12, n° 4, p. 289-297.
- ΓΑΒΡΗΛΙΔΟΥ Ζ., 2013, *Όψεις Επίτασης στη Νέα Ελληνική*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης [GAVRIILIDOU Z., 2013, *Aspects de l'intensité en grec moderne*, Thessalonique, Kyriakidès].

# Francophonie et valeurs fondatrices de l'Union Européenne

**Maria MÉNÉGAKI**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
mmenega@frl.uoa.gr

## Résumé

*Les visionnaires, les initiateurs et les fondateurs de l'unification de l'Europe étaient presque tous des Français ou des francophones. Ils s'inspiraient des principes universalistes et humanitaires des Lumières et de la Révolution Française, dont la langue française est devenue le vecteur par excellence. Les critères qui, initialement définissaient la participation à l' « Union européenne », n'étaient pas uniquement géographiques, ni économiques mais surtout civilisationnels ; il s'agit d'une charte de valeurs, comme l'attachement aux principes des droits humains, de la démocratie et du respect d'autrui, de la solidarité et de l'isonomie entre les petits et les grands pays. L'enseignement du français pourrait donc éminemment contribuer à la diffusion et à la réaffirmation des valeurs fondatrices de l'Union Européenne, surtout en ce moment où l'essor des idéologies nationalistes et extrémistes la met en danger.*

**Mots-clés :** Francophonie, identité européenne

## Prologue

Toute race et toute terre qui a été successivement romanisée, christianisée et soumise, quant à l'esprit, à la discipline des Grecs est absolument européenne.

Paul Valéry<sup>1</sup>

Jusqu'au milieu du vingtième siècle les seules tentatives d'unification de l'Europe avaient pour but, non pas le bien-être des peuples mais leur soumission

---

<sup>1</sup> « Note (ou l'Européen) », conférence prononcée à l'université de Zurich, en novembre 1922, et publiée pour la première fois dans la *Revue Universelle* en 1924, disponible sur : <<https://www.pro-europa.eu/europe/fr/paul-valery-note-ou-leuropeen/>> (consulté le 24/12/2019).

à la domination de certains chefs ambitieux, telles les guerres napoléoniennes aux débuts du XIX<sup>e</sup> siècle et, encore pire, la tempête hitlérienne au milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

Ce n'est qu'après la fin de la Première Guerre mondiale que les visions des philosophes ont commencé à préoccuper le personnel politique et les centres de pouvoir, tandis que les conditions historiques favorables à la réalisation du rêve de l'unification européenne, très lente, il est vrai, seront créées après la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Or, actuellement, les questions économiques devenues primordiales absorbent les instances de l'Europe, alors que le nationalisme égoïste de certains pays membres risque de saper cet édifice construit après tant de conflits et de carnages, mais aussi tant de persévérance de la part des esprits éclairés.

Dans quelle mesure l'existence européenne actuelle des vingt-sept pays répond-elle aux aspirations de ses premiers visionnaires et fondateurs ? C'est le propos que forme le présent article. En se référant à l'œuvre d'intellectuels et d'hommes politiques des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, elle s'attache à rechercher les principes qui ont inspiré cette grandiose initiative, rétrospective qui fera ressortir l'apport de la langue française à la promotion de valeurs socioculturelles qui ont marqué notre civilisation.

## **1. Les pionniers**

Montesquieu signalant les valeurs qui distinguaient les Européens des peuples de l'Asie, insistait sur cet « air de liberté » que respiraient, selon lui, les Européens, et désignait la France comme la quintessence de « l'euroanéité ». En effet, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, la France était entrée dans la modernité grâce à l'art de la conversation cultivé dans les Salons et à l'élaboration d'idées nouvelles, recueillies dans l'*Encyclopédie* et diffusées à travers la correspondance des philosophes dans l'ensemble du Continent. La langue française était, d'ailleurs, uniquement pratiquée dans les cours de l'Europe et dans la diplomatie.

### **1.1. L'avènement d'une ère nouvelle**

Toute cette effervescence se donnera libre cours avec l'éclatement de la Révolution Française, tandis que l'héritage des Lumières, limité jusqu'alors aux élites

sociales<sup>1</sup>, sera répandu dans les classes populaires, non seulement en France et en Europe, mais dans le monde entier.

Le premier article de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 stipulait que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits » ne faisant aucune distinction d'origine, de croyance ou de couleur.

De même, les protagonistes de la Révolution Française ont proclamé, à la première occasion, leur volonté d'instaurer la paix universelle. Le 22 mai 1790, fut voté par l'Assemblée Nationale Constituante le « Décret du 22 mai concernant le droit de faire la paix et la guerre ». Dans l'article 4 de cette loi fut insérée la formule suivante, qui s'inscrit dans l'histoire des idées comme la *Déclaration de paix au monde* : « [...] la nation française renonce à entreprendre aucune guerre dans la vue de faire des conquêtes, et n'emploiera jamais ses forces contre la liberté d'aucun peuple »<sup>2</sup>.

L'idéal universaliste a également inspiré plusieurs textes de la Première République française durant la période de la Convention (1792-1795). L'abolition de l'esclavage (le 16 pluviôse an II) fut considérée comme un pas vers la liberté universelle, alors que l'octroi du droit de vote aux noirs des colonies illustrait la reconnaissance de l'égalité (civique au moins) au-delà des frontières<sup>3</sup>.

En ce qui concerne la solidarité internationale, Maximilien Robespierre, l'un de ses promoteurs les plus ardents (Ménégaki, 1984 : I, 74-75), proposait, dans un de ses discours à la Convention, d'ajouter à la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* l'article suivant : « Les hommes de tous les pays sont frères, et les différents peuples doivent s'entraider selon leur pouvoir, comme les citoyens du même état » (Robespierre, 1973 : II, 136).

---

<sup>1</sup> Voltaire, représentant typique de la haute bourgeoisie, écrivait p. ex. dans une lettre à d'Alembert, le 2 septembre 1768 : « On n'a jamais prétendu éclairer les cordonniers et les servantes, c'est le partage des Apôtres » ; dans une lettre à Damilaville, le 19 mars 1776 : « Il est à propos que le peuple soit guidé et non instruit, il n'est pas digne de l'être », etc. (Ménégaki, 1984 : I, 20).

<sup>2</sup> Cette volonté de paix s'est enregistrée dans la tradition républicaine de la France ; nous retrouvons dans le préambule de la Constitution de la Seconde République exactement la même formule, art. 4 : « La République Française [...] n'entreprend aucune guerre dans des vues de conquête et n'emploie jamais ses forces contre la liberté d'aucun peuple » (Ménégaki, 1995 : II, 124).

<sup>3</sup> La Convention nationale décréta une loi magnanime, sans précédent et sans lendemain, qui stipulait exactement : « Loi du 16 pluviôse, an II (4 février 1794) Article unique : La Convention nationale déclare que l'esclavage des nègres dans toutes les colonies est aboli ; en conséquence elle décrète que tous les hommes sans distinction de couleur, domiciliés dans les colonies, sont citoyens français et jouiront de tous les droits assurés par la Constitution » (Bonnoure, 1965 : dossier V, fiche 9).

Il n'en est pas moins vrai que les Français se virent obligés d'entrer en guerre avec les autres Européens, laquelle, défensive au début, se mua en guerre de conquête après l'avènement de Napoléon au pouvoir. Ce grand militaire se faisant proclamer empereur eut l'ambition de reconstituer l'Empire romain en imposant par les armes les institutions françaises dans toute l'Europe.

## 1.2. Henri de Saint-Simon et l' « Europe des peuples »

Avec la fin des guerres napoléoniennes et la défaite de la France, paraîtra le premier plan détaillé d'unification de l'Europe élaboré par Henri de Saint-Simon (1760-1825) et son « élève », le futur historien Augustin Thierry (1795-1856). En octobre 1814, à la veille de la réunion du congrès de Vienne, celui-ci, s'adressant aux vainqueurs de sa patrie, publia une brochure portant le titre *De la réorganisation de la société européenne*, et le sous-titre qui résume sa pensée : *De la nécessité et des moyens de rassembler les peuples de l'Europe en un seul corps politique en conservant à chacun son indépendance nationale* (Saint-Simon, 1977 : I, 153-218).

En quoi consiste l'originalité de la pensée saint-simonienne ? C'est que, pour la première fois, il n'est pas question d'une « Europe des princes » mais d'une « Europe des peuples ». Précisément, il propose une fédération des pays européens, dont chacun aurait son Parlement et tous seraient couronnés par le Parlement européen, lequel, envisageant les différends entre les pays-membres, travaillerait contre l'égoïsme national et en faveur d'un patriotisme européen. Notons, en outre, que Saint-Simon, pionnier du philhellénisme moderne, déclarait dès 1803 que les Grecs constituaient une partie du peuple européen, et sommait les Européens de s'engager à leur libération du joug ottoman (Μεγεγάκη, 2001 : 223-224).

Il appartient, selon lui, au Parlement Européen de diriger l'enseignement et l'éducation dans tout le Continent en vue de diffuser à travers ces institutions un code moral général, ainsi que national et individuel. Dans ce code devrait être établi que les principes sur lesquels serait fondée la fédération européenne étaient les meilleurs, les plus solides, les seuls qui puissent rendre la société aussi heureuse que possible, dans la mesure de la nature humaine et de son niveau culturel (Μεγεγάκη, 2015 : 205-213).

### 1.3. Auguste Comte et la vision positiviste de la « République occidentale »

Il n'est pas sans intérêt de noter que le fondateur du positivisme, Auguste Comte (1798-1857), secrétaire et collaborateur de Saint-Simon de 1817 à 1824, fit son apprentissage aux côtés de ce philosophe génial. Ainsi, tout comme son maître à penser, Auguste Comte ne se borne ni à son temps ni à son pays. Sa pensée embrasse tout l'univers, et notamment l'Europe qu'il souhaite voir unie et pacifiée. La Révolution Française ne s'achèverait, selon lui, que par la création de la République occidentale. Il attribuait à l'Occident, en raison de sa géographie et de son histoire, un rôle de « régulateur » international, et voyait l'Europe comme une fédération de nations indépendantes mais solidaires.

Désireux de réunir l'humanité dans une même religion et jugeant le christianisme obsolète, il créa un nouveau culte : la « sociolâtrie », c'est-à-dire l'attachement et le dévouement des individus à l'ensemble de la société qu'ils doivent servir. Le calendrier positiviste célèbre, à la place des saints chrétiens, les grandes figures de l'humanité de tous temps : Moïse, Homère, Aristote, Archimède, César prêtent leur nom aux mois de l'année, alors que chaque jour est dédié à un grand scientifique : Copernic, Kepler, etc. Sacrements et fêtes du culte positiviste devraient être confiés à un sacerdoce laïc formé de penseurs et de savants. Le ciel est donc abandonné au profit de la terre. Développant le credo moral saint-simonien, Comte forge un terme nouveau qu'il oppose à l'individualisme du régime bourgeois : c'est l'*altruisme* (sollicitude envers les autres), vertu nécessaire de ce nouveau culte. Pour ce qui est de la forme du gouvernement, ce philosophe est persuadé que toute autorité politique est bonne, pourvu qu'elle réalise le programme mis sur pied par le « sacerdoce » ou « pouvoir spirituel ». Il s'avère ainsi le plus grand des utopistes (Ménégaki, 1997 : III, 48-55).

### 1.4. Victor Hugo et les États-Unis d'Europe

Vers le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, le relais sera pris par Victor Hugo (1802-1885), grand visionnaire et ami des peuples. Dépassant les limites étroites d'un patriotisme nationaliste et devenu citoyen du monde, il adhéra aux idées socialistes de la fraternité universelle. L'idée de l'union européenne l'ayant déjà effleuré dans l'euphorie du printemps des peuples aux années qui ont suivi la



Révolution de février 1848 et l'avènement de la Seconde République française<sup>1</sup>, avait mûri en lui dès 1870, au moment où la guerre frappait le cœur du vieux continent par le conflit entre la Prusse et la France, sa patrie. Après la défaite de Napoléon III, en 1870, Hugo faisait le même geste que Saint-Simon après la défaite de Napoléon I<sup>er</sup>, en 1814 : par une lettre ouverte, écrite en français et en allemand, il invitait à la pacification et signalait le besoin urgent de l'unification de l'Europe. Lors du Congrès de la Paix organisé deux ans plus tard, le 20 septembre 1872, à Lugano, il adressa une lettre aux congressistes commençant par l'apostrophe significative : « Mes compatriotes européens ». Voici un petit extrait de ce texte utopique et prophétique à la fois :

Nous aurons ces grands États-Unis d'Europe, qui couronneront le vieux monde comme les États-Unis d'Amérique couronnent le nouveau. Nous aurons l'esprit de conquête transfiguré en esprit de découverte ; nous aurons la généreuse fraternité des nations au lieu de la fraternité féroce des empereurs ; nous aurons la patrie sans la frontière, le budget sans le parasitisme, le commerce sans la douane, la circulation sans la barrière [...].

Hugo, 1985 : III, 859

Revenant à la charge, le 28 août 1876, après la répression cruelle par le Sultan de l'insurrection serbe et l'indifférence affichée de la part de l'Europe, il publiait de nouveau une lettre ouverte dans le journal *Le Rappel*, où il affirmait que les cruautés de la Serbie mettaient hors de doute le besoin d'une nationalité européenne, et terminait par cette conclusion lapidaire : « En un mot, les États Unis d'Europe. C'est là le but, c'est là le port » (Hugo, 1985 : IV, 951). Comment Hugo imaginait-il cette Union ? Suivant le triptyque de la Révolution Française « Liberté-Égalité-Fraternité », l'Union Européenne devait être, non pas l'Europe des gouvernants, mais bien l'Europe des peuples, l'Europe de la démocratie, de la justice sociale, de la créativité, de la coexistence pacifique.

## 2. Pères et fondateurs et de l'Union européenne

À partir du début du XX<sup>e</sup> siècle, les visions des poètes et des philosophes devaient, enfin, rencontrer les préoccupations des hommes d'État. Ce sont mal-

---

<sup>1</sup> Dans son Discours d'ouverture prononcé au Congrès de la Paix, tenu à Paris du 21 au 24 août 1849, il prophétisait la fin des guerres et la création des États-Unis d'Europe (Hugo, 1985 : I, 299-304). Ce rêve ne l'a jamais quitté.

heureusement les massacres des deux guerres mondiales qui ont surtout contribué à la promotion de l'idée européenne et avec quelles lenteurs et réticences !

## 2.1. Premières tentatives

Au premier rang de ceux qui ont œuvré pour l'unification de l'Europe et la paix internationale il faut placer une grande personnalité de la politique française de l'entre-deux-guerres : Aristide Briand (1862-1932), l'un des premiers qui fut appelé « père de l'Europe » (Chabannes, 1973 ; Vercors, 1981). Onze fois premier ministre et dix-sept ministre des Affaires étrangères de la III<sup>e</sup> République française, de 1906 jusqu'à sa mort, il joua un rôle primordial, après la fin de la Première Guerre mondiale, à la création de la Société des Nations et à la conclusion de plusieurs traités visant la collaboration internationale et l'instauration de la paix. En compensation de ses efforts pour la solution pacifique des différends sous l'égide de la Société des Nations, lui fut décerné, en 1926, le prix Nobel de la paix en partage avec son homologue allemand Gustav Stresemann (1878-1929) imprégné des mêmes idéaux.

Grâce aux efforts de ces deux champions de la paix, fut signé à Paris le 27 août 1928, l'accord Briand-Kellog de soixante états qui demandaient le rejet du recours aux armes et « mettaient la guerre hors la loi ». Mais l'acte qui a fait date dans l'histoire politique et diplomatique de l'Europe contemporaine fut le discours prononcé par Aristide Briand, alors premier ministre et ministre des Affaires étrangères, à la Société des Nations, le 5 septembre 1929. Ce discours concernait l'unification politique des États européens, proposition appuyée par G. Stresemann, alors ministre des Affaires étrangères de son pays. Le 1<sup>er</sup> mai 1930, fut déposé un plan détaillé sous le titre : *Mémoire sur l'organisation d'un régime d'union fédérale européenne* (Leboutte, 2008 : 33). Le vrai rédacteur du *Mémoire* était Alexis Leger (1887-1975), directeur du cabinet du ministre, et, après la mort de Briand, secrétaire général du ministère des Affaires étrangères, jusqu' à 1940<sup>1</sup>.

Sans sous-estimer le domaine économique et financier, L'homme d'État français pensait que du point de vue politique et social serait utile une organisation fédérale. Un des articles stipulait que l'organisation économique devait être

---

<sup>1</sup> Alexis Leger s'inscrit dans la lignée des diplomates-écrivains. Pour son œuvre littéraire, élaborée sous le pseudonyme de Saint-John Perse, il fut couronné du prix Nobel, en 1960.

soumise à la politique, sans pour autant porter atteinte à la souveraineté d'aucun des nations-membres. Les réponses des gouvernements, arrivées dans la suite (du 25 juin au 4 août 1930) et publiées par le gouvernement français dans un *Livre blanc*, étaient décevantes. Un très petit nombre des vingt-six pays adhéraient au plan, parmi lesquels la Grèce, dont premier ministre était alors Elefthérios Venizélos (1864-1936). La mort prématurée de Stresemann, en 1929, la crise économique mondiale qui éclata dans la même année, l'ascension subite des Nazis à partir de 1930, ainsi que la mort d'Aristide Briand, en 1932, ont éteint jusqu'au dernier espoir d'unité et de paix. Il n'en reste pas moins que le concept « Union Européenne » avait franchi le seuil de l'histoire.

## 2.2. De l'utopie à la réalité

L'idée réapparaîtra immédiatement après la fin de la Seconde Guerre mondiale. L'initiative appartient, cette fois encore, à la France et plus précisément à Robert Schuman, protagoniste de la réalisation de l'unification européenne. Les contingences historiques, ainsi que ses origines familiales, placent cet homme d'État au cœur de l'Europe, car il a vécu dans sa propre chair les conflits incessants entre la France et l'Allemagne. Son père, Français né dans un village de la Lorraine, se vit transformer en Allemand lors de la défaite de la France dans la guerre franco-prussienne, en 1870, et du passage de l'Alsace-Lorraine de l'autre côté du Rhin. Sa mère, Luxembourgeoise, prit, elle aussi, la nationalité allemande après son mariage. Robert Schuman est donc né Allemand au Luxembourg en 1886. Après la défaite de l'Allemagne à la Première Guerre mondiale et la réannexion de l'Alsace-Lorraine par la France grâce au traité de Versailles, en 1919, Schuman est devenu citoyen français et il resta tel, puisque l'Allemagne a perdu également la Seconde Guerre mondiale.

Robert Schuman s'est avéré moins rêveur et plus pragmatique que ses prédécesseurs. Il réalisa que l'Europe ne pouvait être unifiée d'emblée ni construite dans l'ensemble, mais qu'il fallait avant tout prendre des mesures précises susceptibles de créer une solidarité nécessaire et de fait. La première de ces mesures concernait l'élimination de l'hostilité séculaire entre la France et l'Allemagne en coupant le mal à sa racine et qui n'était autre que l'exploitation des matières premières de l'industrie de guerre. Le 9 mai 1950, au cinquième anniversaire de la fin de la Seconde Guerre mondiale, en tant que ministre des Affaires étrangères de la France (1948-1953), fort de l'assentiment du chance-

lier allemand Konrad Adenauer, il prononça un discours mémorable, dans le Salon de l'Horloge du Quai d'Orsay. La « Déclaration du 9 mai », texte fondateur de la construction européenne, est célébrée à cette date consacrée depuis 1985 comme « Le jour de l'Europe ».

L'ensemble de la production franco-allemande de charbon et d'acier devrait être soumise à la surveillance d'une autorité supranationale. La mise en commun de ces matières premières et l'institution d'une haute autorité qui engagerait par ses décisions les deux pays, ainsi que les autres qui y adhèreraient de leur propre gré, jetaient les premières bases d'une fédération européenne nécessaire pour la conservation de la paix.

La proposition de Schuman prit chair et os par le traité de Paris, le 18 avril 1951, et la création de la Communauté Européenne de Charbon et d'Acier (CECA) avec la participation de six pays : la France, l'Allemagne, l'Italie, la Belgique, les Pays Bas et le Luxembourg. Ce fut le premier pas vers l'Union Européenne, accomplie quatre décennies plus tard, en 1992, mais qui n'était que l'institutionnalisation d'une politique économique commune, alors que l'union politique se fait toujours attendre. L'architecte du plan était en réalité Jean Monnet, qui devait jouer un rôle de tout premier ordre dans la vie politique d'après-guerre. Premier président de l'Autorité Suprême de la CECA, il s'adonna jusqu'à la fin de sa vie à la tâche ardue de l'unification progressive de l'Europe. Robert Schuman, lui-même, ne cessa de travailler pour la construction de l'Europe qui était sa « raison de vivre ». Président du Parlement Européen de 1958 à 1960, il fut proclamé unanimement par cette institution « père de l'Europe ». De 1955 à 1961, il présida au « Mouvement Européen » dont il était d'ailleurs l'un des créateurs.

### **3. Les racines culturelles et civilisationnelles communes**

Parallèlement à l'action politique visant à combiner les intérêts économiques, les efforts pour une prise de conscience de l'héritage culturel commun des peuples européens se poursuivaient sans répit.

#### **3.1. Émile Borel et l'identité spirituelle de l'Europe**

Dans ce sens avaient travaillé, durant la période de l'entre-deux-guerres, une pléiade d'intellectuels européens avec, en tête, le Français Émile Borel (1871-1956), mathématicien réputé et homme d'État de grande envergure. Dans un

discours prononcé au ministère des Affaires étrangères, le 17 mai 1933, lors de la cérémonie commémorative du *Mémorandum* d'Aristide Briand, Borel affirmait que la communauté spirituelle prévaut de l'unification politique :

[...] Il est nécessaire qu'il existe un esprit européen, s'il doit exister un jour une Nation européenne. [...] C'est en effet par ses écrivains, ses penseurs, ses savants, ses philosophes que l'Europe a pris dans le monde la place éminente qui est la sienne. Dans le domaine de l'esprit la coopération européenne existe depuis des siècles, et ce ne sont pas quelques manifestations passagères de barbarie moyenâgeuse qui l'empêcheront de se perpétuer<sup>1</sup>.

Szydłowska, 2009 : 278

Dans ce climat, Borel avait créé, en collaboration avec d'autres intellectuels européens, une Société d'Études Européennes, en vue de contribuer à ce que l'Europe prenne conscience de son acquis culturel commun (*ibid.* : 568).

### 3.2. L'idéal fédéraliste de Denis de Rougemont

Après la Seconde Guerre mondiale, on constate la création d'un grand nombre d'institutions culturelles. Cette fois, c'est un Suisse francophone, philologue, publiciste et militant politique, Denis de Rougemont (1906-1985), qui a pris la tête du mouvement. Denis de Rougemont, ayant terminé ses études, à l'âge de vingt-quatre ans, décida de quitter la Suisse pour s'installer à Paris où il joua un rôle de tout premier ordre dans l'effervescence intellectuelle des années 1930. En 1940, dénonçant le traité de paix de Pétain et l'occupation nazie de la France, il partit pour les États-Unis d'Amérique d'où il est revenu en 1946. Dès ce moment il s'adonna à une activité intense pour l'unification de l'Europe. Tout comme Borel, il accordait, lui aussi, la primauté à une union politique fondée sur la tradition culturelle européenne. Selon son credo, le politique ne peut se concevoir ni se construire dans l'ignorance de la civilisation spirituelle, dont la quintessence est le dialogue.

Il serait utile, au moment actuel qui voit la revivification des tendances nationalistes, de rappeler le modèle fédéral qu'il a passionnément préconisé, inspiré de l'exemple de son propre pays, la Suisse. C'est, à l'en croire, le seul système qui pourrait épargner l'Europe de la « maladie terrible » du dogme destructeur

---

<sup>1</sup> Pris dans *L'Europe de demain*, n° 20, juin 1933, p. 18.

de l'état-nation, né dans la guerre et pour la guerre. Sur le plan religieux, l'union passe par l'universalisme, ce qui signifie principalement dialogue avec les diverses croyances religieuses. Tout cela couronné par ses conceptions personnalistes, à savoir que l'épicentre de toute activité politique doit être la personne humaine, sa dignité personnelle, ainsi que l'assurance de construire l'avenir à son gré.

Ainsi, Denis de Rougemont s'affaira, au long de sa carrière, à unifier culturellement les peuples européens. Il n'eut de cesse de rappeler que l'Europe, plus qu'une entité géographique, est un ensemble de valeurs, telles qu'elles ont été cultivées au fil des siècles : la liberté, la démocratie, l'égalité et l'état de droit. C'est sur son initiative que fut créé le Centre Européen de la Culture (CEC), dont découlèrent de multiples institutions culturelles, parmi lesquelles le fameux Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire (CERN). En 1963, il fonda l'Institut Universitaire d'Études Européennes (IUÉE), annexé à l'université de Genève, où il enseigna jusqu'à la fin de sa vie histoire des idées européennes et droit fédéral. Dans la décennie 1970 il apporta son soutien au développement du mouvement écologique. Comme jadis Henri de Saint-Simon, Denis de Rougemont opta de communiquer directement par des lettres ouvertes avec ses contemporains : 1950 : *Lettre aux députés européens*, 1970. *Lettre ouverte aux Européens*, 1979 : *Rapport au peuple européen sur la situation de l'union de l'Europe* etc.

#### **4. Épilogue : le combat se poursuit**

Il est actuellement très important de rappeler les principes et les valeurs avancé-e-s par tous les visionnaires et « pères » de l'Union Européenne, en majorité Français ou francophones, lorsque ceux-ci concevaient ce plan grandiose, lequel, non seulement n'est pas encore pleinement réalisé, mais il risque de s'écrouler. Dès 1989, Jacques Delors sonnant le signal d'alarme appelait à « faire renaître l'Europe de l'idéal » (Deleersnizder, 2019 : 132).

##### **4.1. Retourner aux racines**

Des hommes de lettres et des militants politiques français expriment leur inquiétude en même temps que leur conviction qu'il vaut la peine de s'engager dans la lutte pour la réorganisation de l'Europe. Très récemment, pendant que

se déroulait la campagne des élections présidentielles en France, a vu le jour un « manifeste » au titre impressionnant : *Combattre !* et au sous-titre encore plus étonnant : *Comment les États-Unis d'Europe peuvent sauver la France*. Son auteur, Patrice Franceschi, philosophe politique de la théorie et praxis, et, surtout, un Ulysse dans l'océan du monde. Franceschi met en exergue à son ouvrage les mots suivants de Cornelius Castoriadis, philosophe grec francophone à portée internationale :

Ce qui est requis est une nouvelle création imaginaire d'une importance sans pareil dans le passé, une création qui mettrait au centre de la vie humaine d'autres significations que l'expansion de la production et de la consommation, qui poserait des objectifs de vie différents, pouvant être reconnus par les êtres humains comme valant la peine.

Franceschi, 2017 : 5

Au début de son « manifeste », l'auteur nous informe qu'il voulait initialement l'intituler *Mourir pour l'Europe*, tout en précisant qu'il parle de l'Europe de la culture et de la solidarité rêvée par Victor Hugo. Selon lui, il est urgent de recourir, non aux origines biologiques des peuples qui la composent, mais bien aux racines civilisationnelles communes qui résident dans l'idéal grec et dans l'Europe des Lumières. Il propose même très sérieusement d'adopter comme langue officielle de l'U.E. le grec ancien qui est « une langue emblématique de ce que nous sommes tous », « la mémoire vive d'un peuple qui inventa la philosophie et par là même la liberté » (*ibid.* : 209, 210).

Est-ce un hasard que François-Xavier Bellamy, professeur de philosophie, tête de liste aux élections européennes de 2019, décida de commencer sa campagne par une visite à Athènes symbolisant sa conviction que seul un retour aux origines culturelles pourrait sauver l'Europe ?

Ce lieu a une signification politique importante pour moi, déclare-t-il au *Figaro* à l'ombre du Parthénon. Tout a commencé ici. C'est là qu'est née la démocratie et, au fond, l'Europe. Nous avons dans nos mains cet héritage magnifique qui nous engage pour l'avenir.

Sapin, 2019

En 2019, parut l'ouvrage de Henri Deleersnijder, Belge francophone, *L'Europe, du mythe à la réalité*. Ce livre retrace les repères chronologiques de l'idée européenne en faisant la part belle aux intellectuels qui « en ont été durant

de longs siècles et malgré de multiples vicissitudes les fidèles passeurs ». Et le philosophe de conclure que :

[L'idée européenne] a besoin de se ressourcer auprès des écrivains, poètes, philosophes, artistes, savants, etc., qui ont modelé au fil du temps, chacun à leur manière, l'identité plurielle de 500 millions d'Européens de l'Union.

Deleersnijder, 2019 : 138

## Un mot pour conclure

Dans sa *Déclaration* du 9 mai 1950, Robert Schuman reliant son initiative avec celles de ses prédécesseurs n'omettait pas de signaler le rôle de pionnier qui revient à la France : « La contribution qu'une Europe organisée et vivante peut apporter à la civilisation est indispensable au maintien des relations pacifiques. En se faisant depuis plus de vingt ans le champion d'une Europe Unie, la France a toujours eu pour objet essentiel de servir la paix. L'Europe n'a pas été faite, nous avons eu la guerre » (Schuman, 1950).

Ce mot résume éloquemment l'apport de la France à la cause de la coexistence pacifique des peuples européens. La francophonie est donc étroitement associée au mouvement d'unification de l'Europe fondée sur les valeurs universelles et incontestables de la liberté, de la démocratie, de l'isonomie et de la solidarité entre les peuples.

## Références bibliographiques

- BONNOURE P. *et al.*, 1965, *Documents d'histoire vivante de l'antiquité à nos jours*, Paris, Éditions sociales.
- CHABANNES J., 1973, *Aristide Briand, le père de L'Europe*, Paris, Perrin/Librairie académique.
- DELEERSNIJDER H., 2019, *L'Europe du mythe à la réalité. Histoire d'une idée*, Bruxelles, Mardaga.
- FRANCESCHI P., 2017, *Combattre ! Comment les États-Unis d'Europe peuvent sauver la France*, Paris, Éditions de La Martinière.
- HUGO V., 1985, *Actes et paroles*, I-IV, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins ».
- LEBOUTTE R., 2008, *Histoire économique et sociale de l'Union Européenne*, Bruxelles, Peter Lang.



- MÉNÉGAKI M., 1984, *Histoire de la civilisation française XIX<sup>e</sup> siècle*, t. 1, 1789-1815 : *La Révolution et l'Empire*, Athènes, Paroussia.
- MÉNÉGAKI M., 1995, *Histoire de la civilisation française, XIX<sup>e</sup> siècle*, t. 2, 1814-1871 : *Luttes de classes et institutions politiques*, Athènes, Paroussia.
- MÉNÉGAKI M., 1997, *Histoire de la civilisation française, XIX<sup>e</sup> siècle*, t. 3, 1814-1871 : *Le mouvement des idées*, Athènes, Paroussia.
- ROBESPIERRE M., 1973, *Textes choisis II*, Paris, Éditions Sociales.
- ROUGEMONT D. DE, 1950, *Lettre aux députés européens*, disponible sur : <<https://www.unige.ch/rougemont/livres/ddr1950lde>> (consulté le 08/08/2021).
- ROUGEMONT D. DE, 1961, *Vingt-huit siècles d'Europe : la conscience européenne à travers les textes*, Paris, Payot.
- ROUGEMONT D. DE, 1970, *Lettre ouverte aux Européens*, disponible sur : <<https://www.unige.ch/rougemont/livres/ddr1970loe>> (consulté le 08/08/2021).
- ROUGEMONT D. DE, 1979, *Rapport au peuple européen sur la situation de l'union de l'Europe*, disponible sur : <<https://www.unige.ch/rougemont/livres/ddr1979rpe>> (consulté le 08/08/2021).
- SAINT-SIMON H. DE, 1977, *Œuvres de Claude-Henri de Saint-Simon*, I, Genève, Slatkine Reprints.
- SAPIN C., « Bellamy fait un détour par Athènes pour invoquer “les racines de l'Europe” », *Le Figaro*, 05.05.2019.
- SCHUMAN R., 1950, « Déclaration Schuman du 9 mai 1950 », disponible sur : <[https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration\\_fr](https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_fr)> (consulté le 24/12/2019).
- SZYDLOSWSKA E., 2009, *Évolution des conceptions françaises de l'unification de l'Europe*, thèse de doctorat dactylographiée, Paris-Varsovie.
- VERCORS, 1981, *Moi, Aristide Briand (1862-1932). Essai d'autoportrait*, Paris, Plon.
- MENEΓAKH M., 2001, « Ο Henri de Saint-Simon και η συμβολή του στην κίνηση των ιδεών στην Ευρώπη », *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τόμος 33, p. 219-226 (en grec) [MÉNÉGAKI M., 2001, « Henri de Saint-Simon et son apport au mouvement des idées en Europe », communication au colloque tenu le 6 février 1999, organisé par l'Université d'Athènes, la Société Panayotis Canellopoulos et la Société européenne de culture, *Annuaire de la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes*, t. LIII, p. 219-226].
- MENEΓAKH M., 2015, *Ιστορία του γαλλικού πολιτισμού. Διαπολιτισμικές ωσμώσεις από τη Γαλλική Επανάσταση ως τις μέρες μας*, Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσα [MÉNÉGAKI M., 2015, *Histoire de la civilisation française : osmoses culturelles de la Révolution Française à nos jours*, Athènes, Institut du livre – Kardamitsa].

## « Romanica » : un jeu sérieux de sensibilisation à l'intercompréhension en langues romanes.

**Claudia PIETRI**

Organisation internationale de la Francophonie

claudia.pietri@francophonie.org

**Doina SPIȚĂ**

Université « Al.I.Cuza » de Iași et APICAD (Roumanie)

doinaspita@yahoo.com

### Résumé

*L'intercompréhension (désormais IC) est un des concepts à la fois les plus stimulants et les plus complexes de la didactique du plurilinguisme. Elle suscite un intérêt croissant de la part des chercheurs depuis plus de trois décennies et conduit à la mise en place de nombreuses expériences d'intégration dans des contextes éducatifs différents ainsi qu'en dehors des systèmes scolaires. Notre article se propose de présenter « Romanica », un jeu vidéo pour téléphones portables et tablettes qui a été conçu pour promouvoir les langues et l'intercompréhension auprès du public jeune non-spécialiste. Créé dans le cadre d'un partenariat interinstitutionnel francophone, c'est la première application qui permet de jouer avec huit langues romanes (français, roumain, italien, espagnol, portugais, catalan, occitan et corse). « Romanica » est disponible gratuitement sur les plateformes de téléchargement.*

**Mots-clés :** plurilinguisme, intercompréhension, langues romanes, jeu sérieux

### Introduction

« Romanica » est le résultat d'un projet collaboratif développé à l'initiative de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)<sup>1</sup>, en

---

<sup>1</sup> La DGLFLF est un service rattaché au Ministère de la Culture français. Elle a pour mission

partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)<sup>1</sup> et l'Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance (APICAD)<sup>2</sup>. Expression forte de la richesse et de la variété de la coopération entre la France, l'OIF et le monde associatif, le projet a permis l'approfondissement de plusieurs pistes dans des domaines devenus essentiels pour la francophonie, en particulier la jeunesse, l'éducation et la formation et le numérique.

## 1. De nouveaux défis de la francophonie : l'exemple de l'OIF

Afin de mieux comprendre ses évolutions stratégiques, nous devons nous pencher sur les priorités de l'Organisation Internationale de la Francophonie. L'une de ses principales missions est, depuis sa création il y a 50 ans, la promotion de la langue française dans sa diversité et dans son évolution. Avec 300 millions de locuteurs, le français est la cinquième langue la plus parlée au monde, la deuxième langue la plus apprise, langue officielle dans 32 États et gouvernements et dans la plupart des organisations internationales et la quatrième d'Internet.

En même temps, face aux dynamiques géopolitiques, géolinguistiques et au processus de mondialisation des échanges, la valorisation des identités culturelles et la promotion du multilinguisme représentent des facteurs déterminants à la diversité culturelle et linguistique mondiale. Dans cette optique, l'OIF s'attache aussi à promouvoir le multilinguisme comme facteur essentiel de dialogue harmonieux entre les peuples et à sensibiliser à l'importance de la promotion de la diversité linguistique comme composante de la diversité culturelle. Ses politiques favorisent le développement équilibré du français et des langues partenaires, en établissant des synergies et des alliances au sein et en dehors de l'espace linguistique francophone. Ainsi, le Dialogue des Trois espaces Linguistiques (TEL), établi en 2001 entre la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP), le Secrétariat général ibéro-américain (SEGIB) et l'OIF,

---

d'animer, à l'échelon interministériel, la politique linguistique de la France concernant à la fois la langue française et les langues régionales.

<sup>1</sup> L'OIF est une organisation, personne morale de droit international public, créée en 1970. Elle met en œuvre la coopération multilatérale francophone au service de ses 88 États et gouvernements.

<sup>2</sup> L'APICAD est une association internationale de droit français (loi 1901), créée le 19 juin 2014 à Lyon (France), dans le cadre du projet européen LLD 2012-2015 Miriadi. Son but est de gérer le réseau Miriadi et le portail web du même nom, tout en animant le réseau et en organisant des formations à l'IC en ligne et en réseaux de groupes. L'association se situe clairement dans le domaine du plurilinguisme et revendique une égale dignité pour toutes les langues.

œuvre également à la réalisation de cet objectif. Ensemble, francophones, hispanophones et lusophones, fermement engagés dans la reconnaissance de la diversité des peuples, de leurs cultures, de leurs traits de civilisation, de leur histoire, défendent d'une même voix la diversité linguistique et culturelle qui favorise le pluralisme et le respect de l'autre dans son identité et la valeur de son patrimoine linguistique.

La diversité linguistique en Francophonie se tisse autour de deux grands axes : la traduction et l'IC en langues romanes. Concernant le premier axe : les programmes de l'OIF privilégient la traduction, du et en français, d'œuvres littéraires et en sciences humaines de tout l'espace francophone. À ce titre, elle a récemment lancé une initiative intitulée *Tempo Traduction*, de soutien à la traduction littéraire et à la publication en langue française d'ouvrages écrits dans les différentes langues présentes dans l'espace francophone. La deuxième action concrète en matière de promotion de la diversité linguistique en Francophonie est l'IC en langues romanes. Aujourd'hui, près d'un milliard de personnes dans le monde ont une langue romane en partage et près de 70 États ou gouvernements ont le catalan, l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain comme langue officielle ou co-officielle. Il s'agit donc d'un immense potentiel qui a été mis à profit dans le cadre du Réseau des TEL, déjà mentionné, par la mise en place de formations à l'IC, en présentiel.

C'est dans ce sillage qu'avec l'adoption de sa stratégie numérique à l'horizon 2022 l'OIF a lancé en 2015 un cours en ligne ouvert et massif, entièrement consacré à l'IC en langues romanes, le premier du genre et dont la première session a attiré une large participation et a généré une dynamique collaborative sans précédent entre les participants (des enseignants du primaire et du secondaire de français langue étrangère, langue seconde, langue maternelle, et d'autres langues romanes de tous les pays du monde).

Tel qu'il est donc promu en Francophonie, le français met en dialogue nos diversités et leur permet de se nourrir mutuellement. Langue vivante, le français est le médium qui donne accès à des cultures et des valeurs portées par d'autres langues. Il crée du lien et c'est là que réside la richesse du projet francophone : avoir une langue en partage, c'est, d'une part, partager la culture et les valeurs véhiculées par cette langue et, d'autre part, rendre accessible et mettre en dialogue la pluralité des cultures et des valeurs portées par les différentes langues partenaires de l'espace francophone.

## 2. Un contexte historique, diplomatique, interculturel et stratégique stimulant

« Romanica » s'inscrit parmi les projets de la Saison France-Roumanie 2019, vaste programme né d'une volonté politique au plus haut sommet des deux États. La Saison s'est déroulée du 1<sup>er</sup> décembre 2018 au 14 juillet 2019 afin de célébrer le centenaire de la Roumanie moderne, dans la création de laquelle la France a joué un rôle crucial. C'est pourquoi la francophonie, la langue française et les langues de France ont occupé une place importante, voire essentielle, dans le cadre de la Saison, étant donné non seulement les liens linguistiques qui unissent les deux pays à la latinité commune, mais également en raison de la francophonie impressionnante qui anime la Roumanie depuis plusieurs dizaines d'années.

En dépit de cette réalité historique et malgré l'intensification récente des relations diplomatiques et commerciales avec la France, force est de constater une baisse notable et régulière des apprenants de français depuis le début des années 2000 et une réelle perte de francophonie chez les 15-35 ans. Dans ce contexte, un des enjeux de la Saison croisée était de pouvoir endiguer la baisse d'intérêt des jeunes générations roumaines pour la langue et la culture française et/ou francophone et de tenter de leur donner un nouvel élan. L'IC est très vite devenue une piste intéressante à explorer. Définie comme un voyage à travers les langues, une expérience ludique révélatrice pour la capacité surprenante de l'individu de comprendre des langues étrangères, surtout lorsqu'elles sont apparentées, sans les avoir jamais véritablement apprises, l'IC pouvait répondre aux objectifs de redécouverte réciproque entre les jeunes des deux pays. À travers l'IC, on visait à :

- sortir d'une vision cloisonnée de l'apprentissage des langues et faire ainsi découvrir que l'apprentissage approfondi d'une langue permet d'aborder la lecture et l'écoute des langues qui lui sont apparentées ; dans ce contexte, sensibiliser à la langue française et à la langue roumaine comme vecteurs d'ouverture à d'autres langues, avant tout les langues romanes ;
- aider le public destinataire du projet à prendre conscience de son propre potentiel plurilingue ;
- enfin, assurer une continuité, dans l'espace numérique, aux projets sur l'IC que les institutions partenaires ont soutenus et développés ; donner suite à des expériences déjà vécues lors des sessions mises en place dans le cadre de programmes tels que le CLOM (le cours en ligne mis en place par l'OIF) ou de projets européens tels que Galanet, Galapro, Formica, Refic, Cinco, Miriadi, etc.

### 3. Une première dans l'univers de l'IC

Le projet se proposait donc de viser au-delà du public enseignant ciblé habituellement par les chercheurs en IC et de s'élargir aux jeunes : élèves du secondaire, étudiants, jeunes adultes. Ceux-ci pouvaient constituer un nouveau créneau, insuffisamment exploité jusque-là. Pour les séduire, il fallait mettre à profit ce que ces jeunes aimaient le plus faire : jouer avec le numérique. La décision a été vite prise : créer une application pour téléphone portable et tablette, un outil accessible et attrayant, fondé sur un principe de fonctionnement à la portée de tous ! C'était une première dans l'univers de l'IC.

Un partenariat à même de valoriser les diverses expériences spécifiques acquises dans le cadre d'autres projets en IC fut mis en place. Ainsi, la direction « Langue française, culture et diversités » de l'OIF avait développé le cours en ligne ouvert et massif (CLOM/MOOC), entièrement consacré à l'IC, et que nous avons présenté dans la première partie de cet article. Les éditions réalisées depuis 2015 avaient accueilli un public enseignant roumain extrêmement actif et motivé, ce qui témoignait de l'intérêt et de la portée de la démarche intercompréhensive dans ce pays.

La Délégation générale à la langue française et aux langues de France, qui est à l'origine de l'idée de cette application, soutenait depuis bien des années des programmes de formation à l'IC comme nouvelle approche de la politique d'apprentissage des langues. L'IC permet en effet d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches et illustre la capacité de l'Europe à faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses.

Enfin, l'Association internationale de promotion de l'intercompréhension à distance (APICAD) avait une expérience considérable suite à la participation de ses membres à un nombre important de projets de recherche consacrés spécifiquement à l'IC. C'est elle qui est à l'origine et qui gère la plateforme numérique de formation Miriadi.

Il a été donc convenu que l'OIF apporte au projet l'expertise acquise lors des formations à distance, que la DGLFLF garantisse le développement technique et que l'APICAD assume la coordination pédagogique.

### 4. Les apprentissages à l'heure du numérique : le jeu sérieux

De nouvelles formes d'apprentissage sont en train de se développer, qui bouleversent les modèles traditionnels surtout en ce qui concerne la place du pro-

fesseur et la notion de classe. Ces nouvelles formes, puisqu'elles sont mieux adaptées au profil du public jeune actuel, prouvent bien souvent leur efficacité. Un des exemples en est le *serious game* (jeu sérieux).

Mais d'abord, qu'est-ce qu'un jeu ? C'est une activité qui présente une situation artificielle dans laquelle un ou plusieurs joueurs, mis en position de conflit (confrontation) avec d'autres joueurs ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédures, contrôles et clôtures) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé : soit de gagner (gagnant vs perdant), soit d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs), soit de prendre sa revanche contre un adversaire (Sauvé *et al*, 2007). Il peut être présenté sous un format numérique et vidéo.

À la différence du simple jeu, et selon la définition proposée dans le livre *Les Serious Games, une révolution*, paru sous la coordination de Yasmine Kasbi (2012 : 23), le jeu sérieux est une « application informatique mêlant un objectif sérieux (entraînement, apprentissage, enseignement) avec des éléments ludiques provenant du jeu vidéo ou de la simulation informatique ». Le jeu sérieux possède donc les caractéristiques d'un jeu (rétroaction rapide des succès, sentiment d'accomplissement, sentiment d'engagement, réalisation d'équipe, implication héroïque, etc.), mais présente des défis particuliers. En dépit d'une certaine mauvaise presse due très probablement à sa parenté avec les jeux vidéo justement, le jeu sérieux résiste avec succès, si on le passe au crible dans une perspective pédagogique, et c'est la dimension ludique, affirment les spécialistes, qui représente son point fort. « Los juegos serios están diseñados con la intención de mejorar algún aspecto concreto de aprendizaje<sup>1</sup> », écrit Carasco Perea et De Carlo (2017 : 23). Tandis que le sociologue Pascal Balancier (2015 : 1), coordinateur du site wallon *SeriousGame.be*, met « les points sur les i » : « le jeu sérieux nous permet de redécouvrir que le jeu est le plus vieux, le plus naturel et le plus intuitif mode d'apprentissage et de socialisation ».

Le jeu permet de joindre un objectif défendu du temps de Montaigne par la pédagogie et qui s'est avéré être difficilement atteignable au moyen des modèles de l'éducation de masse : la personnalisation de l'apprentissage. Envisager le profil des utilisateurs et identifier attentivement leurs centres d'intérêt afin d'en tenir compte dans la conception ou l'exploitation pédagogique d'un jeu peut améliorer de manière significative le succès d'un enseignement. C'est

---

<sup>1</sup> « Les jeux sérieux sont conçus pour améliorer certains aspects particuliers de l'apprentissage ». C'est nous qui traduisons.

pourquoi, il est conseillé d' « adapter le jeu au profil d'utilisateur visé et non l'inverse » (Carrasco Perea et De Carlo, 2017 : 24). En plus, puisque les enfants sont, de manière naturelle, enclins à jouer, le jeu permet une plus grande motivation à apprendre et le faire avec du plaisir.

Pour qu'il soit « sérieux », le jeu vidéo doit viser à transmettre un message, qu'il soit pédagogique, informatif ou de marketing. C'est bien le cas de « Romanica », un produit simple et qui se veut séduisant dès le début, puisque la démarche que le jeu se propose est essentiellement promotionnelle : « Romanica » veut « vendre » le produit qui s'appelle « apprentissage des langues ». Afin d'éveiller l'intérêt de son utilisateur, le jeu doit répondre au besoin de celui-ci de s'amuser en mettant en œuvre, à travers des activités ludiques, des opérations inférentielles intercompréhensives qui contribuent à son développement personnel.

## **5. Sensibiliser à l'apprentissage des langues : présentation du jeu « Romanica »**

Précisons d'emblée, avec Pierre Escudé et Pierre Janin (2010 : 40), notre position : « L'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues (dans toutes ses dimensions de réception et de production), le prépare, le favorise et le rend efficace ». « Romanica » se propose de sensibiliser le public jeune à l'IC et, en le faisant, ce jeu arrive à les sensibiliser à l'apprentissage des langues, avant tout à l'apprentissage des langues romanes.

Dans sa phase initiale, « Romanica » a été conçu pour être lancé et fonctionner dans le cadre de la Saison culturelle croisée franco-roumaine. Par voie de conséquence, l'interface du jeu est rédigée en français et en roumain et les contenus (surtout les contenus culturels) sont ciblés sur ces deux langues. En fait, le défi dépasse l'approche bilingue puisqu'on ajoute constamment une, voire d'autres langues romanes. Celles qui entrent, au sens propre du terme, en jeu pour rejoindre les deux déjà mentionnées sont le catalan, le corse, l'espagnol, l'italien, le portugais et l'occitan, voire huit langues romanes au total. Pour ce qui est du français, on a essayé d'illustrer sa diversité aussi bien par rapport à la francophonie qu'à ses usages régionaux.

« Romanica » est un jeu sérieux individuel. Il se joue en autonomie, sur le téléphone ou la tablette. Des mots apparaissent par le haut de l'écran et ils défilent, à une vitesse variable en fonction du niveau atteint. Le joueur doit les saisir un à un afin de les introduire dans la bonne case ou le bon panier. Si on



n'a pas réussi à les placer à temps ou bien qu'ils ont été placés dans le mauvais panier, alors ils remontent et redescendent et ce, jusqu'à ce que le temps soit écoulé.

On joue avec des mots ou des expressions courtes. Les unités lexicales sont disposées en plusieurs thématiques, appelées Mondes<sup>1</sup> :

M1 « Simple comme bonjour » – lexique des salutations et de la politesse ;

M2 « Pas de temps à perdre » – lexique du temps ;

M3 « L'appétit vient en mangeant » – lexique de la nourriture et des boissons ;

M4 « Voyage, voyage » – lexique du tourisme ;

M5 « Terminer en beauté » – lexique des arts.

Chaque thème est structuré en sous-thèmes. Par exemple, le lexique du M1, appelé « Simple comme bonjour », est divisé en :

- mots d'arrivée (ex. *Bonjour, Bienvenu* ou *Soyez les bienvenus !, Enchanté-e*), etc.
- mots de départ (style soutenu/familier) ; ex. : *Portez-vous bien !*, etc.
- mots de réponse : ex. *Ce n'est pas grave !*, etc.
- descriptifs de politesse positifs : ex. *aimable, gentil·le*, etc.
- descriptifs de politesse négatifs : ex. *mal élevé*, etc.
- marques de sympathie : *Croisons les doigts ! Merde !*, etc.
- mots de la nouvelle année : *Bonne année !*, etc.
- mots de l'identité (ex. *Nom, Prénom, Nationalité*, etc.)
- etc.

Pour avoir une image, au moins quantitative, de l'étendue lexicale de « Romanica », en voici deux exemples :

- M1 « Simple comme bonjour ! »
  - o 310 unités lexicales ;
  - o en langues : fr, ro, it, esp, pt, ca, occ, co ;
  - o rangées selon leur degré de difficulté (transparence).
- M3 « L'appétit vient en mangeant »
  - o 699 unités lexicales ;
  - o en langues : fr, ro, it, esp, pt, ca, occ, co ;
  - o rangées selon leur degré de difficulté (transparence).

La dimension compétitive se retrouve principalement dans les paramètres d'avancement suivants : nombre de mots casés, vitesse, nombre de paniers (on

---

<sup>1</sup> Les exemples seront présentés pour la plupart dans leur version française.

en rajoute un tous les quatre niveaux pour en arriver à cinq), complexité des mots (sur la base de leur transparence). Les mondes se débloquent après un certain nombre d'étoiles ou badges à déterminer. Une barre de progression qui s'affiche est le compteur d'étoiles. En fonction des talents, on peut obtenir de un à trois étoiles pour chaque niveau d'un monde. Une fois le niveau terminé, les étoiles obtenues dans ce niveau bougent vers le compteur d'étoiles pour incrémenter celui-ci.

Sans que l'apprentissage représente l'objectif principal de l'utilisateur, il lui est certainement utile de bénéficier d'un certain nombre d'informations qui peuvent l'aider à se développer. Au-delà de l'amusement, c'est certainement aussi ce genre de satisfaction qui fait plaisir. Cependant, afin d'encourager les joueurs, les éléments culturels sont plus un bonus et ne doivent pas les handicaper dans leur progression. « Romanica » propose à cet effet, à côté des badges, soixante pastilles pour stimuler la curiosité et donner l'envie de la découverte d'autres cultures ou d'autres langues : une trentaine de culture francophone et une trentaine de culture roumaine, toutes bilingues. Chaque pastille est accompagnée d'une image. Par exemple, pour le Monde 1 « Simple comme bonjour » :

« Bonjour ! » du roumain :

Version française : *Salutation utilisée en langage familier. Prononcée à la française et écrite à la roumaine, la formule a été introduite par les jeunes Roumains ayant fait leurs études en France dans la première moitié du 19<sup>e</sup>. À ces jeunes, on a attribué le nom de « bonjuriști » ; leurs conceptions progressistes et leurs manifestations sont connues sous le nom de « bonjurism ».*  
Version roumaine : *Salut utilizat în limbaj familiar. Pronunțată ca în franceză și scrisă conform ortografiei fonetice românești, formula a fost introdusă de tinerii care și-au făcut studiile în Franța, în prima jumătate a secolului 19. Acestor tineri li s-a atribuit numele de « bonjuriști » ; concepțiile lor (progresiste) și manifestările lor sunt cunoscute sub numele de « bonjurism ».*

« Merde ! » :

Version française : *Ce vœu français de « Bonne chance ! » date du XIX<sup>e</sup> siècle. La bourgeoisie allait au théâtre ou à l'opéra en calèche. Les chevaux déféquaient inévitablement devant l'entrée. Plus le spectacle avait de succès, plus la quantité d'excréments était importante...*

Version roumaine : *Urare de noroc în Franța, care datează din secolul al XIX-*

lea. *Burghezia mergea la teatru sau la operă cu trăsura cu cai. Inevitabil, animalele defecau în fața intrării. Cu cât spectacolul era mai de succes, cu atât mai importantă era cantitatea de excremente...*

Le baise main :

Version française : *Salutation accompagnée parfois du geste, que les Roumains utilisent encore pour exprimer la courtoisie (un homme à l'adresse d'une femme), le respect (une petite-fille à ses grands-parents), le remerciement (à la fin d'un repas) ou la foi (vis-à-vis d'un prêtre).*

Version roumaine : *Salut însoțit uneori de gest pe care românii îl utilizează încă pentru a exprima curtoazia (un bărbat la adresa unei femei), respectul (o fetiță față de bunici), mulțumirea (la sfârșitul mesei) sau credința (față de un preot).*



Extrait tiré du site du jeu

## En guise de conclusion

Tout porte à croire que « Romanica » pourra contribuer à une diffusion pas du tout négligeable auprès du grand public de l'intercompréhension comme mode de communication multilingue alternatif. L'application a réussi à séduire et même à en fidéliser bon nombre, comme les éléments statistiques ci-dessous le prouvent<sup>1</sup> :

- environ 16 000 joueurs différents à Romanica ;
- 10 037 parties jouées sur le Monde 1 ;
- 11 015 parties jouées sur le Monde 2 ;
- 2 796 parties jouées sur le Monde 3 ;
- 1 031 parties jouées sur le Monde 4 ;
- 764 parties jouées sur le Monde 5.

<sup>1</sup> Ces données statistiques datent du mois de septembre 2019.

La visée de notre article n'est pas d'ordre scientifique, vous l'aurez bien compris. Cependant, quelques réflexions suite à l'expérience vécue lors de la création de « Romanica » s'imposent. Sur certains points, même si l'on comprend bien les contraintes d'ordre technique que les développeurs nous ont expliquées à maintes reprises, nous, l'équipe pédagogique, nous en sortons, en tant que professeurs de langues et spécialistes de l'IC, avec frustration. Au niveau didactique, on continue à regretter que « Romanica » se focalise sur la dimension essentiellement lexicale avec la simple distinction des langues. Pour nous, comprendre (en IC et au-delà) est un processus complexe qui dépasse cette dimension et même si l'on sait qu'un écran est un espace limité, c'est dommage que l'exploitation phrastique, voire textuelle, puisse être si modestement exploitée. L'accent devrait être mis sur la compréhension plutôt que sur l'identification des langues, une tâche qui risque de renforcer leur séparation au lieu de promouvoir une approche holistique. En incitant à circuler entre les langues, l'IC amène à en regarder plusieurs en même temps. Son enjeu est de montrer que des mécanismes linguistiques communs sont à l'œuvre, en particulier au sein des groupes de langues apparentées, ce qui permet de constituer un savoir personnel trans-langues et trans-cultures, une voie efficace et profondément formatrice.

Le travail déployé pour concevoir « Romanica », cette première absolue, donc perfectible, dans l'univers de l'IC, va certainement nourrir la réflexion des chercheurs. Le jeu aura en plus le rôle d'accélérateur pour instaurer une nouvelle intimité retrouvée avec le public jeune à l'échelle du monde francophone et au-delà, un grand défi à relever.

### **Références bibliographiques**

- BALANCIER P., 2015, *MOOCs et serious games : les apprentissages à l'âge du numérique*, disponible sur <<http://parisinnovationreview.com/article/moocs-et-serious-games-les-apprentissages-a-lage-numerique>> (consulté le 03/08/2019).
- CARRASCO PEREA E. et DE CARLO M., 2017, « Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue », in E. BONVINO et M.-CH. JAMET (dir.), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*, disponible sur : <<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>> (consulté le 12/08/2021).

- ESCODÉ P. et JANIN P., 2010, *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
- KASBI Y. (dir), 2012, *Les Serious Games, une révolution*, disponible sur : <<http://parisinnovationreview.com/article/moocs-et-serious-games-les-apprentissages-a-lage-numerique>> (consulté le 20/08/2019).
- SAUVÉ L., DEBEURME G., WRIGHT A. *et al.*, 2007, *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*, Rapport d'expérimentation. Rapport final présenté au FQRSC. Actions concertées, disponible sur : <[http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance\\_rapport\\_recension\\_15-06-09-VF.pdf](http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance_rapport_recension_15-06-09-VF.pdf)> (consulté le 02/08/2019).

# L'enseignement du français en Grèce d'après l'analyse du discours des préfaces et du contenu des manuels utilisés au XIX<sup>e</sup> siècle

**Chrysoula TSIGKRI**  
Université Ouverte Hellénique  
soutsini@gmail.com

## Résumé

*Au XIX<sup>e</sup> siècle, siècle de la proclamation de l'indépendance de l'État grec, la langue française occupe une place très importante dans la culture grecque. L'apprentissage de la grammaire est considéré comme un système complet d'éducation de l'individu dans la société. Les auteurs des manuels ont joué un rôle important et ils ont essentiellement contribué à la diffusion de la langue française. Par l'analyse du discours appréciatif ou de consignes des auteurs dans les préfaces, les avertissements et le contenu des manuels, nous avons dégagé leurs démarches méthodologiques liées à l'apprentissage de l'oral et de l'écrit de la langue, le but poursuivi, les sources utilisées pour la rédaction des manuels et l'utilité que représentent, à leurs yeux, la langue et la grammaire.*

**Mots-clés** : *diffusion de la langue française, Grèce, XIX<sup>e</sup> siècle, manuels didactiques FLE*

## Introduction

Au XIX<sup>e</sup> siècle, siècle de la proclamation de l'indépendance de l'État grec, la langue française, qui occupe une place très importante dans la culture grecque, connaît en Grèce une diffusion plus large encore, notamment à travers le système éducatif mis en place et développé par les instances officielles.

L'objet de cet article<sup>1</sup> est de montrer, d'après une étude des bibliographies en Grèce et en France, comment les auteurs et les traducteurs de manuels d'apprentissage ont contribué à cette diffusion.

L'étude porte sur des manuels de grammaire d'auteurs grecs publiés au début du siècle ou après la Révolution de 1821 et sur des manuels publiés à partir de la Régence du roi Othon (1833), période pendant laquelle sont mises en place les bases essentielles du système éducatif grec, appelé « instruction publique »<sup>2</sup>.

Parmi les manuels de grammaire publiés figurent des grammaires intégralement traduites du français par les auteurs grecs, ainsi que des grammaires originales mais fortement inspirées des grammaires françaises.

Notons à ce propos que les manuels de l'humaniste et grammairien Charles-François Lhomond et des grammairiens Noël et Chapsal, qui puisent la grammaire scolaire dans la grammaire générale, sont plusieurs fois traduits et réédités au cours du siècle. Cela est indicatif du rôle majeur qu'ils ont joué dans l'apprentissage du français en Grèce au XIX<sup>e</sup> siècle. La grammaire chapsalienne, surtout, marque la naissance d'une véritable grammaire scolaire, grâce au changement de statut que connaît la discipline. Les exercices annexes apparaissent.

Relevons également l'influence de la grammaire générale de Port-Royal<sup>3</sup> et de grammairiens philosophes français comme, notamment, Condillac, Wailly ou Restaut.

---

<sup>1</sup> Notre recherche sur la diffusion et l'enseignement du français en Grèce au XIX<sup>e</sup> siècle s'articule autour de trois axes : exposé historique, analyse quantitative et analyse qualitative des manuels étudiés. Notre objectif a été d'analyser le discours des auteurs. L'analyse du discours appréciatif et du discours « de conseil » se place du point de vue du locuteur-énonciateur, à savoir l'auteur, et des rapports qu'il entretient avec ses co-énonciateurs dans une situation d'énonciation (Tsigris Ch., 2002).

<sup>2</sup> C'est sous la Régence d'Othon que sont posées les bases essentielles du système éducatif grec, appelé « Instruction Publique ». Elles figurent dans le décret du 6/18 février 1834 promulgué par Georg Ludwig Maurer, membre du Conseil de Régence, qui rend obligatoires, pour tous, l'enseignement primaire et le fixe à quatre années d'études. Ce décret est complété par le décret du 31 décembre 1836 relatif à l'enseignement secondaire et à son organisation. Voir David Antoniou, *Les programmes de l'enseignement secondaire 1833-1929*, Athènes, vol. 1, 1989, p. 12 et p. 84-109.

<sup>3</sup> Les Messieurs de Port-Royal proposent une *Grammaire* et une *Logique* mais pas de rhétorique. C'est un ensemble de « notions générales » soigneusement hiérarchisées. Voir S. Delesalle et J.-C. Chevalier, 1986, *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*, Paris, Armand Colin, coll. « Linguistique », p. 88.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur certains auteurs grecs de manuels qui s'inspirent des grammaires traditionnelles françaises ou se contentent de les traduire. Ensuite, l'analyse de leur discours montrera comment ils valorisent la langue française et comment ils insistent sur l'apprentissage de l'oral et de l'écrit de cette langue.

## 1. Les auteurs de manuels qui s'inspirent des grammaires traditionnelles françaises ou les traduisent

En 1806, Jean Karadjas, Phanariote gouverneur de Valachie<sup>1</sup>, persuadé que l'apprentissage de la langue française apporterait une plus grande ouverture d'esprit à la majorité de la population grecque, publie un manuel qui comporte une partie appelée « syntaxe » au sens où l'entend le grammairien Wailly<sup>2</sup>. Ce manuel, intitulé *Enseignement exact de la grammaire française*, est publié à Vienne en Autriche, à l'imprimerie grecque de Georgios Ventotis.

En 1810, l'imprimeur Georgios Ventotis<sup>3</sup> publie lui-même à Venise, chez Nikolaos Glykis, son manuel intitulé *Grammaire de la langue française*. Il se réfère dans sa préface, entre autres grammairiens français, à Pierre Restaut<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Les Phanariotes sont un ensemble de familles aristocratiques de confession chrétienne orthodoxe, pour la plupart d'origine grecque ; initialement regroupés dans le quartier du Phanar à Constantinople, ils exercent de hautes fonctions dans l'Empire ottoman après la chute de Constantinople. Les Phanariotes drogman sont des lettrés de formation occidentale, humanistes et polyglottes, en charge de responsabilités politiques, par exemple le « grand drogman de la flotte ». Certains deviennent « voïvodes » (gouverneurs) ou princes régnants de Moldavie ou de Valachie.

<sup>2</sup> Dans ses *Principes*, Wailly (1724-1801) attache grande importance à la construction, qui permet d'élaborer les règles de la pratique du langage et de produire des discours (« Sous le nom de syntaxe je comprends l'union des mots, leur accord, leur arrangement »). Voir S. Delesalle et J.-C. Chevalier, *ibid.*, p. 99.

<sup>3</sup> Né à Zante (Zakinthos) en 1755, mort à Vienne en 1795, imprimeur et auteur de manuels et lexicques destinés à l'apprentissage du français, l'un des plus connus du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Le premier journal grec fut publié en 1784 dans son imprimerie, d'où son surnom de « père du journalisme grec » : voir G. Laios, « Georges Ventotis de Zakinthos et le premier journal grec (1784) », *La Revue de l'Art*, n° 8, Athènes, août 1955, p. 149.

<sup>4</sup> Restaut avait publié en 1739 le premier ouvrage élémentaire destiné à l'étude de la langue française, sous le titre de *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*. Voir S. Delesalle et J.-C. Chevalier, *op. cit.*, p. 98.



En 1827, Georges Theocharopoulos<sup>1</sup>, précepteur dans de grandes familles de Patras et à Bucarest et Jassy, dans les Principautés danubiennes de Moldavie et de Valachie, donne une traduction intégrale de la *Grammaire française* de Ch. C. Letellier, corrigée et augmentée, publiée à Paris sur les presses de Firmin Didot. Il précise dans la préface qu'il publie cet ouvrage pour aider aux relations entre Grecs et Français et pour compléter la langue grecque par l'apprentissage d'une langue étrangère. En 1838, paraît à Athènes, chez l'imprimeur N. Papadopoulos, la *Nouvelle Grammaire française* de Noël et Chapsal, traduite et corrigée par le même auteur. En outre, en 1839, il publie à Athènes, chez K. Antoniadis, son propre ouvrage intitulé *Abrégé de grammaire française de Noël et Chapsal. Traduction, publication et correction à l'intention des jeunes garçons et jeunes filles débutants*. À la fin de ce manuel, il ajoute les notes nécessaires concernant la prononciation et la lecture, ainsi qu'un lexique français-grec. Une lettre envoyée par l'auteur au roi Othon nous apprend que les publications de G. Theocharopoulos ont dépassé les trois milles exemplaires.

En 1831, Anastasios Erkoulidis, maître de français à l'École centrale d'Égine, auteur du manuel intitulé *Introduction à la langue française*, publié à Égine à l'Imprimerie nationale dirigée par G. Apostolidou Kosmitou, se réfère dans son avertissement (p. 1) aux « Leçons préliminaires » de Condillac<sup>2</sup> pour préciser que

dans les livres didactiques, comme le remarque un philosophe moderne (Condillac), la méthode d'enseignement n'a jamais pu être écrite telle qu'elle a lieu dans le cours. Le cahier de l'élève est en cette matière la leçon en elle-même, le livre n'en est rien d'autre que le résumé.

En 1837, Hyppolite Tessonnière, professeur à l'École Militaire des Cadets et au 2<sup>e</sup> gymnase d'Athènes, publie à son tour, à Ermoupolis, à l'imprimerie de G. Mellissagis, une *Grammaire française rédigée à l'imitation de la grammaire de Noël et Chapsal*. Cependant, comme il le précise à la fin de sa préface, il est aussi influencé par les grammairiens Lhomond, Wallis (Wailly) et Letellier.

---

<sup>1</sup> GeorgiosTheocharopoulos, originaire de Patras (1770-1852), a beaucoup contribué à l'apprentissage du français en Grèce. Il demandait aux Grecs partis étudier en France de revenir en Grèce afin d'y enseigner la langue française. Les professeurs de français étaient très bien rémunérés à cette époque, signe du prestige de la discipline et cause du grand nombre d'enseignants.

<sup>2</sup> Condillac (Étienne Bonnot, abbé de), *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme*, 1782. Les « Leçons préliminaires », comme leur nom l'indique, figurent en tête de cet ouvrage monumental.

Entre les années 1852 et 1865, à Athènes, Ioannis Karassoutsas (1824-1873), originaire de Smyrne, poète et traducteur de l'école romantique d'Athènes et professeur au 2<sup>e</sup> collège d'Athènes, rédige deux manuels scolaires qui seront plusieurs fois réédités. Il s'agit de la *Grammaire de la langue française, rédigée à l'usage des collèges et des écoles de Grèce* et de la *Chrestomathie française*, toutes deux publiées à Athènes, chez l'imprimeur S. K. Vlastos en 1859.

Il précise dans la préface de sa *Grammaire* : « Je note simplement que j'ai pris pour base les grammaires françaises modernes, sans négliger toutefois les plus anciennes, comme celles de Wailly, de Restaut, de Condillac ».

En 1882, L. Éliade-Bézanos, un autre professeur de français au pensionnat de jeunes filles Arsakion, rédige un manuel intitulé *Clé des thèmes français selon la grammaire de W. H. Desrués, à l'usage des jeunes filles suivant des cours de français et de celles qui l'étudient seules*.

## 2. L'analyse du discours des auteurs de manuels

C'est à travers l'opération de modalisation, qui se définit habituellement comme la manière dont « l'énonciateur se situe face à son énoncé » (Beacco, 1985 : 119), que nous avons dégagé les différentes formes de discours des auteurs des manuels qui ressortent : un discours de faire savoir, où l'auteur décrit son manuel, un discours de consignes ou un discours qui peut être un jugement de valeur appréciatif sur sa propre méthode ou sur la langue française.

### 2.1. Un discours appréciatif

Les auteurs, qui sont des lettrés, dont nombre de professeurs de français dans les écoles grecques, les collèges ou les lycées, interviennent dans les préfaces de leurs manuels par un discours appréciatif<sup>1</sup>, en mettant l'accent sur l'importance de la langue française. Ainsi vont-ils inciter les Grecs à apprendre cette langue, ce qui va rompre leur isolement intellectuel et leur faire prendre connaissance des idées des philosophes et des écrivains français.

Le repérage des traces modales évaluatives (adjectifs, substantifs, adverbes) permet de les voir fonctionner sur un objet tel que la langue ou la grammaire,

---

<sup>1</sup> Nous avons montré comment les auteurs des manuels, en utilisant divers termes axiologiques (substantif, adjectif, adverbe, etc.), se situent par rapport à la langue française, à la grammaire, à leur méthodologie (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 90 ; Moirand, 1990 : 95).

ou sur un objet pédagogique tel que la méthode, l'exercice, les règles, les exemples.

Nous constatons, de la sorte, que la préoccupation première des auteurs, manifestée dans leurs préfaces ou dans une partie du péri-texte (Lane, 1992 : 13, 17) étudié, est de faire l'éloge de la langue française, dont ils vantent les mérites et l'universalité.

Par le biais d'une série d'adjectifs ou de substantifs évaluatifs qui reposent sur une métaphore ou sur une comparaison, ils qualifient cette langue en la caractérisant comme une langue commune, c'est-à-dire comprise par tous et qui puisse être un lien entre les différents pays.

Voici comment l'auteur Ioannis Karassoutsas, dans la préface de sa *Grammaire de la langue française, rédigée à l'usage des collèges et des écoles de Grèce*, se met en scène par son discours appréciatif concernant la langue française.

La langue française est une langue commune, compréhensible de tous, unissant en une seule langue toutes les nations de la terre. Par sa clarté et sa précision, le français est la langue de la politique. La langue française est devenue depuis longtemps déjà un cours répandu et très recherché parmi les enfants des Grecs, et elle est enseignée dans les collèges, les écoles, les institutions de jeunes filles et à domicile.

Karassoutsas, 1859 : 1 (préface)

Certains la caractérisent comme une source d'enrichissement intellectuel et de développement des connaissances, d'où l'utilité, la valeur et le plaisir de cette langue : c'est le cas de l'érudit Georgios Ventotis, auteur du manuel intitulé *Grammaire de la langue française*, publié à Venise chez Nikolaos Glykis. Dans la préface, à l'instar des autres intellectuels de l'époque, il essaie de sensibiliser les Grecs à l'apprentissage de la langue française, parce que cela les aidera à sortir de leur isolement.

Il n'est pas rare de constater que les auteurs de manuels, par les textes du péri-texte, tentent d'inciter les Grecs qui vivaient sous occupation ottomane à préparer la lutte contre les Turcs et à recouvrer leur indépendance. Adamance Coray, inspirateur de la renaissance culturelle des Grecs, qui vivait à cette époque à Paris, pensait que l'apprentissage de la langue française était indispensable pour permettre à un grand nombre de gens cultivés de propager les idées de liberté nationale<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Adamance Coray (c'est ainsi qu'il écrivait son nom en français) a exercé une influence majeure sur le destin de son pays. Il vient étudier la Médecine à Montpellier en 1782, quatre ans

Il est souvent cité dans le péri-texte des manuels et contribua beaucoup à la Révolution de 1821 par ses idées. Un passage du péri-texte du manuel d'Hyppolyte Tessonnière intitulé *Grammaire de la langue française, composée à l'imitation de la Grammaire de Noël et Chapsal*, publié à Ermoupolis, chez l'imprimeur G. Melistagous, en 1837, donne à comprendre que la langue française est devenue presque l'égale du grec, l'accent étant mis sur l'universalité de la langue française. Il reprend en cela Coray, qui compare (Coray, 1829 : 90-91) la diffusion qu'a eue la langue française à cette époque avec celle de la langue grecque à l'époque d'Alexandre le Grand ; il met aussi l'accent sur l'idée de liberté, répandue dans toute l'Europe grâce à l'apprentissage de cette langue :

La langue des Français est devenue presque l'égale du grec. Tout comme autrefois la langue grecque, après les victoires d'Alexandre, s'est répandue en Asie et en Europe, si bien que les tragédies grecques étaient jouées jusqu'à la cour des rois barbares, de même le français s'est répandu dans toute l'Europe, si bien qu'est considéré comme privé d'éducation libérale celui qui n'en a pas quelque connaissance, tout comme autrefois on méprisait comme inculte celui qui était privé de la connaissance du grec. À elle seule, la langue des Français, sans armes, suffit à répandre dans toute l'Europe les semences de la liberté, en ayant une imprimerie libre de tous fers.

Tessonnière, 1837 : 1

Les auteurs emploient très souvent les mêmes adjectifs pour insister sur les avantages qu'apporte l'apprentissage de la langue, comme par exemple « profitable », « digne », « utile », ou le substantif « précision », tous valorisants.

Par leur discours évaluatif, les auteurs procèdent aussi à des jugements de valeur au moyen de comparaisons ou de métaphores concernant la grammaire. C'est ainsi que K. Zevaras, dans la préface de sa *Grammaire de Ch.-F. Lhomond pour la langue française, augmentée par Ch. C. Letellier et réinterprétée par Constantinos Zevaras*, publiée à Odessa, sur les presses de l'École des Com-

---

seulement après la mort de Rousseau et de Voltaire, marqué par leur esprit révolutionnaire, puis s'installe à Paris en 1788. La Révolution française lui inspire ambition de régénérer aussi la Grèce et de la rappeler à la liberté. Il entend éclairer ses compatriotes sur leur situation politique, leur faire comprendre que l'Antiquité grecque n'est pas leur propriété nationale, épurer leur langue en la rapprochant de celle de leurs aïeux, et prouver en même temps à l'Europe que la Grèce était désormais digne d'obtenir ses sympathies et son assistance. Ainsi Adamance Coray est-il à la fois écrivain politique, législateur de la langue, avocat des droits de la Grèce. (*Nouvelle Biographie Générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*, Paris, éd. Firmin Didot Frères, 1862, p. 765-767).

merçants en 1832, par un discours qui pourrait être qualifié de poétique, porte un jugement de valeur sur la nécessité pour chacun d'apprendre correctement la grammaire : « car sans elle (la grammaire) on est incapable de convaincre autrui de ce qu'on veut » ; « Ayant alors acquis grâce à elle les moyens de se convaincre les uns les autres » ; « C'est elle qui a posé des lois sur le juste ou l'injuste, le bien et le mal » ; « C'est par elle que nous éduquons les faibles d'esprit et distinguons les sages et c'est par elle que nous différons grandement des autres êtres vivants ». Selon lui, l'apprentissage de la langue est lié à l'apprentissage de la grammaire.

Le discours des auteurs concernant les manuels existants ainsi que leurs propres manuels, y compris la méthodologie d'apprentissage qu'ils préconisent, se déroule à travers une opposition entre valorisation et dévalorisation, exprimée au moyen d'adjectifs évaluatifs, porteurs d'une modalisation qualitative, qui apportent un jugement de valeur négatif ou positif : des grammaires « brèves », « incomplètes », ou « claires », « ordonnées » et « méthodiques ».

Ainsi certains auteurs comme G. Partzoullas, auteur d'une *Grammaire française théorique et pratique* publiée en 1814 à Vienne, à l'imprimerie de Ioannis Tzvékios, utilisant une série d'adjectifs évaluatifs, dévalorisent-ils les grammaires existantes, qui sont « brèves », « incomplètes », ou parlent « des méthodes erronées et inutilisables » qui « traitent de sujets obscurs et difficiles à apprendre ».

En revanche, au moyen d'une série d'adjectifs qui portent un jugement de valeur positif, ils évaluent leur propre manuel de grammaire comme « un manuel clair, ordonné, méthodique, utile, nécessaire qui comprend des règles essentielles, nécessaires, rédigées en bon ordre » (Partzoullas, 1814 : 2-3).

Le souci des auteurs est de publier de nouveaux manuels afin de remédier aux inconvénients majeurs, aux lacunes qui, selon eux, se retrouvent dans presque toutes les grammaires existantes, et de proposer un manuel de base élémentaire, pratique et méthodique.

Certains, comme Vendotis, Karatzas, Zevaras et Samourkasis, mettent l'accent sur la prononciation, à laquelle ils consacrent un chapitre étendu, voire plus de deux chapitres, et également sur les parties du discours et leur syntaxe, telles que l'article, les verbes, les pronoms, qui seront expliqués par des règles nécessaires et éclaircis par des exemples et divers exercices.

## 2.2. Un discours de consignes

Pour repérer le discours de consignes des auteurs, nous nous sommes appuyée sur la modalité déontique, complétée, dans la présentation qu'en fait Greimas, par une approche syntaxique et combinatoire qui explore le « devoir faire », le « devoir être », le « devoir ne pas faire », le « devoir ne pas être ». Comme « devoir faire », nous avons dégagé des recommandations, des suggestions ou des conseils prodigués par les auteurs aux élèves ou aux maîtres, exprimés de façon explicite, en distinguant ce qu'on doit faire (obligatoirement) et ce que l'on peut faire (facultativement) (Moirand, 1988 : 285). Par ces recommandations ou suggestions, les auteurs inscrivent dans leur texte leur méthodologie concernant l'apprentissage oral ou écrit de la langue.

Dans l'ensemble, ils insistent sur un apprentissage par comparaison et ils précisent qu'il faut partir des notions de grammaire grecque connues, comme les notions de verbe, d'attribut, de sujet et, à partir de là, en arriver aux spécificités de la langue française. Samourkassis, par exemple, souligne dans sa préface que « les langues s'apprennent facilement par comparaison ». Il se réfère au contenu de son ouvrage en disant qu'il « n'est du début à la fin qu'une continuelle comparaison du français avec le grec commun » (Samourkassis, 1851 : 3, 4).

Concernant l'apprentissage de l'oral, ils insistent sur l'efficacité de l'échange conversationnel entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les gouvernantes, les parents et l'enfant. Il faut donc parler en français, mais aussi l'entendre parler correctement, afin d'obtenir une bonne compréhension auditive.

Ventotis, ayant insisté sur la prononciation des sons du français en les comparant à ceux du grec, insiste en ces termes sur l'apprentissage de l'oral sous la forme d'un échange conversationnel :

Il est impossible de parler sans exercer la langue ou éviter d'avoir honte [...]. Le timide songe que s'il ne parle pas de travers au début, il n'apprendra jamais à parler correctement [...]. Il vaut donc mieux parler librement, rapidement, quitte à commettre des erreurs, plutôt que lentement et péniblement et sans faire de fautes.

Ventotis, 1810 : 10-11 (préface)

Zevaras insiste aussi sur un apprentissage conversationnel entre les mères ou les nourrices et les enfants (Zevaras, 1832 : 6-7). Partzoullas (1814 : 5), s'adressant aux enseignants, dit : « Exercez-les (élèves) à répondre aux questions qui, quoi, de qui, par qui, à qui ».

Les auteurs proposent aussi différents types de vocabulaire, par thèmes ou par ordre alphabétique, des dialogues, des idiotismes, des proverbes ou des maximes qui peuvent être utilisés comme exercices de mémorisation favorisant l'apprentissage par cœur, ou des phrases ou des poèmes traduits oralement par l'élève, afin d'obtenir une bonne compréhension des sons. Souvent, dans les abécédaires, ils proposent des exercices de lecture pour faciliter l'apprentissage de la prononciation, ainsi que des activités langagières qui sont de bons exemples d'exercices oraux. Kamatzodis, par exemple, (1855) propose la traduction de lexiques présentés soit par ordre alphabétique, soit par thème, en insistant sur l'apprentissage de l'oral, en disant que

la partie onomastique, je l'ai traduite dans le but d'un apprentissage par cœur, je l'ai augmentée et j'ai indiqué la prononciation de certains mots, [...] mais l'apprentissage fait tout seul n'apporte pas les mêmes fruits que quand il se fait sous la surveillance des maîtres, qui sont capables de diriger l'apprentissage par cœur selon ce qui leur semble le plus utile, tournent la parole de manière différente dans les dialogues qui sont faits par les élèves pour s'exercer, et forcent ces derniers à parler, corrigent leurs réponses et font tout ce qu'exige le développement exact pendant le temps de la leçon.

Kamatzodis, 1855 : 2 (préface)

L'apprentissage de l'écrit inclut l'apprentissage de l'orthographe, qui préoccupe les auteurs des manuels. Ventotis consacre deux chapitres dans son manuel et donne des explications sur les lettres de l'alphabet et les sons (discours métalinguistique) en comparant les deux langues. Il donne notamment des règles d'orthographe pour certains mots. Il souligne le point suivant : « J'ai ajouté quelques règles d'orthographe particulièrement pour quelques mots dont la prononciation peut facilement en tromper beaucoup et leur faire comprendre le contraire de ce que veut dire le mot » (Ventotis, 1810 : 8-9).

La traduction joue un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi des exercices de traduction sont-ils proposés à partir de textes indiqués dans les programmes institutionnels ou à partir d'autres textes. Les textes à traduire sont des œuvres littéraires, des allégories, des fables, des anecdotes, des textes qui ont un aspect moral comme *Les Caractères* de La Bruyère, ou des textes centrés sur l'histoire naturelle et la science, comme ceux de Buffon.

La méthode préconisée dans les manuels ressemble souvent à celle de la grammaire-traduction ou à celle de la méthode lecture-traduction (Besse, 1992 : 25-31).

Dans un dialogue, par exemple, l'élève mémorisait des emplois à partir desquels il pouvait induire les règles qu'il appliquerait éventuellement dans des productions plus souvent écrites qu'orales.

L'apprentissage écrit s'effectue aussi à l'aide d'exercices de cacographie sur la syntaxe, tels qu'ils étaient proposés par les grammairiens Noël et Chapsal depuis 1823. Ce sont des exercices écrits qui comportent des fautes commises exprès pour que les élèves s'entraînent à les corriger. Des exercices de syntaxe concernant les différentes parties du discours, et notamment les verbes, sont proposés par Ventotis, Paratzoullias, Teissonnière, Bézanos et Samourkassis, ce dernier également auteur du manuel intitulé *Éléments de grammaire française*, publié à Athènes, sur les presses d'Andreas Koromilas en 1851.

Pour l'apprentissage de l'écrit, on propose aussi des exercices de calligraphie et de copiage, ainsi que l'écriture de rédactions ou de compositions à partir de poèmes ou de pièces de théâtre, comme par exemple *Zaïre*, une tragédie en cinq actes, pièce de théâtre, de Voltaire.

## Conclusion

À cette époque, les auteurs entendaient inciter le public à apprendre une langue qui les aiderait à sortir de leur isolement culturel, en préparant les Grecs à mettre en œuvre les idées libérales diffusées par les textes proposés dans leurs manuels.

Les sources et les ouvrages que les auteurs ont utilisés pour rédiger ou traduire leurs manuels ont joué un rôle très important dans l'enseignement du français à cette époque.

Les manuels étudiés étaient dans l'ensemble en accord avec les programmes institutionnels<sup>1</sup> et conformes au but et aux élèves auxquels était destiné le manuel, en vue d'un apprentissage de l'oral et de l'écrit de la langue. Ils insistent sur un apprentissage par comparaison des deux langues (langue maternelle et langue française), afin de faciliter cet apprentissage.

Le souci des auteurs était de publier un manuel de base, pratique, méthodique, élémentaire, par lequel on pourrait avoir une connaissance *exacte et*

---

<sup>1</sup> Notre but était aussi de rechercher si l'enseignement de l'oral et de l'écrit de la langue correspondait à celui préconisé dans les programmes institutionnels. C'est pourquoi nous avons présenté de façon détaillée dans notre thèse de doctorat les programmes institutionnels valables au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, selon D. Antoniou, *Les programmes de l'enseignement secondaire, 1833-1929*, 1989 (en grec).



complète de la langue. Ils insistent sur l'apprentissage de la langue française par la lecture orale et par l'écriture, donc sur la prononciation et l'orthographe, et non pas par l'assimilation théorique de la grammaire ou la simple traduction de textes.

### **Références bibliographiques**

- BEACCO J.-C., 1985, « Textes et modalisation : perspectives didactiques », *Langue française*, n° 68, p. 115-127.
- BESSE H., 1992, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CRÉDIF – Didier.
- CHERVEL A., 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français... Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CORAY A., 1829, *Ἄτακτα : Αὐτοσχέδιος συναγωγή περιέχων γλωσσογραφικῆς ὕλης* [CORAY A., 1829, *Textes non classés*], t. 2, Paris, Eberhart (chez Didot) (en grec).
- DELESALLE D. et CHEVALIER J.-C., 1986, *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*, Paris, Armand Colin, coll. « Linguistique ».
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LANE Ph., 1992, *La périphérie du texte*, Paris, Nathan Université.
- MOIRAND S., 1988, *Une histoire de discours : Une analyse des discours de la revue « Le français dans le Monde »*, Paris, Hachette.
- MOIRAND S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- NOUVELLE BIOGRAPHIE GÉNÉRALE, 1862, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, Paris, éd. Firmin Didot Frères.
- TSIGRIS Ch., 2002, *La diffusion et l'enseignement du français en Grèce au XIX<sup>e</sup> siècle à travers les programmes institutionnels et l'analyse du discours des manuels*, thèse de doctorat sous la direction de Sophie Moirand, Université Sorbonne Nouvelle (thèse disponible à la bibliothèque de la Sorbonne Nouvelle et à la bibliothèque du Centre de recherche néohellénique d'Athènes).
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ Δ., 1989, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας 17, τ. 3 [ΑΝΤΩΝΙΟΥ Δ., 1989, *Les programmes de l'enseignement secondaire, 1833-1929*, Archives historiques de la jeunesse grecque, vol. 3.]
- ΔΗΜΑΡΑΣ Θ. Κ., 1964, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα, Ερμής [ΔΙΜΑΡΑΣ Th. C., 1964, *Les Lumières en Grèce*, Athènes, Hermis].

ΛΑΪΟΣ Γ., 1955, «Ο Γεώργιος Βεντότης, ο Ζακύνθιος και η πρώτη ελληνική εφημερίδα (1784)», *Επιθεώρηση Τέχνης*, n° 8 (Αυγ.), p. 149-154. [ΛΑΪΟΣ Γ., 1955, « Georges Ventotis de Zakynthos et le premier journal grec (1784) », *Revue de l'Art*, n° 8 (août), p. 149-154].

### **Manuels étudiés**

- ÉLIADE-BÉZANOS L., 1882, *Clé des thèmes français selon la grammaire de W. H. Desrués*, Athènes, Ch. N. Philadelphus.
- ERKOULIDIS A., 1831, *Introduction à la langue française*, Égine, G. Apostolidou Kosmitou.
- KAMATZODIS G., 1855, *Exercice d'entraînement de langue française*, Athènes, K. Antoniadis.
- KARADJAS J., 1806, *Enseignement exact de la grammaire française*, Vienne, Georgios Ventotis.
- KARASSOUTSAS I., 1859, *Grammaire de la langue française, rédigée à l'usage des collèges et des écoles de Grèce*, Athènes, S. K. Vlastos.
- KARASSOUTSAS I., 1859, *Chrestomathie française*, Athènes, S. K. Vlastos.
- PARTZOULLAS G., 1814, *Grammaire française théorique et pratique*, Vienne, Ioannis Tzvékios.
- SAMOURKASSIS A., 1851, *Éléments de grammaire française*, Athènes, Andreas Koromilas.
- TESSONNIÈRE H., 1837, *Grammaire de la langue française, composée à l'imitation de la grammaire de Noël et Chapsal*, Ermoupolis, G. Melistagous.
- THÉOCHARΟΠΟΥΛΟΣ G., 1827, *Grammaire française de Ch. C. Letellier, traduite, corrigée et augmentée*, Paris, Firmin Didot.
- THÉOCHARΟΠΟΥΛΟΣ G., 1838, *Nouvelle Grammaire française de Noël et Chapsal, traduite et corrigée*, Athènes, N. Papadopoulos.
- THÉOCHARΟΠΟΥΛΟΣ G., 1839, *Abrégé de la grammaire française de Noël et Chapsal*, Athènes, K. Antoniadis.
- VENDOTIS G., 1810, *Grammaire de la langue française*, Venise, Nicolaos Glykis.
- ZEVARAS K., 1832, *Grammaire de Ch.-F. Lhomond pour la langue française, augmentée par Ch. C. Letellier et réinterprétée par Constantinos Zevaras*, Odessa, Imprimerie de l'École des Commerçants.

## **AXE II**

### **LE FRANÇAIS, LANGUE DE CULTURE**

## Quand enseigner la littérature devient une constante quête d'actualisation

**Eylem AKSOY ALP**

Université Hacettepe d'Ankara (Turquie)

eylemaksoy@hotmail.com

### Résumé

*Un des défis majeurs que doit relever l'enseignant lorsqu'il enseigne la littérature française, c'est de pouvoir attirer l'attention des étudiants. Les étudiants doivent non seulement lire et comprendre des textes assez anciens dans une langue étrangère, mais également nouer des relations historiques, sociales et culturelles qui peuvent ne pas leur être familières. Dans ce cas, l'enseignant peut inciter les étudiants à faire des exercices afin d'actualiser les sujets traités ou leur donner la possibilité de comparer ces textes avec des supports ou matières qu'ils connaissent déjà et qu'ils prennent plaisir à regarder, lire ou étudier. Dans notre étude, nous allons tenter de cerner les moyens de rendre actuels des sujets temporellement éloignés qui peuvent contribuer également à la compréhension des textes littéraires en général. En effet, parmi la multitude d'œuvres littéraires, seules celles qui gardent leur actualité résistent à l'usure du temps et l'actualisation est un processus que chaque étudiant en tant que lecteur devrait accomplir.*

**Mots-clés** : enseignement de la littérature, actualisation, lecture, intention du texte

### Introduction : « Tuer l'auteur » pour favoriser le texte et le lecteur

Lors de son séminaire de Master 2 sur la Sémiostylistique à la Sorbonne, le Professeur Georges Molinié avait souligné à plusieurs reprises cette phrase devenue célèbre depuis : « Racine est mort ! ». Cette constatation venant d'un professeur qui a dirigé pendant longtemps la revue *XVII<sup>e</sup> siècle* semble assez

surprenante. En effet, pourquoi un professeur, spécialiste de rhétorique, de stylistique et de sémiotique, dirigeant la revue de ce grand siècle classique, voulait-il « tuer » le plus grand des auteurs de cette époque ? Nous avons eu en effet du mal à concevoir cette situation qui nous paraissait quelque peu incohérente, à l'époque. Mais c'est avec les textes de la nouvelle critique représentée en grande partie – mais aussi contestée de temps en temps – par Roland Barthes, comme « La mort de l'auteur », *Sur Racine, Le Degré zéro de l'écriture* ou bien « L'effet de réel » que petit à petit, non seulement cette phrase, mais aussi le reste du séminaire a commencé à prendre une nouvelle signification. Vouloir tuer Racine ne voulait absolument pas dire de cesser de l'étudier ; cela voulait tout au contraire dire de porter un regard neuf sur son œuvre, en quelque sorte la dépasser et l'adapter à notre temps et notre situation pour l'enrichir encore plus. Cela revenait à réitérer en quelque sorte la constatation suivante de Roland Barthes sur Racine (1963 : 7) :

Écrire, c'est ébranler le sens du monde, y disposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspens, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté [...].

Dans un contexte où la critique est constamment en changement et est à la recherche de nouvelles formules d'interprétation des textes, comment faire pour attirer l'attention des apprenants universitaires qui étudient la littérature dans une langue étrangère comme le français ? Une des solutions s'avère être justement de suivre le chemin parcouru par la critique littéraire, pour qui le lecteur potentiel qu'est l'étudiant, occupe une place de plus en plus importante dans l'interprétation des œuvres littéraires en particulier. Dans ce cadre, Umberto Eco (2002 : 58) souligne qu'« [u]n texte est un dispositif conçu dans le but de produire son Lecteur Modèle ». Ainsi, ce *lecteur modèle* devrait essayer de lire le texte « tel qu'il est en un certain sens destiné à être lu, ce qui peut inclure la possibilité d'être lu de manière à susciter de multiples interprétations » (*ibid.* : 9). Le fait de se désintéresser quelque peu de l'auteur pour céder la place aux lecteurs, donc aux étudiants, et aux multiples interprétations qu'ils peuvent y apporter peut aiguïser leur attention puisque, comme nous montre Roland Barthes, « c'est le langage qui parle, ce n'est pas l'auteur » (Barthes, 1984 : 62). En ne se concentrant pas essentiellement sur l'intention de l'auteur mais en élargissant le domaine d'interprétation de l'étudiant, nous pouvons utiliser le

texte littéraire comme un outil d'enrichissement des lecteurs potentiels que sont les étudiants de langue et littérature françaises.

## 1. Actualiser pour interpréter

Roland Barthes (1984 : 65) remarque que :

Nous savons maintenant qu'un texte n'est pas fait d'une ligne de mots, dégageant un sens unique, en quelque sorte théologique (qui serait le message de l'Auteur-Dieu), mais un espace à dimensions multiples, où se marient et se contestent des écritures variées, dont aucune n'est originelle : le texte est un tissu de citations, issues des mille foyers de la culture.

Ainsi, le fait de considérer le texte comme un espace ouvert, dans lequel peuvent facilement pénétrer les étudiants à travers leurs lectures attentives mais aussi, en y apportant leur propre point de vue en relation avec leur propre réalité actuelle, permettra de mieux capter leur attention. Au contraire, attendre de l'étudiant qu'il gère l'histoire personnelle de l'auteur, ainsi que l'histoire sociale, culturelle et littéraire, lui rappellera sans cesse ses lacunes et ses insuffisances ; ce qui pourrait le démotiver et risquerait de provoquer son mutisme. En effet, insister non seulement sur l'auteur d'un texte, mais aussi sur son époque et contexte, c'est en quelque sorte le fermer aux multiples interprétations possibles. « Donner un Auteur à un texte, c'est imposer à ce texte un cran d'arrêt, c'est le pouvoir d'un signifié dernier, c'est fermer l'écriture » (*ibid.*).

Fermer le texte revient à dire le clore à l'interprétation. Pour que les étudiants puissent apporter leurs interprétations à une œuvre spatio-temporellement éloignée, il leur faut le rapprocher de leur univers, de leur mode de pensée. Dans ce cas, l'actualisation de l'œuvre devient plus que nécessaire. Justement, selon Umberto Eco (1985 : 64) « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation ». L'actualisation d'une œuvre naît donc de la coopération avec le lecteur. S'il n'y a pas de lecteur prêt à interpréter le texte selon ses propres conditions, l'œuvre restera fermée, donc inactualisée. Les questionnements sur l'utilité d'une œuvre détachée de notre réalité peuvent en effet être posés. Nous pensons cependant que cela pourrait être le sujet d'une autre étude. Nous pouvons du moins reprendre la remarque suivante faite par Yves Citton (2007b, *Introduction*), à savoir que « les lectures ac-

*tualisantes* permettent d'*actualiser* le texte dans un nouveau contexte, de lui conférer des sens *a posteriori* ». Justement, l'actualisation de l'œuvre littéraire, c'est la possibilité pour les étudiants de pouvoir apporter des significations *a posteriori*, qui pourraient être authentiques, surtout selon le point de vue d'un étranger, en relation avec sa propre temporalité et sa propre culture.

Enfin, que faut-il comprendre au juste de cette « actualisation » ? Déjà, en 1904, Gustave Lanson (1904) admettait que « chaque génération se lit elle-même dans Descartes et dans Rousseau, se fait un Descartes et un Rousseau à son image et pour son besoin ». De plus, chaque génération lit les textes en fonction de l'image qu'il se construit de ces auteurs afin de chercher des réponses à des questions tout à fait humaines et toujours actuelles. Il faut mentionner que des textes à portée sociale pourraient mieux se prêter à l'actualisation. Ainsi, lorsque nous lisons *Du contrat social* de Rousseau, pouvons-nous interpréter les principes du droit politique traités dans cette œuvre à partir de la situation de notre époque et de notre société. Ce qui fait la grandeur de cette œuvre est sa capacité à être réinterprétée et actualisée selon les époques et les sociétés. Par ailleurs, « l'interprétation littéraire est bien le lieu de déploiement d'une vérité » (Citton, 2007b). Mais cette vérité n'est pas stable, elle évolue selon les époques et les sociétés. Comme l'affirmait Roland Barthes (1964 : 17) dans *Le Degré zéro de l'écriture*, l'écriture et le style d'écriture sont « le choix d'un comportement humain » de la part de l'auteur de rechercher une vérité. Une fois son œuvre terminée, c'est le lecteur qui se l'approprie pour reconstruire une nouvelle vérité à partir de ce qu'il lui est offert. Est-ce que le lecteur trouvera la vérité de l'auteur de l'œuvre ? Pas forcément, car au-delà de l'intention de l'auteur, le texte lui-même en a une qui peut échapper à son auteur, et que le lecteur modèle peut retrouver à travers sa capacité d'interprétation. Ainsi que nous l'explique Umberto Eco :

Dans certains de mes écrits récents j'ai suggéré que, entre l'intention de l'auteur (particulièrement difficile à mettre au jour, et fréquemment sans intérêt pour l'interprétation d'un texte) et celle de l'interprète qui (pour citer Richard Rorty) se contente de « faire entrer le texte dans un moule qui réponde à ses fins », il existe une troisième possibilité. Il y a une *intention du texte*.

Eco, 2002 : 23

Selon Eco, *l'intention de l'auteur*, en plus d'être difficile à élucider, semble par ailleurs ne pas avoir d'intérêt. En ce qui concerne *l'intention de l'interprète*, elle paraît problématique puisque le texte littéraire pourrait être utilisé pour

répondre à ses fins. Parmi ces trois intentions qui dominent un texte littéraire, *l'intention du texte* semble être la plus intéressante puisqu'elle peut varier et évoluer en fonction de la capacité d'actualisation du lecteur. Par ailleurs, les différences socio-culturelles et temporelles jouent un grand rôle sur cette capacité du lecteur. Ainsi, attendre des étudiants étrangers en littérature française qu'ils aient les mêmes interprétations des différentes œuvres que ce que le système scolaire français demande des étudiants français ne semble pas être une méthode pédagogique efficace. Donner l'occasion à ces étudiants étrangers d'actualiser les différentes œuvres étudiées en classe selon non pas *l'intention de l'auteur* qui reste assez personnelle mais selon *l'intention du texte* qui devient plus générale peut enrichir l'interprétation qu'ils peuvent en faire.

## **2. Actualiser pour attirer l'attention du lecteur potentiel qu'est l'étudiant**

Enseigner la littérature française à des étudiants de premier cycle dont le français n'est pas la langue maternelle, nécessite un double effort de la part de l'enseignant. D'une part, il faut surmonter les difficultés langagières. En effet, l'écart temporel entre la date de création de ces textes et notre époque ne peut manquer d'en engendrer. Plus précisément, la langue utilisée ainsi que le style d'écriture divergent de la langue courante que les étudiants étrangers maîtrisent un peu mieux mais toujours avec des lacunes importantes. D'autre part, il faut également venir à bout des différences socio-culturelles et historiques. En effet, en plus des difficultés langagières auxquelles ils font face, les étudiants éprouvent des difficultés à se focaliser sur un texte dont le contexte socio-culturel et historique diffère des leurs.

Ces difficultés finissent par lasser les étudiants qui, finalement, se désintéressent du sujet, voire du cours. Chaque enseignant peut recourir à des techniques différentes pour capter et garder en éveil leur attention. La méthode utilisée depuis deux ans dans notre cours de « Textes Choisis » de seconde année de licence (niveau B2 en français) dans le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université Hacettepe, dont le premier semestre s'étend du Moyen Âge jusqu'à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, et le second semestre se concentre spécialement sur le XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est de donner la liberté aux étudiants d'actualiser les textes en questions. Qu'entend-on par l'actualisation des textes ? Yves Citton, dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?*, l'explique ainsi :



Une lecture d'un texte passé peut être dite ACTUALISANTE dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépayant sur le présent.

Citton, 2007a : 344

Selon Citton, le texte littéraire aurait donc cette capacité d' « apporter un éclairage » nouveau, « dépayant » sur notre temps. Ainsi, pour comprendre l'homme et la société d'aujourd'hui, le texte littéraire peut servir de guide aux étudiants. L'actualisation de l'œuvre n'est pas nécessaire uniquement pour éclairer l'œuvre elle-même mais aussi pour enrichir les lecteurs et leurs sociétés en leur donnant des pistes de réflexions et en poussant toujours plus loin leur capacité d'interprétation.

En revanche, pour Umberto Eco (1985 : 62), l'actualisation des textes consiste « en l'actualisation du non-dit qui n'est pas manifesté en surface, au niveau de l'expression » et il faut encore une fois noter qu'il souligne que « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation » (*ibid.* : 65). Ceci n'est pas surprenant du tout si l'on considère le fait que « le texte est incomplet » en lui-même car « il est à actualiser » par un lecteur (*ibid.* : 61), donc par les étudiants en classe de littérature.

Certes, il faut pouvoir donner en tant qu'enseignant le contexte socio-culturel et historique d'une œuvre telle que, par exemple, *Tristan et Yseult*, afin que les étudiants puissent comprendre le texte et concrétiser la symbolique qui se dégage. Ainsi pour faire comprendre le rôle du philtre ou de l'épée dans l'histoire, l'enseignant peut insister sur la culture, les mœurs, la religion et la structure de la société du Moyen Âge. Mais un texte qui traite d'un sujet aussi invraisemblable que l'amour courtois, bien qu'étudié dans son propre contexte, peut ne pas les passionner, les étudiants ne se sentant pas concernés à cause de la distance spatio-temporelle. Ce qu'il faut peut-être tenter de faire est de ramener, de quelque manière possible, le sujet à leur propre réalité. Ainsi, pourrait-on procéder à des rapprochements entre *Tristan et Yseult* et la série culte des dernières années, *Game of Thrones* (Le Trône de fer), afin d'éveiller la curiosité des étudiants et les inciter à des lectures poussées sur la symbolique des mythes européens et mondiaux. Ce rapprochement permet non seulement de

capter l'attention des étudiants en actualisant des concepts anciens mais aussi d'éveiller leur curiosité pour faire des lectures poussées sur la signification des symboles appartenant à une époque précise en relation avec les conditions de l'époque.

Par ailleurs, nous pouvons proposer aux étudiants une analyse comparative, ou encore mieux contrastive du monde actuel avec le monde d'antan. Ainsi cela pourrait leur permettre de se poser des questions sur l'évolution de la société, en interrogeant l'individu et la société afin de faire naître une discussion au sein de la classe. Ainsi, l'œuvre de Montesquieu, *Les Lettres persanes*, peut être actualisée en favorisant l'étude contrastive du point de vue des époques et des sociétés différentes. De la comparaison qui se fait entre les sociétés française et persane du XVIII<sup>e</sup> siècle, nous pourrions inciter les étudiants à discuter des différences actuelles entre ces deux mondes et ouvrir un volet de discussion sur la conception du relativisme culturel de l'époque et d'aujourd'hui. Au lieu d'attendre de l'étudiant qu'il fasse une analyse digne d'un « lecteur modèle », tel que défini par Umberto Eco, lui donner le choix d'agir sur le texte et y apporter sa propre vision, selon les conditions de son contexte socio-culturel actuel, lui permettrait plus de liberté et de confiance.

En effet, lorsque l'on parle de « lectures actualisantes », il faut comprendre avant tout, les lectures « qui cherchent dans les textes d'hier de quoi faire réfléchir sur les problèmes d'aujourd'hui et de demain », comme l'indique Monique Lebrun (2009 : 244). Dans l'enseignement de la littérature, il faut insister sur le fait que l'analyse de ces textes pourrait aider « à éclairer les grandes questions qui continuent, et continueront, à se poser à nous » (Citton, 2007b).

De plus, comme le remarque Yves Citton,

*C'est en faisant parler la lettre des textes qu'on les met au service de la meilleure cause possible, celle d'une altérité qui enrichit notre perception du réel (et notre capacité d'agir sur lui) ; c'est en goûtant au plaisir propre de la littérature qu'on fait le geste politique le plus significatif, dans des sociétés d'abondance affairées à s'emprisonner dans l'aliénation travailliste.*

*ibid.*

C'est donc en rapprochant en quelque sorte l'œuvre littéraire du contexte culturel des étudiants en tant que lecteurs qu'on peut les faire agir sur le monde et sur leur monde à travers une littérature et une langue étrangère. Dans son ouvrage *Qu'est-ce que la littérature ?*, Jean-Paul Sartre insiste sur l'interdépen-

dance de « l'objet littéraire » et de « l'acte de lecture » :

Car l'objet littéraire est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer.

Sartre, 1948 : 48

En effet, l'objet littéraire ne doit pas être considéré comme un objet inerte mais au contraire comme un objet en constant mouvement. La relation entre ces deux instances étant active, l'enseignant doit être le médiateur favorisant et accélérant ce mouvement. Pour cela, l'enseignant se doit d'être en mouvement. Il doit être à la recherche d'actualisation de l'œuvre littéraire auprès des étudiants, ce qui n'est possible qu'avec un suivi de l'actualité quotidienne des étudiants à travers des discussions en classe sur les films et les séries télévisées qu'ils regardent, les jeux vidéo auxquels ils jouent, les questions d'actualité qui les intéressent, etc.

En adoptant une telle approche, l'objectif devrait être de faire réaliser à l'étudiant qu'il fait partie du processus d'interprétation de l'œuvre littéraire en tant que lecteur et qu'il en est même l'instance la plus importante. De ce fait, il gagnera confiance en lui-même, bien qu'il ait des lacunes langagières. Ainsi, Sartre (1948 : 50) écrit-il :

En un mot, le lecteur a conscience de dévoiler et de créer à la fois, de dévoiler en créant, de créer par dévoilement. Il ne faudrait pas croire, en effet, que la lecture soit une opération mécanique [...].

Dans ce cadre, briser la conception de l'étudiant que la lecture est « une opération mécanique » et que « l'objet littéraire » est « inerte » est vraiment primordial. Au contraire, il faut faire comprendre à travers d'exemples et des pratiques différentes qu'« (e)n un mot, la lecture est création dirigée » (*ibid.* : 52). Comme le remarque Sartre :

Ainsi, pour le lecteur, tout est à faire et tout est déjà fait ; l'œuvre n'existe qu'au niveau exact de ses capacités ; pendant qu'il lit et qu'il crée, il sait qu'il pourrait toujours aller plus loin dans sa lecture, créer plus profondément ; et, par là, l'œuvre lui paraît plus inépuisable et opaque comme les choses.

*ibid.*

Ce côté « inépuisable » des textes littéraires qui provient des multiples moyens d'interprétation, doit être mis en évidence pour les étudiants par l'enseignant. Ainsi, il faut insister sur le fait que « l'écrivain en appelle à la liberté du lecteur pour qu'elle collabore à la production de son ouvrage » (*ibid.* : 53), sans quoi l'œuvre n'existerait pas. De plus, la littérature pousse également le lecteur ainsi que les étudiants à faire un travail d'interprétation, comme nous l'indique Todorov (1980 : 180) :

Les faits signifiés sont *compris* : il suffit pour cela qu'on connaisse la langue dans laquelle est écrit ce texte. Les faits symbolisés sont *interprétés* ; et les interprétations varient d'un sujet à l'autre.

Ces variations d'interprétation dont parle Todorov proviennent du fait que, comme le note Yves Citton faisant référence à Roland Barthes, l'interprétation est « un geste assertif et attend du lecteur qu'il projette sur le texte le questionnement que lui offre son propre monde » (Marzloff, 2009 : 2).

## Conclusion

Enseigner le français ou en français des matières comme la littérature sont deux choses assez distinctes qui demandent forcément une approche différente. Un des défis majeurs que doit relever l'enseignant lorsqu'il enseigne la littérature française, en particulier du Moyen Âge jusqu'à nos jours, c'est de pouvoir inciter les étudiants à faire des recherches préliminaires sur l'époque en question. Les étudiants doivent non seulement lire et comprendre des textes assez anciens dans une langue étrangère, mais également nouer des relations historiques, sociales et culturelles avec une culture qui leur est étrangère. Dans ce cas, l'une des meilleures façons d'amener les étudiants à lire les livres ou les textes concernés, à faire des recherches préliminaires concernant l'auteur, l'œuvre, l'époque et la culture, c'est d'essayer d'actualiser les sujets traités ou de leur donner la possibilité de comparer ces textes avec un support qu'ils connaissent déjà et qu'ils prennent du plaisir à regarder, à lire ou à étudier.

Dans ce cadre, l'actualisation en tant qu'élément de la Nouvelle Critique, peut être mise au service des enseignants de littérature, ainsi qu'au service des étudiants de littérature car parmi la multitude d'œuvres littéraires, seules celles qui gardent leur actualité à travers l'actualisation faite par les lecteurs résistent à l'usure du temps.

### **Références bibliographiques**

- BARTHES R., 1963, *Sur Racine*, Paris, Éditions du Seuil.
- BARTHES R., 1964, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Gonthier.
- BARTHES R., 1984, « La mort de l'auteur », dans *Le Bruissement de la langue*, Paris, Seuil, p. 61-67.
- CITTON Y., 2007a, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Amsterdam.
- ECO U., 1985, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.
- ECO U., 2002, *Interprétation et surinterprétation*, Paris, PUF.
- LEBRUN M., 2009, Compte rendu du livre « Citton, Y. (2007). Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ? Paris, France : Editions Amsterdam », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 35, n° 3, p. 244-245, disponible sur : <<https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse3855/039870ar.pdf>> (consulté le 30/08/2019).
- LANSON G., 1904, « L'histoire littéraire et la sociologie », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. XII, p. 621-642, disponible sur : <<http://ressources-socius.info/index.php/reeditions/18-reeditions-d-articles/73-l-histoire-litteraire-et-la-sociologie>> (consulté le 30/08/2019).
- SARTRE J.-P., 1948, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard.
- TODOROV T., 1980, *Poétique de la prose* (suivi de *Nouvelles recherches sur le récit*), Paris, Éditions du Seuil.

# Entre Orient et Occident<sup>1</sup>

**Émilie Al-CHAMMAS**

Université de Balamand (Liban)

emycf@hotmail.com

## Résumé

*L'évolution de l'expression poétique se poursuit à travers les siècles et le poème représente de plus en plus une traversée qui mène au tréfonds de l'être. Pour certains poètes, la poésie représente une invitation et une incitation à s'interroger sur les problèmes profondément existentiels. Ainsi, opérant une démarche ontologique qui traduit la plupart des fois une angoisse existentielle, ces poètes conçoivent la poésie comme un moyen de se retrouver, de retrouver un monde meilleur. À travers les ouvrages de deux poètes, Yves Bonnefoy et Salah Stétié, appartenant à deux univers différents, oriental et occidental, nous montrerons que la poésie est capable de mener des ténèbres vers la lumière, la véritable lumière qui combat la finitude et nous indique le phare de la vérité.*

**Mots-clés :** *poésie, orient, occident, ténèbres, lumière*

## Introduction

Le terme « poésie » a toujours été rebelle à tout effort de définition exhaustive. De Valéry à René Char, puis à Éluard et Saint-John Perse, les représentations contemporaines changent et se multiplient.

Nous ignorons ce qu'est la poésie [...] elle est là souvent où on l'attend le moins. Si j'ose en qualifier l'un de ses charmes, je dirai qu'elle se présente à moi comme foncièrement inactuelle. Et qu'en son inactualité, elle se révèle en ses multiples métamorphoses comme idéalement contemporaine.

Pirotte, 2010 : 59

---

<sup>1</sup> Extrait remanié de notre thèse de doctorat *La main arabesque de la poésie contemporaine*, sous la direction de Misbah Samad, soutenue en 2014 à l'Université Libanaise, Beyrouth.

Et si l'écriture poétique est l'art de faire allusion à l'énigme du sens, elle n'est pas seulement le résultat d'un savoir-dire, mais surtout le fruit d'un savoir-faire, né d'une expérience acquise tout au long d'une vie fructueuse.

## 1. Présentation de la poésie contemporaine

L'évolution de l'expression poétique se poursuit à travers les siècles : des Classiques aux Romantiques, aux Symbolistes et aux Surréalistes, le poème devient une traversée qui mène au tréfonds de l'être. Incommodés des limites étroites de la réalité, les poètes surréalistes, tels qu'Aragon, Éluard, Breton et d'autres, sont agités par un désir ardent d'évasion et choisissent le moyen d'expression salvateur à travers l'écriture qui n'est pas uniquement compensatoire, mais aussi donneuse d'un monde en mouvement, puisqu'elle ouvre au poète des horizons illimités, le dotant d'une liberté infinie et l'affranchissant d'un réel parfois avilissant.

Cependant, les poètes contemporains considèrent que la poésie n'est nullement une évasion, une fuite hors de la réalité, mais qu'elle nous enracine dans une réalité totale. Ils s'écartent alors du Surréalisme et se tournent vers une poésie moderne plus humaine qui consiste à libérer le langage plus que jamais, permettant ainsi davantage d'exploits, aussi bien pour arracher le secret de l'origine que pour se remettre en question. En effet, la poésie devient une invitation et une incitation à s'interroger sur les problèmes profondément existentiels.

Ainsi, opérant une démarche ontologique qui traduit la plupart des fois une angoisse existentielle, ces poètes contemporains conçoivent la poésie comme un moyen de se retrouver, de retrouver un monde meilleur, et ce n'est qu'en surmontant les pièges illusoire de l'image que l'acte poétique peut réellement s'accomplir. Tel que l'affirme Gérard Gasarian : « Vouloir rejoindre le réel à travers des mots qui ne peuvent que nous en éloigner, cela relève de l'impossible mais répond à un irrésistible appel qui vaut d'être interpellé » (1986 : 9).

Nous fondant sur une étude comparative des ouvrages compris entre les années 1953 et 2010, relatifs à deux poètes, Yves Bonnefoy (français), et Salah Stétié (libanais d'expression française), nous aurons recours à un repérage des éléments structurels communs caractéristiques du système interne des recueils ou essais (champs lexicaux, métaphores, syntaxe), ainsi qu'à leur confrontation. Bien que les deux poètes soient issus de régions et de cultures différentes,

un même fil conducteur les anime. Des points communs peuvent être repérés, quels que soient les thèmes variés appartenant à ces textes, si bien qu'une expérience commune permet au lecteur de sombrer dans un questionnement ontologique.

## 2. Problématique et hypothèse

Comme quelques autres œuvres de certains poètes contemporains, tels que Philippe Jaccottet, Jacques Dupin ou René Char, celles de Salah Stétié et d'Yves Bonnefoy nous placent devant un paradoxe qui prend forme dès que se pose le problème de l'existence. De ce fait, nous nous demanderons si le poème représente l'immense puits aux questions ? Par ailleurs, pourrait-on comprendre par l'obscur du poème, sa lumière tout aussi bien que son obscurité fondamentale ?

Absolument simple, l'écriture recèle toutefois la complexité de leurs questions et leur traversée nocturne consiste en un progressif apprentissage de la finitude, doublé d'une lucidité inouïe. En effet, comprendre, c'est d'abord, comme l'indique l'étymologie, prendre avec : prendre avec, et donc passer de la découverte à l'action. Aussi la poésie est-elle une nouvelle aube, une dynamique qui pousse à l'action. Il faudrait alors avoir des yeux au bout des doigts pour « tâter » cette poésie et l'on pourrait même parler d'une sorte de « physique de la poésie » selon Stétié (1993 : 17).

## 3. Présentation des auteurs

Auteurs d'une multitude d'œuvres poétiques et critiques exemplaires qui marquent significativement de leur sceau la fin du XX<sup>e</sup> siècle et le début du XXI<sup>e</sup> siècle, Stétié et Bonnefoy partagent avec d'autres poètes de la même génération (ou un peu avant) : Saint-John Perse (1887-1975), René Char (1907-1988), André Du Bouchet (1924-2000), Philippe Jaccottet (1925-2021) et Jacques Dupin (1927-2012), le souci de ne pas se laisser prendre aux filets enchanteurs et trompeurs des facilités du langage ou de l'attrait de l'infini ; même rapport ambivalent au langage et même pari qui reste cependant le seul moyen d'appréhender le monde.

Yves Bonnefoy conçoit la poésie comme une crise pure et violente à cette époque et voudrait que la poésie soit une incessante bataille. Sous sa plume,



on n'observe guère de clôture des textes sur eux-mêmes, mais plutôt les étapes d'un cheminement. Le poète refuse l'idée d'une œuvre close sur elle-même, enfermée dans sa beauté, comme il refuse l'esthétisme ; il affirme que « l'imperfection est la cime » (Bonnefoy, 1958 : 139). En effet, ses recueils présentent une certaine continuité ainsi qu'une évolution de la création poétique. Le recueil *Les Planches courbes* (2001) semble être une continuité du recueil *Ce qui fut sans lumière* (1997), afin de mieux révéler que le monde qui fut sans lumière a un grand espoir d'être illuminé par la parole poétique. À travers ces correspondances, le poète approfondit sa quête de la lumière.

Il en va de même pour les œuvres stétiennes qui s'insèrent dans les étapes de la poésie moderne. Pour désigner sa poésie, Stétié affirme : « Ce sont des mots qui respirent, qui respirent et qui nous accompagnent sur les chemins de notre vie, ce jour très court de notre respiration » (Stétié, 1997 : 53). Un rapport substantiel unit le poète à la langue et c'est là que se situe la quête de l'outre-sens ; rapport qui intègre le statut d'écrivain arabe à la langue française. De ce fait, Stétié acquiert progressivement une connaissance approfondie des deux cultures orientale et occidentale, et avec sa virtuosité verbale, il développe les rapports entre langue, texte et corps. En cheminant à travers ses œuvres de *L'eau froide gardée* (1973), *Inversion de l'arbre et du silence* (1980) jusqu'à *L'être Poupée* (1983), *L'autre côté brûlé du très pur* (1992), *Fièvre et guérison de l'icône* (1998), *Fiançailles de la fraîcheur* (2003), nous percevons de plus en plus un dépouillement graduel pour faire place à plus de réalisme qui privilégie la présence du corps à l'esprit et prend conscience de la substantialité de la poésie. Aussi tous ces recueils font-ils preuve d'une continuité, d'un Tout indissociable qui nous invite, au-delà de l'usure, à sauver et à savourer la musique de la langue.

## 4. L'obscur

### 4.1. Serrer et resserrer

Il est indéniable que l'abondance des termes qui désignent et connotent l'emprisonnement chez les deux poètes, tels que « serrer » et ses paradigmes, est très suggestive. Nous en ferons un récit enchaîné.

C'est ainsi que le « cœur serré » (Bonnefoy, 2001 : 64), le poète avance à travers une insatisfaction et un étouffement interminables. Il porte « des pages

déchirées qu'il tient serrées » (Bonnefoy, 2010 : 18) ainsi que ses « rêves, serrés / l'un contre l'autre » (Bonnefoy, 2001 : 16), pareils à un « troupeau plus noir, plus serré sur soi que les pierres » (Bonnefoy, 1987 : 80). Cette allégorie laisse deviner une étreinte des rêves serrés, grâce auxquels le poète creuse inlassablement la terre, sous l'horizon du langage : il tourne et retourne la terre verbale pour en extraire des poèmes simples comme des pierres, parmi les pierres.

Bientôt, le poète « seul, le cœur serré, se détourne » (Bonnefoy, 1987 : 317), « dans la nuit dont les nœuds/sont serrés » (Bonnefoy, 1987 : 44). L'image du monde est semblable à un filet aux mailles serrées, qui fait subitement rebondir sa proie par intermittences. Patrick Née considère que « capté, le voyageur progresse dans l'incessante relance des bifurcations du réseau, en vue de la découverte du point central » (Née, 1999 : 81). La nature entière se trouve alors sous l'emprise d'un enserrement indéfinissable dans « les serres serrant le sens » (Stétié, 1980 : 30) et « l'eau serrée, violente, où des troncs d'arbres/s'entrechoquent, dévient » (Bonnefoy, 1987 : 85), coule dans des fleuves nocturnes de l'espace funèbre. Ces chênes enracinés dans le milieu aquatique, semblent « trop serrés parmi les pierres » (Bonnefoy, 1987 : 135) et rappellent une forêt touffue dans laquelle les « démarches s'enfoncent et s'égarant, égarement [...] sans commencement ni fin » (Richard, 1964 : 267). Dans cette forêt humaine, « sur de très serrées rocailles » (Stétié, 2003 : 51) prenant naissance des arbres, la branche aux « forces sombres » est « resserrée » (Bonnefoy, 1987 : 43), « dans l'enchevêtrement du tas de bois/serré sous la fenêtre » (Bonnefoy, 1987 : 125). De même, se trouve « serrée contre la branche/l'olive grise » (Bonnefoy, 2001 : 25) sur « les serrées dont on ne sait plus rien » (Stétié, 2010 : 13). L'allitération en /s/ et /r/ renforce de plus en plus l'idée d'enserrement et de resserrement. Il s'agirait donc de tramer un espace d'accueil protecteur et d'affiner davantage les liens poétiques, puisque « le poème allume une bien plus vaste nuit que celle resserrée sur sa naissance » (Stétié, 1980 : 23). Le monde se trouve sous l'emprise d'une main qui rend les humains captifs : « Cela vient rythmer une écriture resserrée et comme compressée où les mots s'annulent pour renaître » (Leuwers, 1990 : 20), où les mots cherchent leur place par glissades obscures sur l'échiquier poétique.

La récurrence du terme « serrer », dans toutes ses formes adjectivales et verbales, montre évidemment l'état asphyxiant dans lequel se trouve, non seulement l'humain vivant l'expérience du Temps, mais aussi le monde végétal, « les raisins » et « l'olive » qui se débattent dans des flux et des reflux de la pensée, s'organisant et se désorganisant, se formant et se déformant. Arbre-axe du

monde et symbole de l'homme universel, l'olivier figure dans le Coran et dans la Bible : c'est l'arbre des Bienheureux, l'arbre sacré pour le prophète Mohammad. De même, à l'époque du Déluge, lorsque Noé a envoyé une colombe pour avoir des informations sur l'état de la terre, elle est revenue avec un rameau d'olivier au bec. L'olive représenterait donc dans son symbolisme la fin du déluge et le début d'une nouvelle vie sacrée. Quant à la vigne, ce n'est que signe d'abondance et de fertilité, de propagation de la parole poétique. Pourtant, dans ce contexte, la vigne et l'olivier perdent leurs référents et n'en gardent qu'une certaine silhouette virtuelle. L'épreuve est donc nécessaire et elle se vit à l'instant où l'étau se serre autour d'un questionnement ontologique qui demeure sans aucune réponse.

#### **4.2. La nuit, l'obscurité, les ombres**

La récurrence du substantif « nuit » insiste sur l'incapacité d'accéder à la lumière, surtout que les humains « ont laissé leurs mains et leurs outils/sous le ciel, le ciel inhabité » (Stétié, 2007 : 13). En écho à ce nom « nuit » résonne un autre, utilisé par les deux poètes au féminin singulier « la ténèbre » (Bonnefoy, 1975 : 273), « avec tumulte et ténèbre » (Bonnefoy, 2005 : 117), « Lampe d'une ténèbre » (Stétié, 1980 : 24), (Stétié, 1979 : 10)<sup>1</sup> ; ce qui met en relief le caractère féminin qui sort du commun et rejoint la notion de la déesse primordiale de la Nuit personnifiée selon la mythologie grecque, Nyx. Il semble même que ce terme employé au singulier soit une sorte d'épreuve unique ou un passage inéluctable au cours duquel l'humain est contraint d'affronter son angoisse ; de ce fait, la ténèbre se rapprocherait plutôt d'une obscurité intérieure.

Dotées de la faculté de parole, tantôt ces ombres « clame[nt] » (Bonnefoy, 2001 : 96) ou laissent entendre un « murmure sans fin » (Bonnefoy, 2001 : 40), tantôt elles sont silencieuses tout en accompagnant le poète : « Ombre, qui sourirait bien que silencieuse » (Bonnefoy, 1987 : 14), mais même ce silence équivaut à une parole révélatrice qu'anime un sourire plutôt énigmatique. L'on s'empare du silence comme si l'on était une écorce desséchée qui a besoin de mutisme pour s'en abreuver.

C'est dans cet univers nocturne que les ombres intervertissent, dans un univers où l'humain est morcelé par le temps qui passe. La danse de l'ombre dans

---

<sup>1</sup> Usuellement, il est utilisé au féminin pluriel « les ténèbres ».

le vide imprime des oscillations qui sont aussi l'abîme clandestin de la main exposée. Irreprésentable, l'ombre demeure autonome tout en se mêlant à la gestualité de la main initiale. C'est alors un double, une main disparue, un référent vide qui ne peut rejoindre le réel que dans la parole poétique. Caroline Andriot-Saillant considère que « le poète est le danseur sur le vide, le danseur de l'invisible » et ajoute que dans le recueil *Les planches courbes*, « l'association de la danse et de la poésie [...] se nimbe d'abord de ce mystère. Car elle s'ancre dans un souvenir qui revient et qui échappe en même temps [...] la figure de l'enfant s'efface dans l'ombre » (Andriot-Saillant, 2006 : 321-322). Cette voix lointaine qui identifie l'enfant à une ombre demeure présente, un bien unique, mais elle se retire discrètement à travers sa mystérieuse désignation.

Pour sa part, Stétié avance une nouvelle conception des ombres qu'il considère comme des marionnettes s'agitant sur la planche d'un « théâtre d'ombres »<sup>1</sup> (Stétié, 1992 : 59). Il va même jusqu'à évoquer l'origine orientale de ce théâtre, justifiant son idée par l'expression « ombres chinoises », poursuivant : « cela plaiderait en faveur d'une origine extrême-asiatique de ce théâtre, dont les Turcs et les Arabes, entre autres, n'auraient fait qu'hériter » (Stétié, 1992 : 59). C'est en fait un univers foisonnant et riche, un monde de magie et de sorcellerie. Généralement, « l'ombriste » qui donne vie aux ombres projette sur un écran des silhouettes et, dans les spectacles nocturnes, il se sert d'une lampe à huile la plupart des fois. Le côté vacillant des ombres produit par la flamme de la lampe ajoute au mystère du spectacle. De ce fait, les ombres et la lampe à huile habiteraient aisément l'univers du Levant stétien.

Dans *Mystère et mélancolie de la poupée*, Stétié évoque aussi ce « théâtre d'ombres que seul l'Orient, régions du plein soleil qui fait néant de tout, l'Orient pénétré d'Islam, pouvait imaginer au sens étymologique du terme » (Stétié, 2008 : 35). Il rapproche ces ombres des poupées, vu qu'elles surgissent toutes les deux « du monde souterrain, labyrinthe de l'organisation interne » (Stétié, 2008 : 41) et nous transportent illico vers un autre monde, vers un Ailleurs souhaité ou réfuté. Ce sont des poupées articulées qui se chargent d'une puissance inouïe et détiennent un pouvoir magique.

---

<sup>1</sup> Selon Platon, notre existence ressemble à un théâtre d'ombres, les êtres d'ici-bas n'étant que des marionnettes.

## 5. La lumière

### 5.1. Transmutation de la nuit

S'étant lancés dans la lutte poétique à partir d'un monde régi par la finitude menaçante, Salah Stétié et Yves Bonnefoy se déplacent de la menace à la défense par divers moyens jusqu'à la recherche de la sérénité dans le rêve d'un autre monde. Ils renvoient le lecteur d'un macrocosme à l'autre comme pour mieux fustiger les dissuasions qui sommeillent en eux.

Un soupçon d'irréel est le plus souvent capable de distinguer la lumière et l'obscurité ; il est vrai que les deux sont complémentaires et que l'une sans l'autre n'existerait pas. Qu'en pensent les poètes ? Selon Adonis, « la nuit n'est plus le contraire du jour mais son prolongement ou son autre face. Peut-être est-ce même la nuit qui est le vrai jour » (Saïd, 1998 : 108). Quant à Gibran Khalil Gibran, il prophétise : « Vous bénirez l'obscurité comme vous voudriez bénir la lumière » (Saïd, 1998 : 108). Que ce soit en Orient ou en Occident, la plume poétique s'évertue à concilier le clair-obscur. Aussi Paul Éluard écrit-il : « Et moi l'obscur j'avais réponse à la lumière » (Saïd, 1998 : 105) ; notion confirmée par les paroles de Saint-John Perse : « On m'appelait l'Obscur et j'habitais l'éclat » (Saïd, 1998 : 105). De part et d'autre de la Méditerranée, Bonnefoy affirme que la nuit sera transmutée : « c'est comme s'il faisait jour, dans cette nuit » (2010 : 30), auquel répond en écho : « L'éclat n'est éclat que s'il est énigmatiquement doublé d'obscur. L'obscur porte l'éclat » (Stétié, 1996 : 37).

À l'aide des vocables, les posant pierre par pierre, Salah Stétié étend un pont protecteur par-delà les orages de la vie. C'est ainsi qu'il établit son grand berceau ou plutôt sa grande berce au fond de laquelle l'attend toute la chaleur originelle d'une eau amniotique orientale. C'est « une place pure marquée par l'absolu de l'eau » (Stétié, 1998 : 51). Ainsi Stétié arrive à palper la primitivité des mots dans « l'ici », de sorte qu'elle s'y confond et devient elle-même sa demeure, son univers premier, son cosmos. Cet « Arabe assoiffé d'eau nocturne et de ciel nu » (Stétié, 1993 : 40) trouve dans le giron de la langue française qui lui ouvre les bras « un endroit chaud. Il ne doute pas un seul instant que, là aussi, il est chez lui » (Stétié, 1993 : 40).

Pendant son exil qu'il considère comme une dure mise à l'épreuve qui l'a contraint à quitter définitivement le Liban, sème en lui la nostalgie de son pays natal et le désir de rentrer à la « Maison du Souffle » ne fût-ce que dans le rêve ; le poète y pénètre alors « par la porte des arbres / Maisons et tables éclairées »

(Stétié, 2003 : 113). Selon lui, pour fuir l'exil, « il lui suffira de se reposer un peu plus longuement dans cette langue, à la façon des migrateurs » (Stétié, 1993 : 40).

## 5.2. La coupelle-refuge

À considérer le prénom et le nom du poète Salah Stétié, cet infatigable chercheur « d'or-ient », nous découvririons que les deux premières lettres S. S. représentent le point de départ en Orient (à droite, à l'est) et le point d'arrivée en Occident (à gauche, à l'ouest) ; c'est bien le trajet sinueux qu'il a entrepris réellement, « la sinuosité d'un serpent, l'ambiguïté ».



De plus, les deux courbes de la lettre « S » représentent chacune, de part et d'autre, une coupelle apte à recueillir les paroles (cette forme :  $\cup$ ). En outre, une comparaison avec les lettres arabes de son prénom Salah et de son nom Stétié montrerait que les premières lettres qui les forment, représentent la même forme de la coupelle, le giron sécurisant de son identité (سص).

Nous basant ainsi sur la calligraphie des lettres du nom et du prénom de Salah Stétié, nous pourrions déduire que les lettres orientales et les lettres occidentales, symboles de la double culture et de la double identité du poète libanais, présentent une complémentarité intéressante : les unes personnifiant le dur trajet, la route sinueuse pour aller de l'Orient vers l'Occident, les autres faisant effet de la paume sécurisante, du havre de son pays d'origine qui ne cessera jamais de représenter le cocon privilégié de son écriture.

Mais voyons comment à son tour Bonnefoy passe à l'acte. L'originalité de l'arabesque nominale réside aussi dans la première lettre Y du prénom Yves, et la dernière lettre du nom Bonnefoy, symbolisant les deux rives entre lesquelles il se balance perpétuellement en « passeur » pour atteindre l'outre-main qui l'attend dans l'arrière-pays : son entre-deux sans cesse évoqué, en même temps que la forme d'une coupelle apte à former la demeure du poète.

Bonnefoy trouve que « les branches de ce Y, par exemple, qu'[il] avai[t] cru aisément identifier, sont fourchues symétriquement signifiantes » (Bonnefoy, 1977 : 43). Ces branches fourchues du « Y » déjà interprétées dans la première partie, en tant que carrefour, représenteront ici, selon le contexte imaginaire,

le contenant par excellence. Chez Bonnefoy, la main humaine entre en jeu et prend « la coupelle de verre/l'élève [...] Y reproduit le miracle du feu » (Bonnefoy, 1987 : 94). La métamorphose est apparente déjà dans la forme même du Y qui représente la coupe, l'athanor (et en même temps, la première lettre du prénom Yves ainsi que la dernière lettre de son nom, comme on l'a déjà précisé).

Son but est de s'agripper à l'image de sa rive natale, d'atteindre à la nage le bord promis, malgré les vagues et la houle du temps. Animé par le sentiment de revisiter le lieu perdu, il confère une vie à sa « maison fermée qui respire, presque sans bruit » (Bonnefoy, 1987 : 11) et qui, ordinairement « se rattache à l'idée d'espace sacré se développant autour d'un foyer-axe du monde et consacré par ses murs. Au-delà du seuil s'étend l'espace profane » (Julien, 1989 : 213). Il y rentre afin « d'ouvrir la salle, accueillir la lumière » (Bonnefoy, 1987 : 34). Deux notions non-verbales, deux gestes primordiaux « ouvrir/accueillir » permettent d'avoir accès à la clarté et de voir éclore la lumière au sein de la nuit, peu à peu dans toute sa vérité. Il est vrai que sa trajectoire est hésitante, semée de zones d'ombres, mais elle n'empêche pas la visite quotidienne dans « la maison où [il] vient chaque nuit » (Bonnefoy, 1987 : 85).

## Conclusion

Aboutissant à une forme d'apaisement final, l'œuvre poétique de Bonnefoy et de Stétié constitue une quête et une sorte d'apprentissage de la vie dans la finitude. Le poète ne parvient pas à la création d'un nouveau monde lumineux, mais il constate que l'au-delà n'est autre que l'ici réhabilité et que l'outre-main rêvée n'est autre que la main réelle. Aussi la lumière éternelle n'existe-t-elle qu'illusoirement puisqu'elle exigerait la désertion de la réalité dans laquelle le poète se débat. Lumière et ténèbres s'avèrent donc deux faces d'une même médaille où se mire la face du monde. Pour que l'on voie poindre le jour, il faudrait l'avoir porté longtemps en soi dans l'obscurité, en une radieuse épreuve ; c'est le seul moyen de rendre aux mots leur véritable lumière et leur fécondité. En fait, le poète se soucie moins de décrire la réalité que de présenter une poésie dont la portée est ontologique. Passer ou faire passer devient inséparable de porter, même la voix qui « porte de l'être dans l'apparence » (Bonnefoy, 2001 : 63) fait passer d'un monde à un autre, d'un univers onirique à un autre plus réel, ou d'une terre rêvée vers une terre qui existe réellement dans toute sa vérité et sa nudité.

Aussi la poésie ne peut-elle retrouver sa raison d'être qu'en détruisant ses chimères. Sur le théâtre de la vie, on assiste à un conflit où le langage se retourne contre lui-même. Se méfiant des concepts séducteurs et du pouvoir trompeur des images, le poète opte pour la présence dans la finitude, à travers une réconciliation avec le simple lieu de l'existence ordinaire. Une paix s'établit dans son âme et « laisse subsister l'écart entre les mondes, l'opposition sans laquelle l'unité ne porterait pas sens » (Starobinski, 1982 : 30).

L'itinéraire que trace cette œuvre poétique conduit donc d'un refus catégorique à une conciliation. Ce n'est qu'un infatigable apprentissage au long duquel il s'agit de renouer dans le langage les liens rompus par le langage lui-même. Il s'agit d'accepter le monde tel qu'il est, sans éconduire ce qui naît en nous de protestation et de révolte. Désireux de présence, le poète cherche à s'orienter, en revenant sur les leurres et les périls aussi bien qu'en posant la question de l'espoir.

En définitive, la poésie existe d'avoir cru que les ténèbres allaient s'illuminer, d'avoir éprouvé la nuit profonde et d'y avoir désiré l'espoir insensé d'une lumière éternelle. En poésie, il faut avoir vécu dans l'espoir puis perdu l'infini pour accepter la finitude et admettre sa clarté. L'invocation « Ô poésie » (Bonnefoy, 2001 : 78) apporte une sorte de salut dans les ruines de la parole et permet, pas à pas, de tresser admirablement les mots. Jakobson n'a-t-il pas raison de déclarer que « c'est la poésie qui nous protège contre l'autonomisation, contre la rouille qui menace notre formule de l'amour et de la haine, de la révolte et de la réconciliation, de la foi et de la négation » (Jakobson, 1977 : 47) ?

### **Références bibliographiques**

- ANDRIOT SAILLANT C., 2006, *La fable de l'être*, Paris, Éditions L'Harmattan.  
BONNEFOY Y., 1975, *Dans le leurre du seuil*, Paris, Éditions Mercure de France.  
BONNEFOY Y., 1977, *Trois remarques sur la couleur*, Paris, Éditions Bouchard.  
BONNEFOY Y., 1987, *Ce qui fut sans lumière*, Paris, Éditions Mercure de France.  
BONNEFOY Y., 2001, *Les planches courbes*, Paris, Éditions Mercure de France.  
BONNEFOY Y., 2005, *La vie errante*, Paris, Éditions Gallimard.  
BONNEFOY Y., 2010, *Raturer outre*, Paris, Éditions Galilée.  
GASARIAN G., 1986, *Yves Bonnefoy, la poésie, la présence*, Paris, Éditions Champ Vallon.  
JAKOBSON R., 1977, *Huit questions de poétique*, Paris, Éditions du Seuil.  
JULIEN N., 1989, *Dictionnaire des symboles*, Belgique, Éditions Marabout.



- LEUWERS D., 1990, *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*, Paris, Éditions Dunod.
- NÉE P., 1999, *Poétique du lieu dans l'œuvre d'Yves Bonnefoy ou Moïse sauvé*, Paris, PUF.
- PIROTTE J.C., 2010, « La chronique de Jean-Claude Pirotte » / « Mon avenir est mon passé », *Lire*, p. 57-72
- RICHARD J.-P., 1964, *Onze études sur la poésie moderne*, Paris, Éditions du Seuil.
- SAÏD A., 1998-1999, « Poésie notre part d'ombre et de lumière », *Confluences Méditerranée*, n° 28, p. 103-110.
- STAROBINSKI J., 1982, « La poésie entre deux mondes », *Préface aux Poèmes*, Paris, Éditions Gallimard, p. 7-30.
- STÉTIÉ S., 1979, *Obscure lampe de cela*, Paris, Éditions Jacques Brémond.
- STÉTIÉ S., 1980, *Inversion de l'arbre et du silence*, Paris, Éditions Gallimard.
- STÉTIÉ S., 1992, *Lumière sur lumière ou l'islam créateur*, Paris, Éditions Cahiers de l'Égaré.
- STÉTIÉ S., 1993, *Le Nibbio ou la médiation des imaginaires*, Paris, Éditions José Corti.
- STÉTIÉ S., 1993, *L'interdit*, Paris, Éditions José Corti.
- STÉTIÉ S., 1996, *Les porteurs de feu et autres essais*, Paris, Éditions Gallimard.
- STÉTIÉ S., 1997, *Le calame*, Saint-Clément, Éditions Fata Morgana.
- STÉTIÉ S., 1998, *Fièvre et guérison de l'icône*, Paris, Imprimerie nationale en coédition avec l'Unesco, coll. « La Salamandre ».
- STÉTIÉ S., 2003, *Fiançailles de la fraîcheur*, Paris, Imprimerie nationale, coll. « La Salamandre ».
- STÉTIÉ S., 2007, *Fluidité de la mort*, Saint-Clément, Éditions Fata Morgana.
- STÉTIÉ S., 2008, *Mystère et mélancolie de la poupée*, Saint-Clément, Éditions Fata Morgana.
- STÉTIÉ S., 2010, *Oiseau ailé de lacs*, Saint-Clément, Éditions Fata Morgana.

## Lectures plurielles du texte littéraire

**Cristina AVELINO**

Université de Lisbonne (Portugal)

cristinavelino@gmail.com

### Résumé

*Face aux Smartphones, tablettes et ordinateurs, il est fréquent d'entendre que les jeunes lisent moins. Or des études récentes montrent le contraire et révèlent de nouvelles habitudes de lecture. Les technologies n'ont pas tué le goût de lire et permettent aux jeunes d'accéder, de façon nomade, à des contenus. C'est dans ce nouveau contexte qu'on se propose de partager des approches du texte littéraire privilégiant la multimodalité et l'interdisciplinarité dans la classe de langue en contexte universitaire. Elles sont portées par divers modes d'expression dans l'accès au message du texte littéraire et dans la production du sens et créent des passerelles entre le texte littéraire et des domaines de savoir ou d'expression artistique. Ces dimensions enrichissent l'expérience littéraire et mettent en œuvre un parcours d'apprentissage mobilisant le sens esthétique et la pensée critique.*

**Mots-clés :** *littérature, multimodalité, interdisciplinarité, technologies*

### Introduction

La littérature a une histoire séculaire dans l'enseignement des langues. Son traitement pédagogique au niveau universitaire a évolué de l'enseignement de savoirs littéraires à celui de compétences d'ordre communicatif et interculturel dans le contexte actuel marqué par les technologies. L'œuvre littéraire, par sa richesse et sa variété, reste une ressource incontournable pour alimenter la connaissance de la langue et de ses cultures et son exploitation se renouvelle face à de nouvelles habitudes de lecture et aux défis technologiques. Les projets de lecture en contexte universitaire présentés visent la construction d'une

compétence lectorale et privilégient la multimodalité portée par la combinaison de divers modes d'expression ainsi que l'interdisciplinarité, car la fluidité du numérique facilite l'intégration de modes autrefois séparés et multiplie les possibilités offertes dans la compréhension, la production et la divulgation.

## 1. Littérature et classe de langue

Les dimensions esthétique, polysémique et culturelle souvent associées au texte littéraire jouent un rôle essentiel pour atteindre des objectifs d'ordre linguistique, pragmatique, discursif, intellectuel et personnel. La littérature utilise une langue riche et variée et un discours polyvalent qui « offre ainsi à la fois l'occasion de revisiter la grammaire et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions » (Albert et Souchon, 2000 : 10). Au niveau pragmatique et discursif, elle permet d'explorer une forme particulière de communication ainsi que les modes de fonctionnement textuel des divers genres. Au niveau intellectuel, la lecture de textes littéraires développe l'esprit critique, le sens de l'esthétique et des capacités d'analyse tandis qu'au niveau personnel, elle peut accroître la motivation et le plaisir dans l'apprentissage en suscitant l'implication, l'affectivité et l'émotion qui participent à l'épanouissement individuel. Elle véhicule aussi des informations culturelles d'ordre encyclopédique et incite le lecteur à interroger des faits de société, des traditions, des mentalités et les sentiments et à établir des relations interculturelles.

En 2001, la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* a constitué un tournant dans l'enseignement des langues car il présente des objectifs et des descripteurs nivelés de compétences et privilégie la capacité à réaliser des tâches dans des contextes plutôt utilitaristes de communication. L'importance de la littérature est toutefois reconnue : « Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). En 2018, son importance devient plus manifeste dans le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* où surgit une nouvelle configuration des activités langagières. L'échelle de compréhension écrite intitulée « Lire comme activité de loisir » affirme la place de la littérature dans tous les niveaux avec une progression qui prend en compte l'intégration de textes fictifs et non fictifs de longueur variable, la présence ou l'absence d'illustrations, les

types et genres textuels, les thèmes évoqués, le type de langage, la facilité de lecture et l'étendue de la compréhension (globale, explicite et implicite). Deux autres échelles liées à la médiation : « Exprimer une réponse personnelle à l'égard de textes (incluant la littérature) » et « Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) » établissent une progression allant de l'implication à l'interprétation. Pour mettre en œuvre la perspective actionnelle, les apprenants travaillent alors de façon semi-autonome ou autonome pour mobiliser des compétences et des savoirs au service de la réalisation d'un produit motivé par une situation de communication réelle ou simulée. Partir de textes littéraires, sans les instrumentaliser, pour réaliser des tâches est un grand défi qui implique une articulation du travail sur les compétences langagières et sur la dimension interculturelle. Puren (2006) apporte, selon nous, une contribution significative en proposant une typologie de tâches présentant une progression d'ordre cognitif et socio-affectif :

- Paraphraser : reformuler pour accéder au sens littéral ;
- Analyser : expliquer le sens grâce à des éléments textuels ;
- Interpréter : donner un sens au texte grâce à des données extratextuelles ;
- Extrapoler : expliciter la représentativité du texte ;
- Comparer : établir le rapport au texte en tant que lecteur, en explicitant des correspondances et des données expérientielles ;
- Réagir : susciter des réactions, des impressions et des jugements d'ordre objectif ou subjectif ;
- Transposer : exprimer le sens personnel attribué au texte en transposant le texte et dans son propre référentiel culturel.

Cette typologie intègre l'explication de texte traditionnelle dans des tâches qui relèvent du « faire scolaire » mais qui se transforment en « faire social », si elles sont au service de projets collectifs ou individuels visant des produits inspirés par la lecture et sortant de l'espace classe grâce aux technologies.

## **2. Approches du texte littéraire**

Nous nous proposons de rendre compte de notre expérience de travail à travers des projets pédagogiques mis en œuvre en contexte universitaire dans des classes des niveaux A2.1, B2.1 et B2.2.

## 2.1. Le contexte universitaire

### 2.1.1. Le public

La Faculté des Lettres de l'Université de Lisbonne propose l'apprentissage de la langue française (quatre heures hebdomadaires) comme matière obligatoire ou optionnelle dans des licences de nature diverse avec les niveaux A1, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 et C2. Le placement se fait avec un test qui comprend une activité en ligne sur des connaissances grammaticales puis une interaction orale. Un nombre significatif d'étudiants est placé en niveau A1 mais la majorité va dans les niveaux A2.1 ou A2.2 car ils ne disposent que de connaissances élémentaires acquises au collège pendant trois ans. Une minorité qui a poursuivi l'étude du français au lycée se retrouve dans les niveaux B1.1 ou B1.2. Ce public apprenant est caractérisé par la diversité des parcours d'apprentissage du français (de deux à six semestres) ainsi que par l'hétérogénéité des tranches d'âges et de l'origine (nationale ou étrangère).

### 2.1.2. Programmes d'enseignement

Les programmes visent à développer une compétence de communication qui intègre les diverses composantes langagières et culturelles des descripteurs correspondant aux divers niveaux. Un manuel est utilisé par l'équipe enseignante pour le niveau A1, alors que les autres niveaux utilisent des supports écrits, audio et audiovisuels mis à disposition sur des plateformes (Moodle ou Google Classroom). La littérature est présente au niveau A1 avec des extraits de fictions ou des poèmes proposés par le manuel et, à partir du niveau A2.1, l'équipe enseignante a opté pour des œuvres intégrales pour promouvoir des expériences de lecture plus authentiques. Le choix varie selon les enseignants mais la visée reste le développement de stratégies et d'habitudes de lecture. Le choix obéit à des critères de publication en livre de poche, de lisibilité et d'adéquation aux contenus du programme.

Un recueil de récits courts de Laure Mi Huyn Crozet intitulé *Après la pluie, le beau temps et autres contes* a été retenu pour le niveau A2.1. Ces contes autour de sept proverbes et de personnages sont accompagnés d'un dispositif pédagogique : des pistes de travail, des ressources sur l'auteur, un enregistrement audio de la lecture du récit. Pour le niveau B2.1, le choix de *L'envol* de Philippe Delerm favorise des approches multimodales et interdisciplinaires pour explorer le texte illustré, l'œuvre artistique de Jean-Michel Folon et développer une

réflexion sur le rôle de l'art dans la vie de chacun. Son caractère contemporain et le grand nombre de ressources en ligne facilitent des approches multiples articulant diverses compétences pour aboutir à la réalisation de produits écrits et oraux. Le programme du niveau B2.2 explore le fonctionnement discursif de récits oraux et écrits du quotidien et des médias et vise à développer la capacité d'analyse d'une œuvre contemporaine et de création d'un récit suivant la norme d'un genre littéraire. Un éventail thématique est suggéré :

- Histoires de l'Hexagone :
  - De Kerangal M., 2014, *Réparer les vivants*, Folio n° 5942
  - Foenkinos D., 2009, *La délicatesse*, Folio n° 5177
  - Orsenna E., 1998, *Deux étés*, Livre de poche n° 14484
  - Pagnol M., 1963, *Manon des Sources*, Livre de Poche n° 3360
  - Pineau G., 2005, *Fleur de Barbarie*, Folio n° 4559
  - Slimani L., 2016, *Chanson douce*, Folio n° 64
- Histoires de la francophonie :
  - Daoud K., 2014, *Meursault contre-enquête*, Babel n° 1386
  - Humbert M.-T., 2000, *Amy*. Livre de poche n° 1485
  - Khadra Y., 2008, *Ce que le jour doit à la nuit*, Pocket n° 14017
  - Laroui F., 2010, *Une année chez les Français*, Pocket n° 18453
  - Nothomb A., 1999, *Stupeurs et tremblements*, Livre de Poche n° 15071
  - Soucy G., 1998, *La petite fille qui aimait trop les allumettes*, Points n° 700
- Histoires de l'actualité :
  - Adam O., 2007, *À l'abri de rien*, Points n° 1975
  - Ben Jelloun T., 2006, *Partir*, Folio n° 4525
  - Claudiel Ph., 2005, *La petite fille de Monsieur Linh*, Livre de Poche n° 30831
  - Faye G., 2016, *Petit pays*, Livre de Poche n° 34618
  - Gaudé L., 2006, *Eldorado*, J'ai lu n° 8864
  - Schmitt E.-E., 2008, *Ulysse from Bagdad*, Livre de Poche n° 31897

L'existence d'une adaptation cinématographique de certaines de ces œuvres est un atout ainsi que la prédominance d'écrivains contemporains qui ont marqué l'actualité littéraire par la qualité de leur production et les problématiques traitées. La forte présence de la littérature francophone cherche à souligner la richesse et les variétés linguistiques et culturelles, à faire découvrir de nouveaux univers et à établir des rapports interculturels favorisant une nouvelle image du français. Ces suggestions de lecture peuvent être complétées par

celles des apprenants afin de garantir l'implication et l'engagement personnel dans les tâches.

## 2.2. Parcours de lecture

Les parcours d'apprentissage obéissent à une progression basée sur des activités langagières de plus en plus nombreuses et complexes. Les descripteurs des niveaux ont conduit à établir des finalités distinctes pour les parcours d'exploitation qui sont présentés sous forme de fiche pédagogique.

### 2.2.1. Niveau A2.1

Œuvre : Laure Mi Huyn Croset, 2016, *Après la pluie, le beau temps et autres contes*, Paris, Didier.

Tâche finale : projet collectif d'élaboration d'un quiz.

Durée : environ huit heures.

Objectifs communicatifs :

- Comprendre un conte à partir du relevé d'informations d'ordre référentiel et culturel
- Interagir à l'oral et à l'écrit pour paraphraser, reformuler et demander des informations

Contenus :

- Linguistiques : vocabulaire du quotidien, morphosyntaxe (temps, marqueurs temporels et spatiaux), phonétique (rapport son-graphie pour les voyelles nasales, prosodie de la phrase interrogative).
- Fonctionnels : demander/donner des informations, exprimer des goûts et préférences, décrire, raconter.
- Culturels : références géographiques (Genève dans le premier conte), littéraires (Defoe et Tournier dans le deuxième conte) et cinématographiques (Truffaut dans le troisième conte).

Démarche

1<sup>re</sup> étape : Avant la lecture

- Description du livre-objet.
- Observation de photos de l'auteur pour formulation d'hypothèses puis lecture de biographie pour confirmation.
- Visionnement d'interview et complétion de fiche de compréhension.
- Bilan de toutes les informations.
- Discussion du calendrier des activités de lecture.

## 2<sup>e</sup> étape : La lecture

### 1<sup>er</sup> moment

- Lecture individuelle en travail guidé du premier conte et complétion d'un quiz de dix questions sur Google Forms.
- Mise en commun : impressions de lecture, correction du quiz et résumé de l'intrigue.
- Écoute d'un extrait de l'œuvre lue pour situer le passage.
- Constitution des groupes de travail, tirage au sort des contes, analyse du quiz du premier conte, présentation de Kahoot et mise au point du calendrier pour la réalisation et application du quiz de chaque conte.

### 2<sup>e</sup> moment

- Travail de groupe en autonomie : élaboration du quiz en version Word avec des illustrations possibles pour envoi au professeur, révision du quiz et mise en forme sur Kahoot.

### 3<sup>e</sup> moment

- Travail en groupe-classe à des dates différenciées pour application en classe des quiz réalisés.
- Relevé du palmarès des résultats obtenus par équipe et classement général des équipes.

## 3<sup>e</sup> étape : Après la lecture

- Retour sur l'ensemble des contes pour proposer un classement des trois contes préférés par équipe et juger de l'intérêt des contes et des activités réalisées.

La démarche proposée tire profit de voies multimodales à travers l'utilisation de divers supports (photos, cartes, lecture enregistrée, interview médiatique et sites entre autres) pour construire un parcours de lecture et réaliser le produit final. La multimodalité a contribué à impliquer les apprenants, à leur ouvrir des horizons sur des instruments pour créer des activités ludiques et à légitimer l'utilisation de smartphones en classe pour répondre aux quiz. Le parcours de lecture proposé dépasse l'instrumentalisation du texte littéraire pour des acquisitions linguistiques et culturelles, afin de prendre en compte l'expérience de lecture et les réactions aux textes.



### 2.2.2. Niveau B2.1

Œuvre : Philippe Delerm, 1996, *L'envol suivi de Panier de fruits*, Paris, Librio, n° 280.

Tâches finales : projet « Le Musée imaginaire » avec deux produits individuels :

- Description d'une œuvre artistique dans le catalogue du Musée ;
- Présentation de l'œuvre dans la simulation d'une visite guidée au Musée ou dans un document vidéo.

Durée : environ douze heures.

Objectifs communicatifs :

- Comprendre, expliquer et interpréter un texte littéraire à partir d'informations textuelles (récit inspiré par un personnage récurrent de l'œuvre de Jean-Michel Folon) et extratextuelles (biographies de l'auteur et de l'artiste, interviews, génériques télévisés).
- Rédiger un texte descriptif (présentation de l'œuvre dans catalogue).
- S'adresser à un auditoire avec un exposé clair.

Contenus

- Linguistiques : vocabulaire (expressions artistiques, impressions, émotions), morphosyntaxe (temps verbaux, marqueurs temporels et spatiaux), phonétique (liaisons obligatoires et facultatives, intonations expressives).
- Discursifs : séquence descriptive (cohérence et cohésion du texte de présentation de l'œuvre d'art à l'écrit et à l'oral).
- Culturels : références géographiques (la ville de Montauban), historiques (bicentenaire de la Révolution française, courants artistiques) et artistiques (Ingres, Bourdelle).

Démarche

1<sup>re</sup> étape : Avant la lecture

- Description de l'objet-livre puis comparaison avec des couvertures d'autres éditions et formulation d'hypothèses sur l'intrigue.
- Lecture des préfaces pour dégager le message et la fonction de ces textes.
- Recherche d'informations sur Internet en travail de groupe : un groupe sur Delerm et un autre sur Folon avec complétion d'une fiche d'identification, puis mise en commun.
- Visionnement de documents sur l'auteur et le peintre, complétion de fiches de compréhension, puis récapitulation des informations.
- Discussion d'activités possibles pour la lecture et mise au point du calendrier.

## 2<sup>e</sup> étape : La lecture

### 1<sup>er</sup> moment

Travail guidé en classe après lecture individuelle :

- Discussion sur les impressions de lecture.
- Rédaction du résumé du conte (environ quatre-vingts mots) puis mise en commun à l'oral.
- Identification d'aspects du récit et organisation d'activités en groupe sur le personnage principal, les lieux de l'action et les tableaux évoqués.

### 2<sup>e</sup> moment

- Groupe 1 : présentation orale (PPT) des informations relevées sur le personnage principal : nom, origine géographique, description physique, vestimentaire et psychologique, relations aux autres, intérêts et aspirations.
- Discussion des informations et du rôle symbolique du personnage.
- Visionnement de génériques et d'œuvres de Jean-Michel Folon pour établir des rapports avec le personnage.

### 3<sup>e</sup> moment

- Groupe 2 : Présentation orale (PPT) des informations relevées sur les lieux de l'action : espaces extérieurs (ville et région) et espaces intérieurs (musée, appartement), fonctions symboliques.
- Discussion des informations et du rôle symbolique des lieux.
- Visionnement d'un reportage sur Montauban et sa région avec fiche de compréhension pour reconnaître des lieux ou des caractéristiques citées dans le texte.

### 4<sup>e</sup> moment

- Groupe 3 : Présentation orale (PPT) des associations entre mots et tableaux de Folon.
- Analyse détaillée du tableau « Le cri » : description et interprétation.
- Discussion sur les impressions dégagées.
- Visionnement du vidéo clip de la chanson d'Yves Duteil « Comme dans les dessins de Folon », puis analyse des paroles de la chanson pour dégager les points communs et les divergences.

## 3<sup>e</sup> étape : Après la lecture

### 1<sup>er</sup> moment

- Travail en groupe : sélection, description d'une œuvre de Folon pour la première de couverture et justification du choix.
- Travail individuel : rédaction d'un texte d'opinion sur l'œuvre pour le poster sur un Padlet.
- Mise en commun des textes d'opinion et discussion.

## 2<sup>e</sup> moment

- Présentation du projet « Musée imaginaire » et définition de sa mise en œuvre.
- Travail individuel : recherches sur Internet pour sélectionner une œuvre d'artiste francophone.
- Mise en commun des œuvres choisies et proposition d'un nom pour le musée ainsi que de ses salles à partir de la recherche de traits communs.

## 3<sup>e</sup> moment

- Analyse de biographies d'artistes et de la présentation d'œuvres artistiques dans des catalogues.
- Atelier d'écriture : rédaction de biographie de l'artiste (80-100 mots) et de la description de l'œuvre choisie (200 à 250 mots).
- Révision des textes postés sur Google Classroom.
- Mise en page du catalogue à divulguer sur la plateforme.

## 4<sup>e</sup> moment

- Visionnement d'un épisode d'émission (*D'art d'art*) sur une œuvre d'art avec fiche de compréhension.
- Élaboration de la présentation orale : sélection du mode de présentation (PPT, vidéo), adaptation des textes et construction du produit.
- Présentation des œuvres par salle avec questions ou interventions du public.
- Discussion sur les activités et les produits : intérêt et apprentissages réalisés.

*L'envol* de Philippe Delerm est une nouvelle mêlant le réel et de l'imaginaire pour rendre compte du ressenti, de rêves et de désirs suscités par des œuvres picturales. Le parcours de lecture tire profit de l'iconique, du verbal, du discursif et du culturel et propose une ouverture multimodale et pluridisciplinaire. En effet, les activités mobilisent des supports divers et des connaissances géographiques, historiques, artistiques et philosophiques pour enrichir le regard et apprécier les dimensions référentielles et esthétiques. Les tâches proposées laissent une marge de liberté aux apprenants pour associer l'action, la parole, la créativité et les technologies dans l'élaboration et la divulgation des produits.

### 2.2.3. Niveau B2.2

Œuvres : en fonction des choix des apprenants

Tâches finales : simulation de blogue ou de programme littéraire (10' d'intervention individuelle sur support vidéo ou PPT) et rédaction d'un récit (300 à 400 mots) à partir d'un support visuel.

Durée : environ douze heures.

#### Objectifs communicatifs

- Comprendre et interpréter un texte littéraire à partir d'informations textuelles (schéma actanciel, schéma narratif, personnages, époque et lieux) et extratextuelles (biographies, faits d'actualité, œuvres d'art, chansons).
- S'adresser à un auditoire/Interagir pour présenter un auteur, analyser et apprécier un roman contemporain.
- Rédiger un récit court (conte fantastique ou merveilleux, nouvelle, nouvelle à chute ou récit épistolaire) utilisant les temps du récit.

#### Contenus

- Linguistiques : vocabulaire (domaines de référence, variations linguistiques), morphosyntaxe (temps du discours et du récit, marqueurs temporels et spatiaux, discours rapporté), phonétique (intonations expressives).
- Discursifs : séquences narrative, descriptive, dialogale, schéma narratif, schéma actanciel, hétérogénéité séquentielle et construction du récit.
- Culturels : références géographiques (Aubagne, Calais, l'Algérie, le Rwanda, le Burundi, le Maroc, le Québec entre autres) historiques (colonisation et indépendance de l'Algérie, le génocide au Burundi entre autres) et artistiques (littérature et rap, intertextes littéraires).

#### Démarche

1<sup>re</sup> étape : Avant la lecture

1<sup>er</sup> moment

- Lancement du projet et discussion sur modalités et calendrier de travail.
- Découverte de l'éventail des œuvres (PPT).

2<sup>e</sup> moment

- Sélection de la modalité de travail, du produit et de l'œuvre de lecture intégrale.
- Visionnement de blogues et d'extraits de programmes littéraires avec fiche de compréhension.
- Mise en commun d'aspects pour la présentation des œuvres.

## 2<sup>e</sup> étape : La lecture

### 1<sup>er</sup> moment

Travail individuel/de groupe en atelier :

- Après lecture du roman, complétion de fiche avec informations et sélection d'aspects à développer.
- Établissement d'une webographie de référence, lecture et prise de notes.

### 2<sup>e</sup> moment

- Préparation de l'intervention orale : supports, script du blogue ou du programme littéraire.
- Révision et mise au point.

### 3<sup>e</sup> moment

- Présentation en classe des œuvres sélectionnées.
- Discussion sur impressions de lecture, relations à des œuvres connues de la littérature nationale ou dans d'autres langues.

## 3<sup>e</sup> étape : Après la lecture

### Atelier d'écriture

#### 1<sup>er</sup> moment

- Sélection du support visuel pour créer le récit, choix du genre, schématisation de l'intrigue et recherche d'informations.

#### 2<sup>e</sup> moment

- Rédaction du récit puis révision finale pour mise en page d'un recueil de tous les textes sous forme de livre électronique.

#### 3<sup>e</sup> moment

- Après lecture du recueil, complétion de fiche d'appréciation pour attribution de points.
- Mise en commun pour dégager les trois textes préférés.
- Discussion sur les activités pour apprécier l'intérêt et les apprentissages réalisés.

L'approche des œuvres utilise le paralittéraire et explore la relation texte/lecteur à travers une grande diversité de perspectives. Les activités menées consolident les compétences communicative, culturelle et interculturelle grâce au contact avec un patrimoine littéraire et à la comparaison d'œuvres. L'atelier d'écriture introduit la fiction comme objectif en soi en sollicitant l'imagination pour écrire un récit respectant une norme littéraire. Le partage des textes produits constitue aussi une expérience qui vise une appréciation basée sur la subjectivité et le sens esthétique de chaque apprenant.

## Conclusion

Les approches présentées reposent sur la participation au choix des tâches et parfois même de l'œuvre, sur l'élaboration d'hypothèses de lecture et sur l'interrogation du texte et enfin sur l'intégration de la dimension personnelle, subjective et émotive dans la réalisation de produits divers et dans la discussion sur les produits et le parcours d'apprentissage. Les passerelles créées ont mobilisé des supports numériques écrits, visuels, audio et audiovisuels et la technologie au service de la production ludique et créative. L'adhésion des apprenants à ces parcours de lecture réaffirme la place de la littérature comme support privilégié dans la formation humaniste. En effet, les œuvres littéraires constituent des ouvertures sur les dimensions de l'humain, sur les défis des sociétés actuelles et contribuent à l'épanouissement de la personnalité. La consolidation des compétences et des connaissances passe par la découverte d'un patrimoine littéraire et culturel qui est fondamental pour exprimer un autre regard sur le monde et faire la médiation entre cultures.

## Références bibliographiques

- ALBERT M.-C. et SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 14/12/2019).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> (consulté le 14/12/2019).
- PUREN C., 2008, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 1, p. 143-166.

## Ressources A2.1

- Laure Mi Hyun Croset, 2019, Wikipédia, disponible sur : <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Laure\\_Mi\\_Hyun\\_Croset](https://fr.wikipedia.org/wiki/Laure_Mi_Hyun_Croset)> (consulté le 28/11/2019).
- Laure Mi Huyn Croset, *Celles d'un soir*, 2018, Youtube, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=pEUhKDZva0g>> (consulté le 28/11/2019).

*Visite de Genève : le lac Léman, la vieille ville, des coins insolites*, 2013, Voyages SNCF.com, disponible sur : <[https://www.youtube.com/watch?v=ULz6hs\\_wspl](https://www.youtube.com/watch?v=ULz6hs_wspl)> (consulté le 28/11/2019).

### **Ressources B2.1**

*Philippe Delerm – Auteur au Salon du livre de Paris*, 2013, Les reporters du Net, disponible sur : <[https://www.youtube.com/watch?v=RUn4yXZXM\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=RUn4yXZXM_A)> (consulté le 28/11/2019).

*Fondation Folon à Bruxelles*, 2012, INA Culture, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=etwhfjiTHG4>> (consulté le 28/11/2019).

*Présentation de Montauban*, 2013, Office du Tourisme de Montauban, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=gWdX6mRAAow>> (consulté le 28/11/2019).

*La liberté guidant le peuple, D'art d'art*, 2014, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=OkCfQapGrGo>> (consulté le 28/11/2019).

### **Ressources B2.2**

*Entre les lignes, Spécial littéraire*, 2012, TFO Canada, disponible sur : <[http://www.youtube.com/watch?v=jr\\_T6CZTQEk](http://www.youtube.com/watch?v=jr_T6CZTQEk)> (consulté le 28/11/2019).

« *Alma* », *le nouveau roman de J.M.G. Le Clézio*, 2017, La Grande Librairie, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=8i97ZK69QkQ>> (consulté le 28/11/2019).

*La chronique de Gérard Collard – Les indésirables*, 2017, Les déblogueurs TV, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=M-whJQeDIT4>> (consulté le 28/11/2019).

## Écriture créative et théâtre dans un cours de français pour débutants : *Finissez vos phrases !* de Jean Tardieu.

Géraldine CRAHAY

Université de Durham (Royaume Uni)  
geraldine.crahay@gmail.com

### Résumé

*Cet article étudie les avantages des textes littéraires, et en particulier dramatiques, dans les cours de langue pour débutants. Ces ressources à la fois complexes, originales et ludiques aident les apprenants à développer leurs compétences linguistiques, interculturelles et transversales. Plus spécifiquement, cet article examine l'utilisation de la courte comédie de Jean Tardieu Finissez vos phrases ! (1955) dans un cours de français pour débutants à l'université. Cette pièce se distingue par sa brièveté et l'inachèvement de ses dialogues. Je soutiens que l'étude de cette comédie permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en lisant l'intégralité du texte, en regardant une interprétation de la pièce, en complétant les dialogues et en jouant leur nouvelle version. De plus, Finissez vos phrases ! familiarise les apprenants avec les conventions sociolinguistiques, les encourage à réfléchir à l'utilité du langage et constitue une approche ludique de l'apprentissage du français.*

**Mots-clés :** théâtre, écriture créative, conventions conversationnelles, Jean Tardieu, apprenants débutants

### Introduction

Langue et littérature sont intrinsèquement liées puisqu'un auteur écrit un texte littéraire avec des mots issus d'une langue particulière. Et pourtant, en dépit de leurs affinités « naturelles », l'emploi de textes littéraires dans un cours de langue ne semble pas aller de soi pour nombre de professeurs. Et ce, même



si les relations solides entre langue et littérature dans un contexte scolaire semblent évidentes depuis des siècles. Dans *Literature in Language Education*, Geoff Hall nous rappelle qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, par exemple, la littérature est devenue une matière scolaire en Inde bien avant son avènement dans les universités britanniques. Elle était alors vue comme un moyen d'enseigner tout à la fois la langue et les valeurs du colonisateur britannique (Hall, 2005 : 45-47).

## 1. Littérature et langue littéraire

Avant de réfléchir à la place de la littérature dans les cours de langue, il convient de se demander : qu'est-ce que la littérature ? Dans le premier chapitre du *Démon de la théorie*, Antoine Compagnon (1998 : 29-50) met en évidence la complexité de l'élaboration d'une définition de la littérature. Historiquement, diverses définitions ont révélé différents aspects du texte littéraire : sa fonction, son contenu, sa forme ou sa valeur. Les théoriciens de la littérature se sont tour à tour demandé quels textes considérer comme littéraires : tout texte écrit ? Les textes des grands écrivains ? Les œuvres de fiction ? Les textes visant à édifier leurs lecteurs ? Les textes à visée esthétique (illustrant cette caractéristique que les formalistes russes ont nommée la *littérarité* ou la *défamiliarisation*) ? Les textes qu'une société choisit de définir comme textes littéraires ?

Face à tant d'incertitude, la définition de Gillian Lazar se révèle pratique. Elle définit la littérature comme « les romans, nouvelles, pièces de théâtre et poèmes à caractère fictionnel et qui véhiculent leur message en prêtant une attention considérable au langage, lequel est riche et polysémique »<sup>1</sup> (Lazar, 1993 : 5<sup>2</sup>). Cette définition met en évidence à la fois la répartition des textes littéraires en différents genres, leur préférence affichée pour la fiction plutôt que la réalité et surtout la polysémie de la langue. En effet, la littérature est souvent perçue comme ayant son propre langage, lequel serait différent du langage courant (Hall, 2005 : 9-38 ; Kramsch, 1993 : 130). Partant, il est réputé difficile.

---

<sup>1</sup> C'est nous qui traduisons.

<sup>2</sup> « Those novels, short stories, plays and poems which are fictional and convey their message by paying considerable attention to language which is rich and multi-layered ».

### 1.1. La littérature dans le programme de langue

Un professeur de langue peut choisir un texte littéraire pour stimuler des apprenants ayant déjà atteint un niveau élevé justement en raison de la difficulté supposée de la langue littéraire (Parkinson et Reid Thomas, 2000 : 10). Et même lorsque la complexité linguistique ne constitue pas la raison principale de ce choix, les apprenants la considèrent comme étant inhérente à leur objet d'étude (Hall, 2005 : 91). Ces attentes sont typiques des études de lettres modernes où les étudiants lisent et analysent des œuvres littéraires dans la langue-cible. Cependant, la langue de ces textes est souvent jugée trop difficile aux niveaux inférieurs de l'apprentissage linguistique. À l'exception de Lazar, la plupart des chercheurs s'intéressant à l'utilisation de la littérature dans l'apprentissage des langues évitent ce sujet afin de se concentrer sur les niveaux plus avancés.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, ou *CECRL*, corrobore d'ailleurs cette perspective. La première version des descripteurs des différents niveaux ne faisait référence à l'emploi des textes littéraires qu'à partir du niveau B2 : « Je peux comprendre un texte contemporain en prose » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27). Les nouveaux descripteurs, plus détaillés, élargissent cependant leur emploi aux niveaux A2 et B1, de même qu'ils clarifient les genres littéraires sollicités (bandes dessinées, chansons, poèmes, nouvelles, romans et essais) (Conseil de l'Europe, 2018 : 68). Plusieurs constats s'imposent. Premièrement, les textes littéraires sont toujours exclus du niveau A1. Les nouveaux descripteurs mettent en outre en avant la simplicité des textes non littéraires utilisés à ce niveau : « de courts récits illustrés, au sujet d'activités quotidiennes et rédigés avec des mots simples » (*ibid.* : 68). La soi-disant difficulté de la littérature est doublement oblitérée en bannissant à la fois littérature et complexité. Enfin, il n'y a aucune référence au théâtre, quel que soit le niveau.

Dans cet article, nous soutenons que les textes littéraires ne sont pas trop difficiles pour des cours de langue pour débutants étant donné qu'ils diffèrent moins du langage courant qu'on ne le pense généralement (Hall, 2005 : 2). Au contraire, les textes littéraires, et notamment les pièces de théâtre, devraient être utilisés en classe de langue dès que possible, car ils aident les apprenants à améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles. De plus, ils leur permettent de développer leur créativité, une caractéristique des langues littéraire et quotidienne (Hall, 2005 : 27) ainsi qu'une composante essentielle de la compétence communicative (*ibid.* : 28) : lorsqu'on parle, on crée de nouveaux

énoncés. Et surtout, il faut noter que, en dépit de son importance dans le développement intellectuel, la créativité est trop souvent négligée dans l'enseignement supérieur. Pour illustrer la pertinence des textes dramatiques en cours de langue, j'étudie l'emploi de la courte pièce *Finissez vos phrases !* de Jean Tardieu (1955) dans un cours de français pour débutants dans une université britannique.

## 2. Présentation du module et des apprenants

La séquence sur *Finissez vos phrases !* faisait partie d'un module de français pour débutants enseigné à l'université de Durham (Angleterre) durant l'année académique 2018-2019. Ce module était une option à crédits, c'est-à-dire que les apprenants devaient passer et réussir un examen à la fin de l'année. Il se déroulait sur soixante heures, réparties en deux trimestres de dix semaines chacun.

Cinquante-neuf étudiants (quarante-cinq étudiantes et quatorze étudiants) s'étaient inscrits à ce module. Ils étaient divisés en quatre groupes d'environ quinze étudiants. Plus de la moitié des étudiants venait de Chine et de l'Asie du Sud-Est. Les études principales des étudiants étaient variées : économie, gestion, littérature anglaise, histoire, relations internationales, droit, physique, etc. Cette diversité scolaire et culturelle impliquait également une différence en termes de centres d'intérêts, de styles d'apprentissage, de connaissances préalables (notamment en grammaire), etc. Le module devait donc être pertinent pour et adapté à tous.

## 3. Jean Tardieu et *Finissez vos phrases !* (1955)

Jean Tardieu (1903-1995) est un dramaturge français qui a écrit de courtes comédies jouant avec les mots et invitant lecteurs et spectateurs à réfléchir au sens des mots et au caractère conventionnel du processus de communication. Autrement dit, selon lui, les conversations sont tellement normées que les mots employés contribuent peu à la transmission du sens.

La pièce *Finissez vos phrases !* est un bon exemple de l'écriture de Tardieu. Ce texte est à la fois ludique et complexe étant donné que, comme le suggère malicieusement son titre, toutes les phrases des dialogues sont incomplètes. Et

pourtant, cette particularité ne nuit guère à la compréhension de l'argument. Par exemple, dans l'échange suivant, qui constitue l'incipit de la pièce, le lecteur comprend aisément que les deux personnages se connaissent et se saluent :

*Monsieur A, avec chaleur : Chère amie. Quelle chance de vous*

*Madame B, ravie : Très heureuse, moi aussi. Très heureuse de vraiment oui !*

*Monsieur A : Comment allez-vous, depuis que ?*

Tardieu, 2000 : 27

De plus, la brièveté de cette comédie (environ 1300 mots, ou dix pages, dans l'édition Gallimard Jeunesse) fait qu'elle peut être lue intégralement en classe. *Finissez vos phrases !* se caractérise également par la relative simplicité de sa langue (qui imite les hésitations des « vrais » échanges) et de son contenu. La pièce raconte en effet l'histoire de deux connaissances, Monsieur A et Madame B, qui se croisent par hasard en rue et engagent une conversation qu'elles poursuivent dans un café. Cette banalité linguistique et thématique semble dès lors rendre la comédie authentique.

#### **4. La séquence pédagogique**

La séquence pédagogique a eu lieu au cours du deuxième trimestre pendant six semaines. Chaque semaine, entre dix et trente minutes étaient consacrées à la pièce de sorte que les apprenants pouvaient prendre le temps de la lire. Ces courts créneaux horaires les empêchaient de se sentir dépassés par son contenu. Les ressources pédagogiques comprenaient des textes écrits, une vidéo en ligne et diverses questions. Les résultats d'apprentissage attendus étaient l'amélioration des activités de communication langagière (lire, écouter, écrire et parler), l'extension et la maîtrise du vocabulaire, la révision de la grammaire ainsi que le développement des compétences interculturelles et créatives.

##### **4.1. Découverte de la pièce**

Les apprenants recevaient tout d'abord un texte leur présentant Tardieu, adapté de la Postface du recueil de petites pièces de l'auteur, et lisaient chez eux ce texte en activité préparatoire. Les tâches étaient les suivantes : réflé-

chir aux objectifs de l'écriture de Tardieu, dresser la liste des caractéristiques d'un texte dramatique et réfléchir à leur propre comportement quand ils rencontrent une connaissance en rue. Toutes ces tâches visaient à les préparer à la fois à la forme, au contenu et aux particularités du texte. Elles les aidaient à établir des correspondances entre leur propre expérience et le texte (Kramsch, 1993 : 135-136) et les invitaient à développer une approche interculturelle de la communication. Autrement dit, il s'agissait pour eux de prendre conscience du fait qu'une conversation est guidée par des règles implicites et que ces règles (salutations, excuses ou échange de compliments, par exemple) peuvent varier selon les cultures (Wolfson, 1983). Les activités préliminaires donnaient également aux apprenants peu familiers du théâtre européen l'occasion de faire des recherches préalables sur ce sujet. Les étudiants recevaient en outre le début de la pièce (environ 200 mots) et devaient expliquer ce qui leur semblait étrange dans ce texte. La première leçon a permis aux étudiants de discuter de leurs réponses et de mettre en évidence le caractère incomplet des dialogues.

#### **4.2. Visionnage d'une représentation**

La semaine suivante, les apprenants ont regardé en classe un extrait de la comédie – le début qu'ils connaissaient déjà – mis en scène et joué par l'École de théâtre de Paris, le 13 juin 2010 (<http://www.dailymotion.com/video/xd-so6a>). Regarder une représentation de la pièce leur permettait d'entendre les mots jusque-là silencieux et de goûter à la manière dont ils étaient interprétés par des étudiants en art dramatique. Les apprenants pouvaient par-dessus tout recueillir des informations implicites qui leur avaient échappé à la lecture du texte. Ils devaient par exemple discuter du comportement de Monsieur A. Beaucoup d'étudiants l'ont trouvé timide et bizarre. Invités à en expliquer la raison, ils ont suggéré qu'il était amoureux de Madame B. Les gestes nerveux de l'acteur, qui fixait ses pieds et évitait de croiser le regard de Madame B, rendaient cet élément de l'intrigue explicite. L'activité a ainsi souligné le fait que le langage corporel, l'intonation et plus généralement l'expression non verbale contribuaient au sens d'un texte.

### 4.3. Réécriture

Durant la troisième session, les apprenants ont travaillé par groupes de deux ou trois. La pièce entière a été divisée en cinq ou six extraits répartis entre les groupes. Leur tâche consistait à compléter le dialogue de leur extrait. Cette réécriture créative permettait aux apprenants de montrer leur compréhension de la pièce d'une façon plus progressiste qu'un simple questionnaire (voir Hall, 2005 : 150). Comme Rob Pope l'a fait remarquer, « la meilleure manière de comprendre comment fonctionne un texte, [...] c'est de le changer »<sup>1</sup> (cité par Parkinson et Reid Thomas, 2000 : 38).

Le but de cette activité allait cependant au-delà de la simple compréhension du texte. En participant à la construction du sens du texte, les apprenants se le réappropriaient. Ils étaient aussi invités à exercer leur esprit critique en réfléchissant aux conventions sociolinguistiques, en se posant la question : pourquoi sommes-nous capables de comprendre une conversation quotidienne dans les grandes lignes même lorsqu'elle est tronquée ? Les apprenants pouvaient ainsi constater que, comme dans leur langue maternelle, les échanges en français sont régis par certaines règles conversationnelles, telles que le respect du tour de parole.

De plus, compléter les trous permettait aux étudiants de réviser la grammaire et le vocabulaire. Le choix des mots était dicté par des contraintes grammaticales telles que les règles d'accord. Mais surtout, la tâche les aidait à comprendre comment la grammaire contribue au sens d'un texte (Doniger, 2003 : 101). Par exemple, après que Monsieur A a déclaré sa flamme à Madame B et qu'elle lui a laissé timidement entendre qu'elle partageait ses sentiments, il dit : « Allons à ! Allons au ! » (Tardieu, 2000 : 35). Des étudiants ont écrit : « Allons à LA MAISON ! Allons au LIT ! »<sup>2</sup>. Au-delà de la connotation à juste titre grivoise, ils ont montré qu'ils comprenaient la différence entre les articles contractés (au masculin singulier) et l'absence de contraction au féminin singulier.

L'activité d'écriture a en outre développé la créativité des apprenants. Comme le précédent exemple l'a révélé, les étudiants ont pu jouir du plaisir de jouer avec la langue et d'exprimer des expériences familières (la rencontre d'une connaissance, la déclaration d'amour, etc.) avec des mots peu familiers

---

<sup>1</sup> « The best way to understand how a text works [...] is to change it. » (C'est nous qui traduisons).

<sup>2</sup> Les mots en capitales correspondent aux ajouts des apprenants (reproduits sans modifications).

(Kramersch, 1993 : 171). Un défi auquel beaucoup ont fait face était d'accepter le fait qu'il n'y ait ni bonnes ni mauvaises réponses. Le texte qu'ils avaient reçu était un produit fini qu'ils pouvaient transformer à leur guise. Bien sûr, le contexte lexical et grammatical ainsi que les conventions conversationnelles conditionnaient les réponses, mais les apprenants jouissaient en général d'une grande liberté. Les meilleurs textes étaient souvent ceux qui étaient inventifs, surprenants et riches d'un sens que le professeur n'avait pas anticipé.

Par exemple, dans l'extrait suivant, Madame B parle d'un membre de sa famille (probablement son mari) qui est sans doute mort brusquement :

*Madame B (acceptant son bras, soudain volubile) : [...] Je pense encore à mon pauvre. Il allait, comme ça, sans – ou plutôt avec. Et tout à coup, voilà que ! Ah là là ! Brusquement ! Parfaitement. C'est comme ça que. Oh ! J'y pense, j'y pense ! Lui qui ! Avoir eu tant de ! Et voilà que plus ! Et moi je, moi je, moi je !*  
Tardieu, 2000 : 29

Dans la version de l'un des groupes, Madame B parle encore d'un parent masculin – son fils – et de son malheur – ou plutôt celui de Madame B – ce n'est pas d'être décédé mais bien d'avoir épousé une mégère :

*Madame B (acceptant son bras, soudain volubile) : [...] Je pense encore à mon pauvre FILS. Il allait, comme ça, sans RIEN – ou plutôt avec CETTE FILLE. Et tout à coup, voilà que ILS SONT MARIÉS ! Ah là là ! Brusquement ! Parfaitement. C'est comme ça que IL A QUITTÉ LA MAISON. Oh ! J'y pense, j'y pense ! Lui qui EST MARIÉ ! Avoir eu tant de BONHEUR ET M'OUBLIER ! Et voilà que plus IL RENTRE CHEZ LUI AVEC CETTE JEUNE FEMME DIABOLIQUE ! Et moi je, moi je, moi je SUIS TRÈS PATHÉTIQUE !*

Il y a certes quelques erreurs de morphosyntaxe et quelques tournures maladroitement, mais le monologue de Madame B est généralement compréhensible, sophistiqué et amusant.

#### 4.4. Mise en scène

Après trois sessions d'écriture (et la possibilité d'envoyer leur texte au professeur à l'avance afin de recevoir ses impressions), les apprenants ont pu exercer leur aptitude à la communication orale en jouant la nouvelle version de

leur extrait devant la classe. Pour produire un travail de qualité et mettre en scène le texte qu'ils avaient écrit, collaborer était essentiel. Jouer le texte était un moyen d'améliorer la maîtrise de la langue orale (Parkinson et Reid Thomas, 2000 : 123) mais surtout de célébrer ledit texte (Kramsch, 1993 : 157). Les étudiants étaient encouragés à apporter des costumes et des accessoires pour jouer leur extrait et certains sont venus au cours avec perruques, bérets et dessins représentant par exemple la commande de Monsieur A et Madame B au café.

Même si la représentation était formative, les apprenants ont tout de même reçu une grille d'évaluation concernant leurs compétences rédactionnelles (contenu, grammaire et vocabulaire) et orales (prononciation et aisance) de même que leur prestation (jeu et accessoires). L'échelle allait de 1 (faible) à 5 (excellent), ainsi que  $\emptyset$  (sans objet), avec généralement un court commentaire pour souligner les points forts et les faiblesses dans chaque catégorie. Le jeu et les accessoires étaient soit notés  $\emptyset$  quand il n'y en avait pas ou 5 pour récompenser les étudiants qui s'étaient prêtés au jeu.

	$\emptyset$	1	2	3	4	5	Commentaires
Contenu (originalité)							
Langue (grammaire)							
Langue (vocabulaire)							
Oral (prononciation)							
Oral (aisance)							
Prestation (jeu)							
Prestation (accessoires)							

Tableau 1 : Grille d'évaluation de la représentation de *Finissez vos phrases !*

## 5. Points forts et points faibles de l'utilisation de pièces de théâtre en classe de langue

Les avantages d'une pièce de théâtre telle que *Finissez vos phrases !* en classe de français sont nombreux. Les étudiants développent leurs activités de communication langagière (lire, écrire, écouter et parler), interpersonnelles et créatives, de même qu'ils appliquent leurs connaissances grammaticales et lexicales. Le texte dramatique *Finissez vos phrases !* les pousse également à exercer leur



esprit critique. Ils réfléchissent aux conventions sociolinguistiques et prennent conscience qu'ils peuvent comprendre des énoncés stéréotypés même lorsque ces derniers sont tronqués. Un dialogue tel que le début de la pièce (cité plus haut) ne présente aucune difficulté de compréhension car il obéit aux règles implicites de conversation, par exemple en saluant une connaissance, en exprimant son plaisir de la rencontrer et en lui demandant comment elle va.

Intégrer la comédie de Tardieu dans un cours pour débutants n'est pas allé toutefois sans quelques difficultés. Par exemple, les étudiants n'ont pas toujours employé efficacement le temps consacré à l'écriture, notamment quand leur partenaire était absent. De plus, l'un des obstacles majeurs à la compréhension du texte de Tardieu est que les trous ne sont pas toujours indiqués par des points de suspension. Cette absence de signes de ponctuation suppose que le lecteur est capable de comprendre l'implicite du texte, ce qui va bien au-delà des compétences de lecteurs débutants. Une solution pour le professeur est de créer lui-même les trous dans le texte afin d'aider les étudiants à le compléter. Le risque, c'est que cela restreigne leur créativité. Par exemple, le texte original dit : « *Madame B, désignant une affiche d'apéritif* : Là... là : la même chose que... » (Tardieu, 2000 : 31), ce qui ne suggère qu'un seul trou à remplir. Un groupe a cependant écrit : « *Madame B* : ET Là là, QUE MANGE CE CLIENT ? (*désignant une affiche d'apéritif*) : JE VEUX la même chose que LA DAME AVEC LE CHIEN ». En déplaçant la didascalie, en ajoutant une question et en transformant un groupe nominal en une phrase complète, le groupe a proposé une nouvelle interprétation du texte.

Enfin, durant l'année universitaire 2018-2019, la séquence a commencé plus tôt et les créneaux qui lui étaient consacrés étaient plus courts mais étalés sur davantage de séminaires. En comparaison, en 2017-2018, trois séances seulement avaient été consacrées à la pièce de Tardieu à la fin du deuxième trimestre. Le changement a été bénéfique pour les apprenants car ils étaient moins surchargés de travail et avaient plus de temps pour préparer les différentes tâches. Le problème, c'est que pouvaient leur faire défaut les outils grammaticaux et lexicaux ainsi que l'expérience pour comprendre et interpréter le texte. Par exemple, le futur simple apparaît à plusieurs reprises dans le texte (exemple : « Ça sera comme une ! ») (Tardieu, 2000 : 31), mais ce temps n'est enseigné qu'à la fin de l'année. Devrait-on dès lors supprimer ces difficultés, même si cela implique de renoncer à l'authenticité du texte ? Devrait-on les inclure dans le cours de grammaire, quitte à accabler des débutants avec des structures complexes ? Nous reconnaissons qu'il n'y a pas de réponse facile.

## Conclusion

Malgré les obstacles auxquels le professeur et les apprenants ont dû faire face durant la séquence, les conclusions sont positives. Utiliser la littérature dans un cours de français pour débutants est possible. Les textes dramatiques constituent d'excellentes ressources pédagogiques en raison de leur nature écrite et orale. Ils aident les apprenants à développer leur aptitude à la communication, leurs compétences grammaticales, lexicales et sociolinguistiques ainsi que leur collaboration et leur créativité. Il convient néanmoins de donner la priorité à des textes simples (quitte à les adapter si nécessaire) et ludiques mais qui présentent tout de même des difficultés en termes de contenu et/ou de réflexion métalinguistique.

Gina Deblase, une professeure d'anglais qui utilise des tableaux vivants et des paysages sonores pour enseigner la littérature, résume ainsi les avantages du théâtre en classe :

Utiliser le théâtre pour enseigner la littérature fonctionne parce que les étudiants sont invités à entrer dans la langue du texte. [...] Les étudiants collaborent pour interpréter le texte et son sous-texte. Étant donné que c'est leur responsabilité de révéler le sens du texte littéraire, ils gagnent en autonomie au lieu d'être intimidés par la langue.

Deblase, 2005 : 32<sup>1</sup>

En effet, en réinterprétant le texte de *Finissez vos phrases !*, en s'en appropriant le sens, les apprenants gagnent en autonomie. N'est-ce pas là notre mission principale d'enseignants : responsabiliser nos étudiants afin qu'ils acquièrent leur indépendance intellectuelle ?

---

<sup>1</sup> « Using drama to teach literature works because it invites students into the language of the text. [...] Students work collaboratively to interpret the text and its subtext. And because the students are responsible for revealing the meaning of the literary text, they become empowered rather than intimidated by language. » (C'est nous qui traduisons).

## Références bibliographiques

- COMPAGNON A., 1998, *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Éditions du Seuil.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. Par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> (consulté le 28/11/2019).
- DEBLASE G., 2005, « Teaching Literature and Language through Guided Discovery and Informal Classroom Drama », *The English Journal*, vol. 95, n° 1, p. 29-32.
- DONIGER P. E., 2003, « Language Matters : Grammar as a Tool in the Teaching of Literature », *The English Journal*, vol. 92, n° 3, p. 101-104.
- ÉCOLE DE THÉÂTRE DE PARIS, 2010, *Finissez vos phrases !*, disponible sur : <<http://www.dailymotion.com/video/xds06a>> (consulté le 28/11/2019).
- HALL G., 2005, *Literature in Language Education*, Houndsmill, Basingstoke, Hampshire, New York, Palgrave Macmillan.
- KRAMSCH C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LAZAR G., 1993, *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PARKINSON B. et REID THOMAS H., 2000, *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- TARDIEU J., 2000, *Finissez vos phrases !*, Paris, Gallimard Jeunesse.
- WOLFSON N., 1983, « Rules of speaking », in J. C. RICHARDS et R. W. SCHMIDT (dir.), *Language and Communication*, Londres-New York, Routledge, p. 61-87.

# L'apprentissage du français au Bangladesh

**Bipul Chandra DEBNATH**

Université de Dhaka (Bangladesh)

bipul73@yahoo.fr

## Résumé

*Dans cet article nous présentons la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du français au Bangladesh et ensuite les résultats d'une enquête sur l'avis des étudiants quant à ce sujet et précisément sur les raisons pour lesquelles on apprend le français au Bangladesh, les problèmes qui existent et qui entravent son apprentissage tout en proposant des recommandations afin de remédier à ces problèmes et de faciliter l'enseignement/apprentissage de la langue française au Bangladesh.*

**Mots-clés :** *FLE, Bangladesh, politique pour les langues*

## Introduction

Au Bangladesh, on enseigne le français parce que la connaissance de cette langue peut aider à décrocher des emplois, à briguer des postes de travail dans des organisations internationales ou dans des sociétés multinationales. Bien que le Bangladesh soit considéré comme un pays monolingue (Debnath, 2020) avec le bengali comme langue maternelle et officielle, le français et de nombreuses autres langues étrangères, telles que l'espagnol, l'arabe, le chinois, le japonais, etc., y sont également étudiées depuis de nombreuses années. Plusieurs institutions, y compris des écoles, des universités et des centres de langues du pays, offrent ce genre de cours de langue. La langue française occupe une place primordiale dans le monde surtout dans les domaines politiques et économiques. Ceci est valable aussi, au Bangladesh où l'enseignement/apprentissage du français est très demandé. Il est nécessaire de souligner que beaucoup de gens s'y intéressent parce que la connaissance du français peut les

aider à obtenir un emploi dans des organisations internationales comme l'ONU ou dans des sociétés multinationales. Une autre motivation forte en faveur de l'apprentissage du français au Bangladesh est le désir d'immigration au Canada. La maîtrise de la langue française donne à une personne des points supplémentaires dans le système de points de l'immigration canadienne. C'est la raison pour laquelle, dans certaines universités, on enseigne le français en tant que discipline universitaire.

## 1. Le français au Bangladesh

L'enseignement du français a été introduit au Bangladesh entre 1947 et 1948 en tant que composante obligatoire de la licence en Relations Internationales de l'Université de Dhaka. À partir de l'année 1964, le français était l'une des langues enseignées au Département des Langues Étrangères devenu Institut des Langues Modernes (ILM), en 1974. Aujourd'hui, plusieurs autres universités offrent des cours de français. Certaines d'entre elles ont déjà créé un Institut des Langues Modernes (ILM) au sein de leur campus et plusieurs autres ont l'intention d'en établir un (Debnath, 2011). Récemment, le gouvernement du Bangladesh a décidé d'établir un Centre de langues dans chacun des districts du pays. Tout cela ne fait que répondre à une demande accrue de la part des professeurs de français munis d'une formation universitaire adéquate. Afin de faire face à cette demande, l'ILM a décidé d'introduire une licence en Français Langue Étrangère, un programme d'études déjà approuvé par le Conseil pédagogique de l'Université de Dhaka en 2015. Avant cette date, aucune institution n'était habilitée à délivrer un diplôme de licence au Bangladesh (Debnath, 2020). Actuellement, le programme d'études du Département de Français de l'ILM se présente comme suit :

Intitulé du Cours	Session	Durée	Heures
MA Langue et Culture Françaises	juillet-juin	2 semestres (1 an)	480
BA Langue et Culture Françaises	juillet-juin	8 semestres (4 ans)	1920
Certificat Junior de Français	juillet-juin	1 an	120
Certificat Senior de Français	juillet-juin	1 an	120
Diplôme de Français	juillet-juin	1 an	120
Diplôme Supérieur de Français	juillet-juin	1 an	120
Cours intensif de Français	3 sessions	3 ou 4 mois	60

Tableau 1 : Cours offerts par le Département de Français de l'ILM (Source : Debnath, 2020)

Depuis 2008, le Département des Relations internationales de l'Université de Dhaka a mis en place deux cours de français de niveau élémentaire (A1), intitulés *Langue Étrangère-I (français)* et *Langue Étrangère-II (français)* dans le troisième et le quatrième semestre de Licence en Sciences sociales respectivement. Sans doute s'agit-il d'un jalon important dans l'éducation en langue française au Bangladesh. Depuis 2011, les étudiants du Département de Tourisme et du Département de Commerce international doivent obligatoirement apprendre le français.

Parmi les universités publiques, cinq des plus récentes ont déjà offert un cours de français de niveau élémentaire (A1). Et parmi les universités privées, l'Université Indépendante du Bangladesh (IUB) est la première à offrir des cours de français. L'Université Nord-Sud (NSU), L'Université BRAC, la Victoria Université du Bangladesh (VUB), la World Université du Bangladesh (WUB), la People's Université du Bangladesh (PUB), l'Université IBAIS, ainsi que l'Université Professionnelle du Bangladesh ont également introduit des cours de français dans leur programme d'études de Licence, comme le diplôme BBA. L'Alliance Française au Bangladesh offre des cours de langue française, du niveau DELF A1 au niveau DALF C1. Il y a aussi plusieurs écoles où le français est enseigné depuis longtemps à Dhaka, la capitale du Bangladesh.

De 2012 à 2014, les agents de police du Bangladesh, qui ont participé à la mission de maintien de la paix des Nations Unies, ont dû recevoir une formation en français élémentaire. En 2015, pour la première fois, des cours de français pour les policiers ont été organisés au siège de la police du Bangladesh. Ceux qui ont réussi l'examen à la fin de cette formation, se sont inscrits à l'Alliance Française pour suivre des cours de niveau supérieur. Participer à la mission de maintien de la paix des Nations Unies est la principale raison qui motive l'apprentissage du français. La moitié des officiers qui forment le personnel de commandement doivent avoir une bonne connaissance du français pour prétendre participer à la Fédération pour la Paix Universelle (FPU) de l'ONU. Dans le cas contraire, ils ne sont pas autorisés à y postuler. De plus, une fois tous les deux ans, l'équipe d'aide à la sélection et d'évaluation des Nations Unies (SAAT) procède à un test en français qui permet à des candidats d'être enrôlés dans un corps qui porte le nom Police des Nations Unies (UNPOL). Pour la majorité des officiers, la participation à une mission comme celle-ci est une question de prestige. Comme la connaissance de la langue française joue un rôle important dans la sélection du personnel qui se joindra à la mission de maintien de la paix, le désir de l'apprendre augmente de plus en plus.

## 2. Méthodologie de la collecte des données

Cet article porte sur les perspectives de l'apprentissage de la langue française au Bangladesh. Le but est de mettre l'accent sur la portée et les défis de l'apprentissage du français comme langue étrangère dans les différentes institutions du Bangladesh. Il vise également à proposer des suggestions afin de réduire les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et les apprenants. Afin d'obtenir une image claire de l'apprentissage du français au Bangladesh, nous avons recueilli des données provenant de différentes institutions. Pour ce faire, nous avons organisé une enquête dans certaines des principales institutions où le français est enseigné. Pour recueillir les données, nous avons distribué des questionnaires à des étudiants, et certains d'entre eux ont été interviewés.

## 3. Analyse des données

Nous avons analysé des questionnaires remplis par 50 étudiants qui font actuellement leurs études de français à l'Institut des Langues Modernes de l'Université de Dhaka. Parmi eux, il y a 27 hommes et 23 femmes (N= 50).

Les sujets de notre échantillon étaient d'âge différent (tableau 2). La plupart d'entre eux avaient entre 21 et 24 ans, et le reste plus de trente ans.

Âge	Pourcentage sur N = 50
21	8 %
22	44 %
23	22 %
24	8 %
34	8 %
35	10 %
Total	100 %

Tableau 2 : Participation à l'enquête en fonction de l'âge

D'après leurs réponses (tableau 3), on retient une variété de raisons qui guident leur intérêt pour l'apprentissage de cette langue et le choix de l'institut où ils font leurs études.

Raisons d'apprentissage du français	%
Cours de soutien (Département de Tourisme)	14 %
Intérêt général	16 %
Possibilité de faire des études supérieures dans un pays francophone	14 %
Immigration	28 %
Besoin d'une licence en français	20 %
Enseigner le français au Bangladesh	8 %
Total	100 %

Tableau 3 : Raisons d'apprentissage de la langue française

Parmi ceux qui ont rempli le questionnaire, 64 % n'ont suivi un cours de français que dans le cadre de leur institut universitaire. Les autres (soit 36 % des apprenants) ont appris le français dans l'institut, mais ils ont également suivi des cours de français dans d'autres instituts de langue : l'Université Professionnelle du Bangladesh (BUP) et l'Alliance Française de Dhaka. Ceux qui sont allés suivre des cours de français à l'Alliance Française de Dhaka l'ont fait afin de développer leurs activités de communication langagière en compréhension orale et en production orale ; ils ont voulu, également, découvrir une différente (nouvelle) approche méthodologique de l'enseignement/apprentissage du français.

Durant la même période d'apprentissage, les étudiants sont de niveau différent. Il est important de noter aussi que, selon leurs réponses, il y a un certain nombre parmi eux qui, bien qu'ils apprennent le français depuis longtemps, ne pas avoir vraiment progressé.

Niveau	Période d'apprentissage	%
Diplôme de français, Université Professionnelle du Bangladesh (BUP)	2 ans	8 %
Diplôme de français, Université de Dhaka	3 ans	24 %
Diplôme Supérieur de Français, Université de Dhaka	4 ans	12 %
Niveau B1 (CECR)	3 ans	30 %
Niveau B2 (CECR)	4 ans	26 %
Total		100 %

Tableau 4 : Nombre d'années d'études et diplômes obtenus



Nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer les activités exercées (professionnelles ou autres) parallèlement à l'apprentissage du français. Plus de la moitié parmi eux (56 %) consacrent leur temps uniquement aux études sans exercer une activité professionnelle et 14 % associent travail et études de français. Enfin, certains d'entre eux s'engagent aussi dans des activités culturelles comme la musique et le théâtre (8 %) (tableau 5).

Métiers/Activités	Pourcentage
Études	56 %
Emploi	14 %
Activités culturelles (musique, théâtre)	8 %
Études et emploi	14 %
Autres loisirs	8 %
Total	100 %

Tableau 5 : Activités professionnelles et personnelles des étudiants

La plupart des étudiants veulent poursuivre l'étude du français jusqu'à la fin du niveau B2, c'est-à-dire au plus haut niveau d'études qu'offre l'institut de leur université. Un étudiant sur deux consacre de une à cinq heures par jour à étudier le français. Les ressources disponibles, comme les livres et manuels et celles utilisées pour la compréhension orale (documents audio et vidéo) sont perçues de manière différente de la part des étudiants. Parmi eux, 64 % sont satisfaits du matériel mis à leur disposition. Par contre, d'autres disent que ce matériel (audio et vidéo) n'est pas du tout suffisant pour s'entraîner à la production et à la compréhension orale et par conséquent il y a un manque de pratique. Selon eux, bien qu'il y ait suffisamment de livres (et manuels) à leur disposition, ils constatent que l'apprentissage du vocabulaire est assez limité. C'est la raison pour laquelle ils demandent un travail plus intensif sur le vocabulaire, en ne se limitant pas uniquement aux manuels. Enfin, ils déclarent avoir recours à d'autres ressources pour enrichir le programme proposé.

79 % des étudiants apprécient les cours qu'ils ont suivis. Pour le premier niveau d'apprentissage du français, le matériel disponible était suffisant. Les étudiants des niveaux supérieurs ne sont pas satisfaits car l'approche méthodologique ne leur convient pas et que le vocabulaire à apprendre est limité voire insuffisant pour la compréhension orale. De plus, ils ne sont pas encouragés à

pratiquer la production (surtout écrite) en français, ce qui fait que ce domaine de l'apprentissage du français n'est pas suffisamment travaillé par les étudiants.

Tous les participants à cette enquête ont fait des commentaires sur la méthode d'enseignement et le matériel qui avait été mis à leur disposition. D'abord, ils pensent qu'on doit changer de méthode d'enseignement et proposent une autre plus communicative et efficace. Ils souhaitent, également, changer de manuel, notamment le manuel *Vite et Bien* utilisé dans cet institut. Selon eux, ce manuel ne contient pas assez de vocabulaire pour les débutants et il est considéré compliqué au point de freiner au lieu de faciliter l'apprentissage du français. Ils pensent que les ressources utilisées doivent permettre aux étudiants de mieux pouvoir s'exprimer oralement et de s'enrichir en expressions françaises. À part un faible pourcentage d'étudiants (14 %), la plupart des participants à cette enquête prennent du plaisir à découvrir de nouveaux documents (dialogues, lettres, etc.) et ils en réclament plus.

Presque un étudiant sur trois (71 %) souhaiterait un autre type d'entraînement à la production écrite. Ils pensent qu'ils devraient être entraînés à rédiger des textes à l'instar de ceux que l'on propose aux examens du DELF et du DALF. Selon eux, ils ont besoin de s'initier aux expressions françaises et à la culture française et d'apprendre, entre autres, comment rédiger une lettre formelle. Un taux d'apprenants qui s'élève à 36 % pense que les manuels du programme doivent les entraîner aux quatre activités de communication langagière langagières (PE, PO, EE, EO). À noter que 64 % des interrogés considèrent que leur manuel n'est pas adapté à ce genre de travail. Enfin, un pourcentage considérable (57 %) n'est pas du tout satisfait de la pratique du français en classe de langue et ajoute aussi que l'avis des intéressés n'est pas pris en considération.

Cette étude révèle que les étudiants sont très motivés quant à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Toutefois, ce qui résulte de leurs réponses est qu'ils n'apprécient pas l'approche méthodologique adoptée par leurs professeurs et qu'ils voudraient travailler dans une classe où régnerait une autre ambiance et selon une approche différente, voire mieux adaptée aux exigences actuelles de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

#### 4. Constatations

- i. Le curriculum et le programme d'études qui sont proposés par les différents départements sont dépassés.

- ii. Le matériel pédagogique disponible est insuffisant dans toutes les institutions où on enseigne le français. L'accès aux ressources comme les vidéos, les CD, les cassettes, les nouveaux manuels, etc. est très limité.
- iii. Comme les classes sont surpeuplées, les enseignants ne peuvent consacrer que très peu de temps à chaque étudiant.
- iv. Certains étudiants timides qui hésitent à prendre la parole en français ne sont pas suffisamment encadrés.
- v. Il n'y a pas d'associations d'anciens étudiants.

## 5. Recommandations – propositions

- i. Il faut actualiser les programmes d'études et choisir du matériel pédagogique approprié.
- ii. Pour créer un engouement pour le français auprès des étudiants et pouvoir les motiver, la création d'un concours de production vidéo et l'organisation des débats oratoires en français sur des sujets courants seraient souhaitables. Projeter un film en français peut être un moyen intéressant et très motivant d'enseigner cette langue.
- iii. Les enseignants doivent identifier les étudiants qui ont des problèmes d'apprentissage et leur dispenser des cours de soutien. Les étudiants, aidés par leurs professeurs, doivent s'approprier les différentes techniques et pratiques de l'examen du DELF et du DALF.
- iv. Il serait souhaitable de prévoir des classes moins nombreuses pour accorder plus de temps aux étudiants dans la pratique de la langue (oralement ou par écrit).
- v. Les anciens étudiants devraient créer des associations qui organiseraient des réunions régulières, des événements culturels festifs, etc. pour maintenir un contact vivant et attrayant avec la langue et la culture françaises.
- vi. Il faut mener des recherches pour identifier les raisons qui expliquent un certain décrochage.

## Conclusion

Les apprenants du français au Bangladesh se multiplient continuellement depuis des années et des cours de français sont dispensés par la plupart des universités. Toutefois, l'enseignement/apprentissage du français doit se moderniser et suivre les nouvelles approches méthodologiques. Les concepteurs de programmes d'études doivent prendre en considération les réels besoins éducatifs des apprenants et les adapter à la réalité linguistique, sociale et professionnelle d'aujourd'hui. Ce qui doit représenter un enjeu, c'est que les étudiants/apprenants, à la fin de leur formation linguistique, possèdent une solide connaissance de la langue et culture françaises afin qu'ils puissent s'en servir à des fins éducatives et/ou professionnelles.

## Références bibliographiques

- ALAM M. A., 2005, « L'éducation en langue japonaise au Bangladesh : obstacles et remèdes », *Journal de l'Institut des Langues Modernes*, Université de Dhaka, p. 111-121.
- DEBNATH B. C., 2011, « L'enseignement du français au Bangladesh », in J. MEUNIER, B. ATHERTON, F. GRAUBY, M. ROYER (dir.), *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*, Actes du 2<sup>e</sup> colloque CAP, Congrès de la FIPF, n° 1, Gerflint, Sydney 2010, Editions Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS Cracovie, p. 269-273.
- DEBNATH B. C., 2020, « Défis de l'enseignement du français au Bangladesh : Une étude de cas d'un groupe des professeurs », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 15, p. 85-91.

## « L'humour noir » : une notion interculturelle sous l'influence du surréalisme français.

**Victoria DIASAMIDZE**

Université d'État Shota Roustavéli de Batoumi (Géorgie)

victoria.diasamidze777@mail.ru

### Résumé

*Breton fait revenir au XX<sup>e</sup> siècle l'expression « l'humour noir » et les surréalistes ont fait renaître cette notion littéraire, esthétique et même philosophique. Leur logique et leur but correspondent aux lois du genre folklorique niant les contraintes de la société soumise à la logique. Depuis, cette notion fut élaborée par les savants contemporains. À la différence de l'humour noir philosophique et du courant littéraire correspondant, l'humour noir du post-folklore exprime les attitudes et les humeurs du peuple tout entier n'ayant parfois rien de commun avec la littérature et la philosophie. Une analyse comparée d'histoires drôles, faite à partir de corpus textuels français, anglais et géorgien, fait preuve de la vitalité inégale de l'humour noir dans des cultures différentes. Les textes analysés sont tirés des recueils spéciaux des blagues.*

**Mots-clés :** *humour noir, surréalistes, post-folklore, blagues*

### Introduction

La vie a beaucoup de facettes, y compris ses aspects désagréables. La fonction récréative, propre seulement à l'homme, est capable de dégager les aspects désagréables de cette réalité, qui est loin d'être confortable. Une variété de l'humour est dénommée noire, car la couleur noire symbolise non seulement celle de la terre et des chagrins terrestres, mais aussi de tout ce qui vient de l'outre-tombe comme l'antipode du céleste. Ce qui doit provoquer des émotions pénibles, ce genre d'humour tourne en ridicule.

## **1. L'humour noir comme une nouvelle manière d'accepter la vie**

Le sujet de l'article présent est consacré à un phénomène du post-folklore moderne : l'humour noir dans les histoires drôles et l'apport du surréalisme à la formation de cette notion. Ce phénomène étant une révolte de l'esprit vis-à-vis de la mort, varie d'un pays à l'autre, d'une civilisation à une autre. Pratiqué de manière collective, cet humour est parfois incompris, mais il est capable d'apaiser sur le plan individuel. On pense souvent aux Britanniques quand on évoque l'humour noir, mais c'est une notion plutôt universelle, propre à tous ceux qui ne se prennent pas trop au sérieux et amènent un peu de légèreté à l'existence.

L'apparition de l'humour dit noir du XX<sup>e</sup> siècle est un phénomène symptomatique donnant à penser au confort psychologique de la société contemporaine. De l'autre côté, il y a un réflexe d'insurgé, une vraie rébellion contre la mort et la fatalité.

Le rire et le pénible sont inséparables, étant des notions éternelles et philosophiques. Ce n'est pas par hasard que les philosophes trouvent qu'il n'y a rien de plus affreux qu'un monde sans rire. En même temps « l'humour noir est une sorte de jeu avec un espace hors-éthique. Ce jeu consiste en dérogation de l'éthique du ridicule dans de buts esthétiques ; ceci crée un sous-genre particulier – l'humour noir » (Braguina, 2007 : 623) dont le but est d'illuminer les moments les plus sombres de notre vie.

Dans un monde déséquilibré, l'humour noir a des vertus psychologiquement stabilisantes, il nous soutient, il nous décentre de nos chagrins et il devient en ce sens, le mode d'emploi du monde. Cet humour nous élève au-dessus de nous-mêmes et nos chagrins, car on crée de nouvelles formes d'accepter la vie avec ses aspects souvent pénibles.

### **1.1. L'ambivalence de l'humour noir**

Cependant il est à différencier les attitudes de celui qui rit et de celui qui a de la peine pour étudier le caractère de l'humour noir. Celui qui rit est distancié de la cause du ridicule : l'identification sémantique le sépare de l'objet. Celui qui est chagriné, par contre, s'engouffre dans l'événement pénible. Le sujet des émotions pénibles est donc inclus dans l'objet, car son intégrité sémantique est transgressée. Présignons ceci de la manière suivante : l'humour noir est basé sur l'hypothèse que l'irréversible peut être renversé. Pour faire apparaître l'hu-

mour noir on doit avoir pleine conscience de l'irréversible de la mort. Vladimir Jankélévitch qui est aussi le philosophe de la mort, croit qu'il n'y a pas d'humour sans idée de mort : « L'humour c'est comme un manteau irréversible que vous mettez à l'envers » (Jankélévitch, 2017 : 25). Alors ce qui doit provoquer les émotions pénibles, tourne en ridicule. Mais la détente n'est pas absolue, car on comprend bien le caractère conventionnel de la situation contre la nature. Il en reste un doute : est-ce vraiment si ridicule ? Il est à souligner que cette « suspension » de l'effet de l'humour noir crée un inaccomplissement spécifique ; à cause de cet effet suspendu, l'émotion dure plus qu'un rire. On rit des blagues de l'humour noir, mais un arrière-goût désagréable persiste. En voilà quelques exemples : (1). « — Comment appelle-t-on une femme qui sait ce que fait son mari tous les soirs ? Réponse : — Une veuve. » ; (2). « Un jockey a eu un accident de voiture mortel et sa femme vient l'identifier à la morgue. Le légiste soulève le premier drap, la femme dit : — Non, ce n'est pas lui ! Il soulève le deuxième drap : — Non, ce n'est pas lui ! Le médecin soulève le troisième drap : — Non, c'est encore pas lui !!! Enfin, il soulève le quatrième drap : — Oui, c'est lui ! Mon pauvre petit jockey de mari, jamais dans les trois premiers ! »<sup>1</sup>.

L'ambivalence de l'humour noir consiste en ce que l'émotion pénible finit, mais pas complètement. On veut éviter le négatif, mais on en revient tout de même, car l'arrière-goût dure. Le but de l'humour noir est de faire rire, en effrayant et d'effrayer en faisant rire. À ce genre d'humour se rapportent les historiettes, ou les blagues sur des monstres, tueries, vampires, accidents et mutilés, tout ce que reflète l'intérêt naturel des hommes pour la mort et son entourage. Donc, c'est un des procédés de l'assimilation de la réalité. Et c'est une assimilation artistique, car le discours des historiettes suppose un artisme mimique, gestuel et linguistique. Dans l'humour noir, les accents sont remis sur la relativité des liens entre le corporel et le spirituel avec la primauté du dernier. Cette conception permet d'abroger tous les tabous, du sacré au physiologique. On se moque de l'imperfection morale et physique, ainsi que de toutes sortes d'aberrations et déviations.

---

<sup>1</sup> L'origine de ces blagues, ainsi que de celles qui suivent, sont les recueils de blagues suivants : *L'Encyclopédie des blagues* (2012 ; 2011) ; *Le Grand Dictionnaire des blagues* (2012 ; 2011).

## 2. L'apport du surréalisme dans la mise en valeur de la notion « humour noir »

Ce groupe de mots, tout nouveau à l'époque, ayant passé dans un texte peu connu de Joris-Karl Huysmans (2019 : 59) au XIX<sup>e</sup> siècle, l'expression « l'humour noir » est oubliée pour un demi-siècle. Sous la direction de Breton, le surréalisme est devenu un mouvement européen qui a influencé tous les domaines de l'art et qui a remis en question l'origine de la compréhension humaine et de la perception humaine des choses et des événements. Le groupe d'André Breton la fait revenir au XX<sup>e</sup> siècle grâce au mouvement littéraire né après la deuxième guerre mondiale. Les surréalistes avec leur mise en valeur de la révolte ont fait renaître cette notion littéraire, esthétique et même philosophique. On pourrait comparer les surréalistes aux archéologues scrupuleux de la pensée humaine, recherchant dans les caves de la culture traditionnelle les recettes créatrices. De même avec l'humour noir : le théoricien du surréalisme, Breton, a examiné des quantités de livres, à partir de l'Anthologie latine « noire » de l'an 709 ou des fabliaux médiévaux, jusqu'à certaines poésies d'Apollinaire. La conception de l'humour noir avait été élaborée par Breton durant une vingtaine d'années. Ses réflexions sur ce ferment fondamental de l'époque moderne ont commencé lors de son expérience militaire jusqu'aux années trente. Selon Breton « c'était le temps le plus caractéristique pour l'humour noir » (Breton, 1992 : 45).

### 2.1. « L'Anthologie de l'humour noir » de Breton et la définition de l'humour noir

*L'Anthologie de l'humour noir* d'André Breton ne contient pas la définition de l'humour noir ; il n'y en a pas non plus dans d'autres œuvres des surréalistes. Dans la préface de son livre, Breton dit : « Il ne s'agit même pas d'interpréter la notion de l'humour noir, de la soumettre aux objectifs pratiques. Des essais pareils ressemblent aux ambitions de déduire les règles de l'existence des actions d'un suicidé » (Breton, 1992 : 135). Son *Anthologie* est imprégnée de l'or niellé de l'humour noir. Ce « substratum » littéraire devient plus ou moins compréhensible si l'on étudie le sommaire du livre : ce sont les misanthropes J. Swift, D. Sade et Ch. Fourier, ensuite les romantiques, les révoltés A. Rimbaud et Lautréamont, les génies A. Jarry et G. Apollinaire. Ce groupe de mots « l'humour noir » était choisi par Breton pour dénommer son nouveau concept en cours dans son travail sur *l'Anthologie*. En 1936, il mentionne « l'humour



noir », devenu ensuite un terme classique ; le manuscrit a été publié en 1940, lors de la Seconde guerre mondiale.

Breton emprunte sa notion d'un humour objectif : c'est l'humour qui est le résultat d'une émotion vécue, profondément personnelle et enracinée en réalité. Les travaux de Freud sur le rôle du subconscient dans la personnalité guident Breton. Il emprunte aux recherches psychanalytiques de Freud sa thèse sur l'humour égoïste et cruel, comme un coup. Selon lui, l'humour noir symbolise « la victoire du principe de plaisir sur le principe de réalité » (cité par Le Brun, 1968 : 114). Le terme « plaisir » n'est pas pris comme une notion hédoniste, mais on le prend dans le sens donné par Freud pour lequel il est surtout présenté comme principe de diminution de la tension tout en étant une source de diverses difficultés (Freud, 2013 : 24). De nos jours les notions philosophique et psychologique de « l'humour noir » sont élaborées par les savants contemporains : J. Chénieux-Gendron, 1983 ; M. Rosello, 1987 ; D. Royot, 1996 ; J. Holt, 2009 et d'autres.

### **3. L'humour noir dans le post-folklore contemporain**

À la différence de l'humour noir philosophique et du courant littéraire correspondant, l'humour noir du post-folklore exprime les attitudes et les humeurs du peuple tout entier et de toutes les couches sociales. Selon Patrick Charaudeau, il s'agit d'un acte libérateur d'une angoisse des contraintes et fatalités contrôlant tout être social ; « L'angoisse étant un rétrécissement l'humour est l'ouverture, la sortie de cette « gorge » vers une libération, une extension, une félicité » (Charaudeau, 2011 : 15). D'après lui, la question de l'humour noir doit être traitée dans le cadre des « domaines thématiques » du découpage du monde en domaines d'expérience, selon la nature desquels il serait jugé parfois illégitime (idem). Donc, il y avait toujours l'opposition sémantique binaire de l'humour traditionnel, et l'humour noir en plaisanterie « d'un goût douteux », concernant la mort, les maladies et les accidents de toutes sortes dans l'humour contemporain.

L'humour noir du post-folklore est né dans les années 1960 du siècle passé après la disparition de Breton, théoricien du surréalisme, (« Le roi est mort, vive le roi ! »). De nos jours, la peur sociale et morale de la désorientation s'est incarnée dans la culture des masses et dans le post-folklore moderne. Mais ceci était précédé d'un mouvement littéraire avec une particule « anti- » qui a pris

conscience de cette peur de perte des repères (anti-roman, anti-théâtre) et sa suite logique est l'anti-humour, c'est-à-dire, l'humour noir. Il n'est l'humour qu'à demi : d'un côté il nous parle du pénible, mais de l'autre, il y trouve les côtés risibles. L'humour noir se trouve à l'extrémité de l'échelle de l'humour, plus justement, – là où commence l'anti-humour, c'est-à-dire, l'humour paradoxal qui contredit parfois les lois du genre humoristique. L'humour noir a comme fonction essentielle de sublimer le pénible. Il est présent dans toutes les cultures, y compris les cultures française, anglaise, américaine et géorgienne, ce qui résulte des recueils cités de blagues<sup>1</sup>.

En qualité de matériel factitif de l'humour noir français, anglais, américain et géorgien nous ont servis les recueils mentionnés ainsi que des *Sources électroniques de blagues*, et en proportion égale : mille textes étudiés pour chaque corpus de langues. Selon nos recherches, l'humour noir est représenté inégalement dans les textes humoristiques des cultures différentes. Les études des textes en question aux sols français, anglais, américain et géorgien ont montré que son pourcentage sur chaque mille de textes des corpus d'histoires amusantes va respectivement de 4 % en anglais britannique, 5 % en français, 6 % en géorgien à 9 % en anglais américain (Diasamidze, 2015 : 192). Nos recherches faites dans le domaine du post-folklore moderne dans les corpus mentionnés<sup>2</sup>, ont permis d'affirmer que ce sont plutôt les exemples d'un humour noir cruel, même d'un anti-humour, car ses fonctions diffèrent de ceux de l'humour dans sa compréhension ordinaire, dont le but est de mettre l'interlocuteur/le lecteur dans un état de gaité débonnaire.

### 3.1. L'humour noir français successeur du surréalisme

Les historiettes françaises étudiées dans le présent article sont prises dans *L'Encyclopédie des blagues* et du *Grand Dictionnaire des blagues*. Dans le corpus des textes français, il y a plus d'humour noir qu'on y pense. Il est à remarquer que l'humour noir français est peu étudié depuis les années trente et soixante du siècle passé (Alquie, 1968 ; Aubouin, 1948 ; Breton, 1992 ; Le Brun, 1968). Cependant, les blagues sont un phénomène très vivant du post-folklore français, dont témoignent, en particulier, *L'Encyclopédie des blagues* (2012) et des

---

<sup>1</sup> Voir *Sources lexicographiques et recueils de blagues*.

<sup>2</sup> Voir *Sources lexicographiques et recueils de blagues* et *Sources électroniques de blagues*.

années suivantes et *Le Grand Dictionnaire des blagues* (2012), etc. Il semblerait incroyable, mais son taux y est beaucoup plus élevé que celui de l'anglais. Ainsi pour chaque millier d'historiettes et de blagues que nous avons découvertes en français, notre étude quantitative démontre qu'on trouve 10 % de celles-ci qu'on pourrait rapporter à l'humour noir (Diasamidze, 2015).

Il se peut bien que le terme même « l'humour noir » prenne aussi son origine dans des expressions françaises : l'humeur noire, le chagrin noir, noire destinée, âme noire, le roman/le film noir, voir tout en noir, broyer du noir, s'enfoncer dans le noir ou le mot « noir » est pris au sens figuré de « mélancolique », « triste » « désespéré », selon *Le Petit Robert* (1981 : 1275).

Le français préfère les blagues chargées de détails ou de personnages, ce qui contredit un peu la définition de la blague, comme une histoire drôle imaginaire à la forme brève et laconique. Sur le plan du sujet, les historiettes « noires » sont construites en général d'après un seul schéma : le commencement paisible et calme qui ne prédit rien d'effrayant ou de désagréable. Ensuite, un élément de l'anxiété et de l'inquiétude s'introduit au milieu de la narration. Ce peut être un détail insignifiant ou une réplique qui met du désaccord dans le bon fonctionnement du quotidien. Alors, l'impression de l'incipit plus au moins paisible commence à s'ébranler. Enfin, au dernier moment tout le bonheur ou la prospérité apparente s'écroulent.

Par exemple : (1). « Pierre est parti en voyage d'affaires. Après une semaine, il téléphone chez lui. C'est son frère qui décroche. — Alors, tout va bien à la maison ? — Non, ton chien est mort ! — Tu pourrais être moins direct, me dire : « On a dû appeler le vétérinaire. » Enfin, bon. Et ma femme, comment va-t-elle ? — On a dû appeler le docteur ». Défauts ou maladies concrètes sont aussi parfois mentionnées. (2). « Martine et Hélène, deux copines d'enfance, tombent nez à nez dans le jardin public. Elles s'installent sur un des bancs et commencent à discuter. Soudain, Hélène prend une mine horrifiée : — Mon Dieu !!! Quelle horreur ! Regarde ce pauvre petit garçon ! Il a un bec-de-lièvre et un plus, il louche de façon incroyable. Martine laisse froidement tomber : — Le petit garçon dont tu parles C'est MON fils — Ah ??? Heu Mais, tu sais Martine, finalement, ça lui va très bien ».

D'après notre analyse, on peut constater qu'en ce qui concerne les histoires drôles françaises, leur message ne coïncide pas avec les rubriques de *L'Encyclopédie des blagues* : Absurde, Animaux, Argent, Avocat, Bar/Bistrot, Belle-mère, Blonde, Célébrité, Charade, Cocu, Coiffeur, Comble, Couple, Desproges, Devinette, Différence, Divers, Éducation, Enfant, Entreprise, Étudiant, Extrater-

restre, Femme, Flic, Fonctionnaire, Fou, Français, Gore, Guerre/Soldat, Homme, Humour noir, Informatique, Ivrogne, Magie, Médecin, Métiers, Monsieur et Madame, Nature, Nourriture, Objet, On ne dit pas, Politique, Proverbe/Dicton, Religion, Ressemblance, Restaurant. Certaines de ces rubriques sont plus au moins abondantes en humour noir. Les messages avec la notion axiologique « humour noir » sont présents pratiquement dans chacune des cinquante rubriques.

Dans la rubrique « noir », nous n'avons trouvé que treize historiettes. Cependant, l'analyse des trois cents historiettes des dix premières rubriques montre une quarantaine de celles qu'on pourrait rapporter à ce genre de messages. Bien que la rubrique « humour noir » est relevée à part, ceci ne correspond pas à la réalité linguistique. Cette rubrique ne comprend que treize blagues, tandis que l'humour noir est omniprésent, et concerne toutes les sphères et les rubriques : Absurde, Animaux, Célébrité, Couple, Femme, Homme, etc. Il est à remarquer que l'humour noir du français est caractérisé par l'absence en général de l'agressivité : il s'agit souvent de la mort hypothétique ou *post factum*. Les défauts physiques y sont peu un sujet du risible. Les rubriques les plus abondantes en humour noir sont celles qui sont les plus étendues : Animaux, Femme, Homme, Couple, et même Enfant.

### **3.2. Comparer l'humour noir français, anglais, sa variante américaine et l'humour noir géorgien**

Il n'y a pas de cloisons étanches entre les types de la création de l'effet humoristique et les sujets qui y sont traités dans les historiettes françaises, américaines et géorgiennes. Au niveau du sujet les historiettes « noires » sont construites en général d'après un seul échantillon : le commencement paisible et calme qui ne prédit rien d'effrayant ou de désagréable, dégoûtant. Ensuite, un élément de l'anxiété et de l'inquiétude s'introduit au milieu de la narration. Ce peut être un détail insignifiant ou une réplique qui met du désaccord dans le bon fonctionnement du quotidien. Alors, l'impression de l'incipit plus ou moins paisible commence à s'ébranler. Enfin au dernier moment tout le bonheur ou la prospérité apparente s'écroule : « Trois semaines après le jour de ses noces, Brigitte téléphone au prêtre qui l'a mariée. — Mon père, gémit-elle, — Bernard et moi avons eu une scène de ménage épouvantable ! — Calmez-vous, mon enfant, lui répond le curé, ce n'est pas si grave que vous le pensez. Chaque mariage doit

avoir sa première dispute ! — Je sais, je sais, lui répond la mariée. Mais qu'est-ce que je dois faire du CORPS ? »<sup>1</sup>.

### 3.2.1. Les particularités de l'humour noir anglais

En étudiant les échantillons de l'humour noir anglais, on arrive à la conclusion, que la tonalité de ces textes se rapportant à l'humour noir n'est pas noire foncée, mais plutôt grise. Cet humour, ressemblant au brouillard de Londres, efface les configurations du désagréable et du lugubre jusqu'aux contours indécis et vagues. La noirceur de l'humour britannique a un caractère délicat. Peu de textes anglais relatent un meurtre ou une violence comme s'ils se passent au présent, *hic et hoc*. La triste fin y est hypothétique, ou bien elle est commentée post factum, après l'accomplissement de l'agression. Comme sources de l'humour britannique nous ont servi les recueils mentionnés dans les *Sources lexicographiques et recueils de blagues* (Yvinech, 2002) ; *The best ever book of British jokes* (2010) en proportion égale, c'est-à-dire, mille textes étudiés pour chaque corpus de langues.

Il est probable qu'en anglais le terme « humour noir » est issu du phraséologisme « (as) black as hades » (« noir comme Hadès »), synonymique de « sans joie/triste/morne/sans issue », « (une vie) sans joie », « obscure », « sombre », « morose », « lugubre ». L'éventail des connotations de « noir » est plus au moins pareil dans les langues étudiées. En géorgien, par exemple, le mot « noir » (« chavi » en géorgien), sauf son sens primaire, en possède d'autres : « les idées noires », « les forces noires », synonymiques d'« injuste ». En Géorgie, c'est une couleur préférée des hommes et des femmes qui ne sont point en deuil, et même de la jeunesse. C'est pourquoi il n'y a presque pas d'expressions et de groupes de mots avec une connotation négative concernant la couleur noire. Il en est de même avec l'humour noir qui est peu présent dans les historiettes étudiées du corpus de textes géorgien.

Comme nous démontre l'étude quantitative du matériel factitif, faite dans les travaux précédents, l'humour noir américain et français l'emporte sur celui d'anglais et représente 9 % de la quantité totale de textes étudiés (Diasamidze, 2012 : 190-197 ; 2015 : 123-128). Cela veut dire que dans le post-folklore insulaire chaque vingt-cinquième historiette, ou blague peut être rapportée au genre de l'humour noir. À comparer : presque chaque dixième texte humoris-

---

<sup>1</sup> *Grand Dictionnaire des blagues* (2012), thème « Couple ».

tique français et américain du genre humoristique se rapporte à des sujets lugubres. Ainsi, dans l'historiette suivante, il s'agit de la mort d'une femme. À la prière de la police d'épeler leur adresse le veuf illettré et ivre consent de la traîner jusqu'au Oak Street. Le sel d'une blague consiste en ce que la rue Oak Street est plus facile d'épeler à un homme ivre : « Emily Sue passed away and Billy-Bob called 911. The 911 Operator told Billy-Bob that she would send someone out right away. — Where do you live? asked the operator. Billy-Bob replied, — At the end of Eucalyptus Drive. The operator asked, — Can you spell that for me? There was a long pause and finally Billy-Bob said, — How bout if I drag her over to Oak Street and you pick her up there? »<sup>1</sup>.

Ce type de blagues est universel, en français y compris, par exemple :

Il était une fois un homme très avare qui avait travaillé toute sa vie et épargné son argent. Il aimait l'argent plus que tout et juste avant de mourir il dit à sa femme : — Lorsque je mourrai je veux que tu mettes tout mon argent dans le cercueil avec moi, ce sera pour ma vie après la mort. Bien à contrecœur, sa femme lui fit le serment de mettre tout son argent dans le cercueil avec lui. Peu de temps après, il mourut. Au cimetière, il était étendu dans son cercueil, entouré de quelques amis, membres de sa famille et de son épouse toute de noire vêtue. Comme la cérémonie se terminait et juste avant que le cercueil soit refermé et porté en terre, l'épouse dit : — Attendez une minute ! Elle prit alors une boîte qu'elle déposa dans le cercueil avec son époux. Les préposés firent alors descendre le cercueil dans la fosse. Un ami lui dit alors : Écoute bien, j'espère que tu as été assez intelligente pour ne pas mettre tout son argent dans le cercueil avec lui comme il te l'a demandé ? — Bien sûr, je suis une bonne chrétienne et je ne puis revenir sur la parole faite à un mourant de mettre son argent avec lui dans le cercueil. Et elle ajouta : — Je lui ai fait un CHÈQUE.

Pratiquement dans chaque thème se rencontre l'humour noir (dark humour), par exemple, dans la rubrique « Vieillesse » : (1). Français : « — Quels sont les mammifères qui n'ont pas de dents ? — La grand-mère et le grand-père ». (2). Américain : « Three old ladies are sitting in a tearoom chatting about various

---

<sup>1</sup> « Emily Sue est décédée et Billy-Bob a appelé le 911. L'opératrice du 911 a dit à Billy-Bob qu'elle enverrait quelqu'un tout de suite. — Où habites-tu ? — a demandé l'opérateur. Billy-Bob a répondu, — À la fin d'Eucalyptus Drive. L'opératrice demande : — Pouvez-vous m'épeler ? Il y eut une longue pause et finalement Billy-Bob dit : — Que dirais-tu si je la traîne à Oak Street et que tu la récupères là-bas ? ».

things. — You know, says one lady, I'm getting really forgetful. This morning, I was standing at the top of the stairs, and couldn't remember whether I had just had I was sitting on the edge of my bed, and I couldn't remember whether I was going to bed or just woken up! The third lady smiles smugly. — Well, my memory's just as good as it's always been, she says, touch wood, and she knocks on the table. Then with a startled look in her face, says, — Who's there? »<sup>1</sup>.  
(3). Géorgien : « — Ma grand-mère avait soixante ans quand elle s'était mise à marcher trois kilomètres par jour, raconte l'enfant à ses copains. — Elle est où maintenant ? — demandent ceux-là. — Elle a déjà 93 ans et personne ne sait, où elle est ».

### 3.2.2. La spécificité de l'humour noir américain

L'humour noir américain a ses traits spécifiques qui le diffèrent de celui des Anglais et des Français. Cette particularité consiste en ce que dans les histoires drôles américaines il s'agit souvent de la mort violente, causée par une arme à feu. Par contre, les historiettes anglaises relatent des accidents de toutes sortes, ainsi que les issues fatales d'une maladie. Dans l'humour noir anglais et français la mort a lieu au futur ou bien elle est constatée *post factum*, tandis que l'action de violence a lieu « à présent » dans la plupart des historiettes américaines<sup>2</sup>. Il est aussi à remarquer que la spécificité orale ou écrite des textes humoristiques ne nous permet de faire aucune distinction entre le corpus américain et le corpus noir américain.

Le plus souvent dans l'humour noir américain il s'agit là de meurtres, d'attentats à la vie de quelqu'un, du cannibalisme, de l'empoisonnement, du pillage et même de l'essai de l'arme nucléaire. Les protagonistes, les Nominaagentis, ne sont que les hommes, tout comme dans l'humour anglais. Ce sont ceux,

---

<sup>1</sup> Trois vieilles dames sont assises dans un salon de thé et discutent de diverses choses.

— Vous savez, dit une dame, je deviens vraiment oublieuse. Ce matin, je me tenais en haut de l'escalier et je ne me souvenais pas si je venais de la monter. Je ne savais pas si j'allais me coucher ou si je me réveillais !

La troisième dame sourit d'un air suffisant.

— Eh bien, ma mémoire est aussi bonne qu'elle l'a toujours été, dit-elle, touchez du bois, et elle frappe sur la table. Puis avec un regard surpris sur son visage, elle dit : — Qui est là ?

<sup>2</sup> Notre matériel factitif est puisé dans des ressources électroniques, parmi d'autres, indiquées après les Références bibliographiques : *Laughter is the best medicine*, 2008, disponible sur : <<https://www.rd.com/jokes/>> ; <<https://worstjokesever.com/america>> ; <<https://www.rd.com/list/hilarious-jokes/>>.

dont l'activité ou la profession sont liées à la maîtrise d'une arme ou d'un outil dangereux : cowboys, chasseurs, chef de la bande de gangsters, shérif, ancien détenu, bûcheron, charpentier et chirurgien. Ils dégagent une menace mortelle alors qu'ils n'ont même pas encore commis de crime. On tire au pistolet, au fusil, etc., le beau-père à son gendre, le shérif à son subalterne, l'éleveur de bétail d'un air menaçant braque son revolver sur les voyageurs de son compartiment ; le futur dictateur met son pied sur le tuyau d'oxygène de son prédécesseur gravement malade ; l'ami Sam conseille à son copain Pitt de faire tomber sa sœur du pont de débarquement pour lui apprendre à nager, etc.

Les lieux où se passent les actions sont assez éloquents : prison, champ de bataille, magasin d'armes à feu, tanière des bandits, commissariat de police, forêt, prairie, rive du fleuve des Amazones, rancho, bar, saloon, taverne, petit restaurant, hôpital, hôpital militaire. Dans les textes anglais et français l'action se passe, au contraire, dans des conditions plus au moins paisibles : maison, rue, etc., tandis que l'entourage des historiettes américaines correspond entièrement aux actions qui y ont lieu. Les endroits où l'action se passe dans les historiettes américaines, sont assez éloquents : prison, hôpital, forêt, prairie, ranch, saloon, taverne, petit restaurant, bar, bureau de police, magasin d'armes, repaire de bandits. Les agresseurs sont dans la plupart des cas des hommes ; ce sont des militaires, des cow-boys, des clients de restaurants, de parents et de subalternes. Par exemple, « An inmate went to see the prison's doctor and was dismayed to be told that he needed to have one of his kidneys removed. — Look, said the prisoner, you've already whipped out my tonsils, my adenoids, my spleen and my gall-bladder, and now you want my kidney? I only came to you in the first place to see if you could get me out of here! The doctor was unruffled. — And that's exactly what I'm doing, he answered, bit by bit »<sup>1</sup>.

À la différence de l'humour britannique « gris », l'humour américain, porte plutôt le caractère de « noir foncé » car il s'agit là, le plus souvent, d'une mort à cause de violence, suite d'une blessure par une arme à feu : « A cowboy from Texas and his neighbor get off the train to buy a newspaper. When they come back they see their seats are taken. The cowboy politely says that these seats

---

<sup>1</sup> Un détenu est allé voir le médecin de la prison et a été consterné d'apprendre qu'il devait se faire enlever un de ses reins.

— Écoute, dit le prisonnier, tu as déjà fouetté mes amygdales, mes végétations adénoïdes, ma rate et ma vésicule biliaire, et maintenant tu veux mon rein ? Je ne suis venu vous voir que pour voir si vous pouviez me faire sortir d'ici !

Le médecin reste imperturbable. — Et c'est exactement ce que je fais, répondit-il, petit à petit.



have belonged to them, but the strangers do not let them sit. The cowboy takes out his gun and aims at one of the strangers with words — I give you three seconds to free our seats! And the strangers leave the seats. The cowboy putting his gun into his pocket says, — Such people provoke Texas to fall into disrepute ». <sup>1</sup>

Dans les textes anglais, français et américains sont parfois présents les femmes, les enfants et les animaux en qualité de victimes, comme dans l'exemple qui suit où le père suggère le culte de violence à son bambin : « A man from Texas buys a pistol to his son. A few days later the boy says he has changed it for a watch. — You are stupid, says the father. Now, if someone beats or insults you, you will ask "What time is it?" » <sup>2</sup>.

### 3.2.3. L'humour noir géorgien

L'humour noir n'a pas été l'objet d'une étude spéciale en philologie géorgienne jusqu'à nos jours. Notre analyse de l'humour noir géorgien, faite d'après *Le Recueil des blagues* (2000 ; 2007) démontre son caractère qui n'est pas vraiment « noir », car il lui manque l'agression comme un élément constitutif. Les protagonistes sont : le garçon, l'instituteur, le malade, les types qui portent les prénoms masculins les plus répandus en Géorgie – Mikho (équivalent géorgien de Michel), Tchitchiko (prenom répandu), la femme, la grand-mère, les retraités, etc.

Les histoires drôles qu'on peut définir comme textes à l'humour noir, ne représentent que 6 % du corpus général des textes humoristiques géorgiens étudiés. C'est-à-dire, les historiettes dites « noires » représentent une quantité qui est trois fois moins que celle que nous avons fixée dans le matériel factitif américain. En ce qui concerne les histoires drôles de l'humour noir en anglais

---

<sup>1</sup> Un cow-boy du Texas et son voisin descendent du train pour acheter un journal. Quand ils reviennent, ils voient leur place occupée. Le cow-boy dit poliment que ces sièges leur ont appartenu, mais les étrangers ne les laissent pas s'asseoir. Le cow-boy sort son arme et vise l'un des inconnus avec des mots.

— Je vous donne trois secondes pour libérer nos sièges !

Et les étrangers quittent les sièges. Le cow-boy qui met son arme dans sa poche dit :

— De telles personnes provoquent le discrédit du Texas ».

<sup>2</sup> Un homme du Texas achète un pistolet à son fils. Quelques jours plus tard, le garçon dit qu'il l'a échangé contre une montre.

— Tu es stupide, dit le père. Maintenant, si quelqu'un te bat ou t'insulte, tu demanderas « Quelle heure est-il ? »

britannique, il y en a encore moins, seulement 4 % pour un millier de toutes les histoires drôles étudiées (Diasamidze, 2016 : 177-181).

En géorgien, il n'y a pas beaucoup de synonymes du mot « blague ». Nous avons retenu : « anecdote » emprunté du français au XX<sup>e</sup> siècle au sens « historiette », « khumroba » équivalent de « blague », « okhundjoba » qui veut dire « bouffonnade ». Le peuple géorgien est un peuple joyeux et son humour a plutôt l'orientation philosophique et si l'on raconte une histoire amusante, c'est plutôt pour instruire en riant.

Le didactisme direct au quotidien n'est pas caractéristique en général pour notre époque ; son rôle est destitué par l'humour qui est un instrument beaucoup plus effectif. Les historiettes géorgiennes, y compris celles de l'humour noir, sont très brèves et ne consistent, en règle, que de deux ou trois répliques avec un préambule (s'il y en a) laconique, lui aussi. Voici une seule histoire « noire » dont le sujet est lié à la guerre et la mort hypothétique d'un des militaires : « — Mon colonel, le dîner ne suffira qu'à la moitié du régiment ! — C'est clair, on dîne après l'attaque ». En ce cas-là, il s'agit de la perte inévitable des militaires pendant la guerre. Les deux phénomènes se heurtent : la mort à la guerre qui est du genre tragique ou héroïque et la chose commune de tous les jours – les repas. Le colonel, en vrai guerroyeur résout ce problème en partant de l'expérience dure de la guerre : l'attaque diminuera le contingent de ses soldats. Aucune agression, seulement « à la guerre comme à la guerre ». Il n'y a aussi qu'une seule histoire qui concerne la mort (aussi hypothétique) à la mer à cause du mauvais équipement : « Un navire coule à pic, — Y a-t-il quelqu'un qui sait dire des prières ? — Je sais, mon capitaine ! — Alors, prie, fiston, prie de tout ton cœur : il nous manque un seul gilet de sauvetage ! ».

On peut constater qu'en général la situation tragique dans les historiettes géorgiennes est soit supposée, soit met en jeu un fait déjà accompli. Ces historiettes ne relatent pas une violence brutale et ressemblent plutôt par leur tonalité « grise » à l'humour noir anglais. Ce genre d'humour noir est plutôt philosophique que l'humour noir destructif. Le genre d'humour d'une tonalité grise reflète plutôt l'attitude philosophique du peuple par rapport aux côtés tragiques de la vie.

## Conclusion

Les surréalistes ont fait renaître au XX<sup>e</sup> siècle l'expression « l'humour noir », cette notion littéraire, esthétique et philosophique. Ils ont emprunté la thèse freudienne sur l'humour égoïste et cruel qui est le résultat de la victoire du principe de plaisir sur le principe de réalité. Le mouvement littéraire surréaliste a eu sa suite dans l'humour noir du post-folklore contemporain. Les historiettes, ayant rapport à l'humour noir, ne sont pas présentes également dans les textes humoristiques français, géorgiens, anglais et américains. Elles présentent le pourcentage inégal des corps égaux des textes. L'humour noir français est caractérisé par l'absence relative d'agressivité ; s'il s'agit de la mort, elle y est souvent hypothétique ou annoncée *post factum*. Les défauts physiques y représentent peu un sujet du risible. Donc, la tonalité agressive de la vision du monde n'est pas propre aux historiettes françaises de l'humour noir. Si l'humour noir français, anglais et géorgien se rapporte à la périphérie des sujets abordés, l'humour noir américain est au centre des sujets abordés dans les histoires drôles américaines. Dans ces historiettes il s'agit souvent de la mort *hic et hoc*, tandis que les historiettes de l'humour noir français, anglais et géorgien relatent la mort hypothétique ou *post factum*.

## Références bibliographiques

- AUBOIN E., 1948, *Les genres du risible*, Marseille, OFEP.
- ALQUIE F., 1968, *Entretiens sur le surréalisme*, Paris, Mouton & Co.
- BRAGUINA N., 2007, « Le comique et le laid. Espaces de discordance conceptuelle », in N. AROUTUNOVA (dir.), *Analyse du langage logique. Les mécanismes linguistiques du comique*, Moscou, Indrik, p. 614-626.
- BRETON A., 1992, « Anthologie de l'humour noir », *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, vol. I, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- CHARAUDEAU P., 2011, « Des catégories pour l'humour. Précisions, rectifications, compléments », in Ma. D. VIVERO (dir.), *Humour et crises sociales. Regards croisés France-Espagne*, Paris, L'Harmattan, p. 9-43.
- CHENIEUX-GENDRON J., 1983, *Le Surréalisme et le roman*, Lausanne, L'Âge d'homme.
- DIASAMIDZE V., 2012, « L'humour noir français comparé du genre "blague" », *Recherches historiques et philosophiques*, Tbilissi, Universal, p. 190-197.
- DIASAMIDZE V., 2015, « Image ethnoculturelle du monde dans les textes du post-folklore moderne du genre "historiette" » (humour noir en français, anglais, américain

et géorgien) », *Homme. Langue. Temps.*, Matériaux de la 17<sup>e</sup> conférence, 16-18 sept. 2015, Moscou, Thesaurus, p. 123-128.

DIASAMIDZE V., 2016, « La grisaille de l'humour noir en français et en géorgien contemporains », *Dialogue des cultures. Culture des dialogues*, Matériaux de la 14<sup>e</sup> conférence Internationale, 14-16 avril 2016, Moscou, *Langues des peuples du monde*, p. 177-181.

DIASAMIDZE V., 2016, « La philosophie du surréalisme et l'humour noir », *Le Linguiste*, n° 24, Maison des langues et des cultures en Iran, Iran, p. 73-82.

FREUDS S., 2013, *Au-delà du principe de plaisir*, Paris, PUF, coll. « Quadrige ».

HOLT J., 2009, *Petite philosophie des blagues et d'autres facéties*, Paris, 10/18.

HUYSMANS J.-K., 2019, *Les Rêveries d'un croyant grincheux*, Paris, L'Herne.

JANKELEVITCH V., 2017, *La mort*, Paris, Flammarion.

LE BRUN A., 1968 « L'humour noir », in F. ALQUIE (dir.) *Entretiens sur le surréalisme*, Paris, Mouton & Co.

ROSELLO M., 1987, *L'humour noir selon André Breton*, Paris, José Corti.

ROYOT D., 1996, *L'humour et la culture américaine*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

### **Sources lexicographiques et recueils de blagues**

*Laughter is the best medicine*, 2008, The readers digest association, Inc., USA.

*L'Encyclopédie des blagues*, 2012, Paris, Éditions ESI.

*Le Grand Dictionnaire des blagues*, 2012, Paris, Édition Edigo.

*Le Petit Robert*, 1981, Paris, Société du nouveau Littré.

*Recueil des blagues*, 2000, Tbilissi, Palitra.

*Recueil des blagues*, 2007, Tbilissi, Favoriti.

*The best ever book of British jokes*, 2010, New York, Dolyttle and Seamore.

YVINECH R., 2002, *L'anglais par l'humour* (400 histoires et mots d'esprit pour déjouer les pièges de la langue), Chennevières-sur-Marne, Assimil.

### **Sources électroniques de blagues**

<https://www.rd.com/jokes/>

<https://worstjokeseven.com/america>

<https://www.rd.com/list/hilarious-jokes/>

# Le langage dans le théâtre contemporain de Nathalie Sarraute : un théâtre du langage à la frontière des cultures<sup>1</sup>.

**Hanan HOSNY**

Lycée Français du Caire, AEFÉ (Égypte)

hananhosny\_lfc@yahoo.fr

## Résumé

*Le langage est-il source de malentendu ou porteur de sens ? Dit-il tout ce qu'il entend dire ou suggère-t-il un sens caché ? Dans les pièces de Nathalie Sarraute, non seulement les sentiments sont présentés, mais aussi les mouvements intérieurs ou ce que l'auteure appelle les tropismes. Dans son théâtre, la lumière est mise sur le langage et non sur l'intrigue. Son œuvre dramatique pourrait donc être qualifiée de théâtre de la démesure, non pas parce qu'elle est spectaculaire, sobre et dépouillée, mais parce que la seule action dramatique tourne autour du langage. Il s'agit, donc, dans cet article de traiter sous de nouveaux angles l'importance du dit et non dit défini dans les tropismes et le logo-drame à travers le théâtre de Nathalie Sarraute.*

**Mots-clés :** théâtre, langage, logo-drame, tropismes

## Introduction

Les pièces de théâtre de Nathalie Sarraute illustrent les tropismes à travers des thèmes singuliers tels que l'amour ou l'amitié. Il s'agit seulement de montrer le malaise, produit par un certain silence, une intonation à effet condescendant et blessant comme dans *Pour un oui ou pour un non*. De ces drames microscopiques de la vie courante, se développent toute l'action dramatique. Le conflit naît non pas d'une action d'un personnage, mais du discours verbal et non verbal de ce

---

<sup>1</sup> Extrait de notre thèse de doctorat *L'analyse de la forme dramatique du théâtre de Nathalie Sarraute*, sous la direction de Salma Gabr, soutenue en 2015 à l'Université d'Alexandrie.

dernier. Nous présenterons donc dans cette étude un théâtre où le langage dit et non dit semble être un pivot éminent dans la dramaturgie contemporaine. Pour illustrer notre propos, nous prendrons l'exemple de la pièce intitulée *Pour un oui pour un non*, pièce représentative du théâtre de langage.

## 1. Nathalie Sarraute et son théâtre

Écrivaine d'origine russe, une des plus éminentes du XX<sup>e</sup> siècle, Nathalie Sarraute crée de courtes pièces, accessibles à tout public, destinées à être lues pour la Radio de Stuttgart dans les années 1960. Ces pièces de théâtre comme *Le Mensonge* ou *Pour un oui pour un non* n'ont pour sujet que des « riens » de la vie quotidienne tout comme certains écrivains de l'absurde tel que Beckett ou Ionesco. Les personnages quant à eux sont des "accessoires" implantés dans une intrigue qui peut être insignifiante. Nathalie Sarraute explique les enjeux de son œuvre dramatique en ces termes : « [les personnages de ses pièces ne sont] que le terrain dans lequel ces choses insignifiantes s'implantent. Les personnages sont comme des cornues transparentes où les réactions se produisent, peu importe qui ils sont. Ce sont les réactions seules qui m'intéressent » (Sarraute, 1956 : 112).

Ce théâtre si particulier que la dramaturge appelle « théâtre de langage » présente une action dramatique singulière où tout tourne autour du langage et des réactions des personnages face à la parole. La seule action dramatique porte sur le langage et les conséquences de celui-ci sur le personnage.

On parle donc de « théâtre de langage » chez Sarraute car l'intrigue de ses pièces porte sur les paroles et non sur les personnages ou les péripéties d'une intrigue traditionnelle. C'est un théâtre plus accessible pour un spectateur car il parvient à s'identifier aux personnages et à ce qu'ils ressentent. Ce sont les propos des personnages qui grossissent les tropismes et qui sont la source même de son intrigue.

## 2. Les tropismes dans le théâtre de Nathalie Sarraute

Dans la globalité de son œuvre romanesque et théâtrale depuis *Tropismes* jusqu'à *Pour un oui pour un non*, Nathalie Sarraute explore les mots et les sensations qui animent notre présence au monde. Ce projet d'écriture, l'auteure

l'a toujours revendiqué et affirmé comme étant l'objectif de ses écrits : « le langage n'est essentiel que s'il exprime une sensation » (Wahl, 2003 : 14), « les significations auxquelles le langage renvoie n'ont de valeur que dans la mesure où elles sont la source de sensations, où elles constituent le terreau sur lequel les sensations s'épanouissent » (*ibid.*). Nathalie Sarraute parle alors dans ses pièces de théâtre de « choses à demi exprimées et du sentiment subtil et délicat qu'elles ne semblaient pouvoir traduire » (Rykner, 1991 : 19). En effet, elle traque « les mouvements intérieurs » (Sarraute, 1956 : 120) et imperceptibles pour dégager une réalité nouvelle et inédite.

Dans son œuvre, Nathalie Sarraute tente de saisir « les sensations à l'état naissant » et de chercher à recréer sous une forme très condensée, les mouvements essentiels qu'elle nomme tropismes et qui sont à l'origine de nos comportements. D'ailleurs, elle décrit les tropismes comme étant

des mouvements indéfinissables, qui glissent très rapidement aux limites de notre conscience ; ils sont à l'origine de nos gestes, de nos paroles, des sentiments que nous manifestons, que nous croyons éprouver et qu'il est possible de définir. Ils me paraissent et me paraissent encore constituer la source secrète de notre existence.

*Ibid.*

Les tropismes sont sous forme « de drames microscopiques [...] toujours internes, cachés, on ne peut que les deviner à travers la surface, à partir de nos conversations et de nos actions, des actions tout à fait banales ».

L'auteure illustre les tropismes au théâtre à travers des thèmes familiers comme celui de l'amitié où l'humour et la tension cohabitent avec harmonie. Il s'agit seulement de montrer l'effet ou le malaise, produit par un certain silence, ou encore une intonation à effet condescendant et blessant comme dans sa pièce *Pour un oui ou pour un non*. C'est une étude nouvelle que nous offre Nathalie Sarraute dans ses œuvres. Elle nous permet de plonger au cœur de notre inconscient, car les personnages de ses pièces reflètent avec humour la réalité des caractères humains. Le lecteur procède alors à une identification insolite de son propre « être ».

Qui n'a jamais été très en colère à cause d'une intonation condescendante d'un ami ? Nathalie Sarraute présente dans la pièce *Pour un oui ou pour un non*, le malaise qui naît de l'intonation condescendante du personnage H.1 face au succès de son ami H.2. Toute la pièce tourne autour de l'expression « c'est bien

ça » (Sarraute, 1982 : 22) à l'intonation vexante pour H.2. Dans une conversation normale ou traditionnelle, l'affaire serait réglée en quelques répliques, mais dans le théâtre sarrautien, c'est ce genre de situation qui nourrit la trame de la pièce. « C'est bien ça » signifierait alors « oui, en effet, ce n'est pas si mal pour toi mais tu n'es pas de taille à m'impressionner ». Dans l'expression « c'est bien ça » marque une hiérarchie envers le destinataire. Ce dernier répond par le refus d'avoir un quelconque contact avec H.1.

L'analyse du dialogue sarrautien nous a amené vers une notion primordiale que constitue le théâtre sarrautien : le logo-drame. En effet, le dialogue est l'aboutissement des « mouvements intérieurs » qu'elle appelle « tropismes ». Cependant, pour aller plus loin dans l'analyse de la forme dramatique – du dialogue, l'une des originalités de ses pièces de théâtre réside dans la notion de logo-drame (Rykner, 1988 : 33).

### 3. Le logo-drame dans le théâtre de Nathalie Sarraute

Dans le théâtre de Nathalie Sarraute, la sensation du tropisme, « ces mouvements indéfinissables, qui glissent très rapidement aux limites de notre conscience », devient la matière du drame de la parole, ou plus exactement du logo-drame, expression utilisée par Arnaud Rykner (1988). On pourrait définir, par conséquent, cette expression comme étant le conflit de la parole engendré par le langage et les réactions des personnages face à la parole enclenchée. D'après Nathalie Sarraute, « c'est le conflit qui [lui] sert de catalyseur, de révélateur – chaque fois qu'il y a une craquelure dans la paroi lisse. [...] C'est [lors de] ces instants privilégiés où tout se détraque » (cité par Dis, 1983 : 111<sup>1</sup>). C'est lors des conflits de la parole au théâtre que se déclenchent le « logo-drame ».

Pour justifier cette notion, nous prendrons à titre d'exemple la pièce *Pour un oui pour un non* pour en expliciter le logo-drame qui émane des paroles des personnages H.1 et H.2 (H.1 et H.2 étant les seuls personnages de la pièce). De prime abord, le conflit naît du seul sentiment de sous-estime généré par une simple intonation au niveau de la parole d'autrui. En effet, l'expression « c'est bien ça » marque une hiérarchie envers H.2. Ce dernier répond dans un premier temps, par en refusant d'avoir un contact direct avec H.1 et dans un second temps par une attitude agressive à l'égard de son interlocuteur, voire par

---

<sup>1</sup> Entretien de Nathalie Sarraute avec G. Serreau dans *La Quinzaine littéraire*, 1<sup>er</sup> mai 1968.



un refus de tout dialogue amical. L'expression agit comme un combat entre H.1 et H.2 ou une sorte de duel rhétorique. Le léger mépris d'H.1 condamne sans appel la relation amicale des interlocuteurs. Le logo-drame naît de l'intonation un peu relâchée du locuteur. La parole est, par conséquent, source de conflit et a un effet paralysant qui s'accroît en l'absence d'un tiers pour démêler la situation (ou en d'autres termes d'un élément de résolution pour départager les personnages). La parole et les non-dits agissent comme une arme de combat source du logo-drame. Ainsi mettre à la surface les drames du langage est un grand défi pour la dramaturge. La structure dramatique du logo-drame est effectivement souvent complexe à mener.

#### 4. Du langage dramatique à la poétique du silence

Nathalie Sarraute fait rétrocéder l'écriture vers une « anté-écriture » (Boué, 1997 : 15) qui désignerait tout ce qui participe à l'association de l'univers sensoriel et celui du langage surtout lors des conflits. De ce fait, l'écriture dramatique du théâtre sarrautien passe par une sensation muette qu'elle extirpe du silence. Face à la difficulté de nommer la sensation fugitive, la dramaturge fait entrer le langage dans l'ère du soupçon et remet en question l'expression par une poétique de l'indicible suggestif, présent dans le silence, c'est-à-dire elle valorise la sensation au détriment de la parole. Dans toute son œuvre, le silence occupe une place éminente dans la structure du drame : il est le substrat même du drame que constitue le tropisme. Il est donc important de nous attarder à la mise en art du silence et à la dialectique du silence et du langage dans la forme dramatique du théâtre de Sarraute. La pièce *Pour un oui pour un non* pourrait s'inscrire dans la postérité du « nouveau théâtre » dans la mesure où les personnages ne portent pas de nom et sont simplement appelés H.1 et H.2. Le sujet de la pièce est en apparence banal – deux amis de longue date qui se retrouvent finissent par se disputer et par rompre –, mais ce sont précisément les petits riens, les micro-événements, qui intéressent la dramaturge.

Pour captiver le spectateur dans le gouffre obscur de l'indicible, la dramaturge essaie avant tout de retrouver les moments infinis et mouvements imperceptibles qui se produisent dans l'inconscient des personnages. Ces derniers se trouvent dans les mots jusqu'à l'avènement du silence. Ainsi, met-elle en place une stylistique et une poétique de l'indéterminé. En effet, elle utilise une ponctuation bien spécifique pour localiser le silence des personnages, avec les

points de suspension, si caractéristiques pour elle, soulignant le silence « au fond du puits » (Sarraute, 1995 : 34), l'imaginaire « hors des mots » (*ibid.* : 9). Si l'on observe bien la ponctuation de ses œuvres dramatiques, on remarque que les points de suspension sont saillants. Dans *Pour un oui pour un non*, lorsque H.1 soupçonne la jalousie d'H.2, ce dernier nie les faits et parle de la notion du bonheur. Mais ce bonheur est indicible et c'est par le biais de points de suspension qu'H.2 tente de définir cette notion.

H.2 : personne n'est là pour regarder, pour donner un nom On est ailleurs en dehors loin de tout ça on ne sait pas où l'on est, mais en tout cas on n'est pas sur vos listes Et c'est ce que vous ne supportez pas

Sarraute, 1982 : 39

Un autre procédé constitue la stylistique singulière des œuvres de Nathalie Sarraute : l'arrêt dans la nomination des termes ou des ressentis. Ainsi dans *Pour un oui pour un non*, la pièce commence-t-elle par l'exhortation répétée du personnage H.1 qui veut convaincre son ami de mettre au clair leurs sentiments, mais les mots sont difficiles à extraire :

H.2 :... Alors que veux-tu que je dise...

H.1 : Pourquoi ne veux-tu pas le dire ?... Pourquoi ? Dis-moi, pourquoi ? Dis-le, tu me dois ça.

*ibid.* : 24-25

La quête vire très vite à la conquête, comme si avec la parole les plaies qu'elle avait elle-même ouvertes, pouvaient se refermer. Il n'en résulte qu'un amas de mots, ou groupe de mots entrecoupé où la cause réelle du conflit n'est pas nommée, car indicible. Seul le silence règne puisqu'il est finalement porteur de sens.

## Conclusion

Le théâtre de Sarraute est un théâtre intellectualisé qui est bien loin de la tragédie ou de la comédie classique. Le spectateur est amené à réfléchir sur le sens des tropismes présents dans le discours. De plus, la pièce n'est pas fermée, au contraire, elle est ouverte au jugement du spectateur. Ce dernier va interpréter

la pièce selon son inconscient personnel et son analyse pragmatique du discours.

Enfin, ce théâtre de Sarraute correspond bien à ce qu'a dit Louis Jouvet : « Au théâtre, il n'y a rien à comprendre, mais tout à sentir ». Si le théâtre est toujours représenté par deux masques, l'un riant, l'autre triste, le théâtre de Sarraute, a deux visages, il dit l'invisible et montre l'indicible.

### **Références bibliographiques**

- BOUE R., 1997, *Nathalie Sarraute, la sensation en quête de parole*, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques Littéraires ».
- DIS C., 1983, « Nathalie Sarraute : L'usage de la parole », *La Nouvelle revue française*, n° 365, p. 111-125.
- RYKNER A., 1988, *Théâtre du Nouveau Roman : Sarraute, Pinget, Duras*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Les Contemporains ».
- RYKNER A., 1991, *Nathalie Sarraute*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Les Contemporains ».
- SARRAUTE N., 1983, *Enfance*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- SARRAUTE N., 1956, *L'Ère du soupçon. Essais sur le roman*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- SARRAUTE N., 1982, *Pour un oui pour un non*, Paris, Gallimard.
- WAHL P., 2003, *Nathalie Sarraute, du tropisme à la phrase*, Université de Lyon II.
- ENCYCLOPÉDIE LAROUSSE EN LIGNE, 1998, disponible sur : <<http://www.larousse.fr/encyclopedie/litterature/Sarraute/176830>> (consulté le 17/6/2014).

# Le rôle de la langue française dans la littérature migrante iranienne

**Jaleh KAHNAMOUIPOUR**

Université de Téhéran (Iran)

jkahnmoi@ut.ac.ir

## Résumé

*Les oppressions issues des changements du système politique ou économique ont profondément secoué l'Iran dont la littérature migrante est l'objet d'étude dans cet article. Les remous qui ont suivi ces événements ont poussé certaines personnes à choisir une vie migrante. Parmi ces immigrés bon nombre de femmes romancières se sont consacrées à l'écriture en français. Pourquoi ce choix ? Dans cet article, nous présenterons trois écrivaines iraniennes, Chahdortt Djavann, Goli Taraghi et Négar Djavadi, qui, parmi d'autres, ont choisi la langue française après avoir quitté leur pays et, souvent, dans le but d'exprimer leur nostalgie. Nous essayerons de voir pourquoi la langue française est devenue leur langue de choix pour rédiger leurs romans bien qu'elles aient découvert l'anglais avant le français. Nous aurons recours aux approches théoriques de Simon Harel (2005) et Luc Collès (2007), qui nous permettront de mieux analyser les concepts de la littérature migrante chez ces trois auteures.*

**Mots-clés :** *littérature migrante, écrivaines iraniennes*

## Introduction

L'écriture migrante est une notion qui est née au cours des deux dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Depuis la nuit des temps, bien que l'être humain se soit déplacé sur la planète, les écrits issus de cette mouvance n'ont jamais été qualifiés d'« écriture migrante ». C'est à partir des années quatre-vingt du vingtième siècle qu'une variété de discours venant des cultures différentes trouvent

lieux de publication dans les pays occidentaux ; c'est le poète canadien Robert Berrouët-Oriol (1987 : 20) qui utilisa pour la première fois l'expression « écritures migrantes », « écriture » qui est devenue partie prenante de la littérature contemporaine. L'éloignement géographique de leur patrie qu'ont connu de nombreux écrivains et poètes ayant subi un exil volontaire ou non, n'a pas rompu le lien qui les unit à leur pays d'origine et, chacun à sa manière, a emporté sa patrie avec lui. Tout en s'attachant à une nouvelle terre et culture, l'immigré se trouve à la croisée de différentes cultures et nations dont les caractéristiques nourrissent son imaginaire :

Selon ce que nous apprennent les œuvres de la littérature migrante des dernières années, il n'y a pas d'écriture sans la relation intime à un lieu qui ait d'abord été habité [...] L'exploration des modalités contemporaines de l'énonciation du lieu habité démontre l'émergence de nouvelles hybridités qui posent les assises d'un imaginaire territorial actualisé.

Harel, 2005 : 252

Cela dit, constatant que leurs aspirations étaient en rupture avec des réalités de leur société d'origine, certaines auteures iraniennes dont les écrits font état de cette émergence, ont préféré aller vivre ailleurs et ont opté pour une autre langue qui leur permet de s'exprimer de façon directe. C'est pourquoi le nombre d'écrivaines iraniennes qui ont choisi le français ou l'anglais comme langue d'expression directe a augmenté au cours de ces dernières décennies<sup>1</sup>. Pour ces écrivaines, écrire dans une autre langue que la langue maternelle témoigne d'une transition culturelle d'un monde à l'autre et sert de moyen qui leur permet de dépasser les limites de déracinement afin de raconter leur propre vie. Chez les auteurs dont la culture a souvent été un obstacle à l'exposition de soi, la littérature migrante ouvre une nouvelle voie à l'autobiographie, et comme nous le dit Derrida (1996 : 131) dans son essai *Le Monolinguisme de l'autre*, écrire dans une autre langue « plutôt que l'exposition de moi, ce serait l'exposé de ce qui aura fait obstacle, pour moi, à cette auto-exposition ». Derrida insiste sur le fait que la résistance à l'autobiographie et le désir de l'autobiographie sont intimement liés à la langue et que l'écriture autobiographique – au même

---

<sup>1</sup> Selon Christophe Balay, dans son article « Littérature et individu en Iran », paru dans les *Cahiers d'étude sur la Méditerranée et le monde Turco-Iranien*, dont un passage est cité ici, depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, le nombre d'auteures iraniennes, surtout celles qui vivent à l'étranger, ne cesse de croître.

titre que la traduction – est un autre nom de la transculturation. Quel rôle peut-on donc attribuer à cette *langue autre* – dans notre cas la langue française –, dans les écritures autobiographiques des auteures de la nouvelle génération iranienne qui ont choisi de vivre dans un pays étranger ?

En premier lieu, nous proposons d’aborder l’argument qu’au cours du XX<sup>e</sup> et au début du XXI<sup>e</sup> siècle nous sommes témoins de l’émergence d’une littérature migrante chez les auteures iraniennes. Ensuite, nous chercherons à montrer comment le discours littéraire devient un moyen de s’échapper aux censures éventuelles pour une écrivaine qui vit dans un pays étranger, ce moyen étant délibérément le choix d’une langue autre que sa langue maternelle. Finalement, nous allons montrer comment cette langue d’adoption, la langue française en particulier, permet à l’écrivaine iranienne en exil d’avoir l’audace de se consacrer à l’écriture autobiographique. Nous restreindrons notre étude à trois romancières iraniennes francophones Chahdortt Djavann, Goli Taraghi et Négar Djavadi.

## 1. Hybridité/identité

Selon Christophe Balay (1998), spécialiste de littérature persane contemporaine

Rarement le statut de l’écrivain n’a été aussi fragile et contesté que dans ces deux dernières décennies. Mais paradoxalement, jamais le nombre des écrivains n’a été aussi élevé et leur activité aussi intense. Toujours paradoxalement, la femme écrivain fait vraiment son entrée dans le système littéraire. Non qu’elle en fût tout-à-fait absente auparavant. Mais désormais, elle est présente en nombre et en qualité. Dans toutes les années 1910-1940 on ne compte pas une seule romancière. Dans les années 1950-1960 se détache la figure, bien isolée, de Simine Dânechvar, longtemps connue comme la femme-de-Al-e Ahmad. Vers la fin des années 1970 un mouvement s’amorce avec l’arrivée d’auteures femmes comme Goli Taraqqi et Shahrnoush Pârsipour. Mais le mouvement n’a rien de l’ampleur qu’il atteint dans les années 1980-1990 avec l’arrivée d’une longue série de femmes parmi lesquelles les trois précédentes et des nouvelles, comme Monirou Ravânipour, Qazâleh Alizâdeh, Farkhondeh Aqâï, etc.

À cette liste, il faut ajouter des écrivaines qui vivent en exil et qui écrivent soit en persan, soit dans une langue d’adoption. Souvent, les artistes et écrivaines

iraniennes en exil évoquent le rapport qu'elles entretiennent avec leur pays d'origine ou du moins avec leur expérience de migration, à travers les différents modes d'expression. Leurs productions littéraires et artistiques s'adressent autant à un public non iranien qu'aux Iraniens exilés ou vivant en Iran. L'hétérogénéité de l'audience est prise en compte dans l'œuvre et répond aussi bien au besoin de l'artiste-créatrice qu'au porte-parole qu'elle devient, en diffusant dans son œuvre, une certaine image de l'Iran destinée à une audience étrangère.

Dans un entretien télévisé réalisé en 2016, Négar Djavadi, cinéaste et romancière iranienne et l'auteure de *Désorientale*<sup>1</sup>, déclare que s'étant éloignée de l'Iran, elle a ressenti le besoin d'écrire sur son pays et de parler des souvenirs du pays qu'elle garde. Est-ce la nostalgie qui ait poussé cette auteure à écrire ? Ou est-ce le besoin de dépasser les limites de parler de soi par le biais d'une langue d'adoption ? L'article de Sanaz Fotouhi (2015), publié dans la revue *Hommes et migrations*, montre comment en adoptant l'anglais comme langue d'écriture, les écrivains et écrivaines iraniennes inversent les rapports de pouvoir en essayant d'influer sur les représentations négatives que les lecteurs non iraniens auraient de l'Iran postrévolutionnaire. Dans le cas des auteures iraniennes, cette langue adoptée leur donne le droit de parole qui leur a été trop longtemps confisquée ; dans ce cas, cette écriture est perçue comme un engagement contre le silence trop longtemps imposé aux femmes. L'auteure iranienne en exil écrit pour se faire entendre, et ses écrits sont le fruit de son analyse de l'appartenance, d'une part, à sa société d'origine et, d'autre part, à la société d'adoption. Elle est donc située à la croisée de ces deux sociétés, ce qui crée en elle une fragmentation identitaire. Ainsi se crée une hybridité identitaire.

Bien que le terme « hybride » soit souvent utilisé en rapport avec les études postcoloniales, il peut très bien se référer à la situation des écrivaines iraniennes en exil : la tâche mise en œuvre pour se faire une identité entre deux espaces, l'ancien et le nouveau. Selon Daryush Shayegan (philosophe et écrivain iranien, 1935-2016), le point pertinent pour l'identité culturelle des écrivaines iraniennes consiste de dépasser la dichotomie entre soi-même et l'autre, entre son identité culturelle et la culture d'adoption (Shayegan, 2004 : 190). Cette hybridité étant une aventure heureuse, par le biais de l'écriture et tout en révélant ses propres souvenirs, l'écrivaine en exil se libère de certaines de ses attribu-

---

<sup>1</sup> Roman francophone écrit en août 2016 et ayant octroyé plusieurs prix à son auteure (prix de style, prix de l'Autre Monde, prix Emmanuel-Roblès, prix littéraire de la Porte Dorée).

tions traditionnelles pour se construire une identité propre qui chevauche à la fois la culture d'origine et celle d'adoption. Cette construction s'effectue par la révolte, parfois par la colère mais aussi par le rejet de soi-même, par l'autodestruction révélant le désir d'être autre.

Dans le cas de Chahdortt Djavann, il s'agit de continuer à faire vivre la culture d'origine à travers son intégration dans un nouveau système littéraire, celui du pays d'exil ou d'immigration. Née en 1967 à Téhéran, Chahdortt Djavann – qui ne sait pas encore parler français – arrive en France en 1993 avec une grande passion d'écrire. Elle apprend seule le français et après avoir effectué un Master à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), elle abandonne ses études pour écrire son premier roman : *Je viens d'ailleurs* (2002). Entre 2002 et 2018, elle publie huit romans, tous en français. Dans l'épilogue de *Je ne suis pas celle que je suis*, publié en 2011, elle écrit : « Rien n'était moins probable qu'un exil en France, rien ne me destinait à une vie française [...] même dans mes rêves les plus osés, j'étais à mille lieues de m'imaginer écrivain de langue française » (Djavann, 2011 : 89). Bien que l'auteure utilise certaines de ses expériences, elle précise : « Je ne crois pas à l'autobiographie [...] Je suis mon personnage et je ne le suis pas » (*ibid.*).

D'après ce que déclare Djavann elle-même, elle ne se considère jamais comme une écrivaine française mais pour assurer son statut d'écrivaine en exil, elle a certes été obligée de s'adapter à la langue de son pays d'accueil même si cette adaptation ne lui a pas été trop aisée du fait qu'écrire dans une langue étrangère apprise à un âge avancé n'était pas chose facile. L'affrontement de deux langues se développe de façon complémentaire chez l'auteure pour créer des images inédites dans la langue d'accueil et pousse l'écrivaine à regarder tout ce qui lui était déjà familier dans son pays d'origine, d'une autre manière. Selon Régine Robin (1993 : 13), l'écrivain – n'ayant pas un rapport intime avec sa langue d'écriture –, « fait le deuil de l'origine, c'est-à-dire le deuil de la langue maternelle ». Mais dans le cas des écrivains ou écrivaines qui choisissent d'écrire dans une langue étrangère ou seconde, il n'est pas question de « deuil » ; en revanche, dans le cas de Djavann et d'autres auteures iraniennes écrivant en français, c'est la question de l'intégration d'un passé dans un présent tout à fait nouveau, un présent qui appartient à la France. Djavann nous présente des ouvrages où les images présentées paraissent de plus en plus originales, que ce soit celles du passé éloigné, appartenant au pays d'origine, ou celles du présent vu par le regard de l'immigrée, dans son pays d'accueil, ce qui nous pousse à dire : bien que l'expérience de déracinement soit une épreuve douloureuse,



elle aboutit à des conséquences heureuses, ce qui permet à l'auteure immigrée d'écrire son monde à elle et celui qui l'entoure.

Contrairement à Chahdortt Djavann qui a fait un gros effort pour écrire dans sa langue d'adoption, Goli Taraghi, écrivaine iranienne qui habite depuis trente ans à Paris, a toujours préféré écrire dans sa langue maternelle. Dans un entretien, Taraghi déclare :

Quand j'étais en Iran, j'avais pour un temps oublié le passé. Je vivais dans le pur présent. J'étais jeune et mon regard allait plus vite que moi, vers l'avenir. À l'étranger, quelque chose de nouveau s'est produite. Paris avec tous ses attraits était un lieu étranger et ses rues ne révélaient pas de souvenirs. Les odeurs, les couleurs, le ciel gris ne me rappelaient pas de personnes ou de lieux particuliers. Le présent était vide et sombre. L'avenir ? Il était encore pire. Je vivais tous les jours suspendue entre ici et là-bas. Il est normal que je me sois retournée vers le passé, le seul temps concret et réel que je connaissais.

Kamran et Dehbashi, 2001 : 45

Ce passé n'a jamais été intégré dans sa langue d'adoption, elle n'a jamais voulu être une exilée de langage ; il y a certes des traductions de ses ouvrages en français, en anglais et en allemand, mais elle a toujours écrit en persan. Pourquoi ce choix ? Est-ce qu'en écrivant dans une nouvelle langue on ensevelit sa langue d'origine ? L'éloignement du pays natal a sûrement revalorisé le passé à ses yeux, un passé qui ne peut jamais quitter le cadre de sa langue maternelle. Cela dit, il ne faudrait pas croire que la fidélité à la langue d'origine est un signe de refus de la culture du pays d'accueil. Selon Gilberte Février (2010), la littérature migrante se construit principalement autour de quatre thématiques principales : identité, double appartenance culturelle, exil et langue. En ce qui concerne l'identité, il faut dire que tout écrivain, comme tout individu, possède une identité propre à lui mais cette identité est en perpétuelles construction et évolution surtout dans le cas des auteurs qui se trouvent à la croisée de différentes cultures. Concernant l'appartenance culturelle, en général, l'auteur migrant se définit par les valeurs, les croyances, les connaissances et les expériences qu'il a vécues dans son pays d'origine et dans son pays d'accueil. En ce qui concerne l'exil, que ce soit volontaire ou forcé, la distance qui sépare l'auteur exilé de son pays d'origine peut lui donner l'occasion de mettre en comparaison sa propre culture et celle du pays où il est exilé. Pour Senghor (1993 : 295),

l'exil produit une « bipolarité de la culture », c'est-à-dire un profond « enracinement » à la terre natale grâce à « l'héritage spirituel », mais aussi un « déracinement » qui génère des « ouvertures aux rapports féconds des civilisations étrangères ». Finalement, dans le cas de l'écrivain bilingue, la langue devient une thématique majeure et donc si l'auteur-e écrit dans la langue d'adoption, il-elle doit la maîtriser. Le cas de Chahdortt Djavann est donc une exception.

## 2. Un dialogue avec soi-même dans une langue autre

Tout écrivain migrant, que ce soit homme ou femme, vit en coexistence avec deux cultures. Autant cette coexistence soulève-t-elle des tensions et des déchirements, autant pacifie-t-elle les « conduites individuelles ou collectives » (Lipovetsky, 1990 : 233) et permet l'adaptation au nouveau pays. La coexistence des contraires offre une diversité qui engendre une évolution identitaire qu'on constate dans les ouvrages de l'auteur migrant et qui sont teintés d'autobiographie. Prenons le cas de Négar Djavadi, l'auteure de *Désorientale* qui a remporté le prix du style 2016 en France. L'héroïne de ce roman, qui est le double de son auteure, retrace sa vie et celle de sa famille, mêlant sa petite histoire à celle de quatre générations d'une famille à laquelle elle appartient. La romancière puise dans une mémoire familiale déjà déformée comme dans ses propres souvenirs, brochant autour du « squelette des impressions ». Elle « sélectionne, élimine, exagère, minimise, glorifie » sautant « sur le tapis volant du romanesque » et passant « par-dessus le temps et l'espace » (Djavadi, 2016 : 11). Comme une conteuse, elle emporte son lecteur dans mille et un récits imbriqués telle une « matriochka » (poupée russe) dont la dernière poupée qui sorte est Kimia, l'héroïne désorientée dans son pays d'origine et étrangère dans son pays d'accueil. Ce qui est à apprécier dans ce roman autobiographique, c'est la maîtrise d'écriture : l'auteure se faufile dans une histoire très compliquée et, de son style admirable, parvient à raconter la minuscule histoire d'une famille tout au long de la grande histoire de l'Iran au cours du XX<sup>e</sup> siècle et spécifiquement pendant les années de la Révolution de 1979. Il est à préciser que bien que ce soit le premier roman de l'écrivaine, elle parvient remarquablement à mener sa tâche. Le titre de cet ouvrage dégage de suite une odeur d'étrangeté qui mérite d'être expliquée. Dans l'émission télévisée *La Grande Librairie*<sup>1</sup>, de septembre 2016, quand

---

<sup>1</sup> L'interview de Négar Djavadi est disponible sur YouTube : <<https://www.youtube.com/>

on demande à l'auteure d'expliquer le néologisme du titre de son livre ainsi que l'emploi répétitif du mot « réintégration » dans son roman, elle répond :

On me pose souvent la question : est-ce que tu es orientale ? Qu'est-ce que ça veut dire être orientale en dehors de l'Orient ? Ça ne veut rien dire. Donc on est désorientale de fait dans un *no man's land* entre l'Orient et l'Occident et en même temps désorientée par rapport à qui on est, parce qu'on est des êtres [...] traduits. On se traduit dans une autre langue, on se traduit dans une autre culture, donc on n'est pas toujours en phase avec soi-même et on se cherche. De fait, c'est vrai que l'intégration, il faut d'abord passer par une autre phase qui est la désintégration : [...] par une phase où il faut se vider d'un certain nombre de choses ou faire le deuil d'un certain nombre de choses. On vient, on vient dans un pays, on est qui on est, avec un passé, avec une culture, avec des habitudes [...] puis, il faut vider, enlever de petites cases et se désintégrer.

*La Grande Librairie, 2016*

Cela dit, nous ajouterons que le terme « désorientale » est un mélange de « désorientée » et celle qui est détournée de l'Orient, c'est-à-dire un balancement entre deux cultures, orientale et occidentale. Ce qui explique parfaitement la situation d'une auteure immigrée au sein de la littérature migrante.

L'emploi d'une langue étrangère n'est-il pas un moyen de survie pour une auteure qui ressent le besoin de s'exprimer par le biais de sa plume mais pas dans sa propre langue, langue qui lui interdit de tout dire à propos d'elle-même et des petites histoires qui la concernent ? C'est comme si l'auteure de *Désorientale*, confrontée au « dilemme existentiel et quotidien » de Shéhérazade, « parlait[e] ou mourait[meurt] », pour sortir du silence, pour que sa voix ne s'enfonce pas dans sa gorge « comme dans un tombeau », qu'elle a recours à cette langue française qui lui donne la possibilité de raconter afin de rester vivante en tant qu'individu ayant le droit de parler d'elle-même et des tabous qu'elle ne pourrait écrire dans sa propre langue.

Son roman n'est pas chronologique : on passe d'une époque à l'autre, d'un événement à l'autre, il y a des choses qui restent dans l'ombre jusqu'à la fin du roman, et à la fin, on comprend ce qui paraissait un peu flou ; l'auteure parle de tellement de choses importantes : de politique, d'homosexualité et de répression, de choses très intimes dans un discours très pertinent.

Selon l’auteure, il y a une part autobiographique dans ce roman, mais elle utilise le canevas de la famille et de la Révolution islamique pour y poser ses personnages : la part d’autobiographie n’efface pas la part de fiction.

La France est très présente dans ce roman : le personnage principal échappe un peu aux deux cultures tout en y restant fidèle. Négar Djavadi en parlant de son roman déclare :

Je [n’]avais pas envie qu’elle [la protagoniste] soit cataloguée iranienne [...] une immigré qui parle de son pays, de l’Iran. Donc j’avais envie qu’elle échappe aux deux cultures [...]. Kimiâ [...] regarde les deux cultures de la même manière [...], c’est une position qui lui permet de critiquer ou de rire ou d’interroger une des cultures comme l’autre [...]. [L]a parole compte beaucoup pour les Iraniens, les Iraniens parlent beaucoup et si les contes persans ou même les contes orientaux [...] racontent les histoires de cette manière, où il y a des histoires qui suivent d’autres histoires, il y a des personnages qui arrivent. Mais, c’est vrai que les Iraniens parlent comme ça, c’est une manière très culturelle de raconter des histoires qui ouvrent sans cesse sur d’autres histoires, il y a des parenthèses, il y a des digressions, on saute du coq à l’âne, on revient en arrière [...]. Kimiâ s’adresse aux lecteurs, donc elle raconte [...] un conte qu’elle connaît bien puisqu’elle parle d’elle, de son histoire, de sa famille [...] comme un conteur [...] elle raconte cette histoire, et comme un conteur l’histoire se réinvente. Tout en parlant, les souvenirs arrivent parce que Kimiâ repense à ses souvenirs, donc c’est la parole qui fait que les souvenirs arrivent de plus en plus. Donc c’est à la fois un hommage au conte [...] mais aussi une manière d’essayer de transcrire la mémoire et la façon dont la mémoire fonctionne. On raconte et puis on se souvient et puis on part ailleurs, et puis on oublie, on invente, on fictionnalise terriblement. C’est un roman sur la mémoire orientale.

*Librairie Mollat, 2016*

### **3. Se dire à travers la fiction**

Bien que Chahdortt Djavann prétende ne pas croire à l’autobiographie, ses romans sont en partie autobiographiques ; même son roman *Comment peut-on être français ?*, dans lequel deux voix narratrices s’alternent, est purement autobiographique : d’une part celle de première narratrice qui raconte l’histoire du personnage Roxane et, d’autre part, celle de Roxane qui écrit des lettres

à Montesquieu. Ce discours hétérogène permet aux narratrices d'étaler leurs récits autobiographiques : la fiction biographique alterne avec l'autofiction. En outre, cette bi-phonie énonciative dans l'œuvre fictive de Djavann fait entendre deux subjectivités qui mettent l'accent à la fois sur l'histoire personnelle du personnage principal, ses problèmes en tant qu'immigré et l'histoire de certaines femmes vivant en Iran, soumises à certaines traditions patriarcales.

En choisissant la voie de la fiction (entretenir une correspondance avec Montesquieu), Djavann se raconte. La fiction lui permet à la fois de fuir et de sublimer un présent oppressant (Djavann, 2006 : 213) ainsi qu'un passé obsédant et une enfance de solitude intérieure au milieu d'une grande famille omniprésente.

Dans ce roman autobiographique, Djavann ne parle pas en son nom, mais par ses commentaires méta-narratifs, elle nous donne les signes de sa présence. On peut la considérer comme la narratrice hétérodiégétique qui ne se présente pas comme le protagoniste de l'histoire. Tout en définissant le statut de la narratrice, le lecteur peut facilement observer que dans *Comment peut-on être français ?*, la narratrice maîtrise et perçoit tout : les lieux et le temps. Elle a donc une fonction extra-diégétique. Au dire de Gérard Genette, la narratrice conserve deux fonctions élémentaires ; à la fois hétéro-diégétique et extra-diégétique : « La narratrice raconte une histoire d'où elle est absente » (Genette, 1972 : 266). Cependant, celle-ci a plusieurs caractères : elle parle à la troisième personne dont l'écriture subjective exprime une conscience féminine. De plus, à travers la narration, il y a une voix féminine pessimiste qui manipule le lecteur tout en engendrant sa curiosité.

Les trois auteures migrantes iraniennes qui ont fait l'objet de cette étude sont trois femmes parmi plusieurs autres qui vivent en exil et qui continuent à expérimenter leur carrière d'écrivain soit dans leur propre langue soit dans la langue d'adoption. Cette écriture en exil, loin d'être un problème à résoudre, est d'abord et avant tout un enrichissement aussi bien culturel que langagier, enrichissement pour la personne qui la pratique et pour la société qui en profite. D'une part, celle ou celui qui vit en exil et qui continue à écrire, soit dans sa propre langue soit dans la langue d'adoption, comme nous dit Négar Djavadi, voit d'une autre manière le milieu déjà habité et la société où il-elle habite. D'autre part, la présence d'auteur·e·s d'origines diverses dans les pays occidentaux apporte un regard nouveau à la littérature de ces pays car un peuple, oriental ou occidental, s'enrichit par ses différences. Mais cela dit l'adhésion aux valeurs occidentales n'aveugle pas le regard critique d'un personnage comme

Roxane dans le roman *Comment peut-on être français ?* sur l'Occident et sur le mode de vie parisien. Elle blâme notamment les pays démocratiques qui soutiennent des régimes tyranniques pour des raisons d'intérêts économiques, elle parle de la dépression, du mal et de la maladie de la modernité tout en dénonçant les conditions pénibles qui ont causé son immigration. C'est cette dualité dans la langue et la culture et entre tradition et modernité qui la pousse à dire « Je me suis sentie partout une étrangère » (Djavadi, 2006 : 577). Est-ce le cas de toutes les écrivaines migrantes ?

## Conclusion

L'écriture migrante qui reflète l'origine étrangère de l'auteur·e et son intégration à la culture d'accueil n'est pas seulement une stratégie pour enrichir sa culture et sa langue mais aussi un moyen de réunir l'audace nécessaire pour parler de *soi*, de se réfugier dans un monde de fiction et d'autobiographie en même temps. Le survol que nous avons effectué sur les ouvrages de ces trois écrivaines iraniennes, vivant en France, illustre le rôle de la langue française dans l'émergence de l'écriture migrante iranienne. La voix de ces écrivaines, comme celle de bien d'autres, d'origines et de cultures différentes, dénoncent les stéréotypes qu'on peut avoir sur un peuple ou un pays, tout en invitant le lecteur à regarder le monde, non pas à travers les clichés mais avec un regard autre et neuf, méritent d'être connues et entendues par le biais de l'insertion de la littérature migrante dans le programme de l'enseignement du FLE car, comme nous le dit Luc Collès (2013 : 129), pour l'enseignant, le message de l'écrivain migrant « s'il est esthétique, est aussi sociologique, anthropologique ». Peut-être pourrait-il exister une certaine crainte de la part de certains enseignants de FLE : pour eux, l'étude de la littérature migrante dans le corpus des cours universitaires ou même scolaires risque d'emporter la littérature française hors de ses frontières, mais n'oublions pas que l'écriture migrante peut être considérée comme un palimpseste où on voit plusieurs regards et on entend plusieurs voix appartenant à plus d'un pays : c'est une ouverture au discours interculturel qui pourrait mettre en lumière une forme d'interdiscursivité littéraire, politique et sociologique qui traverse les frontières.

## Références bibliographiques

- BALLAY C., 1998, « Littérature et individu en Iran », *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien*, disponible sur : <<http://cemoti.revues.org/26>> (consulté le 17/06/2019).
- BERROUËT-ORIOU R., 1987, « L'effet d'exil », *Vice Versa*, n° 17 (décembre 1986/janvier 1987), p. 20-21.
- COLLÈS L., 2013, *Le passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, coll. « CRIPEDIS – Pratiques enseignantes », disponible sur : <<https://books.openedition.org/pucl/2028?lang=fr>> (consulté le 17/06/2019).
- DERRIDA J., 1996, *Monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée.
- DJAVADI N., 2016, *Désorientale*, Paris, Liana Lévi.
- KAMRAN F. et DEHBASHI A., 2001, « Entretien avec Goli Taraghi » (Goftegou bâ Goli Taraghi), *Revue Bokhârâ*, n° 19, p. 45-46.
- FÉVRIER G., 2010, « Littérature migrante comme lieu de construction de cultures de convergence », *Carnets*, Première série – 2 n° spécial, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/carnets/4860>> (consulté le 17/06/2019).
- FOTOUHI S., 2015, « Écrire en anglais - Quand les auteurs iraniens inversent les rapports de pouvoir », *Hommes et migrations*, n° 1312 : mis à jour le 17/02/2016, disponible sur : <<http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?/numeros/l-iran-une-puissance-diasporique/7720-ecrire-en-anglais>> (consulté le 17/06/2019).
- GENETTE G., 1972, *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».
- HAREL S., 2005, *Les passages obligés de l'écriture migrante*, Montréal, XYZ, coll. « Théorie et littérature ».
- DJAVANN C., 2002, *Je viens d'ailleurs*, Paris, Éditions Autrement.
- DJAVANN C., 2006, *Comment peut-on être français ?*, Paris, Flammarion.
- DJAVANN C., 2011, *Je ne suis pas celle que je suis*, Paris, Flammarion.
- LIPOVETSKY G., 1990, « Virage culturel, persistance du moi », *Débat*, n° 60, p. 233-237.
- ROBIN R., 1993, *Le Deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes.
- SHAYEGAN D., 2004, *Les illusions de l'identité*, Paris, Éditions du Félin.
- SENGHOR L. S., 1993, *Liberté 5 : Le Dialogue des cultures*, Paris, Éditions du Seuil.
- La Grande Librairie*, 2016, « Interview avec Négar Djavadi (16/09/2016) », disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=U2sCnXuV34Y>> (consulté le 02/08/2021).
- Librairie Mollat*, 2016, « Négar Djavadi : présentation de l'ouvrage *Désorientale* (17/08/2016) », disponible sur : <<https://www.mollat.com/videos/negar-djavadi-desorientale>> (consulté le 02/08/2021).

## Comment enseigner les variétés du français parlé ?

**Kamilla KURBANOVA-ILYUTKO**

Université d'État de Moscou Lomonossov (Russie)

kamilla.k@mail.ru

### Résumé

*Le présent article porte sur la théorie de la variation du français en général et sur les possibilités de l'enseignement des variétés du français parlé en particulier.*

*Étant donné que les classes de FLE présupposent généralement l'apprentissage du français de référence ou du français standard, cette stratégie d'enseignement dissimule en quelque sorte la réalité langagière du français et laisse ainsi de côté le français tel qu'il est réellement parlé dans l'espace francophone.*

*Dans le cadre de l'article, en présentant le programme de notre cours magistral « Les variétés du français » (Master 1, Semestre 1, 2019-2020), on envisage certaines pistes didactiques qui visent à sensibiliser les étudiants à la variation diatopique du français.*

*Enfin, nous concluons, en décrivant certaines ressources pour l'enseignement des variétés du français créées afin d'apprendre aux étudiants à repérer et à reconnaître à l'oral différentes variétés du français.*

**Mots-clés :** Francophonie, variation diatopique, cours universitaire, master en linguistique française

### Introduction

Le français étant une des langues de grande extension, répandue sur les cinq continents, il a subi une variation diatopique considérable. Ainsi il n'existe pas un français unique, mais *des* français, ou des variétés régionales de français.

Le présent article portera principalement sur le programme du cours magistral destiné aux étudiants en M1 Linguistique française de la Faculté des Lettres de l'Université d'État de Moscou Lomonossov qui s'intitule « Les variétés ré-



gionales du français parlé ». Notre présentation ne se limitera pas à décrire ce programme spécifique, mais elle a pour but de fournir des informations, des pistes didactiques et des ressources pédagogiques qui soient utiles pour tous les professeurs de français intéressés à sensibiliser leurs élèves au français hors de France.

## **1. Notion de francophone**

Avant de passer aux questions de l'enseignement/apprentissage du français extrahexagonal, nous viserons à éclaircir certaines notions-clés de ce domaine linguistique. Qui est francophone ? Dans quelle mesure l'espace francophone est hétérogène et varié ?

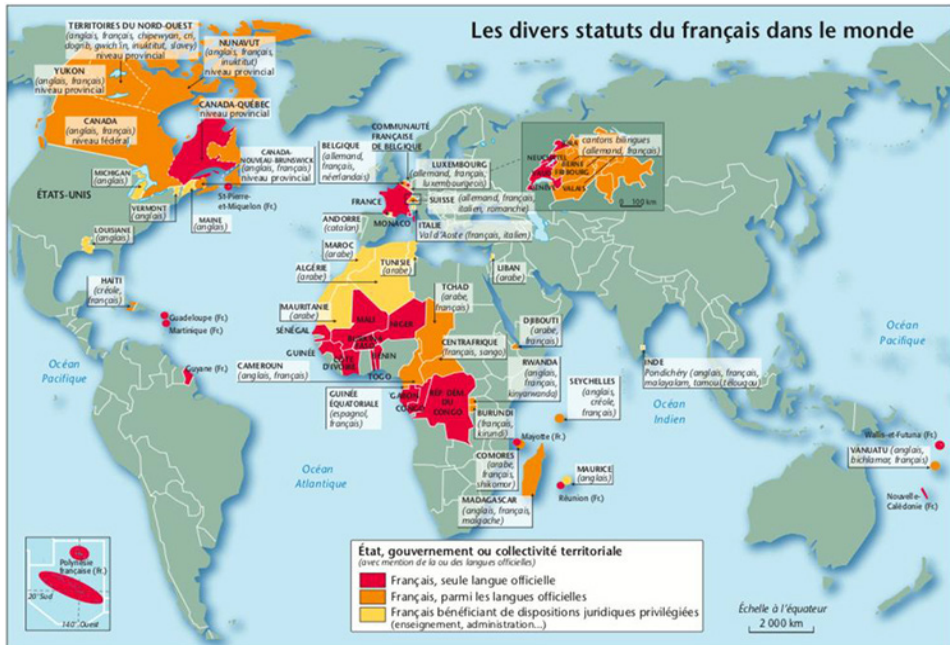
Selon le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Dubois, Giacomo, Guespin et *al.*, 2012 : 210), on qualifie de 'francophone' « des locuteurs dont le français est la langue maternelle ou la langue courante, ou ceux qui relèvent d'un pays où le français est la langue officielle ou d'un État qui a choisi le français comme langue de communication internationale ». La définition citée ci-dessus nous montre le caractère relativement vague de la notion de 'francophone' et nous mène à aborder brièvement la typologie de l'espace francophone.

## **2. Typologie de l'espace francophone**

### **2.1. Français officiel vs co-officiel vs non-officiel**

Dès le départ, il faut prendre en considération tous les pays ou régions où le français bénéficie du statut officiel ou co-officiel. Ainsi les habitants de ces pays ou régions sont en premier lieu considérés comme francophones. Si on parle plus concrètement, il s'agit de la France, de Monaco, du Bénin, du Congo et encore neuf pays africains dont la langue officielle unique est le français. En outre, il existe seize états ayant le français comme langue co-officielle, par exemple, la Suisse (+ allemand, italien, romanche), le Canada (+anglais), la Belgique (+ néerlandais et allemand), le Cameroun (+ anglais), Madagascar (+ malgache) et onze autres. De plus, à part les pays mentionnés ci-dessus qui reconnaissent le français au niveau de l'État, on distingue encore des états fédérés et terri-

toires autonomes, non-souverains, ayant le français comme langue officielle ou co-officielle : la Vallée d'Aoste (+ italien) en Italie, Pondichéry (+ anglais, malayalam, tamoul et télougou) en Inde, etc.



Carte 1 : Les divers statuts du français dans le monde<sup>1</sup>

Pour résumer, nous avons traité l'espace francophone selon le statut juridique de la langue française dans ces pays ou régions. Mais les francophones provenant de ces états, parlent-ils tous le français au même degré ?

## 2.2. Français vernaculaire vs véhiculaire

Sans parler, pour l'instant, des normes locales de français en vigueur dans ces différentes communautés francophones, il faut se rendre compte que le français n'y a pas les mêmes fonctions. Nous nous pencherons, par conséquent, sur une autre classification de la francophonie, proposée dans l'ouvrage collectif *Le français hors de France*, dirigé par A. Valdman (1979 : 5-18) qui répertorie les

<sup>1</sup> Disponible sur : <<http://mediatheque.francophonie.org/Denombrement-des-francophones.html>> (consulté le 1/07/2019).

régions francophones selon les fonctions du français qui peut être une langue véhiculaire ou vernaculaire. Ainsi la classification présuppose trois situations :

1. Le français remplit seulement la fonction de véhiculaire, c'est-à-dire la langue qui est utilisée dans des domaines de la vie publique (administration, éducation, etc), tandis que dans les domaines non officiels d'autres langues s'emploient. Tel est le cas dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne même s'il y a d'autres langues véhiculaires autochtones. Au Luxembourg, le français a principalement le statut de véhiculaire, l'allemand et le luxembourgeois sont employés dans la vie courante.
2. Le deuxième cas nous semble une variante de transition, puisque le français exerce les fonctions de la langue de tous les jours (vernaculaire), par contre, une autre langue sert de véhiculaire, par exemple, aux îlots francophones aux États-Unis (Nouvelle Angleterre, Louisiane) où l'anglais est la seule langue officielle, uniquement donc employé dans la vie publique.
3. Le français est vernaculaire et langue standard en France, en Belgique francophone (Wallonie-Bruxelles), en Suisse Romande et au Québec.

Suite à cet aperçu des typologies de l'espace francophone, nous avons montré son hétérogénéité. Cela nous a permis également de confirmer l'idée que le statut officiel du français ne correspond pas toujours au fait que ce soit la langue vernaculaire de toute la population de la région. De l'autre côté, la comparaison des classifications dégage des situations sociolinguistiques inverses selon lesquelles la langue française peut être parlée là où elle n'est pas officielle.

### **2.3. Français langue maternelle vs langue seconde vs langue étrangère**

De manière générale, notre brève présentation du monde francophone s'est basée sur deux critères : le statut officiel du français et la vernacularisation du français dans les régions francophones. Cette analyse nous renvoie également au troisième critère, c'est-à-dire aux notions sociolinguistiques de langue maternelle, langue étrangère et langue seconde dont la clarification nous aidera à distinguer des situations d'apprentissage du français (langue étrangère/langue seconde) et à définir enfin la notion de « francophone ».

Dans cette optique, premièrement, on parlera du français langue maternelle<sup>1</sup>, ou langue première (L1) qui est définie comme la langue « acquise par

---

<sup>1</sup> D'après son étymologie, la langue maternelle est celle parlée par la mère. En revanche, ce

l'enfant dans l'environnement parental ou social immédiat » (Rafoni, 2007 : 14). De plus, cette langue est apprise « par simple contact et interactions successives avec l'entourage familial » (*ibid.* : 15), par les procédures inconscientes. On omet ici des situations plutôt rares où l'enfant dès sa naissance est exposé simultanément à plusieurs langues.

Deuxièmement, par opposition à la langue première on distingue la langue étrangère que J.-P. Cuq décrit ainsi : « toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet d'apprentissage » (Cuq, 1991 : 99). En résumant, cette langue n'est jamais première dans l'ordre des appropriations, elle constitue souvent un objet linguistique d'apprentissage et elle ne s'emploie généralement pas dans la communication courante.

Troisièmement, nous viserons à établir la distinction entre français langue étrangère (L3) et français langue seconde (L2) qui est apparu comme concept dans la didactique et la sociolinguistique afin de pouvoir décrire les situations sociolinguistiques dans certains pays francophones de l'Afrique subsaharienne et au Maghreb où le français étant une langue apprise, il n'en est pas pour autant « une langue étrangère comme les autres ». Pourquoi est-elle appelée seconde ? Tout d'abord, c'est une langue acquise chronologiquement après la langue première. Comparé au FLE, le français langue seconde est une langue non-maternelle à une fonction ou à un statut particulier. Comme le note Rafoni, la langue seconde sert, après et à côté de la langue maternelle, de second moyen de communication et de langue de première scolarisation (ce qui n'est pas le cas des autres langues étrangères).

Ce schéma proposé de L1, L2, L3 a pour avantage de focaliser l'attention non seulement sur les fonctions du français, ses aires d'utilisation (vie publique/privée, éducation), mais aussi sur le modèle d'apprentissage et la maîtrise de la langue.

Ainsi notre démarche consistait à examiner le monde francophone qui comprend des pays et régions variés selon trois critères : 1) le statut juridique du français : officiel – co-officiel – non-officiel ; 2) le statut sociolinguistique du français : vernaculaire – véhiculaire ; 3) le statut linguistique et sociolinguistique du français : langue première – langue seconde – langue étrangère.

---

n'est pas toujours le cas, dans certaines sociétés la langue de la mère biologique n'est pas transmise en premier lieu ou bien ne l'est pas du tout. Par conséquent, on préfère parler de la langue première dans l'ordre d'acquisition par l'enfant.

### 3. La quantité de francophones dans le monde

Après avoir étudié les différents statuts de la langue française à travers le monde, nous nous concentrerons sur la notion de ‘francophone’ et nous nous poserons la question : comment la quantité de francophones est-elle estimée dans le monde ?

À notre connaissance, les dernières estimations de la francophonie sont faites et présentées par l’Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en 2018. Dans l’ouvrage intitulé *La langue française dans le monde 2018. Synthèse* (Fall, Wolff et Quéméner, 2018) publié par l’OIF chez Gallimard, nous trouvons le chapitre justement consacré à notre question dont le titre est « Estimation du nombre de francophones dans le monde ». Ainsi l’OIF estime la quantité de francophones à 300 millions de locuteurs dans le monde en 2018, en progression de près de 10 % depuis 2014. Tout de même, il faut souligner que ces estimations présupposent différentes catégories de locuteurs dont le noyau vital est formé par les francophones qui « naissent et vivent aussi en français ». Cette formule, proposée il y a quatre ans dans le Rapport de l’OIF 2014, permet de distinguer les francophones d’usage quotidien qui représentent 78 % de l’ensemble, soit 235 millions de personnes.

Autrement dit, nous avons enfin trouvé la formule recherchée le long de notre travail, c’est-à-dire les francophones selon l’OIF sont des personnes qui « naissent et vivent aussi en français » et à part ce noyau, il y a encore des francophones d’usage non régulier dans le monde (22 %). Voilà le critère officiel du statut ‘francophone’. Si nous comparons cette définition au système L1, L2, L3 présenté ci-dessus, nous trouverons certains traits en commun : en termes linguistiques, le centre de la francophonie se compose de personnes parlant le français comme langue première ou langue seconde, tandis que le reste est représenté par les francophones d’usage non régulier, en tant que langue étrangère (L3).

En étudiant la répartition des locuteurs quotidiens de français dans le Rapport de l’OIF 2018, nous visons à mettre en avant que l’Europe n’est plus le continent avec le plus haut taux de francophones du monde (33 % de l’ensemble), puisque 59 % des locuteurs quotidiens se trouvent désormais sur le continent africain. Quant à l’évolution du nombre de francophones dans le monde, c’est de nouveau l’Afrique qui a le rôle décisif : le Rapport de l’OIF 2018 indique l’augmentation de la « galaxie francophone » (Fall, Wolff et Quéméner, 2018 : 7) de 22,7 millions de personnes depuis 2010 dont 68 % proviennent de

l'Afrique subsaharienne et 22 % de l'Afrique du Nord, l'Europe et l'Amérique se répartissant les 10 % restants (3 % et 7 % respectivement). Dans ces dernières années « le centre de gravité de la francophonie continue de se déplacer vers le sud » (*ibid.*), conclut le paragraphe « Évolutions et tendances » de la Partie 1 du Rapport.

#### 4. Le français en classe de FLE

C'est dans cette perspective que nous voulons nous poser la question sur les normes d'enseignement du français ? Quel français est-il enseigné/appris dans le domaine de français langue étrangère ? Faut-il confronter les apprenants aux variétés du français tel qu'il est parlé dans les régions francophones ?

Il est communément admis que les classes de FLE présupposent l'apprentissage du français de référence, ou du français standard, la plupart des ouvrages de FLE s'appuyant sur les dictionnaires classiques, les descriptions traditionnelles, les manuels de grammaire et de rédaction « de bon usage ». Mais cette tendance à focaliser uniquement sur le français de la France hexagonale septentrionale dissimule largement la réalité langagière, étant donné que le français varie à travers le monde francophone.

Dans la première partie de l'article, nous nous sommes donnés pour objectif d'expliquer pourquoi les variétés du français sont si importantes à étudier, à présenter aux apprenants de français. Précisons que sous les variétés du français, on sous-entend généralement des variantes du français parlé comme L1 ou L2, sans prendre en considération des accents du français langue étrangère. Maintenant il est temps de montrer comment on peut donner le goût d'apprendre ces variétés et à partir de quel moment il est possible de le faire.

Afin d'éclaircir le niveau de langue exigé, consultons le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui traite les questions de dialecte et d'accent dans le chapitre 5.2.2 « Compétence sociolinguistique » consacré à la connaissance et aux habiletés exigées « pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2001 : 93). Outre les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, l'apprenant est censé être familiarisé avec les dialectes de la langue étudiée. D'après les directives du CECRL, « à partir du niveau B2, les apprenants [...] commencent à acquérir la capacité de faire face aux variations du discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression »

(*ibid.* : 95), donc le niveau B2 est clairement indiqué comme le plus propice pour introduire la variation diatopique du français, parce qu'au niveau C1 l'apprenant doit déjà « reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres » (*ibid.*). En résumant le paragraphe ci-dessus, on peut conclure qu'à partir du niveau B2 l'introduction aux variétés du français est bien possible et recommandée.

Notons, par contre, que dans la nouvelle version du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe, 2018) il ne s'agit plus de bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales, mais « de bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières avec la conscience des niveaux connotatifs de sens » au niveau C2 (*ibid.* : 144, 241). Les mêmes modifications sont apportées aux descripteurs du niveau C1 : « peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et familières » (*ibid.*). Ainsi le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2018) évoque les notions de « dialecte » et d' « accent » dans le chapitre « Sociolinguistique » (*ibid.* : 143), mais ne les introduit plus dans les compétences de l'adéquation sociolinguistique.

## **5. Pistes didactiques et ressources pour l'enseignement des variétés du français**

Certes, les manuels de FLE comprennent généralement des informations sur la francophonie et le statut du français dans le monde. De plus, ils proposent des extraits de littérature (par exemple, des nouvelles, des poèmes) ou des textes de chansons écrits par des auteurs francophones sans aborder pratiquement la question de la langue, les spécificités de telle ou telle variété. Dans cette partie de l'article, nous visons à présenter certaines pistes didactiques ainsi que des ressources pour l'enseignement des variétés.

Il nous semble particulièrement important de commencer par une discussion en classe sur la francophonie en général, sur les expériences des élèves avec des francophones d'origines différentes. Après une brève présentation du français dans le monde, il serait intéressant de donner des exemples des écarts langagiers entre le français de référence et une des variétés du français choisie, de préparer un peu les apprenants au travail en leur donnant des points de repère, qu'ils soient lexicaux ou phonétiques.

Il existe plusieurs supports pour exposer les apprenants aux variétés, par contre, nous insistons sur l'aspect audio ou audiovisuel du travail qui est primordial, à notre point de vue, puisqu'il fait écouter le français tel qu'il est parlé réellement dans des communautés francophones.

Un bon exemple d'initiation aux variétés nous est donné sur le site de *RFI Savoirs* (voir *sitographie*). Le dossier « Les accents de la francophonie » propose des exercices avant l'écoute et ensuite des extraits sonores de différentes variétés qu'il faut associer avec les zones géographiques indiquées sur la carte. Notons, néanmoins, que le dossier ne donne pas de commentaires linguistiques, servant plutôt à parcourir le monde francophone sans entrer dans les détails. Nous trouvons également sur le site de TV5MONDE des enregistrements de francophones d'origines différentes.

Si vous visez à confronter les apprenants aux variétés du français en leur donnant des explications linguistiques et extralinguistiques, vous pouvez vous adresser à la plateforme *TUFS Language modules* en choisissant le français comme langue cible (voir *sitographie*).

Ce matériel pédagogique destiné à intégrer les variétés du français dans l'enseignement/apprentissage du FLE est réalisé en partenariat avec le projet PFC (voir *sitographie*). Les modules de TUFS mettent à la disposition des professeurs et des apprenants des dialogues qui représentent les variétés du français de la Suisse Romande, du Québec, du Midi de la France ainsi que le français de référence. Quarante dialogues de chaque module correspondent à quarante situations de conversation. Comme ce sont les mêmes situations présentées à chaque fois en quatre accents en version audiovisuelle, cela permet de comparer phrase par phrase la variété suisse, québécoise, méridionale du français avec le français de référence ainsi qu'entre elles.

Le matériel de TUFS est bien applicable en classe de FLE et même lors du travail individuel des apprenants. En revanche, cela ne représente que trois variétés du français laissant de côté les variétés du français parlé en Afrique et autres aires francophones.

L'étude approfondie des variétés du français parlé dans le monde, vous la trouverez sur le site du projet international Phonologie du français contemporain (PFC, <http://www.projet-pfc.net>) dont le but est « d'envisager le français dans son unité et sa diversité et de permettre ainsi la conservation d'une partie importante du patrimoine linguistique des espaces francophones du monde » (Durand, Laks et Lyche, 2002 : 96). Quant aux ressources didactiques, il y en a tout un éventail dans sa composante pédagogique PFC-EF (PFC-enseignement



du français) qui comprend des fiches pédagogiques « prêtes-à-l'emploi » destinées à des apprenants de français plus expérimentés que celles de TUFS, c'est-à-dire entre B1 et C2 (voir *sitographie*). Ce sont des données didactisées pour un usage en classe, en ligne et hors ligne. Les supports audio sont des enregistrements réels réalisés dans le monde entier, par conséquent, ils sont exploitables dans le domaine du FLE, du français langue seconde et première.

Ainsi nous avons présenté certaines ressources pour l'enseignement de la variation diatopique du français en classe de FLE et même dans le cadre du français L2 et L1. Ce sont des supports de différentes sortes (textuels, audio, audiovisuels) destinés à des apprenants de différents niveaux (surtout à partir de B2), illustrant le français dans les plus grandes zones francophones. Ce sont des supports utilisables en classe ou de façon individuelle, créés afin d'éveiller l'intérêt linguistique des apprenants aux variétés du français. Notons qu'il ne s'agit pas de l'apprentissage/imitation des variétés, mais de leur simple perception et reconnaissance à l'oral.

## **6. Le programme du cours magistral « Les variétés du français »**

Par contre, dans le cadre de notre cours magistral « Les variétés du français » donné aux étudiants de Master en Linguistique française de la Faculté des Lettres de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, il est question de la présentation approfondie et régulière de toutes les variétés régionales du français qui se fonde sur les questions linguistiques ainsi que sociologiques, voire culturelles.

En commençant par la théorie et les concepts fondamentaux de la variation en général et de la variation diatopique du français en particulier (Simonin, Wharton, 2013), nous passons à l'histoire et à la typologie de l'espace francophone, aux divers statuts du français dans le monde, etc. Étant donné qu'il s'agit de futurs linguistes, les questions de langue sont au centre de notre intérêt.

Nous abordons tout d'abord l'opposition du français de référence et du français méridional en décrivant ensuite le français extrahexagonal en Europe (en Suisse Romande, en Belgique (Wallonie-Bruxelles), en Vallée d'Aoste, au Luxembourg), en Amérique (au Canada : Québec, Acadie, îlots francophones hors Québec), aux États-Unis (en Louisiane), en Afrique (en Afrique du Nord, en Afrique subsaharienne, au Maghreb), en Asie et Océanie (Detey, Durand, Laks *et al.*, 2010 ; de Robillard, Beniamino, 2010 ; Ledegen, 2013 ; Kurbanova, 2017).

Nous ne nous limitons pas à énumérer et à apprendre les traits distinctifs de chaque variété du français. Pour une étude approfondie il est indispensable, à notre avis, que chaque variété soit décrite selon la même grille d'analyse :

- 1) la formation de l'espace linguistique étudié ;
- 2) la situation sociolinguistique actuelle et le statut juridique du français ;
- 3) la description de la variété du français dans l'aspect culturel, lexical, morphosyntaxique, phonétique et phonologique.

Dans ce cas-là, la variété est encadrée dans l'histoire, la situation linguistique et sociolinguistique de la communauté francophone.

En ce qui concerne le côté pratique, le programme présuppose le travail avec des fichiers sonores à analyser en classe : passant de la théorie à la réalité langagière les étudiants sont censés bien repérer les spécificités de chaque variété à l'oral, expliquer les phénomènes propres à telle ou telle variété et donner une variante neutre si possible en français de référence. Il est question de déduire des aspects purement linguistiques ainsi que culturels et parfois historiques.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons abordé le problème de la variation diatopique du français à travers le monde, les notions de « francophonie » et surtout de « francophone » pour délimiter le centre de notre intérêt de recherche. Il s'est révélé que le français parlé est particulièrement hétérogène, donc sans l'étude des variétés du français, toute sa présentation sera incomplète. Afin de familiariser les apprenants avec les variétés du français, il existe un certain nombre de ressources pédagogiques en libre accès à exploiter en classe et/ou en ligne. Après avoir fait un bref aperçu de ces supports, nous avons proposé des pistes didactiques selon le niveau d'apprentissage des élèves. Dans la partie finale de l'article, nous avons brièvement présenté le programme de notre cours magistral destiné aux étudiants en linguistique française dont le métier impose l'étude approfondie de ce domaine. Par contre, en guise de conclusion nous soulignons qu'il est indispensable de sensibiliser aux variétés du français non seulement les spécialistes de linguistique française, mais tous les apprenants du FLE au moins au niveau de réception orale.

## Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 15/07/2019).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> (consulté le 15/07/2019).
- DETEY S., DURAND J., LAKS B. *et al.* (dir.), 2010, *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*, Paris, Ophrys.
- DE ROBILLARD D., BENIAMINO M. (dir.), 2010, *Le français dans l'espace francophone*, Tomes 1, 2, Paris, Honoré Champion.
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L. *et al.* (dir.), 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- DURAND J., LAKS B. LYCHE C., 2002, « La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure », in C. PUSCH, W. RAIBLE (dir.), *Romanistische Korpuslinguistik/ Romance Corpus Linguistics/Korpora und gesprochene Sprache/Corpora and Spoken Language*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 93-106.
- FALL Y., WOLFF A., QUÉMÉNER F. (dir.), 2018, *La langue française dans le monde 2018. Synthèse*, Paris, Gallimard.
- KURBANOVA K., 2017, « Particularités lexicales du français en Vallée d'Aoste », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 42, p. 49-60.
- LEDEGEN G. (dir.), 2013, *La variation du français dans les espaces créolophones et francophones*, tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan.
- RAFONI J.-C., 2007, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan.
- SIMONIN J., WHARTON S. (dir.), 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions.
- VALDMAN A., 1979, « Avant-propos », in A. VALDMAN (dir.), *Le Français hors de France*, Paris, Honoré Champion, p. 5-18.

## Sitographie

- Organisation internationale de la Francophonie : <<http://www.francophonie.org/>>.
- PFC Enseignement du français : <<https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/resources-didactiques/fichespedago/>>.
- Projet PFC : <<http://www.projet-pfc.net>>.
- RFI Savoirs, « Les accents de la francophonie » : <<https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/les-accents-de-la-francophonie/2>>.
- TV5MONDE, Destination francophonie : <<https://df.tv5monde.com>>.
- TUFS Language Modules : <[http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index\\_en.html](http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index_en.html)>.

# Les représentations des élèves sur la place de la littérature en classe de français au lycée marocain<sup>1</sup>

**Asmae LAHLOU**

Université Settat I (Maroc)

asmaenlahlou@gmail.com

## Résumé

*Dans cet article, nous étudierons les fonctions attribuées au texte littéraire par les élèves et le rapport qu'ils ont avec celui-ci, dans le but de comprendre les facteurs qui expliquent leur désintérêt vis-à-vis de la langue française, en général, et de la littérature en particulier d'après notre enquête. Pour ce faire, nous aurons recours aux méthodes associative et interrogative qui visent à faire émerger les représentations des apprenants dans le but de mettre en évidence l'importance de ces dernières dans l'anticipation des problèmes d'apprentissage de la langue et l'amélioration des méthodes d'enseignement de la littérature.*

**Mots-clés :** *motivation, fonctions de la littérature, représentations, associations*

## Introduction

Dans la présente étude, nous allons nous concentrer sur les perceptions de la littérature francophone par les élèves du lycée marocain dans la sphère scolaire<sup>2</sup> en vue d'appréhender leur source de (non-)motivation, ainsi que les obs-

---

<sup>1</sup> Extrait remanié de notre thèse de doctorat en cotutelle *La littérature en classe de français au secondaire qualifiant au Maroc : analyse des représentations*, sous la direction de Chakib Tazi et Gisèle Pierra, soutenue en 2020 à l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah Fès.

<sup>2</sup> Nous entendons par « littérature dans la sphère scolaire » la littérature française et/ou francophone qui est enseignée au lycée, en classe de français. Autrement dit, les œuvres intégrales qui sont proposées aux élèves tout au long des trois années de leur scolarité au lycée. En effet, au secondaire qualifiant marocain, la littérature est la finalité d'enseignement du français et le matériel didactique principal de diverses activités linguistiques. Les séances de français au lycée

tacles qui entravent l'apprentissage du français. En effet, la motivation des apprenants est jugée à l'aune du sens qu'ils confèrent à la lecture à l'école. Pour y parvenir, notre étude se déclinera en deux volets : nous présenterons, dans un premier temps, le questionnaire qui a été l'outil méthodologique dont nous nous sommes servie pour étudier la place et les fonctions de la littérature en classe de français. Dans un deuxième temps, nous essaierons de nous focaliser sur une partie des résultats de notre enquête.

## 1. L'enquête par questionnaire

Pour saisir la place de la littérature au lycée, nous avons administré un questionnaire à remplir par 478 bacheliers toutes filières confondues, qui concerne leurs représentations sur la littérature dans deux sphères : scolaire et privée. Notre questionnaire comprend dix-neuf items organisés en quatre sections (voir Annexe).

- La première contient trois questions introductives qui ont trait aux données personnelles sociologiques.
- La deuxième porte sur le rapport des élèves à la langue française : il s'agit de voir dans quelle langue les élèves préfèrent apprendre les matières proposées au lycée<sup>1</sup> et quelle serait l'activité plus ou moins prisée en cours de français.
- La troisième section est liée aux représentations sur la littérature au lycée. Elle comporte quatre questions : l'œuvre la plus appréciée pendant les trois années d'études, les mots qui viennent à l'esprit de l'élève au moment de l'évocation du vocable « littérature », les finalités qu'il attribue à

---

s'articulent autour d'un ou de plusieurs textes d'une œuvre intégrale.

<sup>1</sup> Dans le système éducatif marocain, l'arabe est la langue d'étude des matières littéraires et scientifiques au primaire, au collège et au lycée. En revanche, au cycle universitaire, toutes les disciplines scientifiques et certaines sciences humaines comme le droit sont enseignées en français. Cet enseignement à deux vitesses se répercute négativement sur la poursuite des études supérieures, étant donné que la plupart des étudiants ne maîtrisent pas suffisamment la langue française. Notre étude a démontré que les lycéens préfèrent étudier en français ou en anglais en vue d'optimiser leurs chances de réussite au cycle supérieur. Nous soulignons également que le ministère de l'Éducation nationale a mis en place en 2015 la section du Baccalauréat International Option Français (BIOF), réservé aux élèves scientifiques, pour remédier au déphasage linguistique dont pâtit le système éducatif marocain. Cependant, la généralisation de cette filière n'est pas encore avalisée.

la littérature, et l'impact des œuvres lues en classe.

- La dernière section, quant à elle, est focalisée sur les représentations sur la littérature dans la sphère privée. Ainsi, nous avons enquêté sur le type des livres lus, les thèmes préférés, les titres d'ouvrages lus pendant le temps libre, les critères de sélection de ces derniers, la dimension sociale de la lecture (personnes ou outils qui jouent un rôle primordial au choix des œuvres littéraires et non littéraires par les élèves, les raisons, les postures et la fréquence de la lecture, et la langue dans laquelle les élèves préfèrent lire les œuvres littéraires par les élèves (d'origine ou traduction et dans quelle langue).

Il convient de souligner que le recours au questionnaire n'est pas fortuit. Il concorde avec la nature de notre sujet. Enquêter sur la pratique de la lecture littéraire nous enjoint à enquêter sur le rapport des apprenants à cette dernière. En effet, « dans la réalité sociale, une pratique inclut aussi le rapport à la pratique, les justifications, les motivations, les croyances, les valeurs. Un monde social sans imaginaire, sans représentation est un monde tronqué » (De Singly, 2016 : 34).

Le questionnaire s'avère, ainsi, un outil méthodologique important pour vérifier, entre autres, l'hypothèse selon laquelle la littérature est vécue comme une expérience contraignante pour les élèves du lycée.

## **2. La littérature française et/ou francophone dans la sphère scolaire**

L'œuvre intégrale est le support principal d'enseignement du français au lycée marocain. Elle marque le retour de la littérature sur la scène pédagogique pour quelques filières en 1997 et on assiste à sa généralisation totale en 2002.

### **2.1. Cadre organisationnel de l'enseignement des documents littéraires en classe de FLE**

Si les enseignants dans l'ancienne réforme, celle de 1980, s'appuyaient sur les manuels pour dispenser des enseignements littéraires et linguistiques à leurs élèves, ils sont invités, dans la nouvelle configuration de l'enseignement du français, à bâtir un projet pédagogique autour des œuvres intégrales.

Le projet pédagogique s'inscrit dans une logique chronologique, mais sa mise en œuvre est tributaire de deux éléments microstructurels : le module et la séquence. Le module est axé autour d'une œuvre littéraire destinée à toutes les disciplines, littéraires et scientifiques. (Voir tableau 1)

	Modules	Semestres
<b>1<sup>re</sup> année du baccalauréat</b>	Un roman autobiographique : <i>La boîte à merveilles</i> d'Ahmed Sefrioui	1
	Un roman à thèse : <i>Le dernier jour d'un condamné</i> de Victor Hugo	2
	Une tragédie : <i>Antigone</i> de Jean Anouilh	
<b>2<sup>e</sup> année du baccalauréat</b>	Un conte philosophique : <i>Candide</i> de Voltaire	1
	Un roman maghrébin contemporain : <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> de Mohammed Khaïreddine	
	Un roman réaliste : <i>Le père Goriot</i> de Honoré de Balzac	2

Tableau 1 : Contenu des modules de français de la première et de la deuxième année du lycée

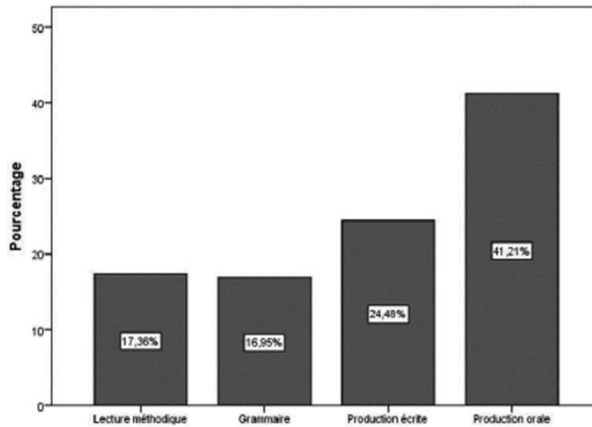
Les modules de français au secondaire qualifiant sont associés à des œuvres littéraires autour desquelles on structure des activités d'enseignement-apprentissage qui ciblent des activités de communication langagière précises. Ces dernières sont généralement associées à quatre types d'activités : les activités de lecture, la production écrite, la production orale et/ou les travaux encadrés (TE) ainsi que les activités de langue et de grammaire. Ces activités constituent la séquence didactique de l'enseignant.

Quant à l'évaluation, elle porte sur chaque module pris séparément, c'est-à-dire sur chaque œuvre au programme. Ainsi, l'enseignant choisit un extrait de l'œuvre ou un groupement de textes et élabore un questionnaire de compréhension écrite, de grammaire ou de stylistique et une production écrite qui revêt la forme d'un essai argumentatif lié à la thématique de l'œuvre étudiée.

## **2.2. Activités d'exploitation des documents littéraires en classe de FLE et Attitudes des lycéens à leur égard**

La lecture méthodique est l'une des démarches méthodologiques privilégiées de l'étude des œuvres en classe. Elle consiste en la construction du sens du

texte en reliant constamment l'observation des indices linguistiques et leur interprétation. En d'autres termes, la lecture méthodique consiste à faire un va-et-vient entre le fond et la forme pour aboutir à une interprétation cohérente du texte littéraire. Cependant, elle est moins appréciée que d'autres activités par les apprenants (voir graphique 1).



Graphique 1 : Préférences concernant les activités d'exploitation des documents littéraires (question 5)

Contrairement à la production orale que les élèves préfèrent le plus (elle enregistre le taux le plus élevé selon le graphique ci-dessus), la lecture méthodique occupe l'avant-dernière position du classement des activités d'exploitation des textes littéraires (17,36 %). Cette prédilection pour la l'activité de production orale, qui, selon *les Orientations Pédagogiques* du Ministère de l'Éducation nationale, devrait s'articuler autour d'une œuvre intégrale<sup>1</sup>, peut s'expliquer par le fait que les élèves en profitent pour se prononcer sur des sujets qui les concernent et mettre en lumière leurs préoccupations en tant que jeunes adolescents et pas nécessairement sur les sujets qui, selon les prescripteurs, doivent être en lien avec l'œuvre étudiée. À titre d'illustration, si l'œuvre étudiée est *Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, les sujets qui peuvent être proposés pendant la séance de production orale sont la peine de mort, la

<sup>1</sup> L'œuvre intégrale est un support autour duquel s'articulent plusieurs activités : « L'œuvre intégrale apparaît donc à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le Secondaire Qualifiant (donner le goût, les outils à développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires) et comme le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement » (*Orientations Pédagogiques* du français, 2007 : 12).



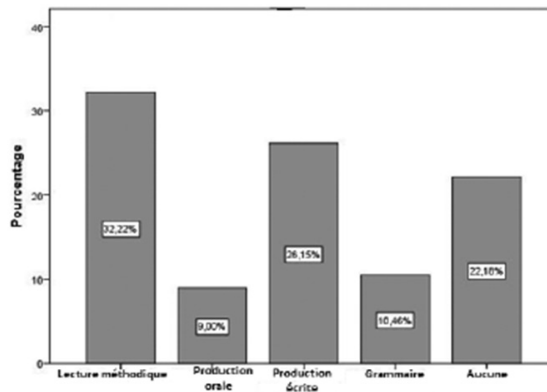
vulnérabilité des condamnés ou des prisonniers en général, la réhabilitation et l'intégration sociale des incarcérés, etc. Or, il s'avère que ces thèmes de discussion, pour importants qu'ils soient, ne suscitent pas l'intérêt des élèves. Pour y remédier, les enseignants essaient de trouver un juste milieu entre le respect des instructions ministérielles en enseignant l'œuvre littéraire imposée au programme par des activités de lecture méthodique et la prise en considération des goûts des élèves lors des séances de production orale. Le but étant pour les praticiens de pallier le problème de la démotivation des élèves qui trouve son explication, selon eux, dans le programme d'enseignement du français au lycée, jugé difficile et inadéquat avec les intérêts des élèves. En effet, les observations de classe que nous avons faites ainsi que l'analyse des pratiques effectives qui s'inscrivent dans la partie empirique de notre recherche doctorale nous ont permis de voir que les enseignants, lors de la séance de la production orale, proposent aux élèves des sujets d'actualité ou d'autres qui sont proches de leurs intérêts au lieu d'extraire des sujets de discussion d'une ou de deux œuvres intégrales étudiées pendant tout un semestre de travail<sup>1</sup>. Par exemple, parmi les thèmes que les enseignants proposent à leurs élèves, nous pouvons citer : « internet et les nouveaux moyens de communication », « le harcèlement scolaire », « la délinquance juvénile », « le port de l'uniforme à l'école », « rapport parents/jeunes », etc.

Le but est de permettre aux élèves de partager leurs expériences personnelles, de donner libre cours à leur subjectivité puisqu'ils trouvent du mal à mener des débats sur les thèmes évoqués dans les œuvres étudiées qui, selon les enseignants toujours, ne répondent pas à leurs besoins. Si les élèves affectionnent donc la séance de production orale, c'est parce qu'ils la considèrent comme une échappatoire qui leur permet de se libérer du carcan de la lecture méthodique : activité littéraire où ils doivent être strictement attachés au texte.

---

<sup>1</sup> Lors de notre recherche doctorale, nous ne nous sommes pas contentée d'administrer un questionnaire aux élèves pour identifier leurs représentations sur la littérature enseignée, mais nous avons également mené des entretiens semi-directifs avec dix enseignants pour avoir leur avis sur le programme qui n'a pas été réformé depuis quinze ans. Nous avons aussi fait des séances d'observation avec quatre enseignantes pour comparer entre le « dire » et le « faire didactique ». En réponse à la question de l'entretien : « Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ? », l'informateur 1 a fourni la réponse suivante : « je les trouve coupées de la réalité de l'élève marocain. On n'arrive pas à s'en servir facilement. Le vocabulaire, à lui seul, est toute une histoire. Que dire de la phrase ? ».

Outre la question 5, portant sur les préférences des élèves concernant les activités d'exploitation des documents littéraires, nous avons interrogé les élèves sur l'activité qu'ils considèrent la bien moins maîtrisée pour voir si ces derniers ont des difficultés au niveau de la lecture méthodique (question 6) qui, comme il a déjà été souligné, est l'activité principale de l'analyse d'une œuvre littéraire au secondaire qualifiant marocain et la plus recommandée par les prescripteurs du programme de français. Les réponses à cette question ont confirmé notre hypothèse de recherche en faisant ressortir que la lecture méthodique est effectivement une activité que les enquêtés trouvent la plus difficile à maîtriser. Selon le graphique 2, elle figure en tête des choix des enquêtés avec un taux de 32,22 %, et ce, contrairement à la production orale qui figure en queue du peloton (9 %). Cette dernière est donc l'activité que les élèves jugent mieux maîtriser en cours de français d'après le deuxième graphique et affectionner le plus selon le premier.



Graphique 2 : Activités difficiles à maîtriser au cours de français (Question 6)

Nous pouvons dès lors déduire que les avis des enquêtés sur les activités proposées en classe de français nous renseignent sur la perception de leurs compétences et les écueils sur lesquels ils butent. Le fait que la plupart d'entre eux aient choisi la lecture méthodique comme l'une des activités les moins maîtrisées est assez révélateur sur les problèmes que rencontrent les élèves en français et sur le type de documents qu'ils souhaitent étudier à part les œuvres littéraires. Autrement dit, la littérature n'est pas un objet d'étude privilégié. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les résultats de notre recherche coïncident avec ceux d'autres études voire y apportent une confirmation quoique les contextes soient divergents. Nous pensons, à cet effet, à la recherche de

Fourtanier (2004) qui a étudié les représentations des élèves sur le rôle de la littérature en classe de français. Il en ressort que le cours de français est associé généralement à la grammaire, la dictée et rarement à la lecture littéraire. Ce qui montre qu'elle y occupe une place mineure. Elle est considérée comme un objet d'étude très fastidieux. Toutefois, il ressort des réponses des élèves dans l'étude de Fourtanier que ces derniers éprouvent le besoin d'identification aux personnages, qu'ils sont à l'affût de l'émotion et de la fusion psychoaffective. Les œuvres qui leur sont proposées ne répondent pas à ces besoins. Autrement dit, elles laissent peu de place à la participation subjective qui peut se réaliser par le biais de l'identification à un personnage adolescent représentant les intérêts et préoccupations des apprenants. Notre enquête le prouve. À l'instar des élèves français, les élèves marocains éprouvent le besoin de s'identifier aux personnages à travers des œuvres qui correspondent plus à leurs goûts et traduisent leurs préoccupations en tant qu'adolescents.

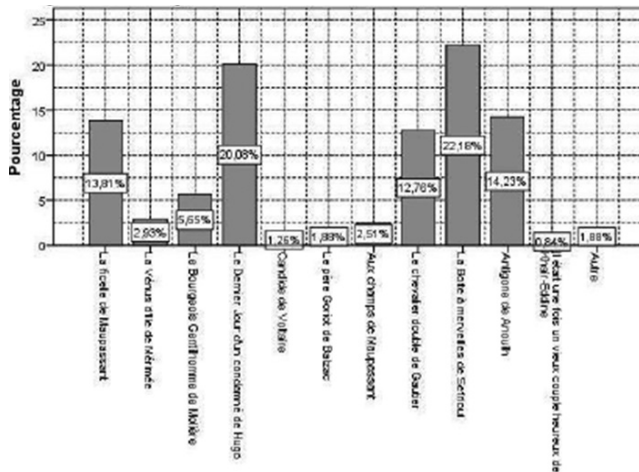
Par ailleurs, sur le plan des pratiques didactiques et du choix des corpus, les élèves, sujets d'enquête de Fourtanier, désirent que leurs pratiques de lecture réelles soient prises en considération par les instances éducatives, c'est-à-dire les prescripteurs du programme de français au lycée. Ces besoins exprimés par les élèves français le sont aussi par leurs homologues marocains, bien que le français pour ces derniers soit une langue seconde. De surcroît, nous pouvons relever des points de confluence entre notre étude et celle effectuée par Mercier et Chartrand (2010) au Québec. Leur recherche sur les représentations des élèves de leurs compétences et pratiques en classe de français a démontré que les élèves n'accordent pas beaucoup d'importance à l'activité de lecture qui occupe le quatrième rang. Seulement 10 % des élèves estiment qu'elle est utile. Cependant, la plupart des lycéens privilégient l'écriture qui caracole en tête de peloton vu qu'elle permet de les préparer au cycle supérieur. Notre étude recoupe l'étude canadienne sur le plan de la lecture dans la mesure où elle est l'activité la moins prisée. Elle en diffère légèrement sur le plan de l'écrit. Si la plupart des élèves canadiens plébiscitent l'écriture et la classent en tête des tâches qu'ils maîtrisent, les élèves marocains la placent en deuxième position. Elle est la deuxième activité la plus appréciée, mais la moins bien maîtrisée.

En somme, les autoévaluations des élèves soulignent que le texte littéraire est loin d'être leur objet d'intérêt étant donné qu'ils éprouvent des difficultés de lecture et de compréhension, qui retentissent sur leur rapport avec la littérature tant en milieu scolaire qu'extrascolaire.

### 2.3. L'œuvre la plus appréciée

Demander aux élèves leurs avis sur l'œuvre qu'ils apprécient le plus en cours de français pendant leur scolarité au lycée (trois années d'étude) a pour objectif de vérifier deux éléments. Premièrement, étudier le rapport des élèves au *dictatum*, c'est-à-dire « un texte dès lors qu'il a été prescrit par l'institution scolaire » (Schmitt, 2006 : 165). Deuxièmement, nous nous assignons le but d'examiner les œuvres qui leur posent problème sur le plan des thèmes qu'elles présentent. Autrement dit, les œuvres sont-elles en concordance avec l'univers des élèves ? Proposent-elles des sujets qui suscitent leur intérêt et les motivent, et/ou les rebutent-elles par le niveau de difficulté de la langue ?

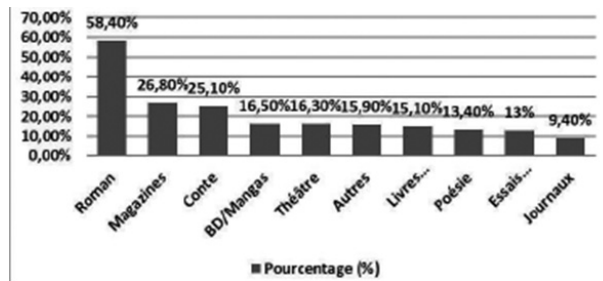
Telles sont les interrogations auxquelles nous avons essayé d'apporter des éléments de réponses en posant aux élèves la question 7 (« Parmi les œuvres étudiées au cours des trois dernières années, quelle est celle que tu as aimée de plus ? ») et dont les résultats sont lisibles dans le graphique suivant :



Graphique 3 : Œuvre littéraire la plus appréciée tout au long du cursus au lycée

En effet, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le niveau de compréhension affecte le niveau d'appropriation de l'œuvre et d'intérêt vis-à-vis de la lecture de la littérature. Pour développer un intérêt vis-à-vis de la lecture littéraire, il est nécessaire d'être suffisamment doté d'outils linguistiques qui favorisent la compréhension d'un texte, en général, et d'une œuvre littéraire, en particulier. Par ailleurs, nous conjecturons que c'est le roman qui prend le dessus sur les autres genres. Ainsi la lecture du graphique 3 nous a permis de confirmer cette

deuxième hypothèse puisque c'est *La Boîte à merveilles* de l'écrivain marocain Ahmed Sefrioui qui est plébiscitée par nos enquêtés. L'œuvre maghrébine qui occupe le premier rang avec un pourcentage de 22,18 % est talonnée par l'œuvre de Victor Hugo *Le dernier jour d'un condamné* avec un taux de 20,08 %. Quant à *Antigone* de Jean Anouilh, elle est classée en troisième position. Le choix des élèves est assez révélateur sur le genre qu'ils lisent, à savoir le roman. En effet, c'est le texte narratif qui remporte les suffrages tant dans une sphère scolaire que privée (voir graphique 4).



Graphique 4 : Taux des types de lectures privées des élèves en temps libre

Dans le cadre scolaire, ce résultat est corroboré par le choix de la nouvelle réaliste « La ficelle » et la nouvelle fantastique « Le chevalier double » de Théophile Gautier qui sont, à notre sens, appréciées en raison de l'aisance qu'elles offrent aux élèves sur le plan de la compréhension des événements et des ressorts narratifs, mais aussi de leur volume, car la longueur conditionne le plaisir de la lecture. Autrement dit, plus l'étendue de l'œuvre littéraire est longue, plus les élèves renoncent à sa lecture et perdent progressivement le goût pour la lecture. Ce critère est rendu lisible grâce aux choix des élèves soulignés dans le graphique 4. Certes, c'est le roman qui arrive en tête de peloton, mais il est suivi des magazines et des genres textuels qui sont plus ou moins courts comme le conte, les BD et la pièce théâtrale. Dans leur enquête sur l'état de la lecture des adolescents *Et pourtant ils lisent*, Baudelot, Détré et Cartier ont examiné le lien entre la lecture et le niveau linguistique des élèves. Ils ont découvert que la variable « longueur » mise en lien avec la variable « maîtrise de la langue » détermine l'engagement des élèves dans l'activité de lecture. Les chercheurs ont affirmé que :

La longueur du livre est souvent le premier critère invoqué dans le jugement du goût porté sur un classique : « il est bien » s'il n'est pas trop long. L'aver-

sion pour les livres longs, « pénibles à lire », se décèle en creux par la préférence pour les nouvelles, les textes courts et les magazines qui comportent des images. Nombreux sont ceux qui maîtrisant moins que d'autres les techniques élémentaires de la lecture, comptabilisent les heures de lecture ou les pages lues (ou à lire) dans un langage de l'effort voisin de celui des travailleurs ou des sportifs.

Baudelot *et al.*, 1999 : 47

En outre, le choix de l'œuvre théâtrale moderne *Antigone* en deuxième lieu peut s'expliquer aussi par deux facteurs stimulateurs : sa contemporanéité et sa lisibilité (le caractère accessible de la langue). Ces deux critères ont été d'ailleurs soulignés par certains enseignants interrogés dans le cadre d'entretiens semi-directifs.

Qu'en est-il des œuvres les moins plébiscitées, sur quoi leur classement en bas du graphique nous renseigne-t-il ? Il apparaît, donc, que les œuvres les moins choisies sont *Le Père Goriot* de Balzac (1,88 %), *Candide* de Voltaire (1,26 %) et *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khair-Eddine Khaireddine (0,84 %). Les deux premiers titres nous amènent à déduire, entre autres, que les élèves ont un faible penchant pour la littérature classique ou patrimoniale dont l'école est le dépositaire, même si la plupart des enquêtés ont porté leurs choix sur *La ficelle* de Maupassant et *Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, qui sont des œuvres de la littérature patrimoniale française étudiées en classe de français. Ce faible intérêt vis-à-vis d'une œuvre du XVII<sup>e</sup> siècle et d'un roman réaliste trouve son explication dans le degré de difficulté que présentent ces œuvres au niveau thématique, notamment pour le conte philosophique et linguistique et pour l'œuvre balzacienne. Cette dernière est caractérisée par une pléthore de détails en ce qui concerne les descriptions qui sont très longues et des portraits minutieux dressés au millimètre près. L'abondance des descriptions qui génère un sentiment d'ennui vu qu'elle suspend l'action, le niveau de difficulté de langue laissent croire que le style de Balzac est lourd, monotone, voire indigeste. En d'autres mots, l'œuvre balzacienne jugée fastidieuse brille peu aux yeux des élèves. Il importe de souligner, dans cette optique, que les œuvres les moins plébiscitées sont proposées en deuxième année du baccalauréat. Cela nous invite à émettre l'hypothèse selon laquelle plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils perdent leur intérêt à l'égard de la littérature et deviennent plus pragmatiques.

En définitive, l'intérêt décroît au gré du temps et fait que les corpus tombent dans l'oubli ou sont rejetés à cause du niveau de difficulté linguistique qu'ils présentent, ce qui se répercute sur la compréhension, et par voie de conséquence, sur le degré d'engagement affectif et cognitif pour l'étude des œuvres littéraires en cours de français au lycée.

## 2.4. Les connotations liées à la littérature

Pour repérer les représentations des élèves sur la littérature, nous avons opté, à l'intérieur du questionnaire, pour une méthode associative, à savoir l'association libre qui « consiste à partir d'un mot inducteur (ou d'une série de mots), à demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent à l'esprit » (Abric, 2011 : 81).

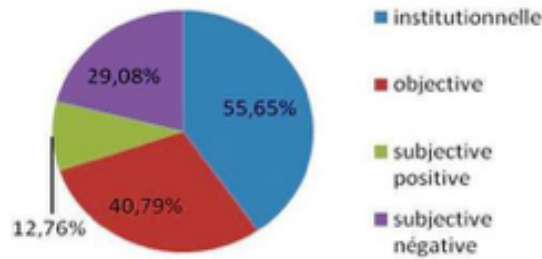
Tous les mots cités par les élèves ont été regroupés en catégories sémantiques. Nous les avons distribués sur des champs lexicaux. Pour éviter l'émiettement des associations et pour nous épargner des efforts sur le plan de leur saisie dans le logiciel de traitement des données statistiques SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), nous les avons regroupés en quatre ensembles. Les types des associations que nous avons retenus figurent ci-dessous<sup>1</sup> :

Associations	Contenu des associations
<b>Association institutionnelle</b>	Littérature comme activité scolaire
<b>Association objective</b>	Littérature définie comme telle par les auteurs Littérature comme contenu d'acquisition de nouvelles connaissances Littérature comme outil de développement linguistique et lexical/stylistique
<b>Association subjective positive</b>	Littérature comme échappatoire à la réalité Littérature comme expérience identitaire Littérature comme expérience jouissive
<b>Association subjective négative</b>	Littérature comme déclencheur de sentiments négatifs (mots repérés : « ennui », « anxiété », « souffrance », « haine », « tristesse », « barbant ».) Littérature comme expérience contraignante

Tableau 2 : Types des connotations liées à la littérature

<sup>1</sup> Nous avons fait l'inventaire des mots que nous avons regroupés dans un tableau qui comprend le contenu des associations.

L'objectif que nous nous sommes assigné en posant la question<sup>1</sup> sur les mots ou expressions qui viennent à l'esprit des apprenants quand ils entendent le vocable « littérature » est de faire émerger leurs représentations sur la littérature. Autrement dit, nous voulions savoir s'ils entretiennent un rapport subjectif positif avec la littérature ou s'ils la désaffectent. Les résultats du test des associations libres ont fait ressortir que les élèves considèrent la littérature comme objet d'étude extérieur ou neutre. Le graphique suivant nous renseigne davantage sur leurs choix :



Graphique 5 : Types des associations

Il apparaît donc que la plupart des élèves associe la littérature à l'institution scolaire. Autrement dit, elle est perçue comme un objet d'étude qui se définit à partir des repères que l'école offre ou permet de découvrir. Les mots auxquels les élèves ont recours comme « lecture », « écriture », « méthodique », « examen » renvoient à des activités qui sont organisées autour des œuvres littéraires, en tant que support et finalité de l'enseignement du français au lycée. Pour ces élèves la littérature est une activité scolaire, ils ne la conçoivent pas en dehors de la classe de français. Ce choix met en exergue le rapport neutre qu'entretiennent les élèves avec la littérature, laquelle ne quitte pas dans leur esprit l'enceinte de l'école et ne peut être vécue comme une expérience personnelle, intime, et susceptible de procurer le plaisir. Nous verrons d'ailleurs, dans un autre volet analytique, que bon nombre d'élèves qui sont de faibles lecteurs s'enferment dans le carcan de la littérature scolaire. En ne citant que les œuvres prescrites, ils nous informent par ricochet non seulement sur leur profil de lecteur, mais aussi sur l'importance qu'ils accordent à la littérature. Nous en déduisons que cette dernière a une existence fantomatique dans leur espace privé ou, si elle y existe, elle n'est pas lue à des fins personnelles, c'est-

<sup>1</sup> Il s'agit de la question 8 (voir en annexe).



à-dire pour assouvir un plaisir (par exemple développer des connaissances en français, des connaissances sur le monde et les autres, un goût de la lecture en dehors de l'école), mais elle répond à des finalités pragmatiques qui sont, entre autres, se préparer à l'examen. Dès lors, la forte présence des associations institutionnelles (55,65 %) est assez révélatrice sur la relation utilitaire que les apprenants ont avec la lecture littéraire. Quant à la prédominance des associations objectives (40,79 %), elle montre que la littérature est un objet extérieur qui ne les entraîne pas émotionnellement.

Enfin, l'absence de rapport fusionnel des élèves avec la littérature ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent en la lisant sont perceptibles dans les mots utilisés pour la définir. Le taux des associations que nous avons qualifiées de « subjective négative » (29,08 %) suffit pour mettre en relief l'inappétence des élèves pour la lecture littéraire, tendance qui trouve son explication, d'après les mots relevés, dans les difficultés rencontrées comme les obstacles de la lecture. Nous avons pu, en effet, identifier deux champs lexicaux qui laissent entendre que la littérature se présente aux yeux des élèves sous un jour peu favorable. Celle-ci est vécue comme une expérience contraignante, d'où un lexique à connotation péjorative : « Difficulté », « obstacles », « inconvenient », « rien », « corvée », « effort », « inutile », « incompréhension ».

Par ailleurs, la littérature est un objet de désaffection et d'ennui. Ces associations, dans ce sens, rejoignent les représentations que Fourtanier a fait émerger à partir du test qu'elle a fait soumettre aux élèves du lycée :

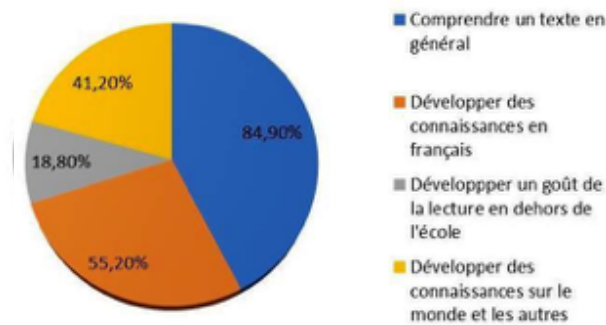
Les réponses pour la littérature sont évidemment plus complexes, qui vont du plus attendu – le livre, la lecture, l'écrivain (parfois nommé comme Victor Hugo largement cité en collège et Racine et Zola au lycée) –, jusqu'à la philosophie et aux genres littéraires, sans oublier la « vieille antiquité », « les vieux livres qui sentent bon », mais aussi l'ennui et le « barbant », voire le « vide intersidéral ».

Fourtanier, 2004 : 6

## 2.5. Les finalités de la lecture des œuvres littéraires

Les finalités que les élèves attribuent à la lecture des œuvres littéraires en classe de français constituent une dimension primordiale de leur rapport à la littérature. C'est un moyen pour nous de juger comment ils prennent, plus ou

moins, du recul par rapport aux œuvres prescrites. Autrement dit, quels bénéfices tirent-ils de leur étude en classe ? Qu'est-ce qui stimule leur intérêt ? En effet, la motivation des apprenants est jugée à l'aune du sens qu'ils confèrent à la lecture dans la sphère scolaire, d'où l'importance des finalités de la lecture des œuvres littéraires qui se présentent comme un outil d'identification, parmi d'autres, d'un aspect des représentations des élèves de la littérature.



Graphique 6 : Finalités de la lecture scolaire

Il apparaît que les élèves attendent de la lecture des œuvres littéraires de comprendre un texte en général. C'est la finalité qui remporte tous les suffrages avec un pourcentage assez considérable (84,90 %) et qui est suivie par une finalité linguistique (55,20 %). Si nous essayons d'établir un parallélisme entre les résultats de cet item et ceux de l'item 6 ayant trait à l'activité jugée comme la moins bien maîtrisée par les élèves, nous nous apercevrons qu'ils entretiennent entre eux un rapport de dépendance et de concordance. En d'autres mots, le croisement des deux résultats permet de mettre en évidence les problèmes que rencontrent les élèves en classe de français, à savoir la compréhension des textes littéraires. En effet, à la question 6, la majorité a jeté son dévolu sur l'activité de lecture et de compréhension qui lui pose problème. De ce fait, la comparaison établie met en exergue le hiatus qui existe entre les lacunes des élèves et leurs attentes vis-à-vis des œuvres littéraires. Les enquêtés assignent des finalités immédiates ou pragmatiques à la lecture des corpus, laquelle est une pierre d'achoppement. Soulignons qu'une mise en parallèle des finalités choisies par les enquêtés et celles exprimées de façon parcellaire dans les *Orientations Pédagogiques* montre que les attentes des élèves sont en conformité avec certaines finalités de l'institution, comme, par exemple, le développement d'une pratique autonome de la lecture que l'on peut assimiler à « comprendre

un texte en général » ou « développer des connaissances en français », qui est pour nous, une finalité linguistique allant de pair avec « appréhender la langue en contexte » (Ministère de l'Éducation Nationale MEN, 2007 : 15) ainsi que la finalité culturelle/interculturelle « développer des connaissances sur le monde et les autres » qui correspond à « favoriser l'ouverture culturelle des apprenants » (*ibid.*). Cependant, il importe de préciser que le texte institutionnel ne développe pas un volet sur les finalités psychoaffectives<sup>1</sup> qui, d'ailleurs, remportent très peu l'adhésion des enquêtés (18,80 %).

En somme, si « développer un goût de la lecture en dehors de l'école » n'est pas à la tête des attentes des élèves, c'est parce que ces derniers entretiennent un rapport utilitaire à la littérature. D'ailleurs, nous avons pu démontrer à partir du questionnaire que la lecture scolaire et la lecture privée entretiennent une relation antinomique.

## Conclusion

À partir des méthodes associative et interrogative que nous avons utilisées pour faire émerger les représentations des élèves, nous avons pu déduire que ces derniers entretiennent un rapport pragmatique à la littérature.

L'importance d'étudier leurs représentations tient au fait qu'elle permet d'identifier leurs centres d'intérêt et les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent, lesquelles retentissent négativement, et à long terme, sur leur motivation. Il conviendrait, à cet égard, de tenir compte de leurs intérêts et goûts en leur proposant des textes qui concordent avec leur univers de référence sans les éloigner bien sûr des œuvres qu'ils jugent opaques, comme celles de la littérature classique dont les enjeux linguistiques et humanistes sont considérables.

Comprendre en somme les représentations des élèves est indispensable en didactique de la lecture, car mieux enseigner c'est avant tout mieux connaître.

---

<sup>1</sup> Pour nous, les finalités psychoaffectives, telles qu'elles ont été définies par la chercheuse canadienne Suzanne Richard (2004 : 8), sont : « la fonction récréative qu'on attribue aux textes littéraires : tout ce qui est associé au plaisir de lire et aux émotions suscitées par la lecture, au goût et à l'intérêt pour la lecture des textes littéraires. À cette fonction récréative est souvent associée une fonction cathartique : le lecteur, en plus de prendre du plaisir à sa lecture, s'identifie aux personnages et à ce qu'ils vivent ».

## Références bibliographiques

- ABRIC J.-C., 2011, « Méthodologie de recueil des représentations sociales », in J.-C. ABRIC (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, coll. « Psychologie sociale », p. 73-102.
- BAUDELOT C., CARTIER M. et DETREZ C., 1999, *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- DE SINGLY F., 2016, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 ».
- FOURTANIER M.-J., 2004, « La littérature est-elle soluble dans le cours de français ? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français », *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (L'AIRDF)*, disponible sur : <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>> (consulté le 10/03/2016).
- MERCIER S.-R. et CHARTRAND S.-G., 2010, « Représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français », *Québec français*, n° 158, p. 46-47.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2007, *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, Rabat, Direction des Curricula.
- RICHARD S., 2004, « Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004 », *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. (L'AIRDF)*, « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », disponible sur : <<https://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf>> (consulté le 25/09/2020).
- SCHMITT M.-P., 2006, « École et dégoût littéraire », *LIDIL*, n° 3, p. 161-170.

## ANNEXE

### Questionnaire destiné aux élèves du lycée

- 1- Ton sexe :  
 Masculin       Féminin
- 2- Ta filière  
 Sciences économiques et comptabilité       Sciences et technologies  
 Lettres et sciences humaines       Arts appliqués  
 Sciences mathématiques       Enseignement originel  
 Sciences expérimentales       Autre : .....
- 3- As-tu déjà fait tes études primaires ou secondaires (collège) dans une école privée ?  Oui       Non
- 4- Dans quelle langue préfères-tu étudier ?  
 arabe       français       anglais       Autre, préciser : .....
- 5- Quelle est l'activité que tu apprécies le plus en cours de français ?  
 Lecture méthodique       Production écrite  
 Grammaire       Production orale
- 6- Quelle est l'activité que tu maîtrises le moins en cours de français ?  
 Lecture méthodique       Production écrite  
 Grammaire       Production orale
- 7- Parmi les œuvres que tu as étudiées au cours des trois dernières années, quelle est celle que tu as aimée le plus ? **(une seule réponse)**

<input type="checkbox"/> <i>La Ficelle</i> de Maupassant	<input type="checkbox"/> <i>Aux champs</i> de Maupassant
<input type="checkbox"/> <i>La Vénus d'Ille</i> de Mérimée	<input type="checkbox"/> <i>Le chevalier double</i> de Gautier
<input type="checkbox"/> <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> de Molière	<input type="checkbox"/> <i>La Boîte à merveilles</i> de Sefrioui
<input type="checkbox"/> <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> de Hugo	<input type="checkbox"/> <i>Antigone</i> de Anouilh
<input type="checkbox"/> <i>Candide</i> de Voltaire	<input type="checkbox"/> <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> de Khair-Eddine
<input type="checkbox"/> <i>Le Père Goriot</i> de Balzac	<input type="checkbox"/> Autre, préciser :

- 8- Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mot littérature ?
- 1- .....
- 2- .....
- 3- .....

9- Qu'est-ce que tu attends de la lecture des œuvres littéraires qui sont proposées au programme du lycée ? (Classer ces réponses selon l'importance que tu leur donnes : 1 = le plus important, 2, 3, 4 = moins important)

- Comprendre un texte en général
- Développer des connaissances en français
- Développer un goût de la lecture en dehors de l'école
- Développer des connaissances sur le monde et les autres

10- Les œuvres que tu étudies en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison ?  Oui  Non

Pourquoi ?

.....

11- Quel type de livres lis-tu dans ton temps libre ?

- Roman  Poésie  Théâtre
- Conte  BD/mangas  Livres documentaires
- Journaux  Magazines  Essais politiques/historiques
- Autres livres, préciser : .....

12- Parmi les thèmes de lecture suivants, quels sont ceux que tu préfères ? (**Seulement deux réponses possibles**)

- La science-fiction
- Les aventures
- Les histoires comiques
- Les histoires réelles
- Les histoires de ton âge
- Autres, préciser : .....

13- Parmi tout ce que tu as lu cette année ou les années précédentes pendant ton temps libre, peux-tu me dire quels sont tes trois titres préférés ?

	Titre	Auteur
1		
2		
3		

14- Comment choisis-tu les livres que tu lis ?

- Des thèmes d'actualité
- Des *best-sellers*
- Des sujets universels qui renvoient à l'humanité
- Des sujets qui renvoient à la culture maghrébine
- Éléments formels du livre comme la couverture, le résumé, le nombre de pages...
- Autre, préciser :

15- Parmi les personnes et l'outil suivant, lesquels t'aident à choisir tes livres ?  
**(Mets une croix devant la réponse qui te convient)**

	Régulièrement	De temps en temps	Jamais
Parents			
Amis			
Professeurs			
Internet			

16- Pendant ton temps libre, pour quelle raison lis-tu ? **(Une seule réponse)**

- Je lis parce que c'est une activité qui me fait plaisir  
 Je lis parce que je souhaite être bon en français  
 Je lis parce que je souhaite apprendre beaucoup de choses sur les autres et sur le monde  
 Je lis parce que je me sens obligé de le faire

17- Quand tu lis une œuvre littéraire :

- A- Tu sautes les passages difficiles  Oui  Non  
 B- Tu t'arrêtes aux passages/mots difficiles pour les relire et essayer de comprendre le message de l'auteur  Oui  Non  
 C- Tu imagines les personnages et tu te mets à leur place  Oui  Non  
 D- Tu poses des questions sur les événements de l'histoire (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi)  Oui  Non

18- En général, aimes-tu lire des œuvres littéraires

- Tous les jours ou presque  
 Une fois par semaine  
 Une fois par mois  
 Très rarement pendant l'année  
 Jamais

19- Dans quelle langue tu préfères lire des œuvres de littérature ?

- arabe  
 anglais  
 français  
 Autre, préciser : .....

**Merci pour ta participation !**

## Réécritures des mythes dans le théâtre français et francophone du XXI<sup>e</sup> siècle : dialogue ou contestation ?

*Prométhée enchaîné* d'Olivier Py et *Jocaste Reine* de Nancy Huston

**Dora LEONTARIDOU**

Collège Pilote Varvakeio (Grèce)

Université Ouverte Hellénique

dora@leontaridou.eu

### Résumé

*Cet article traite deux pièces qui représentent deux formes différentes de la réception des mythes sur la scène du théâtre français et francophone contemporain. La première est la réécriture Prométhée enchaîné d'Olivier Py et la seconde la pièce Jocaste Reine de Nancy Huston. Ces réécritures traitent ses hypotextes de manière très différente et de ce fait elles sont représentatives des pratiques de réception. Prométhée enchaîné entame une sorte de dialogue entre les hypotextes tout en laissant découler une nouvelle problématique, tandis que Jocaste Reine porte un regard très critique sur les matrices du mythe d'Œdipe.*

**Mots-clés :** *mythe, réécriture, théâtre français et francophone du XXI<sup>e</sup> siècle*

### Introduction

De nos jours, les dramaturges et les metteurs en scène reviennent sur les mythes non seulement pour présenter sur scène les textes anciens, mais surtout pour les interroger, pour réfléchir sur leur contenu. Ces tentatives aboutissent à des adaptations ou à des réécritures qui forment une pléthore de productions théâtrales et de publications. La question « dialogue ou contestation » du titre constitue le noyau de notre problématique. En fait, la manière dont les textes anciens sont abordés n'est pas uniforme. Comment aurait-il pu en être ainsi d'ailleurs ? Les mythes ne constituent pas un corps sémantiquement



unifié ; les adaptations et les réécritures non plus. Dans le cadre de cet article, nous allons présenter deux œuvres, *Prométhée enchaîné* d'Olivier Py et *Jocaste Reine* de Nancy Huston, qui constituent des exemples très caractéristiques de l'un et de l'autre pôle de notre problématique. Entre l'un et l'autre axe, à savoir le dialogue et la contestation, il y a bien sûr une foison d'œuvres que nous ne pouvons pas bien évidemment mentionner ici, faute d'espace.

## 1. Le mythe de *Prométhée*

La première œuvre que nous allons traiter est la pièce *Prométhée enchaîné* d'Olivier Py. C'est une œuvre qui puise dans le mythe de Prométhée. Ce mythe est surtout connu par la tragédie *Prométhée enchaîné* d'Eschyle, qui, ainsi que l'observe Pietro Pucci (2005 : 55), est devenue « l'inspiratrice du grand mythe européen de Prométhée ». Toutefois, dans l'antiquité, le mythe était traité dans d'autres textes aussi. La *Théogonie* (v. 507-616) et *Les travaux et jours* (v. 42-105) d'Hésiode racontent une toute autre version, où Prométhée est présenté comme coupable de la chute de l'homme. Selon ces œuvres (nous résumons ici l'essentiel, faute d'espace), la querelle de Zeus et de Prométhée comprenait plusieurs étapes. Premièrement, Prométhée avait dupé Zeus au sujet des parts des bêtes des sacrifices en faveur des humains. De plus, Zeus a puni les hommes et Prométhée a volé le feu pour les aider de nouveau. Zeus, devenu furieux, a puni Prométhée en l'enchaînant sur le Caucase. Ainsi que Vernant (1979 : 50) le signale, la punition concernait le vol du feu et non pas le don aux humains. Pour les hommes, toutefois, il prévoit une punition également atroce. Il conçoit une belle femme, Pandore, la dote de tous les maux possibles et l'envoie aux humains. Ce côté du héros révolté et bienfaiteur, Aristophane le reprend dans *Les Oiseaux* (v. 1494-1552).

Platon reprend lui aussi ce mythe dans le dialogue *Protagoras*. Il lui donne toutefois un aspect différent. Au cours de ce dialogue, le sophiste Protagoras voulant répondre à l'argument de Socrate selon lequel la vertu ne peut pas être enseignée, se réfère à un épisode peu connu du mythe prométhéen (320d-324d). Il raconte donc que les dieux avaient confié à Prométhée et à son frère Épiméthée la tâche de distribuer les qualités à tous les êtres vivants sur terre. Épiméthée demande à Prométhée de le laisser faire cette tâche tout seul. « Quand je l'aurai finie, tu l'inspecteras », lui dit-il. Prométhée consent, et Épiméthée commence à partager les qualités aux animaux. Or, à la fin de sa

tâche, il voit qu'il a distribué toutes les armes qu'il possédait aux animaux, et pour l'homme, il n'en restait plus rien. Prométhée, voulant pourvoir l'homme de quelque chose pour sa survie, dérobe à Héphestos et à Athéna l'habileté artistique et le feu – nécessaire d'ailleurs à tout art –, et il les offre aux hommes. Selon le récit de Protagoras, il voulait leur attribuer aussi l'art politique, mais ce dernier appartenait à Zeus, et il ne pouvait pas pénétrer dans les demeures du dieu sans être vu, pour le voler. Mais à cause de ce manque, les hommes étaient incapables de vivre en commun. Vivant seuls, ils devenaient la proie des animaux sauvages, qui étaient plus forts que l'homme. Vivant en communauté, ils s'entretuaient. Zeus, en voyant cette situation et en craignant l'anéantissement total de la gent humaine, il envoie Hermès afin d'accorder à tous les hommes les sentiments de justice et d'honneur (*aidôs*). Avec ces deux qualités, Zeus estima que les hommes seraient capables de fonder des villes et de vivre ensemble<sup>1</sup>. Hermès demanda à Zeus s'il devait octroyer ces sentiments d'honneur et de justice à tous les hommes ou seulement à quelques-uns. Zeus lui répondit très clairement que tous les membres de la cité devraient impérativement avoir ces sentiments :

À tous indistinctement, et qu'ils soient tous au nombre de ceux qui participent à ces sentiments ! Il n'y aurait pas en effet de cités, si un petit nombre d'hommes, comme c'est par ailleurs le cas avec les disciplines spéciales, participait à ces sentiments. De plus, institue même, en mon nom, une loi aux termes de laquelle il faut mettre à mort, comme s'il constituait pour le corps social une maladie, celui qui n'est pas capable de participer au sentiment de l'honneur et à celui du droit.

Platon, 1950 : 222c-d.

Ce passage montre bien que les sentiments d'honneur et de droit sont considérés d'importance majeure pour la survie et la floraison de la cité. Car ils se prouvent nécessaires pour que les gens puissent vivre ensemble. En revanche, Zeus signale le fait que les gens qui ne montrent pas de respect, d'honneur et de justice à l'égard de leurs concitoyens constituent un fléau pour la ville. Ils devraient donc être mis à mort pour ne pas nuire au bon fonctionnement de la cité.

---

<sup>1</sup> Pour le mot « honneur » que le traducteur français utilise pour le mot *aidôs* (αἰδώς) du texte ancien, il y a d'autres traductions également : révérence, respect, égard, pudeur.

## 2. Prométhée enchaîné d'Olivier Py

Olivier Py<sup>1</sup> revisite et donne une réécriture inspirée du titre d'Eschyle, *Prométhée enchaîné*. La pièce a été représentée pour la première fois au théâtre Odéon dans la salle des Ateliers Berthier du 14 février 2012 au 19 février 2012. Nous devons également mentionner, au passage, la représentation relativement récente au festival d'Avignon du 6 au 17 juillet 2016. La pièce continue à être représentée dans plusieurs villes en Europe et en France.

Outre le texte d'Eschyle qui constitue évidemment son hypotexte, la réécriture d'Olivier Py puise aussi dans l'épisode de *Protagoras* mentionné ci-dessus constituant ainsi une sorte de « dialogue » entre les textes. De plus, à la fin du texte français, est ajouté un « épilogue », terme choisi par le dramaturge, récité par le chœur des Océanides. Selon les termes de Genette (1982 : 364), cet ajout-là constitue une *extension* à savoir une « augmentation par addition massive ». Dans cet ajout, se déroule, à l'instar de la version du mythe retenue par Protagoras, le passage du « porte-feu au porte-voix ». Au don du feu octroyé par Prométhée s'ajoute celui d'Hermès, la parole, élément nécessaire pour accomplir l'homme en tant qu'animal social et politique, capable dorénavant de fonder des cités et de vivre ensemble avec les autres hommes.

Dans le texte français prennent place plusieurs innovations. Le chœur des Océanides dans le texte d'Eschyle, quoi qu'il montre sa compassion pour Prométhée, reste humble et obéissant à Zeus. Il reproche à Prométhée son *eleutherosotomein* (v. 180) le « franc-parler ». Aux objections de Prométhée, les Océanides le réprimandent : « Tu es trop fier<sup>2</sup> » (« agan eleutherosotmeis<sup>3</sup> »). Ioanna Papadopoulou-Belhmedi (2003 : 59) soutient que « le phobos<sup>4</sup> » des Océanides, le phobos tragique, naissait de cette « contradiction entre liens et paroles libres ».

Or, dans la version d'Olivier Py, ce chœur est transformé. Il est beaucoup plus courageux et actif. Non seulement il conteste le pouvoir de Zeus, mais il suggère aussi à Hermès une idée très avancée, voire provocatrice ; au lieu d'être simplement un messager des dieux, de s'autoproclamer le dieu même de la parole, qu'il va par la suite octroyer aux humains ! Le passage suivant est révélateur :

---

<sup>1</sup> Olivier Py est un dramaturge, metteur en scène, acteur et réalisateur français. Il a été directeur du théâtre d'Odéon de 2007 à 2012. Depuis 2013, il est directeur du festival d'Avignon.

<sup>2</sup> « Thrasus », v. 178.

<sup>3</sup> « Ta bouche est trop libre », v. 180.

<sup>4</sup> La crainte.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Zeus n'est pas autre chose que son terrible Père, Kronos, tant que son pouvoir est fait de violence. Il a régné par la foudre, il mourra par la foudre.

HERMÈS. Qui connaît une arme plus grande que sa foudre ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Le poète.

HERMÈS. Quelle est cette arme ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. La parole.

HERMÈS. Comment manier cette arme ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. C'est aux dieux de donner la parole. [...]

HERMÈS. Qu'est-ce que je serais moi dans cette alliance ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Le dieu de la parole, non pas seulement le messager des dieux, non pas cette parole qui tombe comme la foudre, qui assourdit comme le tonnerre, mais le dieu de la possibilité du dire, le dieu de la parole même, le dieu de cette parole qui, comme les vagues, éternelle, toujours recommence, toujours finit

Py, 2012 : 108-109

Sur ce point, s'achève la proposition du chœur des Océanides. Comme il est évident, sont mises en avant la force de la parole en tant qu' « arme plus grande que la foudre » de Zeus, ainsi que l'importance du poète, qui est le maître de la parole. La proposition des Océanides tente de renverser l'ordre établi, où Zeus est le chef suprême. Or, Hermès, semble hésitant.

HERMÈS. Je serais le dieu de la parole ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Et Zeus, ton roi, sera le roi d'un monde qui peut se dire. Apollon a jeté la lumière sur le monde et les choses sont apparues. On ne les voyait pas dans la nuit titanesque. Et maintenant il reste que l'on peut les nommer.

HERMÈS. Je ne comprends pas.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. L'obscurité des titans, les abysses des dieux anciens, les visages cachés des figures terrifiantes, le tremblement originel dans les profondeurs de l'atome, tout cela se retourne sur lui-même et devient lumière. Zeus est le dieu de la compréhension des choses, le dieu de l'indicible, de l'apparition, du possible !

HERMÈS. Tu voudrais que Zeus rende possible le possible.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Alors il ne serait plus un dieu, mais Dieu.

HERMÈS. Et moi ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Toi tu serais comme son fils bien aimé Tu serais la possibilité de la parole, donnée aux hommes.

*Ibid.* : 108-109

Les Océanides suggèrent à Hermès d'offrir le don de la parole aux humains. Cette version ne repose sur aucune source, elle est de pure imagination parue dans cet hypertexte. Ce texte aussi pourrait être considéré comme une « pratique intertextuelle » selon la réflexion de Barthes (1970 : 374) qui observe :

Si un auteur est amené à parler d'un texte passé, ce ne peut être alors qu'en produisant lui-même un nouveau texte (en entrant dans la prolifération indifférenciée de l'intertexte) : il n'y a plus de critiques, seulement des écrivains.

Angenot (1983 : 105) suggère aussi la liberté de l'auteur par rapport à l'hypotexte. Il dit :

Il faut donc à mon avis que le chercheur, mettant cartes sur table, expose et manifeste sa propre problématique tout en laissant voir de quelles filiations théoriques elle provient et quelles visées elle est censée accommoder.

À ce point, Hermès se montre encore réticent. La conversation avec les Océanides continue.

HERMÈS. Et Prométhée ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Il acceptera peut-être. Laisse la parole aux hommes, et il délivrera Zeus de son destin de chute. Et toi, sois dans ton corps, trois fois grand, Hermès trismégiste, le sceau de cette alliance.

HERMÈS. Cette pièce n'est pas écrite.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Elle a été écrite et perdue<sup>1</sup>, mais nous devons la réécrire, nous les vagues Toi le sens de la parole.

HERMÈS. Tu penses qu'il acceptera ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Il a déjà beaucoup souffert pour l'humanité, pourquoi ne pas souffrir jusqu'au bout, en leur donnant cette flamme que l'on appelle parole et qui est la seule liberté qu'ils réclament et la seule que Zeus puisse concéder aux hommes. Le destin sera toujours destin, et les Éri-nyes ne perdront pas la mémoire, et l'inévitable, l'implacable, l'inexorable, n'en seront pas moins inévitable, inexorable et implacable, à ceci près qu'ils pourront le dire.

HERMÈS. Prométhée souffre dans son enfer pour qu'ils aient le droit de dire la souffrance.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Oui.

---

<sup>1</sup> Référence à la tragédie perdue *Prométhée délivré* (*Promêtheüs Lyómenos*) qui aurait clos la trilogie de Prométhée d'Eschyle.

HERMÈS. C'est peu.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. C'est beaucoup.

HERMÈS. Est-ce assez ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Ils n'ont pas le choix. Leur liberté est belle comme la parole, infinie comme la parole, leur liberté est pauvre comme la parole, limité comme la parole. Toutes les Causes<sup>1</sup> sont au-delà de la parole et les hommes n'accèdent pas à l'éloquence des sources. Mais il leur reste de reconnaître par les mots les choses qui sont les leurs, leur souffrance, leur impatience, leur colère, leur désir. Les dieux sont les dieux et les hommes ne sont pas les hommes, pas encore, ils sont des fourmis dans une grotte. Ils travaillent, ils meurent, ils détestent être un numéro de la chaîne 35 et ils détestent être hors de la chaîne. Ils veulent la parole et ils ne la veulent pas, c'est pourquoi il faut qu'un dieu la leur donne.

Py, 2012 : 108-109

Dans le passage ci-dessus, l'allusion est faite à la condition de l'homme actuel. La référence à la chaîne, au numéro de la chaîne montrent bien qu'il s'agit des conditions actuelles dans les chaînes de production. De plus, est évoquée aussi une sorte de manque, par rapport à l'acquisition de la parole par l'homme actuel. Le passage insinue que l'homme n'est pas encore arrivé à l'acquisition de la parole.

HERMÈS. Un dieu ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Oui, et qu'un poète la demande.

HERMÈS. Qu'est-ce qu'un poète ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Un homme qui sait que la parole ne sert à rien. Elle ne réveille pas l'enfant mort. Elle ne rend pas la jeunesse, elle ne renverse pas le destin...

HERMÈS. Alors quoi bon ?

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. À quoi bon ? À quoi bon la musique, à quoi bon la lumière ? À quoi bon être une chose qui a sa part dans la catastrophe de la vie ? À quoi bon ? Oui, sans doute ils diront cela pour la plupart. Mais au fond de la prison, s'il y a une prison plus étroite, ils inscriront leurs noms sur le mur de cette prison plus noire, et avec leur nom, une date et quoi d'autre ? Ça suffit, c'est assez, c'est le poème.

HERMÈS. Pas rien.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Oui, pas rien. C'est cela que Zeus peut leur donner, pas rien. HERMÈS. Et Hermès doit convaincre Zeus ?

---

<sup>1</sup> En majuscule dans le texte, probablement pour signaler l'importance et l'envergure du terme.

LE CHŒUR DES OCÉANIDES. Il est convaincu, j'entends ses pleurs.  
HERMÈS. Un matin vient sur la face blanche de la mer

Py, 2012 : 109-111

Le passage ci-dessus clôt la réécriture d'Olivier Py. Les dernières phrases de cet « épilogue » concernent la place du poète dans la vie actuelle. L'enjeu n'est plus le feu, mais la parole. Le don qui serait nécessaire aux hommes d'aujourd'hui, selon le texte, est la parole.

Dans cette réécriture sont mis d'abord en dialogue, les deux textes anciens, *Prométhée enchaîné* d'Eschyle et *Protagoras* de Platon. Dans le déroulement de l'action, l'un vient en complément de l'autre. De plus, est ajouté un « épilogue », une des innovations du texte. Tous ces éléments sont traités en dialogue avec la contemporanéité, à savoir les enjeux de la société actuelle. Le feu n'est plus le don suprême pour l'homme. Il est remplacé par la parole. Cette constatation amène aux enjeux de la condition de l'homme actuel. La parole est considérée comme instrument du dialogue, de la défense d'une cause, de la persuasion dans les débats, les journaux, les revues. Par conséquent, la parole se trouve au cœur du dialogue démocratique, du fonctionnement de la démocratie même. Dans ce cadre, le chœur des Océanides est valorisé et prend une place importante dans le déroulement de l'intrigue. Nous rappelons, au passage, que le chœur antique ne jouait jamais un rôle important dans la progression de l'intrigue. Au contraire, sa fonction était restreinte aux commentaires des actions des héros ou des situations, ou encore aux chants et aux louanges adressés aux dieux. Dans cette pièce, le chœur des Océanides assume un rôle majeur. Il est doté du pouvoir de décider quel don serait attribué aux humains. Cette décision vient limiter le pouvoir de Zeus qui lui seul avait cette autorité. De surcroît, ce sont les Océanides qui conçoivent la « promotion » d'Hermès en dieu de la parole. Ces deux innovations, qui accordent des droits aux Océanides, sont en accord avec le statut social des femmes d'aujourd'hui. La femme actuelle jouit des droits dans la sphère publique. De même, pour la première fois, Zeus est présenté en tant que vaincu et obligé d'accepter les nouveaux faits. Compte tenu de tous ces ajouts et les modifications entrepris dans l'hypertexte nous pourrions soutenir que la réécriture constitue une « amplification » selon le sens genettien car prennent lieu « l'extension thématique » et « l'expansion stylistique » (Genette, 1982 : 374-375).

Ces innovations ne contestent pas pour autant le noyau sémantique du mythe antique, à savoir la contestation du pouvoir et le droit à la révolte, mais

elles l'adaptent aux normes contemporaines. Le feu n'est plus considéré comme un élément crucial de survie. À sa place est mise la parole, qui se trouve au sein de la création littéraire, au sein du dialogue démocratique. Dans les sociétés démocratiques la parole a remplacé l'imposition par la force des armes. La place des femmes dans la sphère publique constitue aussi un des enjeux de la société actuelle, évoquée par la valorisation du chœur des Océanides. De même, le statut de l'homme en tant qu' « animal politique et social », les qualités qui sont nécessaires pour vivre ensemble dans les cités, le rôle de la parole et de l'expression dans la cité, la possibilité et le droit de s'exprimer. Le mythe maintient son caractère diachronique, mais il est présenté adapté aux enjeux contemporains susmentionnés.

### **3. *Jocaste Reine* de Nancy Huston**

Nous allons maintenant aborder une autre pièce qui se trouve aux antipodes de la pièce précédente en ce qui concerne l'usage des sources ou autrement dit des hypotextes antiques. Il s'agit de *Jocaste Reine* de Nancy Huston qui est une écrivaine canadienne francophone contemporaine qui a publié une vingtaine de romans, traduits en plusieurs langues. Cette œuvre constitue une réécriture inspirée par les éléments mythiques tout en portant un regard neuf sur le mythe. *Jocaste Reine* est écrite à la demande de la metteuse en scène suisse Gisèle Sallin. Cette tragédie a été représentée pour la première à Fribourg et, ensuite, elle a été régulièrement jouée dans plusieurs théâtres jusqu'à nos jours. Jean Siag cite les paroles de Nancy Huston qu'il a recueillies au cours d'un entretien : « Elle m'a écrit une lettre [Gisèle Sallin] où elle me disait qu'elle rêvait depuis longtemps de créer une pièce autour du personnage de Jocaste [...] Elle me disait qu'elle était restée silencieuse depuis 2500 ans et qu'il fallait lui donner la parole » (Siag, 3/4/2013).

Dans ces paroles réside en fait une grande cause. Le mythe d'Œdipe est très connu. Le personnage d'Œdipe, sa vie, son sort tragique également. D'autant plus que Freud a puisé lui aussi dans ce mythe pour parler du complexe d'Œdipe, en donnant une autre dimension par l'étude psychanalytique du personnage mythique. Mais à propos de Jocaste, mère et épouse tragique, peu de choses sont connues. La production théâtrale et les réécritures du mythe, depuis des siècles, ne lui accordent aucune place. Il faut noter, au passage, qu'à la fin du XX<sup>e</sup> et au XXI<sup>e</sup> siècle, cette tendance change et deux œuvres francophones accordent une place considérable à ce personnage : le monologue *Jo-*



caste de Michèle Fabien, paru en 1981, et le roman *Mes Œdipes* de Jacqueline Harpman paru en 2006.

Dans la tragédie de Nancy Huston, le personnage de Jocaste a un plus grand espace pour s'exprimer et, de surcroît, elle prend part à la réflexion sur le mythe lui-même. Elle devient le pivot de la déconstruction des éléments qui composent l'hypotexte sophocléen, surtout en ce qui concerne la véracité de l'oracle, comme le montre la citation ci-dessous où elle entreprend une critique des oracles et des dieux. À titre d'exemple, elle dit à sa fille Antigone :

JOCASTE

Tu as raison.

Depuis toujours, voyant un mal,  
les humains en cherchant le remède au ciel,  
alors que c'est sur terre qu'il faut chercher...  
Les dieux, au lieu de nous inciter à l'entraide,  
sèment entre nous soupçon, discorde et haine,  
nous dressent les uns contre les autres,  
nous mentent effrontément ! Ah ! il aurait mieux fait,  
Laïos, de ne jamais aller à Delphes !

Huston, 2009 : 67-68

Après l'apparition de la peste à Thèbes, Œdipe envoie Créon à Delphes pour qu'il demande le conseil des dieux. Mais Jocaste exprime son opposition. Elle lui dit :

JOCASTE

Oh ! si ça vous amuse

Les dieux s'amuse sûrement aussi,  
Mais ils n'y sont pour rien dans cette histoire.

La peste n'est ni mystère, ni malédiction, mais maladie. L'un attrape, son souffle la transmet à ses proches, et les rats font le reste : voilà l'épidémie ! Franche, claire, fatale, elle appelle des solutions fermes et sensées : organiser les soins des souffrants, les séparer des bien portants, assainir les sources, s'acharner sur la vermine : travaux trop bas pour les rois, sans doute ? trop humbles exigeants trop de patience ?

*Ibid.* : 21

Le passage ci-dessus analyse les conditions de transmission des virus, qui suivent les règles physiques et elles n'ont aucun lien avec la volonté des dieux.

Est effectuée ici une déconstruction de la mentalité, de la *doxa* qui attribue à la volonté des dieux les maladies des hommes et leur guérison. Le noyau du mythe d'Œdipe est fondé sur cette mentalité.

Elle met alors en question les éléments du mythe, examinés à travers le prisme de la raison, et leur enlève le contenu divin. Elle révèle les relations logiques de cause à effet des phénomènes, où l'élément divin n'y est pour rien. Les travaux les plus récents sur l'intertextualité insistent sur le fait que l'auteur de l'hypertexte est d'abord un lecteur, parfois critique de l'hypotexte. Cette thèse est soutenue par Henri Béhar (1981 : 56-59) dans son article « La réécriture comme poétique ou le même et l'autre », où il analyse la relecture poétique que Jacques Roubaud réalise dans *l'Autobiographie chapitre dix* sur l'ouvrage de Desnos *Corps et bien*.

De même, il est possible que l'auteur se fasse à la fois commentateur et créateur, un critique-créateur. D'ailleurs, ainsi que Georges Steiner (1991 : 30) le souligne, « toute forme sérieuse d'art, de musique, de littérature, est un acte critique », et de surcroît, « La littérature et les arts sont aussi une critique dans un sens plus spécifique, plus pratique. Ils exposent une réflexion, un jugement de valeurs sur l'héritage et le contexte qui sont les leurs » (*ibid.* : 31).

Une problématique analogue est soulevée par Perrone-Moisès (1976 : 377-379) dans son article « L'intertextualité critique ». Suivant sa réflexion, un texte critique peut vivifier un texte littéraire, « par la relance du dialogue, des dialogues, ceux que l'œuvre porte en elle-même et ceux, tout nouveaux, que le critique y ajoutera » (*ibid.* : 379). L'évocation de la notion de *dialogue* est éventuellement une allusion au terme de *dialogisme* de Bakhtine, qui a d'ailleurs conduit Kristeva à parler d'intertextualité.

Or, la mise en cause de l'oracle et des autres composants du mythe n'est pas seulement attribuée à Jocaste. Le Coryphée partage aussi ce rôle. Dans cette réécriture, le chœur de la pièce de Sophocle a été remplacé par le personnage du Coryphée. Ce personnage se pose aussi des questions sur le déroulement du drame. Nancy Huston explique comment elle l'a conçu : « J'ai voulu que le Coryphée traduise notre jugement contemporain. Avec notre regard d'aujourd'hui, on peut se dire qu'il y a quand même des choses bizarres dans cette histoire » (Siag, 3/4/2013).

Ainsi, le Coryphée s'interroge sur les dieux et leur malédiction en soulignant le long et inexplicable délai de vingt ans environ qui s'est écoulé depuis le meurtre de Laïos avant que les dieux ne lancent leur malédiction sur Thèbes :

LE CORYPHÉE

Voici vingt ans que Laïos a rendu l'âme,  
Quelques mois seulement que Thèbes est martyrisée  
Faut-il croire que les dieux, au début, n'étaient pas fâchés ?  
qu'ils ont permis à la cité, de prospérer, année après année,  
tandis que le meurtrier était là, dans ses murs  
à se la couler douce, – et qu'ensuite, brusquement,  
ils se sont réveillés pour déclarer : « Basta » !

Huston, 2009 : 48

Ensuite, le Coryphée s'interroge aussi sur un autre épisode du mythe : quand Œdipe qui vivait à l'époque au palais de Corinthe avec ses parents Polybe et Mérope, le roi et la reine de Corinthe, apprend de la part d'un jeune homme ivre qu'il n'est pas le fils de Polybe et de Mérope, il se rend au temple de Delphes pour apprendre la vérité sur son origine. L'oracle ne répond pas à sa question, mais lui fournit une autre prédiction : il tuera son père et couchera avec sa mère. À ce moment-là, Œdipe qui, jusqu'alors doutait de ses parents, tient de ce vague oracle la certitude que ses parents sont bien Polybe et Mérope, et il décide de quitter Corinthe pour toujours. Le texte en est révélateur :

LE CORYPHÉE

Tu demandes quel est ton passé,  
elle te raconte ton avenir  
Tu demandes qui sont tes parents,  
elle te raconte ce que tu feras avec.  
Et ensuite tu te comportes comme si  
elle t'avait effectivement répondu !

*Ibid.* : 59

La troisième incohérence que le texte révèle est celle du manque de communication dans le couple d'Œdipe et Jocaste en ce qui concerne les événements cruciaux, antérieurs à leur rencontre :

LE CORYPHÉE

C'est maintenant, après sept mille jours de vie commune,  
qu'il lui demande pour la première fois  
comment, où et quand est mort son premier mari,  
à quoi il ressemblait, et qui l'accompagnait ce jour-là ?

Huston, 2009 : 63

L'absurde saute aux yeux. Comment est-il possible qu'Œdipe et Jocaste n'aient-ils jamais parlé des conditions de la mort de Laïos ? De même, comment est-il possible que personne dans le palais n'ait averti Œdipe sur ces événements ? Sur un ton humoristique, Le Coryphée poursuit cette réflexion perspicace sur le manque de communication entre Œdipe et Jocaste en ce qui concerne les sujets brûlants du mythe.

LE CORYPHÉE

Mais de quoi ont-ils pu parler tout ce temps, nom d'un Nom ? Passé le premier regard, les premiers mots (« Salut, tu me plais »), n'ont-ils même pas échangé quelques informations de base ? Oh ! Je ne parle pas de questions compliquées, genre : « D'où viens-tu ? » « Qui sont tes parents ? » – mais de choses banales du style « T'as fait quoi hier, dis ? » « Hier ? ». Voyons, laisse-moi réfléchir Ah oui ! Hier juste avant de tuer la Sphinx, j'ai massacré cinq mecs au croisement des Trois-Routes ». « Tiens, quelle coïncidence ! Pas plus tard qu'hier, mon époux a été massacrée pile-poil à cet endroit ! Mais bon, c'est pas tout ça. Marions-nous, beau gosse, j'ai hâte qu'on se retrouve ensemble au plumard. »

*Ibid.* : 64

Une incohérence encore, très révélatrice aussi, réside dans le fait que Jocaste n'a jamais remarqué les pieds gonflés d'Œdipe pendant vingt ans. Le Coryphée s'interroge encore une fois :

LE CORYPHÉE [...]

Comment croire que Jocaste, vingt ans durant,  
ait partagé le lit de ce monsieur  
sans remarquer au niveau de ces chevilles  
les traces de fer laissées par les entraves ?

*Ibid.* : 74

À partir de toutes ces remarques, il est évident que la réécriture conteste une grande partie des éléments du mythe. Elle révèle les incohérences logiques et les contradictions : premièrement, le premier bébé exposé de Jocaste, qui avait des chevilles percées, mais les pieds gonflés d'Œdipe passent inaperçus ; deuxièmement, l'oracle, qui avait réclamé la mort de ce bébé, n'avait pas été raconté à Œdipe par personne ; troisièmement, les circonstances du meurtre de Laïos n'étaient pas racontées non plus à Œdipe ; quatrièmement, l'oracle qui avait obligé Œdipe à fuir Corinthe, identique à celui que Laïos avait jadis reçu

n'était pas discuté entre Œdipe et Jocaste. Aucun de ces thèmes majeurs, qui pourraient conduire à une conception plus lucide de la réalité, n'avait jamais constitué le sujet d'une conversation entre les deux époux. Également personne du milieu royal n'avait parlé à Œdipe de tous ces événements.

En mettant en cause le passé, le texte à venir est doté d'une vision critique sur son hypotexte classique. Cette réécriture donc constitue une *dévalorisation*, selon le sens genettien (Genette, 1982 : 497). De plus, elle est enrichie d'un point de vue qui tient compte du savoir de la modernité. C'est justement cet apport de l'aspect critique qui est tellement précieux et intéressant. Cette réécriture, alors, conteste non seulement les éléments mythiques, que nous venons d'analyser, mais aussi, à notre avis, à un deuxième niveau, la crédulité des gens qui respectaient ce mythe et le considéraient comme de provenance divine. Elle véhicule ces questions sans réponse sur la fonctionnalité de ce mythe et son rôle dans ce passé lointain en les mettant sous la lumière des connaissances contemporaines.

## Conclusion

Les analyses de ces textes montrent les différents aspects des réceptions des mythes dans le théâtre français et francophone actuel. La réécriture *Prométhée enchaîné* d'Olivier Py entreprend un dialogue avec les hypotextes d'Eschyle et de Platon qui les met en valeur tout en proposant une version originale. Elle valorise la place des femmes et elle remplace le don du feu aux hommes par celui de la parole. Cette réécriture exploite les matrices antiques pour les lier plutôt à des enjeux contemporains, comme les fonctions de la démocratie actuelle et la condition des femmes.

En revanche, la réécriture *Jocaste Reine* de Nancy Huston met en cause les éléments du noyau mythique du mythe d'Œdipe, qu'elle déconstruit par la suite. Lors du déroulement de l'action sont révélées les incohérences du mythe qui comprennent surtout un manque de communication entre Œdipe et Jocaste. Il semble qu'ils n'aient pas raconté l'un à l'autre les événements cruciaux de leur vie, tels que l'exposition du bébé de Jocaste, les oracles qu'ils avaient reçus, les circonstances de la mort de Laïos, les parents d'Œdipe et sa fuite de Corinthe. Est contestée évidemment aussi la relation de l'épidémie avec la volonté divine de punition. Toutes ces incohérences mettent en question même la validité du contenu mythique tenu comme vrai, au moins pendant l'Antiquité.

Le contenu des mythes continue à nourrir l'imagination et la réflexion des auteurs, des metteurs en scène et du public contemporain. Il paraît que les

grandes causes omnitemporelles, traitées par les mythes – ou encore mieux les textes antiques des V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles avant notre ère –, sont toujours valables pour le monde actuel, qui s’y penche parfois pour mieux se comprendre et qui reflété dans le miroir du texte antique représenté sur la scène et adapté conformément aux besoins contemporains.

### **Références bibliographiques**

- ANGENOT M., 1983, « Intertextualité, interdiscursivité, discours social », *Texte*, n° 2, p. 103-106.
- ARISTOPHANE, 2009, *Les Oiseaux, Comédies*, tome III, texte établi par Victor Coulon et Jean Irigoien, et traduit par Hilaire van Daele, Paris, Les Belles Lettres.
- BARTHES R., 1970, *S/Z*, Paris, Éditions du Seuil.
- BÉHAR H., 1981, « La réécriture comme poétique ou le même et l’autre », *Romanic Review*, vol. LXXII, p. 56-59.
- ESCHYLE, 2019, *Prométhée enchaîné, Tragédies*, tome I, texte établi et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres.
- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil.
- HÉSIODE, 2014, *Théogonie - Les Travaux et les Jours - Bouclier*, texte établi et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres.
- HUSTON N., 2009, *Jocaste Reine*, Paris, Actes Sud.
- PAPADOPOULOS-BELMEHDI I., 2003, « “Les mots qui voient.” Du tragique dans le *Prométhée enchaîné* », *Kernos*, n° 16, p. 43-57.
- PERRONE-MOISES L., 1976, « L’intertextualité critique », *Poétique*, n° 27, p. 372-384.
- PLATON, 1950, *Protagoras. Œuvres complètes*, tome 1, traduit par Léon Robin, Paris, Gallimard.
- PUCCI P., 2005, « Prométhée d’Hésiode à Platon », *Communications*, n° 78, p. 51-70.
- PY O., 2012, *La trilogie de la guerre. Prométhée enchaîné*, Paris, Actes sud-papiers.
- SIAG, J., 2013, « Nancy Huston et Jocaste reine : paroles de femmes », *La presse.ca* (le 3/4/2013), disponible sur : <<https://www.lapresse.ca/arts/spectacles-et-theatre/theatre/201303/04/01-4627698-nancy-huston-et-jocaste-reine-paroles-de-femmes.php>> (consulté le 12/06/2019).
- SOPHOCLE, 2009, *Tragédies. Œdipe-Roi*, tome II, texte établi par A. Dain et traduit par P. Mazon (huitième tirage revu et corrigé par J. Irigoien, 1994), Paris, Les Belles Lettres.
- VERNANT J-P., 1979, « À la table des hommes. Mythe de fondation du sacrifice chez Hésiode », M. DETIENNE et J.-P. VERNANT, *La Cuisine de sacrifice en pays grec*, Paris, Gallimard, p. 37-132.

## **Activités théâtrales en classe de FLE comme facilitateur d'intégration et d'expression**

**Maria LOLI**

2<sup>e</sup> Lycée Expérimental d'Athènes (Grèce)

maritaloli@sch.gr

**Giorgos MARDAS**

École de musique de Alimos (Grèce)

gmardix@gmail.com

### **Résumé**

*Donner aux apprenants de FLE la possibilité de communiquer en langue étrangère et de s'intégrer dans le milieu scolaire est, de nos jours, un véritable défi, surtout dans les classes actuelles de l'école grecque, qui accueillent un public varié et souvent hétérogène. La classe de Français Langue Étrangère pourrait, donc, constituer un lieu d'expression et d'ouverture, et procurer le cadre propice pour que chaque élève se sente à l'aise et se rapproche du monde de l'autre. Un cours de langue fondé sur des activités théâtrales, telles que l'improvisation, le jeu de rôle et la dramatisation, permet aux apprenants de s'exprimer et de communiquer entre eux aussi bien verbalement que non verbalement pour arriver enfin à s'approprier progressivement les sons, le rythme et les mélodies de la langue cible, mais aussi à s'ouvrir à la diversité. Dans cet article, nous présentons une séance didactique constituée d'activités théâtrales, ainsi que le cadre théorique sur lequel nous nous sommes fondés afin de décrire notre démarche qui conduit vers l'acquisition de la compétence de communication.*

**Mots-clés :** théâtre, motiver, communiquer, impliquer, s'intégrer

### **Introduction**

De nos jours, les classes des écoles publiques grecques accueillent souvent un public hétérogène : des élèves avec des difficultés d'apprentissage, des mi-

grants, des réfugiés ou encore, dans certaines écoles, des élèves en situation de handicap. Il devient donc nécessaire pour ces publics de chercher des moyens adéquats afin d'aider les élèves à apprendre dans un cadre qui leur offrirait la possibilité de s'intégrer. La classe de langue étrangère et notamment du français pourrait les aider à communiquer pour arriver enfin à mieux s'intégrer. Un cours de FLE fondé sur des techniques théâtrales peut avoir pour les jeunes apprenants de multiples avantages sur le plan tant linguistique que pédagogique.

Dans cet article, nous décrirons une séquence didactique qui puisse servir de modèle et nous expliquerons comment le théâtre dans la classe de FLE peut aider les apprenants à développer leur compétence de communication tout en leur offrant la possibilité de développer leur personnalité.

## **1. Cadre Théorique**

### **1. 1. Le théâtre comme facilitateur d'intégration et de communication**

Le théâtre, avec ses diverses manifestations à l'école (exploitation en classe, préparation d'un spectacle, etc.), a de nombreux avantages au niveau pédagogique : sensibilisation du corps et de la voix des apprenants et possibilité de s'engager dans différentes situations, indépendamment de leur sexe, leur appartenance ethnique, leur système de valeurs, etc. Plus précisément, le théâtre constitue un moyen pour s'exprimer et pour communiquer d'une façon symbolique et esthétique, tout en gardant sa propre identité dans le cadre d'une nouvelle réalité scolaire dans les sociétés en mutation.

La pratique théâtrale permet de replacer dans un contexte particulier certains éléments culturels et en ce sens, de développer des compétences interculturelles : écouter l'autre, le regarder, faire la bise ou offrir un cadeau – c'est découvrir une autre culture que la sienne et s'interroger. Un autre bienfait au niveau personnel consiste à découvrir l'autre et aussi la culture de l'autre.

Cocton, 2011 : 47

On dirait qu'il permet aux élèves d'écouter activement, de s'ouvrir aux autres et de découvrir ainsi de nouvelles mentalités, le monde de l' « autre ». Dans le cas des langues étrangères, l'art dramatique permettra à l'apprenant de manipuler et de reproduire plus facilement une langue autre que sa langue mater-



nelle pour arriver enfin à communiquer avec l' « autre ».

Selon Pierra (2005 : 4), le discours prononcé par un élève qui apprend une langue étrangère constitue sa première tentative déterminée de « conquérir » la langue étrangère, et donc de redéfinir le monde, de se construire une nouvelle identité et d'établir de nouvelles relations avec les autres. L'art du théâtre peut procurer un cadre de communication sécurisé dans lequel les élèves développent la communication orale et communiquent entre eux. Cela s'effectue par l'intermédiaire de l'univers fictif procuré par l'art dramatique. Cette « découverte » crée chez nos élèves de nouveaux stimuli et leur offre le cadre propice pour identifier et assimiler de nouveaux éléments qu'ils seraient capables par la suite de synthétiser de manière originale et créative avec leurs connaissances préexistantes.

En tant qu'outil pédagogique, le théâtre contribue à la prise de parole en langue cible de manière à la fois spontanée et efficace. Il est utilisé comme instrument de communication pour découvrir des mentalités différentes des siennes (nouvelles attitudes), bref un monde nouveau qui est ainsi transféré dans un univers fictif.

## **1.2. La nature complexe de la parole orale lors de l'apprentissage d'une langue étrangère**

Un élément important de la capacité de communication dans les langues étrangères est la maîtrise de l'oral qui comprend deux sous-catégories : la compréhension et la production. Dans notre langue maternelle, le développement de l'oral précède celui de l'écrit et se déroule selon un processus naturel et sans effort. L'objectif serait de faire de même dans une langue étrangère (pratiquer des exercices pour prononcer correctement les sonorités de la langue étrangère, ce qui permettrait de créer des automatismes produits inconsciemment). Dans un premier temps, il est conseillé que l'élève soit systématiquement exposé à l'oral (stade pré-discours) afin qu'il puisse enrichir ses données linguistiques avant de parler sa propre langue. Granger (2000 : 120-121), à travers le filtre de la psychanalyse, parle d'une « période de silence » nécessaire avant que l'enfant ne commence à parler dans une langue étrangère. Selon Mohamed (2008 : 182), la maîtrise de l'oral d'une langue étrangère ne se développe pas automatiquement. Les efforts sont liés à toute une série de « formations », pourrait-on dire, qui aident à comprendre la nature complexe de l'oral. Les élèves réalisent pro-

gressivement que la parole est plus ou moins acquise dans les situations de communication naturelle. Bien entendu, l'utilisation adéquate d'une langue étrangère ne dépend pas uniquement de l'acquisition de sa dimension linguistique, mais aussi de son lien avec la dimension sociologique et culturelle.

La compétence phonologique est une des compétences importantes à développer chez les élèves en classe de FLE (production des sons à l'aide des documents authentiques ou fabriqués, des virelangues, etc.). La méthode articulatoire favorise à la fois l'écoute et la production de la parole de manière efficace et correcte. Schmidt (2006 : 96) souligne l'importance de la prise de conscience par l'élève de la matérialité de la langue, de la « chair des mots », comme il l'appelle, et de l'effort systématique qui doit être fait pour articuler correctement afin d'être compris par les autres. Schmidt se réfère à l'importance d'une articulation claire et correcte (production spontanée ou pas) dans le processus théâtral, ce dernier nécessitant plus de pratique en classe avant même que les élèves ne commencent à gérer le sens.

### **1.3. Théâtre et compétence communicative en classe de FLE**

La communication en classe de FLE est généralement artificielle, car elle ne repose pas sur un besoin réel de communication, mais sur des besoins pédagogiques spécifiques. L'introduction du théâtre à l'école offre aux élèves la possibilité de vivre les mêmes émotions que les locuteurs natifs de la langue éprouvent dans des conditions de véritable communication.

En faisant du théâtre on peut produire chez les apprenants des situations fortes comme s'ils étaient en situation réelle de communication : il y a de l'émotion, les corps sont engagés, comme en réalité et même parfois plus que cela, car, l'affectif et l'émotionnel sont présents. On peut créer des situations où l'apprenant s'impliquerait comme s'il vivait une situation réelle (par exemple, vivre dans une famille en France). L'apprenant peut « vivre la langue » dans tous ses aspects de communication. Il s'agit d'une interaction authentique, d'un discours efficace et attirant.

Loli, 2009 : 28

Le théâtre permet aux élèves de participer de manière holistique, ce qui implique tout le corps. Il donne naissance à un discours authentique et fait naître

des émotions. Pendant le cours de FLE fondé sur des techniques théâtrales, la pensée est chargée d'émotion, tandis que l'émotion est raffinée et renforcée par la pensée (l'intellect). De plus, aussi bien le corps que le cerveau sont stimulés. L'apprenant d'une langue étrangère vise une compétence de communication optimale dans laquelle on reconnaîtra un savoir-faire linguistique (l'utilisation correcte de la langue selon les règles), pragmatique (l'usage de la langue de façon appropriée selon les situations), mais aussi un savoir-être. On dirait que son travail sur la langue s'apparente à celui de l'acteur :

L'acteur aussi vise une compétence de communication optimale qui passe nécessairement par la mobilisation de tout son corps pour s'exprimer à la fois verbalement que non verbalement dans un espace temps circonscrit. Pour cela, il travaille ses outils d'expression corporelle pour en avoir une meilleure connaissance et donc une meilleure maîtrise

Cormanski, 2005 : 7

Selon Blondel (2020 : 8), « le corps et le geste ont une grande incidence sur la voix, la respiration, et donc les intonations ». Acteur et apprenant de la langue étrangère visent tous les deux une compétence de communication optimale.

Parler, communiquer, c'est bien en quelque sorte jouer un rôle, qui se décline en rôles multiples suivant les circonstances et les personnes rencontrées. En langue maternelle, nous savons comment nous adresser aux autres, dans un respect d'un code social appris dès l'enfance. Mais dans la langue étrangère, nous sommes projetés sur une scène inconnue. Nous ignorons non seulement le « texte », mais le geste et la physionomie qui l'accompagnent.

Hinglais, 2003 : 23

Le théâtre peut donc donner aux jeunes apprenants l'opportunité de communiquer (verbalement et non verbalement) entre eux et avec le professeur. Le théâtre que nous envisageons d'introduire en classe de FLE ne se limite pas à la préparation d'une pièce et à sa représentation. Les différentes formes de l'art dramatique dans le cadre scolaire donneront la possibilité à tous les participants de l'action dramatique de profiter de la richesse de la parole théâtrale.

Le théâtre est l'art de l'action, de la parole et de sa diction, voire de la parole qui se transforme en action. En ce sens, il est directement lié à l'apprentissage d'une langue étrangère. Au sein de la classe, nous sommes appelés à communiquer par la parole en utilisant des actes de parole dans des situations

hypothétiques qui peuvent être considérées comme authentiques. Le théâtre est un terrain fertile pour cultiver un cadre de communication authentique dans lequel le flux naturel et régulier du discours original est assuré. De plus, le théâtre est un outil d'enseignement approprié pour le développement de l'activité de communication langagière orale et procure l'environnement protégé de la classe auquel l'élève est « exposé ». En outre, le théâtre fournit les conditions nécessaires dans lesquelles l'apprenant opère avec imagination et intelligence. L'art dramatique offre aux apprenants la possibilité de surmonter la peur de l'exposition, de devenir plus aventureux, de « prendre le risque » et de communiquer oralement, par le biais des activités théâtrales. Dans une séquence didactique fondée sur des techniques théâtrales, l'apprenant interagit avec ses camarades dans un contexte social particulier (celui de la convention théâtrale), où chacun veut parler, écouter et être entendu. Ainsi, les élèves sont libérés de leurs inhibitions, prennent en compte leur interlocuteur, l'écoutent et lui répondent. On pourrait donc dire que la pratique théâtrale en classe de FLE peut comporter des échanges authentiques.

## **2. De la théorie à la pratique**

Dans le cadre de cet article, nous proposons un modèle de cours constitué d'activités théâtrales et de techniques dramatiques au service de l'apprentissage du français langue étrangère. Les objectifs fixés sont aussi bien linguistiques que pédagogiques et théâtraux. Dans un premier temps, nous mettons en perspective un certain nombre d'exercices pour l'échauffement de la voix et du corps. Dans un deuxième temps, nous essayons de créer de petites scènes avec des animaux, à l'aide de quelques phrases ludiques en français ayant comme objectif final d'aboutir à une petite représentation.

Ces activités s'adressent à des apprenants de FLE de l'école publique grecque, débutants et faux débutants de niveau A1, A1+, A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ces niveaux correspondent aux trois classes du collège grec. Pour notre cours fondé sur des techniques théâtrales, nous avons prévu deux séances de 45 minutes. L'idéal serait de faire les deux séances consécutivement.

## 2.1. Activités pour la création d'une dynamique de groupe

### 2.1.1. Échauffement de la voix/brise-glace

La première étape du processus, mentionné ci-dessus, concerne l'échauffement du corps et de la voix des impliqué·e·s dans le groupe, ainsi que la création des conditions propices à favoriser la concentration des participants et à briser la glace (permettre aux participants de faire connaissance).

Pour commencer, nous formons un cercle et nous invitons les participants à faire un pas en avant et à se présenter en disant leurs prénoms suivis d'un geste. La consolidation du groupe et la création de sa dynamique sont des étapes importantes afin d'obtenir de meilleurs résultats en ce qui concerne la concentration et le travail collectif.

Ensuite, on invite les participants à lire des phrases (des contrepèteries) proposées par les animateurs à haute voix à deux rythmes différents (lentement, puis rapidement). Ces phrases sont tirées de la liste qui suit. Nos objectifs sont : réussir à lire la phrase correctement, c'est-à-dire bien prononcer toutes les syllabes et respecter les liaisons et le rythme. Les consignes des étapes suivantes peuvent être formulées de la façon suivante :

**Consigne A** : « Vous lisez les phrases suivantes à haute voix, deux fois. La première fois lentement et la seconde fois plus vite ». Quand il y a un accident de parcours, il faut tout reprendre à zéro. Il faut essayer de faire attention aux liaisons dans le but d'obtenir une énonciation effective pour que le sens des phrases reste bien clair.

**Consigne B** : « Vous choisissez votre contrepèterie préférée, vous l'adressez à une personne en face de vous. La personne qui reçoit la phrase doit répondre par une autre phrase de la liste suivante ».

De cette manière, cet échange des phrases artificielles forme une espèce de dialogue. Citons à titre d'exemple quelques-unes des contrepèteries, que nous pouvons proposer aux apprenants, empruntées au livre *15 exercices pour s'initier au français. Techniques théâtrales favorisant l'apprentissage de la langue française* (Lanara, Loli et Mercouri, 2008 : 37) :

Pauline est coquette / Paulette est coquine  
l'opéra / l'apéro  
un chauvin / un vin chaud  
la gare marine / la margarine

le linge dans le sac / le singe dans le lac  
un chapeau marron / un chameau pas rond.  
un mot grec / un gros mec  
la baleine aime le bel âne

Les objectifs linguistiques de cette activité sont la sensibilisation aux activités de communication langagière de réception et de production et le développement de la compétence de lecture. D'autre part, pédagogiquement et théâtralement parlant, notre intention est d'encourager les participants à s'exposer devant un public.

### 2.1.2. *Échauffement du corps*

Nous invitons par la suite les participants à marcher dans l'espace de la classe réaménagé. Les consignes données aux participants sont les suivantes :

**Consigne A** : « Vous marchez dans la classe à un rythme normal, vous fixez le regard tout droit en maintenant une expression plutôt neutre ». Nous invitons les participants à effectuer des marches « thématiques ».

**Consigne B** : « Vous marchez dans la classe de façon :

- décontractée
- à grands pas
- à reculons
- en faisant comme si vous marchiez sur le sable
- sur la pointe des pieds ».

Après, nous essayons des marches à des rythmes différents de zéro à cinq.

**Consigne C** : « Vous marchez dans l'espace au rythme qui correspond à chaque numéro : (0) neutre, (1) très lentement, (2) décontracté, (3) marche normale, (4) marche précipitée, (5) on court ».

### 2.1.3. *Jeu théâtral*

Après avoir accompli la première étape concernant l'échauffement de la voix et du corps, nous passons à l'étape suivante :

**Consigne A** : Nous formons de nouveau un cercle et distribuons à chaque participant une phrase<sup>1</sup> qu'il va lire silencieusement.

---

<sup>1</sup> Les phrases sont tirées de Favaro, Malaval et Ramaekers (2002 : 70-71).

- Le chat : les matous miaulent mollement pendant les nuits du mois d'août.
- Le chien : moi, j'ai un bel os à ronger, si quelqu'un essaye de me le faucher, je lui mords les mollets.
- La chèvre : belle bergère, tes blanches biquettes, broutent-elles la bouche bée ?
- La chouette : écoutez, c'est Lulu qui hulule à la lueur de la lune.
- Le corbeau : quoi, quoi ? Moi, je croasse crânement en croquant un croissant ?
- La poule : couchées tôt, côte à côte, les cocottes couvent des cocos.

**Consigne B :** Chaque participant joue un animal. Ceux qui le désirent, lisent la phrase en adoptant l'allure de l'animal choisi et en produisant son cri.

**Consigne C :** « Vous formez des groupes : a. chats, b. chiens, c. chèvres, d. chouette, e. corbeaux, f. poules ».

**Consigne D :** « Marchez dans la classe, selon l'allure de l'animal que vous avez choisi, et adoptez cette allure ».

**Consigne E :** « Vous formez des couples avec "un autre animal", afin de pouvoir vous déplacer ensemble ».

Nous accordons du temps pour que les participants puissent trouver/inventer l'allure ou la particularité du mouvement de chaque animal et expérimenter davantage.

Ces exercices visent à échauffer le corps et à maintenir la concentration avant le travail purement théâtral qui se réalisera par l'intermédiaire des improvisations ou des représentations des scénettes. C'est alors que commence le jeu théâtral. La deuxième étape concerne donc un travail théâtral qui favorise l'expression artistique. Les objectifs pédagogiques et théâtraux que nous nous sommes fixés pour cette partie du travail sont le développement des relations de collaboration, de la pratique de la parole, de la récitation, de l'improvisation et de la mise en scène présentée aux autres participants.

## 2.2. Deuxième étape, préparation d'une petite représentation

En premier lieu, les participants « animaux » forment des groupes avec d'autres « animaux ». Chaque groupe d'animaux tire au sort une situation différente. C'est le moment de présenter au public des scénettes inspirées de chacune des situations suivantes :

- a. Dans le café du coin, un nouvel animal fait son apparition parmi les habitués du café.
- b. Dans la salle d'attente d'un vétérinaire, un crocodile arrive.
- c. Dans la cour d'une maison de campagne, où se trouvent d'autres animaux, un corbeau arrive.
- d. Dans une clairière se tient la réunion des animaux de la ferme. Un loup fait son apparition.

Chaque groupe commence son improvisation fondée sur la situation donnée. Voici les consignes : « Chaque scène doit être bien structurée. 1. Elle sera constituée d'une image figée, c'est-à-dire une image sans action et sans paroles. 2. Vous continuez par des scènes de théâtre avec mouvement et paroles. 3. Vous présentez une image figée pour bien marquer la fin de la représentation ».

Chaque groupe a le droit d'utiliser pour cette scénette une des phrases distribuées à chaque participant lors de la première étape et encore deux ou trois phrases personnelles tout en donnant libre cours à leur imagination.

Pour finir : chaque groupe présente aux participants-spectateurs sa petite représentation.

### **2.3. Les constatations de notre expérience**

Au bout de cette expérience auprès des enseignants, nous avons constaté qu'ils participent tous avec empressement. Ils sont impliqués personnellement, ils acceptent de « s'exposer » au regard de l'autre et de prendre la parole plusieurs fois. Animateurs et participants, sont prêts à se défouler en faisant des activités ludiques. Les participants ont l'occasion de s'exprimer par leur corps, à travers la mimogestualité. Ils se mettent à communiquer avec les animateurs et avec les autres participants et ils n'hésitent pas à « s'exposer » au regard des autres. On pourrait ainsi dire qu'un cours de FLE fondé sur des activités théâtrales offertes à nos apprenants à intervalles réguliers peut les encourager et les motiver à étudier et à pratiquer la langue. Notamment, le théâtre comme outil d'apprentissage du français peut aider l'enseignant à guider l'apprenant dans son chemin vers l'apprentissage du lexique et de la morphosyntaxe de la langue cible en contribuant très positivement à des meilleures performances en français.



## Conclusion

Un cours de FLE fondé sur des activités théâtrales offre à l'enseignant la possibilité de se fixer des objectifs aussi bien linguistiques que pédagogiques et théâtraux, dans le but d'aider l'apprenant à développer sa personnalité.

Les activités théâtrales peuvent toujours inspirer les apprenants à s'intégrer enfin plus facilement dans un groupe. Faire confiance à soi-même et aux autres est quelque chose qui s'apprend, et le théâtre peut agir comme facilitateur à la connaissance de soi-même ainsi qu'à la tentative de découvrir les autres. Grâce au cadre communicatif et ludique créé par l'expression théâtrale en classe, l'élève peut « briser » son silence, se sentir « complice » dans le même jeu avec les autres et parvenir enfin à affronter tout ce qui le décourage de communiquer en langue française. Dans ce cadre, nous espérons que tous les acteurs du processus didactique, élèves et enseignants, peuvent découvrir l'« autre », communiquer et partager des expériences qui leur permettraient enfin de développer de nouvelles stratégies d'intégration.

Dans un monde de plus en plus complexe, les activités théâtrales sont susceptibles de donner à nos élèves l'opportunité d'être plus tolérants vis-à-vis de la diversité. En particulier, nous pourrions les aider à ne pas avoir peur de ce qu'ils ne comprennent pas et à développer leur communication verbale ainsi que leur comportement paralinguistique.

Pour ce faire, nous pouvons introduire à notre enseignement, à intervalles réguliers, des séquences didactiques fondées sur des activités théâtrales comme celle que nous venons de proposer. Nous considérons qu'il est essentiel de donner à nos apprenants la possibilité d'entrer en contact avec le monde fascinant du théâtre, ce qui leur donnerait l'occasion de s'exprimer plus facilement et de s'engager à travers leur corps, leur parole et leur affect dans leurs apprentissages. Cette approche a un double intérêt : apprendre la langue mais aussi apprendre à être dynamique à toute activité entreprise dans leur vie. Le but de l'école ne serait pas d'ailleurs de donner aux futurs citoyens adultes les moyens pour devenir des membres actifs d'une société en mutation ?

## Références bibliographiques

- BLONDEL F., 2020, « Adopter des techniques d'acteur pour interpréter un texte en classe de langue », *Corela*, HS-30, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/corela/10286>> (consulté le 27/03/2021).
- COCTON M.-N., 2011, « L'expression théâtrale : la langue en action créative », *Voix plurielles*, vol. 8, n° 2, p. 42-53.
- CORMANSKI A., 2005, *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Vanves, Hachette, coll. « Pratiques de classe ».
- FAVARO P., MALAVAL T. et RAMAEKERS T., 2002, *Le grand livre des petits spectacles*, Bruxelles, Casterman.
- HINGLAIS S., 2003, « Jouer, c'est apprendre », *Le français dans le monde*, n° 329, p. 23-26.
- GRANGER C. A., 2000, *Essayer la langue : une lecture psychanalytique du silence dans l'apprentissage d'une langue seconde*, mémoire de Master 2 (M. Ed.), Université York, Ottawa, Bibliothèque nationale du Canada.
- LANARA C., LOLI M et MERCOURI N., 2008, *Quinze exercices pour s'initier au français*, Athènes, Hellenic Theatre/Drama and Education network.
- LOLI M., 2009, *Activités théâtrales en classe de FLE : un outil pédagogique motivant pour l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et le développement de sa compétence de communication*, mémoire de Master 2 (FLE).
- MOHAMED E.-H., 2008, « Théâtre et enseignement du Français Langue Étrangère », *Synergies – Algérie*, n° 2, p. 177-184.
- PIERRA G., 2006, *Étude comparative de deux contextes d'enseignement du FLE par le biais du théâtre*, mémoire de stage/Master 1 (FLE), année universitaire : 2005-2006.
- SCHMIDT P., 2006, « Le théâtre comme art dans la représentation de la langue étrangère », *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n° 38, p. 93-10.

## ANNEXES

« Activités théâtrales en classe de FLE comme facilitateur d'intégration et d'expression »	
<b>Matériel</b> : photocopies	
<b>Public</b> : adolescents de 12 à 14 ans, trois classes du collège grec	
Activités théâtrales	Objectifs
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mise en condition</b></li> <li>- <b>Création d'une dynamique de groupe</b> (mouvement spontané)</li> </ul>	Pédagogiques/théâtraux : <ul style="list-style-type: none"> <li>- « briser la glace »</li> <li>- Consolider le groupe/Développer la dynamique de groupe</li> </ul>
<b>1. Voix : « jouer avec la langue »</b>  <b>Les contrepèteries</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire la phrase</li> <li>- Lire à voix haute en s'adressant aux « spectateurs »/membres du groupe</li> </ul>	Linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la compétence de lecture</li> <li>- Développer la compétence phonologique (s'entraîner à la prosodie de la phrase comme p. ex. l'accentuation et l'intonation)</li> <li>- Développer les activités de communication langagière de production et de réception à l'oral.</li> </ul> Pédagogique/théâtral : Encourager les élèves à s'exposer devant un public.
<b>2. Activités corporelles : Marches différentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) par thème : décontractée, sur le sable, à grands pas, à reculons...</li> <li>b) à des rythmes différents de 0 à 5</li> </ul>	Pédagogique/théâtral : Échauffer/Entraîner le corps avant de « jouer »
<b>3. Activités corporelles/vocales : « les animaux »</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Lire sa phrase : prendre l'accent et l'allure de son animal.</li> <li>b) Marcher dans l'espace selon son animal :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopter son allure.</li> <li>- Former un couple et se déplacer ensemble.</li> </ul> </li> <li>c) Faire des groupes avec des animaux différents (chaque groupe prépare une situation différente)</li> </ul>	Linguistique : Développer la compétence de lecture : bien manier la parole (accent, accentuation, intonation)  Pédagogiques/théâtraux : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encourager les élèves à s'exposer devant un public.</li> <li>- S'entraîner à l'improvisation théâtrale</li> <li>- S'exprimer oralement.</li> </ul>

## Les particularités de l'Image hugolienne dans le poème « Le Hibou » : analyse imagologique.<sup>1</sup>

**Arpine MKRTCHYAN**

Université du Nevada (Las Vegas, États-Unis)

arpkrist@yahoo.fr

### Résumé

*La perception des signes poétiques nous permet de nous mettre en contact non seulement avec les idées de l'auteur, les particularités de son appréhension du monde, mais aussi, elle nous fait découvrir une Autre culture, une nouvelle Altérité.*

*Au cours de la communication interculturelle, les manifestations lexicales de l'imaginaire poétique se prêtent à une double lecture : en idem et en ipsé. Au niveau de l'analyse en idem on découvre dans l'Autre les affinités avec sa propre culture (l'Autre semblable, peu différent de Je) tandis qu'au niveau de l'analyse en ipsé (l'Autre est opposé à Je) nous découvrons l'altérité de l'Autre. Sa manifestation extrême, c'est l'Autre à l'opposé de Je. Dans cette optique, il est judicieux d'aborder les particularités de la création et de la perception de l'espace poétique en partant de la problématique de la nomination et plus particulièrement celle de la métaphore.*

**Mots-clés** : stéréotype, image-signe, imaginaire poétique, altérité

### Introduction

Les notions de représentations, d'attitudes et d'imaginaires linguistiques, bien que distinctes, semblent être étroitement liées. Ces notions renvoient plus ou moins à la manière dont un locuteur ou un groupe de locuteurs perçoit,

---

<sup>1</sup> Extrait de notre livre : Arpine Mkrtychan, 2016, *Les manifestations linguistiques des stéréotypes interculturels*, Chişinău, Presses Académiques Francophones, p. 9-16 (chapitre 1).

juge, appréhende le monde, et même parfois, pratique une langue. La langue, comme tout système symbolique et comme tout fait de culture, est l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et des intérêts. Ces représentations, comme le soulignent G. Desbois et G. Rapegno (1994 : 4) « trouvent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions ».

Lors de la communication interculturelle l'auteur intertextuel et le lecteur peuvent être étudiés du point de vue des manifestations de l'Altérité et de l'Identité. Dans le second cas, s'opère une assimilation avec des représentations séparées de la culture de l'Autre et des caractéristiques cohérentes, harmonieuses sont constatées entre le lecteur et l'Altérité. Autrement dit, les manifestations de la culture de l'Autre sont perçues comme inattendues et étrangères. Dans le dernier cas, les représentations stéréotypées sont inévitables (Mkrtchyan, 2016 : 3).

La perception des signes poétiques nous permet de nous mettre en contact non seulement avec les idées de l'auteur et les particularités de son appréhension du monde, mais aussi, elle nous fait découvrir une Autre culture, une nouvelle Altérité. Au cours de la communication interculturelle, les manifestations lexicales de l'imaginaire poétique se prêtent à une double lecture : en *idem* et en *ipsé*. Sur le plan de l'analyse en *idem*, on découvre dans l'Autre les affinités avec sa propre culture (l'Autre semblable, peu différent de « Je ») tandis qu'au niveau de l'analyse en *ipsé* (l'Autre est opposé à « Je ») nous découvrons l'altérité de l'Autre. Sa manifestation extrême, c'est l'Autre à l'opposé de « Je ». Dans cette optique, il est judicieux d'aborder les particularités de la création et de la perception de l'espace poétique en partant de la problématique de la nomination et plus particulièrement celle de la métaphore.

## 1. Trois niveaux d'étude

L'étude première, fondamentale et imagologique, c'est le mot, et nous avons défini une première configuration de l'image (textuelle) et de l'imagerie (sociale, donc culturelle) comme étant celle d'un lexique, suscitant des relevés lexicaux, l'identification de champs sémantiques, la recomposition de possibles isotopies. Nous avons souligné l'intérêt de relevés d'occurrences et, au-delà de simples comptages, celui de pouvoir recomposer les constellations verbales à

partir desquelles le texte a été élaboré. Ce faisant, nous avons remarqué comment un tel niveau d'études débouchait sur une possible histoire des idées, laquelle, bien souvent, est l'histoire de quelques notions-clés, de quelques mots ou clichés, ou stéréotypes (Pageaux, 1989 : 142).

Cette attention portée au mot et aux réseaux qu'il constitue et qu'il engendre peut nous amener à opérer une distinction entre une théorie linguistique d'inspiration saussurienne et une autre qui ne jouit pas du même prestige et qui, pourtant, est celle dont se réclame tout créateur ; une théorie donc poétique et ontologique du langage : celle issue des réflexions de Wilhelm Humboldt et qui aboutit aux propositions philosophiques de Heidegger. Qu'on ne se méprenne pas sur cette distinction qui apparaîtra comme attentatoire à la vulgate universitaire, épistémologique, sur laquelle vivent nos études littéraires.

De même qu'il est vrai qu'une table est bien réellement carrée ou rectangulaire et qu'elle devient, par les lois de la perspective, donc de la création, un losange en peinture, de même la théorie saussurienne est totalement et pleinement vraie d'un point de vue scientifique mais elle ne rend pas compte du créateur qui considérera le mot non comme un signe (composé d'un signifiant et d'un signifié) mais comme une unité susceptible d'expansions indéfinies. Nous demeurons persuadés que la poétique (au sens premier du terme) aura fait un grand progrès dans la réflexion à partir du moment où elle aura accordé une place à une théorie poétique du mot, à côté d'une théorie purement communicationnelle.

Le second niveau d'étude (la relation hiérarchisée) offre de très nombreuses possibilités d'élargissements poétiques : poétique de l'espace (prolongement de la réflexion sur l'espace étranger), transcription d'un espace intérieur, relations entre la littérature et la production picturale (émergence de la notion de paysage, par exemple). L'analyse du corps de l'autre fondée sur la notion de proxémie peut rejoindre des réflexions sur le corps romanesque, sa fonctionnalisation et les rapports entre personnage et espace. L'étude du texte et de l'image comme texte anthropologique peut déboucher sur une relecture de la littérature dans ses rapports avec le contexte culturel du temps, de la culture réceptrice : jusqu'à un certain point le texte reprend, pour les réélaborer, des éléments d'une civilisation matérielle (Pageaux, 1989 : 142).

Il est à noter qu'il est très difficile de demander au littéraire de penser en même temps à la littérature et à ce qui n'est pas littérature, dans la mesure où il croit qu'il va, du même coup, abandonner, pire trahir, la spécificité littéraire. Or la spécificité littéraire ne se définit pleinement qu'au prix d'une confrontation

(donc d'une comparaison) avec d'autres manifestations ou pratiques culturelles observables à un moment historique donné dans un système culturel donné.

Le troisième niveau d'étude (l'image comme scénario) pose deux problèmes essentiels à l'étude de la littérature. En premier lieu, une question qui ressortit à la littérature comparée : l'utilisation de textes étrangers pour l'élaboration d'une image de l'étranger pose la question de l'intertextualité, c'est-à-dire de la validité culturelle de certains textes modèles (pourquoi tel texte sera tenu dans un système culturel comme modèle de la culture étrangère regardée ?). Tout phénomène d'intertextualité (comme d'ailleurs tout phénomène de réception) doit passer par l'interrogation imagologique, c'est-à-dire comparatiste : pourquoi tel texte représente-t-il, à un moment donné, telle culture ? Pourquoi tel texte étranger est lu, donc interprété, de telle manière ? En second lieu, le texte imagologique (ou imagotypique) est un texte jusqu'à un certain point programmé, pour la simple raison qu'on ne peut pas dire, écrire n'importe quoi, à un moment donné, dans une culture donnée, sur l'autre. Or, ce caractère programmé pose des problèmes aux conséquences nombreuses et graves, au nombre desquelles nous retenons pour l'instant celle-ci : dans une culture donnée, à un moment historique donné, combien y a-t-il de possibilités de discours, de mises en texte de l'étranger ? Question qui remet la production littéraire dans le cadre d'une analyse de type sériel, autant dire un nouveau scandale face à l'inaltérable et fondamentale originalité du créateur. Nous verrons comment cette question est sans doute au cœur de toutes nos études littéraires et qu'elle est, sous diverses formulations possibles, la seule et vraie question sur laquelle débouche ou achoppe toute réflexion authentique de poétique (Pageaux, 1989 : 143-144).

Ruth Amossy et Herschberg-Pierrot (2005 : 70) rappellent l'étude des stéréotypes dans la littérature comparée et l'imagologie : « Semblable analyse du stéréotype dans le cadre d'une étude globale des représentations littéraires de l'Autre est objet que se donne une branche importante de la littérature comparée, l'imagologie. Fondée sur la perspective interculturelle qu'exemplifie l'analyse précédente de l'exotisme, elle interroge les "modalités selon lesquelles une société se voit, se pense en rêvant l'Autre" ».

Quant à Daniel-Henri Pageaux, grand spécialiste de la littérature comparée, il tente de distinguer l'image à proprement parler, qu'il définit comme la représentation d'une réalité culturelle, du stéréotype, qu'il considère sous le signe de la péjoration comme une image réductrice, monosémique, essentialiste et discriminatoire (Pageaux, 1994 : 72). Il s'agit, ici, de différentes réceptions de

l'altérité. Certaines images sont provoquées par l'idéologie de l'essentialisme. Ce sujet est plus abordé par les chercheurs de la critique postcoloniale, mais il n'est pas rejeté de l'imagologie. Autrement dit, cette idéologie classe les ethnies, les races ou les civilisations en différents rangs et attribue pour chacune des images propres et surtout figées. Cette classification commence souvent du plus proche pour en arriver au plus éloigné. Daniel-Henri Pageaux parle de la complexité et difficulté de l'étude de l'image. À ses yeux, le stéréotype représente une forme particulière et collective de l'image : « L'image reste un mot flou, passe-partout, faussement commode. Aussi est-il utile de réfléchir sur une forme particulière et massive de l'image : le stéréotype. Là encore, cette étude (peu fréquente en littérature) est souvent obscurcie par la question de la fausseté et des effets perniciose du stéréotype au plan culturel » (Pageaux, 1994 : 62).

Ainsi nous pouvons dire que l'étude de l'imagologie peut prétendre, actuellement, fournir trois principes ou propositions, à partir desquelles on peut réfléchir à ce qu'est la recherche, la théorisation possible d'une recherche comparatiste, c'est-à-dire relationnelle.

## 2. Le poème « Le Hibou » de Victor Hugo

Dans cette optique nous nous tâcherons d'illustrer le constat que la manifestation de la poéticité est indissolublement liée à la vision du monde du poète. Nous nous pencherons à sur les particularités de l'Image hugolienne dans le poème « Le Hibou ».

Et je vis au-dessus de ma tête un point noir.  
Et ce point noir semblait une mouche dans l'ombre.  
Et rien n'avait de borne et rien n'avait de nombre :  
Et tout se confondait avec tout ; l'aquilon  
Et la nuit ne faisait qu'un même tourbillon.  
Quelques formes sans nom, larves exténuées  
Ou souffles noirs, passaient dans les sourdes nuées :  
Et tout le reste était immobile et voilé.  
Alors, montant, montant, montant je m'envolai  
Vers ce point qui semblait reculer dans la brume,  
Car c'est la loi de l'être en qui l'esprit s'allume  
D'aller vers ce qui fuit et vers ce qui se tait.



Or ce que j'avais pris pour une mouche était  
Un hibou, triste, froid morne, et de sa prunelle  
Il tombait moins de jour que de nuit de son aile. [...]

Hugo, 1950 : 1014-1015

À première vue, ce poème semble focaliser sur les sentiments de l'anxiété et du doute. L'abondance des images du poème a pour but de rendre sensible l'invisible. L'étude sémiotique des images en question révèle leur fonction essentielle qui est de rendre plus forte l'expression de l'angoisse.

On sait que par sa nature l'image poétique est polyvalente, car elle remplace un terme par un autre tout en sauvegardant sa signification initiale. Pour l'auteur intratextuel, elle n'a pas d'artifice, elle est toute naturelle, car elle prend source dans son imaginaire, sur son Autre scène. Pour le destinataire elle deviendra une révélation, tout en déclenchant une chaîne d'associations. L'image-signe poétique est déficient, car il n'a pas de signifié qui renvoie d'une manière univoque à un phénomène de la réalité extratextuelle. C'est au lecteur-créateur du poème de remplir ce manque sémiotique. Autrement dit, le signifié se reconstruit dans l'imaginaire créateur du récepteur ou il trouve son référent. Selon Paul Ricoeur l'image est un acte et n'est pas une trace univoque dans la mémoire de l'être humain (Mkrtchyan, 2016 : 13).

Les évocations émotionnelles envahissent le destinataire du message par des manifestations inattendues de l'invisible à chaque acte de perception.

Hermès, mais qui peut voir ce qu'a vu l'œil d'Hermès ?  
M'a dit qu'il avait vu, du haut des grands sommets,  
*Au-delà du réel, au-delà du possible*<sup>1</sup>,  
Une clarté, *reflet du visage invisible* :  
Elle éclairait la brume ou *nous nous abîmons* ;  
Tout le bloc frissonnant des êtres, arbres, monts,  
Ailes, regards, rameaux, était penché sur elle ;  
Et, jetant des éclairs soudains, *surnaturelle*,  
*Cette lueur sans fond*, qu'on n'osait approcher,  
Épouvantait parfois le chêne et le rocher  
Même le plus terrible et le plus intrépide.

*Ibid.* : 1022

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons.

Les métaphores hugoliennes démontrent l'infinie puissance du divin qui se révèle au travers des praxèmes :

*Au-delà du réel → au-delà du possible → reflet du visage invisible → surnaturelle = imperceptible*

L'image du monde d'ici-bas ou *nous nous abîmons*, comme dit le poète, constate l'absence de source de la lumière, en dehors du temps, de contrainte temporelle : cette lumière est nécessairement infinie. Sur le plan du signifiant nous pouvons constater une corrélation entre *s'abîmer – abîme – ici – bas* qui se confirme par une analyse étymologique. Comparons :

*Abîme – abyssus – sans fond – gouffre – image du désastre*

L'absence du début et de la fin suggère le caractère infini du mouvement créateur de la lumière. On voit, que l'image hugolienne est hautement spirituelle (« Et je vis au-dessus de ma tête un point noir »).

Il est à noter que le « Moi » profond de l'auteur est toujours en mouvement. Ici on peut faire des parallèles entre « Le Hibou » et un autre poème de l'auteur « La saison des semailles », car on y trouve une des particularités de l'imaginaire hugolien : la présence simultanée de deux scènes (l'avant-scène se mêle aux images du fond de la scène et acquiert une valeur hautement anagogique) :

L'ombre, où se mêle une rumeur  
Semble élargir jusqu'aux étoiles  
Le geste auguste du semeur

Hugo, 1974 : 150

Dans ce poème on trouve des expressions qui créent la même image poétique que dans le précédent :

Dans les terres de nuit baignées,  
Je contemple ému, les haillons  
D'un vieillard qui jette à poignées  
La moisson future aux sillons.  
Sa haute silhouette noire,  
Domine les profonds labours,  
On sent à quel point il doit croire  
À la fuite utile des jours.  
Pendant que, déployant ses voiles,  
L'ombre, où se mêle une rumeur,  
Semble élargir jusqu'aux étoiles  
Le geste auguste du semeur.

*Ibid.* : 149-150

Dans les unités « terres de nuit baignées – silhouette noire – l’ombre déployant ses voiles », on révèle l’unité sémantique « nuit » s’opposant à l’isotopie « reste de jour – dernière heure de travail » peut être conçu comme l’opposition entre la vie et la mort. Dans le poème étudié, on peut constater la présence du noyau de l’isotopie émotive est non seulement sémantique mais aussi phonétique. Elle crée une émotivité sémantiquement justifiée, car elle actualise les sèmes virtuels de cohésion. L’analyse imago-praxématique peut aboutir au schème suivant :

*Abîme – Infini – Mystère → Profondeur*

Au cours de notre analyse nous découvrons l’archisème du poème « la haute spiritualité » qui se manifeste par l’image *Hibou*.

*Hibou – nuit – profondeur – infini – éternité – mystère → haute spiritualité*

Dans le poème « Les saisons des semailles », le Moi mythique de l’auteur intratextuel se manifeste par le lexème « semeur » qui acquiert un sens cosmique et il est valorisé dans les images suivantes : « la plaine immense », « le geste auguste », « élargir jusqu’aux étoiles ». On voit que dans les poèmes de Victor Hugo il existe toujours une avant-scène et une scène d’arrière-plan. L’imparfait sert de toile de fond inaugurée par un passé simple. Il y a un mouvement d’aller-retour sur le plan du passé dans la mise en scène de Victor Hugo. Chaque fois, le passé simple déclenche une nouvelle ouverture vers l’arrière-scène de l’imaginaire poétique qui se déploie grâce à l’emploi de l’imparfait là ou comme dit le poète :

[...] Rien n’avait borne et n’avait de nombre :  
Et se *confondait* avec tout [...]

L’introduction du présent accentue la disposition de la scène poétique à double niveau. Le premier réservé au présent c’est l’avant-scène :

C’est la loi de l’être en qui l’esprit s’allume  
D’aller vers ce qui fuit et vers ce qui se tait

Le deuxième se disloque en passé ou l'action révolue qui s'est produite une seule fois est exprimée par le passé simple :

Et je vis au-dessus de ma tête un point noir  
Je m'envolai [...]

Celui-ci déclenche les images symboles du fond de toile qui révèlent le Moi mythique de l'énonciateur.

## Conclusion

L'analyse en *ipsé* a pour but de déceler la vision du monde ou la conscience poétique à travers le texte que nous étudions, puisque nous savons que Paul Ricœur distingue l'identité-ipsé et l'identité-mêmeté, car le soi n'est jamais exactement le même (en particulier du temps de l'autre). L'ipséité désigne une forme de relation à soi, caractérisée par l'Altérité et qui s'exprime au travers d'une « altération » par laquelle je ne me reconnais comme personne (Allouche, 2007 : 86-89).

## Références bibliographiques

- ALLOUCHE S., 2007, « Identité, ipséité et corps propre en science-fiction », *Alliage*, n° 60, disponible sur : <<http://revel.unice.fr/alliage/index.html?id=3489>> (consulté le 25/08/2019).
- AMOSSY R. et HERCHEBERG-PIERROT A., 1997, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Nathan.
- HUGO V., 1950, *La Légende des siècles. La Fin de Satan. Dieu*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- HUGO V., 1974, *Œuvres poétiques*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », tome III.
- MKRTCHYAN A., 2016, *Les manifestations linguistiques des stéréotypes interculturels*, Riga, Presses Académiques Francophones.
- PAGEAUX D.-H., 1989, « De l'imagerie culturelle à l'Imaginaire », in P. BRUNEL et Y. CHEVREL (dir.), *Précis de littérature comparée*, Paris, PUF, p. 133-161.
- PAGEAUX D.-H., 1994, *La littérature générale et comparée*, Paris, Armand Colin.

## « Féerie de Noël » ou les deux cultures dans l'œuvre d'Anne Hébert<sup>1</sup>

**Christos NIKOU**

Université du Pirée & Université Ouverte Hellénique  
christosnikou@unipi.gr

**Despina ZARZOULI**

Institut public de Formation Professionnelle d'Anavyssos (Ministère du Tourisme)  
despinazarzouli@yahoo.com

### Résumé

*Fruit d'un héritage intellectuel et spirituel assez exceptionnel, l'écriture d'Anne Hébert est sans égal dans l'histoire littéraire d'expression française. Son œuvre, véritable trésor d'intertextualité, puise à la fois à l'imaginaire judéo-chrétien (religion catholique, jansénisme) et aux croyances populaires (figure du bouc dans Les Enfants du Sabbat, sorciers et sorcières, démons, fées, ogres, etc.), ces dernières étant, la plupart du temps, liées à la notion du mal qui torture les protagonistes. Dans le cadre de cet article, nous nous attacherons à étudier, à travers deux figures féminines, la relation qu'entretient Anne Hébert avec deux cultures qui l'habitent afin de voir comment elle les concilie surtout dans son œuvre poétique.*

**Mots-clés :** *littérature québécoise, culture biblique, culture folklorique, figures féminines*

### Introduction

Bien que la littérature québécoise soit jeune, du fait que sa production ne compte pas plus de deux siècles – la première œuvre apparaissant en 1837 –,

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier Carlo Lavoie, Professeur agrégé/Associate Professor à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (Canada), pour l'envoi de l'article de Lydia Lamontagne, 2008, « L'Architexture intérieure du *Tombeau des rois* ou la mort en fragment dans la poésie d'Anne Hébert », in C. Lavoie (dir.), *Lire du fragment : analyses et procédés littéraires*, Québec, Nota bene, p. 297-317. Un grand merci aussi à Annie Tanguay, coordonnatrice scientifique au CRILCQ de l'Université de Montréal et spécialiste d'Anne Hébert, pour ses pistes de réflexion proposées et son investissement de qualité dans la relecture de notre texte.

elle a pu, surtout après la Seconde Guerre mondiale et la Révolution tranquille, se faire reconnaître avec quelques figures de proue (Louis Fréchette, Émile Nelligan, Gabrielle Roy, Gaston Miron, etc.). La culture et la littérature ont mis du temps à se développer car elles ne pouvaient pas s'affranchir des scléroses du passé. À l'instar de la société qui a évolué dans le seul but de s'autodéterminer par rapport au passé, la production littéraire québécoise, « consciemment ou inconsciemment, essaya de se libérer de la littérature française, de définir son autonomie et son autogestion par rapport à la littérature anglophone du Canada et de prendre ses distances face à l'influence intellectuelle américaine, de faire activer les forces spirituelles d'un peuple "exilé" qui vit dans un pays tout neuf, contribuant ainsi à son renouvellement » (Fréris, 2017 : 96). Mais qu'est-ce qui a ralenti le développement de la littérature canadienne (française ou québécoise) ? En voici quelques raisons qui ont influencé son évolution : la mentalité bien particulière avec l'ultramontanisme qui s'installe au Canada à partir des années 1820 ; la langue française qui reste minoritaire dans le pays ; la littérature qui est soit marginalisée soit instrumentalisée car elle sert l'ordre établi, à savoir l'élite clérico-bourgeoise et le clergé omnipotent qui voulait limiter la liberté d'expression et l'ascension des classes moyennes et inférieures ; le commerce du livre et l'édition qui rencontrent des difficultés. C'est une littérature nationaliste qui se forme et au sein de laquelle on laisse peu de liberté à l'écrivain. Non seulement « les sujets lui sont imposés, mais aussi la façon de les traiter [...]. Les poètes [...] empruntent leurs sujets à l'histoire et les traitent d'après l'idéologie officielle » (Lemire, 1980 : XXIII). C'est l'Église donc qui agira masquée tout en manipulant la vie politique<sup>1</sup> (surveillée et guidée, indirectement, par les ultramontains) et qui maintiendra cette idéologie.

Selon la théorie du messianisme compensateur, le Canadien, devenu, avec la montée du nationalisme sous l'acte d'Union de 1840, Canadien français, a reçu de Dieu la mission de répandre la culture française en Amérique du Nord et la religion catholique. Si cette vision, aux dires des commentateurs, manquait de réalisme, elle a permis toutefois de développer le concept de la survivance nationale et a contribué à la création d'une patrie littéraire.

Boivin, 2015 : 65

---

<sup>1</sup> Notons que l'assistance sociale et l'éducation étaient les domaines que le clergé revendiquait (voir Lemire, 1980 : XXI), mais la religion catholique voulait avoir préséance dans tous les domaines.

« [S]auvegarder la race, perpétuer la langue française et propager la religion catholique » (Boivin, 2008 : 234) sont les trois missions que doit assumer le Canadien français. Dans ce contexte, aussi bien la poésie que, et surtout, le roman ont une certaine valeur : la poésie et le roman (roman à thèse) sont voués à la cause nationale, le roman noir a une valeur rétributive (récompenser les justes, punir les mauvais), le roman historique une valeur instructive/éducative (destiné surtout aux classes défavorisées), le roman d'aventures ou de mœurs une valeur divertissante malgré les forces conservatrices qui s'exercent sur lui, « l'édification des mœurs [devenant] un critère de premier ordre pour déterminer la valeur d'un roman d'aventures [...] » (Ducharme, 2019 : 48). Ce climat bien particulier ne durera que jusqu'en 1937, date de la parution de l'unique recueil de poèmes *Regards et jeux dans l'espace* de Hector de Saint-Denys Garneau (1912-1943), le premier poète moderne, mort très jeune. Ce recueil, qui se libère de l'ordre établi et dénonce l'immobilisme, marque un véritable tournant dans la littérature québécoise. C'est une lutte idéologique qui se réalise en poésie car jusqu'en 1937, la poésie était nationaliste et « préconisait la lutte des Canadiens français comme peuple, distinct, par la culture et par la langue, des autres peuples d'Amérique » (Boivin, 2008 : 234). Une autre lutte, de pouvoir celle-ci, se dessine alors entre les poètes : « les poètes régionalistes ou terroristes, qui font l'éloge du monde rustique et du passé, et les exotiques, aussi appelés parisianistes, partisans d'une plus grande liberté en art et résolument tournés vers l'avenir » (*ibid.* : 234) ; d'une part donc le patriotisme, la religion et le mode de vie rural qui sont ancrés dans le passé et, d'autre part, la modernité, qui rompt avec la décrépitude du vieux monde des régionalistes (morale, religion, patriotisme), et la liberté d'expression et d'inspiration.

C'est dans cet état des choses que la littérature québécoise, telle que nous la connaissons au XX<sup>e</sup> siècle, entre après 1940 dans une période de modernité avec des écrivains comme Saint-Denys Garneau (1912-1943), Anne Hébert (1916-2000) ou Gabrielle Roy (1909-1983). Si, pour Baudelaire, poète si cher à Anne Hébert,

il est beaucoup plus commode de déclarer que tout est absolument laid dans l'habit d'une époque, que de s'appliquer à en extraire la beauté mystérieuse qui y peut être contenue, si minime ou si légère qu'elle soit. La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable.

Baudelaire, 1968 : 1163

pour Anne Hébert, la modernité se situe justement à ce carrefour culturel du transitoire et de l'éternel. C'est pourquoi le titre que nous avons donné à notre article ne doit pas paraître étrange, voire paradoxal. Il suffit de relire ce qui précède ainsi que le syntagme « Féerie de Noël » pour repérer le carrefour culturel, à savoir les deux cultures dominantes qui coexistent dans l'œuvre d'Anne Hébert. « Féerie de Noël en un acte et trois tableaux » est le sous-titre du texte dramatique « La boutique de Monsieur Grinsec » qui s'inspire d'un texte de Dickens et qui est publié dans *L'Action catholique* (en trois parties<sup>1</sup>, en janvier 1941). Le sous-titre évoque et résume donc les deux cultures de l'imaginaire protéiforme d'Anne Hébert : Noël est une fête chrétienne, alors que la féerie appartient à la culture folklorique. Elle a pourtant une très grande connaissance de la littérature française et européenne dans son ensemble : Baudelaire, Kafka, Proust, Shakespeare, Tchekhov, Rimbaud, Claudel, Mauriac, Supervielle, Bernanos, Dickens, Edgar Allan Poe, Faulkner, Colette, les contes d'Andersen ou de Perrault. Comme l'a montré Annie Tanguay (2014 : 55-70) à propos du septième roman de l'autrice, sont présentes, dans l'œuvre hébertienne, de nombreuses citations textuelles ou transformées de textes des auteurs susmentionnés. Ce sont, la plupart du temps, ces avant-textes qui nous les révèlent et qui nous permettent de mesurer l'influence de ces auteurs sur l'imaginaire de l'autrice. C'est à chaque fois une sorte d' « hommage rendu à ceux et celles qui l'ont inspirée » (*ibid.* : 56). Dans le cadre de cet article, seront étudiées deux grandes figures de l'écriture hébertienne représentant deux cultures différentes qui sont, après tout, tout à fait complémentaires : l'Ève biblique apparue sous de multiples visages dans l'œuvre d'Anne Hébert, la matière du mythe littéraire d'origine biblique étant réécrite soit sous l'influence de la doctrine cléricale de l'époque soit en dehors de celle-ci dans une déconstruction presque totale, et la figure de la Corriveau qui vient du folklore verbal canadien et qui active l'imagination populaire à tel point que la poétesse canadienne ne pouvait s'en passer.

## 1. Culture biblique et culture folklorique au Canada et chez Anne Hébert

Il est difficile d'essayer de circonscrire l'héritage culturel des Canadiens. À en croire la définition de E. B. Tylor (1871), « la culture ou la civilisation, prise dans

---

<sup>1</sup> « La Boutique de monsieur Grinsec », *L'Action catholique*, vol. 5, n° 1 (5 janvier 1941), p. 4 et 10 ; vol. 5, n° 2 (12 janvier 1941), p. 4 ; vol. 5, n° 3 (19 janvier 1941), p. 4 et 10.



son sens ethnographique général [...] est cet ensemble complexe qui comprend connaissances, croyances, arts, lois, morale, coutumes et toutes autres capacités et habitudes que l'homme acquiert comme membre de la société » (cité par Rocher, 2006). Nous l'aurons compris, la culture canadienne est un cas à part vu sa diversité, c'est pourquoi il faut plutôt parler d'un métissage culturel, d'un groupement de cultures qui se rattachent aux deux cultures dominantes qui sont les cultures des « peuples fondateurs » : la culture française et la culture anglo-saxonne. Influencée profondément par l'histoire et la géographie, la culture québécoise, qui nous intéresse ici, trouve son origine dans la culture française et catholique dont elle était, au début, en quelque sorte le prolongement, mais tout en étant nourrie de références culturelles européennes.

« La culture et le fonds culturel sont presque toujours la clé pour comprendre les forces qui président à l'évolution d'une société » (Nikou, 2017 : 24). Au sein de la culture québécoise, qui découle à la base de la culture française, les deux cultures<sup>1</sup>, savante et populaire, s'opposent l'une à l'autre, alors qu'au fond elles ne sont que complémentaires. « [E]n haut, une culture un peu artificielle tissée par les élites, une culture qui nie ; en bas, une culture robuste métissée par l'histoire, une culture qui renie » (Bouchard, 1993b : 38). D'une part, la culture savante est celle de la classe dominante qui garde en elle le nationalisme, le conservatisme et les valeurs qu'elle véhicule dans le contexte évoqué plus haut et qu'elle cherche à fonder ; elle refuse l'américanité et représente donc « avant tout un discours destiné à projeter une image de ce que doit être la culture d'ensemble ; c'est par conséquent une idéalisation de la culture [...]. [Elle] est la gardienne des traditions qu'elle estime essentielles à la survie du groupe » (Martin, 1993 : 409). Les élites (représentant la culture savante), renfermées sur elles-mêmes et fidèles aux modèles européens, surtout français, qu'elles reproduisent, ont combattu la culture populaire qualifiée de triviale. D'autre part, la culture populaire, longtemps considérée comme basement marginalisée, « est la vraie culture. C'est par elle que se révèle l'identité profonde de la nation. Elle est à la fois dynamique et lieu de conservation, mais les valeurs qu'elle nourrit sont les vraies valeurs, celles qui fondent la vraie culture. C'est en tout cas l'opinion la plus largement répandue aujourd'hui » (*ibid.* : 409). Ainsi, deux mondes s'opposent : le « haut » et le « bas », le paradis utopique (d'avant la chute) et le chaos après le péché originel, la culture nationale et la contre-culture.

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur le sujet, on peut se reporter à l'ouvrage collectif sous la direction de Gérard Bouchard, 1993, *La construction d'une culture. Le Québec et l'Amérique française*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, coll. « Culture française d'Amérique ».

Ces postulats expliqueraient certains traits essentiels de la culture savante, notamment une dénonciation permanente et un refus de l'américanité, une lecture des réalités québécoises par le biais d'idéologies et de problématiques scientifiques empruntées à la France et à l'Europe, ainsi que des attitudes hésitantes à l'égard de l'immigration. En somme, les élites ont traditionnellement inscrit leur définition et leur représentation de la société québécoise dans une perspective verticale ou continuiste de filiation par rapport à la France, de fidélité aux racines. D'une manière tout à fait opposée, les classes populaires (celles des campagnes d'abord, celles des villes ensuite) ont été d'emblée ouvertes à l'espace et à l'expérience nord-américains, à même lesquels leur culture s'est traditionnellement nourrie, par toutes sortes de canaux.

Bouchard et Courville, 1993 : VIII

Il en résulte que la culture québécoise jusqu'à la première moitié, à peu près, du XX<sup>e</sup> siècle, surtout jusqu'à la Révolution tranquille, prenait deux directions différentes : l'une s'orientait vers le vieux continent, l'autre vers le nouveau. Une multitude de facteurs ont poussé les élites, dont la culture savante était dans son déclin, à reconsidérer et à vouloir reconstruire leur culture nationale : parmi les facteurs les plus importants, il faut mentionner « le besoin d'aménager un espace socioculturel propre qui serve d'assise à leurs aspirations collectives, le poids de leurs attaches européennes et l'inquiétude que leur inspiraient à la fois le dynamisme de la culture américaine et l'état jugé pitoyable de la culture populaire québécoise » (Bouchard, 1993b : 21). L'évolution (socio-) culturelle n'était qu'inévitable, du fait qu'il fallait s'approprier la nouvelle réalité historique, géographique et culturelle dont les deux pôles magnétiques finiront par désarticuler la culture québécoise. La culture savante commence donc à se réconcilier avec l'américanité :

aux deux bouts du continuum culturel québécois, on observe un phénomène analogue : pendant que les élites s'accommodaient tant bien que mal des réalités et valeurs nord-américaines, les milieux populaires s'ouvraient à des éléments de la culture savante par l'entremise de la scolarisation et accédaient à une conscience nationale articulée autour de l'État québécois. Ce double glissement allait donner à la Révolution tranquille sa trame sociale et culturelle [...].

*Ibid.* : 40-41

La culture québécoise devient à la fois un moteur de distinction et le socle de la construction d'une identité nationale. Quant au champ littéraire, qui se trouve au centre de notre réflexion, il commence à se constituer au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Jusque-là, la littérature reste prisonnière des emprunts à la littérature française. C'est après 1850-1860 que les emprunts aux écrivains français du XVII<sup>e</sup> siècle surtout commencent à se rétrécir afin de préserver la vocation « nationale » de la littérature dont les initiateurs étaient des catholiques de droite – défavorables donc aux nouveaux courants de la littérature française. Le grand poète québécois Gaston Miron résume la relation de la littérature avec la culture de la manière que voici :

En ce qui concerne la littérature dans son rapport à la culture, après les phases de l'appartenance, du pays, du dévoilement de l'aliénation, du manque et de l'empêchement, nous accédions à la fois à l'identité et à l'altérité, nous donnant ainsi le droit de cité et accès à l'universel, nous situant dans des axes de réciprocité et d'échanges. Nous naissons à l'origine, et devenions notre propre référence, capables de vivre les éléments hétérogènes comme homogènes, du moins en tant que distance, en tant qu'hétérogénéité.

Miron, 1983 : 23

Le parcours historico-culturel/historiographique à grandes enjambées que nous venons de réaliser est nécessaire à la compréhension du fonds culturel québécois et de sa naissance/formation. Les deux cultures dans l'œuvre d'Anne Hébert puisent à la fois à la culture biblique et à la culture folklorique : la première est héritée de la tradition religieuse et, surtout, de la culture savante puisque c'est l'élite clérico-bourgeoise qui domine jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, sans pour autant ignorer une couche populaire qui s'y intègre (voir par exemples certaines fêtes chrétiennes) ; la seconde comprend la tradition populaire (contes de fées, croyances, rites, représentations, récits, etc.) et constitue la structure profonde de la culture populaire provenant du contact culturel du Canada français avec l'influence américaine. Un clivage culture biblique/culture folklorique s'observe chez Anne Hébert pour désigner un dialogisme fermement établi qui, au lieu de dissoudre la cohérence de l'œuvre d'une poétesse/écrivaine chrétienne, conduit à l'unité et à la dynamique intérieure de l'œuvre.

### **1.1. Culture biblique**

« Quoique se situant au cœur de notre culture populaire et savante » (Chauvin, 2005 : 41), la Bible constitue tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'au milieu du

XX<sup>e</sup> siècle un outil réservé à la liturgie. La foi catholique et la langue française prévalent et doivent être préservées durant cette période. Mais petit à petit le paysage change. Selon Gagnon-Barbeau et Lamontagne (2016 : 470),

[L]a religion, qui avait joué le rôle de ciment national et de gardienne de la langue française, s'était entre-temps sclérosée dans des formes convenues que le vent de liberté soufflant en Occident dans les années 1960 viendra balayer. La société québécoise se laïcise et devient plus hétérogène à la suite de vagues successives d'immigrants. Langue française et catholicisme ne sont plus liés. Le Canadien français, paysan recueilli dans la lumière du soir comme dans un tableau de Millet, a vécu. Place au Québécois – revendicateur, tout à la fois conquérant et prudent, prompt à afficher sa modernité et qui, s'il est d'origine canadienne-française comme c'est encore le cas de la majorité, entretient un rapport d'amour-haine avec son passé catholique.

Les références religieuses communes, la formation catholique/néo-thomiste à la paroisse ou à l'école par des ouvrages destinés à une sorte d'anthropologie religieuse, le catéchisme, la littérature française et son enseignement (surtout l'enseignement des poètes chrétiens tels Mauriac, Ghéon ou Claudel) sont, jusqu'à la fin des années 1960, les éléments qui tracent le cadre de la réalité canadienne, en général, et québécoise en particulier. À partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la société québécoise « rejette de manière accélérée, souvent virulente, son héritage catholique, mais les schémas de pensée anciens continuent d'agir sur les esprits de manière explicite ou implicite, la littérature en gardant la trace – en creux, en relief ou à l'état fantomatique » (*ibid.* : 470).

Anne Hébert affirme très tôt et ouvertement sa préférence pour (les belles histoires de) la Bible. Elle n'a jamais cessé de déclarer, lors des interviews (surtout celle de 1982), que l'influence de la Bible sur son œuvre était de premier ordre : « la Bible est un livre extraordinaire [...]. Personnellement, je crois que tout ce côté religieux chez moi, tout ce côté "parole" de la Bible m'a apporté beaucoup. C'est peut-être l'œuvre qui m'a marquée le plus... » (Vanasse, 1982 : 444). Toujours dans cette entrevue donnée à André Vanasse, elle dit que, pour elle, la Bible, « fait partie de [s]on patrimoine, parce que la liturgie, les Écritures, l'Évangile concernaient les gens de ma génération. C'étaient non seulement des dogmes, une morale mais une culture aussi » (*ibid.* : 444). Les écrivaines anglaises et, en général, les femmes de cette époque-là (Angleterre, France, ailleurs) ne recevaient pas tellement d'éducation ; selon Hébert, les femmes ne pouvaient pas écrire de bons romans à cause de ce manque d'instruction. C'est

justement le contact avec la Bible et la richesse de la liturgie qui a permis à ces femmes de réussir leurs écrits (voir *ibid.* : 444). Anne Hébert était croyante, mais aucunement pratiquante.

Dans les années 1930, comme nous l'avons signalé, l'Église, à cause d'une crise économique qui touche le monde occidental, affermit davantage son autorité formelle et institutionnelle, car seule capable de soutenir le peuple, et la messe et les autres sacrements et rituels chrétiens étaient et restent des éléments constitutifs de la vie des Québécois, la religion offrant une « échappatoire à la misère quotidienne et un espoir » (Linteau *et al.*, 1989 : 17). Ce milieu, qui sera remis en question, surtout après la guerre, par des écrivains et poètes aspirant à la modernité, nous permet de mieux comprendre les choix d'Anne Hébert et son attachement à la Bible, cet immense réservoir d'images, de récits et de mythes qui a nourri l'imaginaire hébertien de manière surprenante. Selon le terme de Gérard Genette (1982), la Bible devient l'hypotexte privilégié de l'autrice canadienne. Les références testamentaires et liturgiques ont une visée edificatrice dans son œuvre et fonctionnent comme un miroir servant à la connaissance de soi et du mystère de la vie, et surtout à la compréhension du monde qui est régi par des concepts bibliques, tels le bien, le mal, le péché originel, le châtement divin, la justice de Dieu et la rédemption. Pourtant, la manière dont elle emploie les références et ces concepts issus des Écritures est à chaque fois différente et s'éloigne, bien souvent, du sens purement eschatologique du dessein divin qu'on trouve dans la Bible : elle désacralise, retourne, modifie, transpose, parodie, pervertit un épisode (ou un personnage) biblique. Elle a beau avoir une dette envers la Bible à laquelle Anne Hébert emprunte une grande variété d'épisodes ou de personnages, que ce soit dans l'Ancien (la création, Ève, le péché originel, le déluge, la femme de Loth), ou dans le Nouveau Testament (la Vierge Marie, le Christ, l'Apocalypse), les relations qu'entretiennent les textes hébertiens avec la Bible sont tout aussi variées que complexes. Ces relations prennent des formes contrastées et vont de l'opposition à toute sorte d'influence du clergé à l'interversion d'un catholicisme complaisant à la douleur. Le Livre des Livres marque la religion catholique (la civilisation chrétienne) dans laquelle Anne Hébert a grandi, mais « véhicul[e], par l'Ancien Testament en particulier, des mythes orientaux millénaires à travers lesquels les écrivains sacrés ont transmis leur message, comme ceux de la création, du paradis terrestre, de la chute, de la punition, mythes auxquels l'auteure se montre très sensible » (Sirois, 1992 : 119). Dans ses textes, on y trouve « des allusions à des épisodes scripturaires ou à des personnages bibliques, des

citations, reprises telles quelles ou bien transformées par le travail intertextuel, souvent de manière ludique ou parodique, et même des reprises des schémas narratifs ou du style propre aux textes sacrés » (Gligor, 2008 : 4). Ces références sont le plus souvent le résultat d'une réécriture « carnavalesque »<sup>1</sup>, selon le sens bakhtinien du terme, « à travers laquelle les modèles testamentaires sont renversés » (*ibid.* : 6). Pour comprendre la relation d'Anne Hébert avec la Bible, le mythe littéraire d'origine biblique de la première femme, Ève, nous servira d'appui. Sans trop vouloir y insister, car les définitions sont nombreuses, le mythe littéraire « est constitué par ce récit, que l'auteur traite et modifie avec une grande liberté, et par les significations nouvelles qui y sont alors ajoutées [...]. Point de mythe littéraire sans palingénésie qui le ressuscite dans une époque dont il se révèle apte à exprimer au mieux les problèmes propres » (Albouy, 1998 : 12). L'épisode biblique est bien connu : Ève, que Dieu a créée à partir de la côte d'Adam, son époux, se laisse tenter par le serpent ; Adam et Ève mangent le fruit défendu de l'arbre de la connaissance du bien et du mal et sont ainsi expulsés du paradis.

Mais, comment les références bibliques dans son œuvre rejoignent la culture folklorique ? Comment Hébert concilie-t-elle ces deux univers apparemment disparates. La réponse viendra par elle-même dans l'interview qu'elle a accordée le 1<sup>er</sup> février 1983, à Françoise Faucher pour le journal *L'actualité* :

Je suis profondément mystique. J'ai été très marquée par la religion de mon enfance. Je la rejette, d'une certaine façon, mais elle est en moi et, en la rejetant, je ne peux pas rejeter toute une culture... Ça, je me refuse à l'abandonner parce que je trouve que c'est une richesse. La poésie est une chose mystique. Pour moi, un grand poète, c'est un mystique, comme Rimbaud... On peut être un mystique païen.

Faucher, 1983

## 1.2. Culture folklorique

Le terme « folklore » est utilisé pour la première fois en Angleterre en 1846. Il sert maintenant à désigner les renseignements, la sagesse et les formes

---

<sup>1</sup> Gligor (2008 : 6) définit « la réécriture hébertienne comme une réécriture "carnavalesque", selon le terme de Bakhtine, parce qu'elle privilégie la logique du monde "à l'envers" propre à la culture médiévale du carnaval (Cf. M. Bakhtine, 1970, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », p. 19) ».

d'expression propres aux humains qui sont transmis de génération en génération, généralement de façon anonyme, ou encore propagés comme traits traditionnels de la culture populaire. Le matériel folklorique se retrouve partout et sous toutes les formes même si les études sur le folklore favorisaient autrefois le folklore verbal ou la littérature orale, soit les chansons et contes folkloriques, les épopées, les mythes, les légendes, les drames populaires, les énigmes, les proverbes, les dictons et diverses poésies. Le folklore non verbal comprend l'architecture populaire, l'art populaire et l'artisanat, la danse, la musique, les coutumes, les rites et croyances, les traditions populaires et les divertissements.

Klymasz, 2006

Le mysticisme païen, ainsi que le nomme Anne Hébert, a pris une teinte folklorique dans son œuvre. Le folklore est toujours un amalgame de diverses couches d'une culture, ce qui pour le Canada est davantage compliqué vu les strates culturelles hétérogènes expliquées dans la première partie de cet article : le Canada français est mis en contact avec les autochtones, donc la culture américaine. Le folklore canadien n'y fait pas exception, parce qu'influencé aussi bien par le fond culturel américain que par celui d'autres pays. « Toute culture forme un corps symbolique contenant des symboles, des images, des mythes et des rites, et qui, par cet ensemble, oriente les conduites, les instincts et les émotions » (Otis, 2007 : 28). Ce corps symbolique laisse des traces marquantes dans l'imaginaire à la fois individuel et collectif. Comme le rappelle Clément Légaré (1990 : XVIII) « [b]ien que les récits folkloriques soient le produit d'un imaginaire collectif aux dimensions spatio-temporelles sans frontières, leur actualisation exige leur passage par le filtre culturel du conteur individuel, soumis lui-même à des influences sociales particulières ».

Tout ce qui survit des traditions, des rites ou des coutumes se rapporte donc à un passé soit antérieur à la civilisation soit ancré dans celle-ci. Cette culture païenne extrêmement raffinée, dans laquelle l'œuvre d'Anne Hébert plonge, comporte, pour ainsi dire, deux volets : d'une part, il y a les mythologies antiques (grecque, égyptienne, etc., à savoir polythéistes) qui nourrissent l'imaginaire hébertien ; d'autre part, il y a le folklore qui nous intéresse ici avec la légende de la Corriveau. Le merveilleux et le fantastique, dont est composé le folklore, se côtoient. Le folklore englobe les fables, les contes de fées, les légendes, les croyances populaires, etc. Le folklore d'Anne Hébert puise donc une partie de sa sève dans l'histoire québécoise. Dans le contexte historique et culturel du XIX<sup>e</sup> siècle, des contes, des légendes, des croyances, des rites et des chansons,

que le XX<sup>e</sup> siècle reprendra, deviendront le canevas, le matériau idéal pour la littérature.

De Philippe Aubert de Gaspé fils à Honoré Beaugrand, les écrivains puisent abondamment à la tradition orale et populaire. « Ces auteurs, écrit François Ricard, qu'ils fussent clercs ou laïcs, conservateurs ou libéraux, voyaient dans la transformation de ce matériau en littérature un moyen, tout à la fois, de servir leur patrie en sauvant de l'oubli une culture dont la beauté et l'originalité ne faisaient aucun doute à leurs yeux ».

Biron, Dumont et Nardout-Lafarge, 2007 : 114.

Tel est le cas de la Corriveau, légende historique qui a été reprise par Anne Hébert dans ses textes (dans les poèmes, mais aussi dans sa fameuse pièce *La Cage* [1990]). Il s'agit d'un fait divers qui se passe en Nouvelle-France en 1763. La légende a fait sa première apparition dans la littérature en 1863 avec *Les Anciens Canadiens* de Philippe Aubert de Gaspé (père) et, jusqu'au aujourd'hui, n'a cessé d'être reprise par nombre d'écrivains.

Marie-Josephte Corriveau, dite la Corriveau, est mariée en secondes nocces à Louis-Étienne « Louis » Dodier et devient victime de violence conjugale qui, à l'époque, n'était pas considérée comme un crime. Elle est accusée du meurtre de son mari qui est retrouvé mort dans son écurie. La mort était au début classée comme accidentelle, mais les soupçons commencent à peser sur le père de Marie-Josephte, Joseph Corriveau, avec qui Dodier a eu une relation extrêmement difficile comprenant disputes et menaces de mort. Le père et sa fille sont arrêtés. Au terme du procès devant une cour martiale, Joseph et Marie-Josephte sont reconnus respectivement coupable principal et coupable de complicité : le premier est condamné à la pendaison, la seconde à soixante coups de fouet et à être marquée au fer rouge (avec un « M » pour meurtre). Joseph Corriveau révèle au prêtre, peu avant la pendaison, qu'il a menti pour sauver sa fille, et le prêtre informe tout de suite le gouverneur militaire James Murray. Au terme de ce procès, Marie-Josephte est accusée d'être l'unique coupable du meurtre de son mari. Elle est alors condamnée à être pendue. Son corps est mis dans une cage de fer



Illustration (vers 1906) de la Corriveau dans sa cage par Octave-Henri Julien pour une édition des *Anciens Canadiens* de Philippe Aubert de Gaspé (source : Wikipédia)



suspendue à un poteau (gibet), à Pointe-Lévis, carrefour des quatre chemins. « La légende veut que, de sa cage, elle ait continué de hanter les passants longtemps après sa mort » (Brochu, 2000 : 223). La figure féminine de la Corriveau, cruellement punie, relève aussi bien de l’Histoire – il existe le procès-verbal du procès<sup>1</sup> – que de la fiction puisqu’elle fait partie des contes préservés par la postérité littéraire. Elle est devenue une des figures marquantes de l’histoire culturelle québécoise.

« Avec la Révolution tranquille et la montée de la conscience nationale québécoise dans les années 1960, les écrivains québécois récupèrent La Corriveau comme symbole de résistance à la fois contre le Canada anglais et contre le patriarcat institutionnalisé »<sup>2</sup> (Savath, 2021 : 8). Elle devient aussi à la fois la victime du patriarcat et de l’oppression britannique et le symbole du féminisme surtout après 1950. « [L]es discours nationalistes et féministes redécouvrent la femme canadienne-française derrière le masque désuet de la sorcière diabolique. Désormais, “la Corriveau” brandit un drapeau ou lève le poing » (Gagnon, 2016 : 16). Depuis 2014, elle est entrée en tant que personnage historique dans le répertoire du patrimoine culturel du Québec.

Il en résulte donc que la religion, le folklore et le merveilleux sont confrontés chez Hébert qui met en exergue dans sa poésie le vers suivant de Rimbaud, qu’elle admirait, tiré d’*Une saison en enfer* : « Ne sachant m’expliquer sans paroles païennes, je voudrais me taire ». Prônant que « la poésie est une expérience profonde et mystérieuse qu’on tente en vain d’expliquer, de situer et de saisir dans sa source et son cheminement intérieur » (Hébert, 2013 : 289), elle a compris très tôt la place et la fonction qu’occupe le poète dans ce monde (« il ne tente pas de refaire la création. Il demeure attentif à l’appel du don en lui », *ibid.* : 290), c’est pourquoi elle s’est inlassablement employée à donner naissance à cette plénitude de l’être et de l’instant, « à cette part du monde qui vit en nous » (*ibid.* : 289). Pour ce faire, elle utilise fréquemment des symboles universels, des mythes littéraires et des mythes fondateurs tout en leur attribuant une interprétation nouvelle. Loin des références socio-historiques, ses textes (tous genres confondus) entretiennent des relations, à la fois diverses et complexes, avec la Bible, la culture folklorique, le merveilleux. À travers les multiples allusions bibliques et liturgiques que l’on retrouve presque à chaque

---

<sup>1</sup> *Copy of the Proceedings of a General Court Martial Held at Quebec the 15th Day of April 1763, By Virtue of a Warrant from His Excellency Governor Murray, Dated the 14th Day of the Same Month.*

<sup>2</sup> C’est nous qui traduisons.

page, Anne Hébert cherche à construire son œuvre dans une relation complexe et salvatrice (elle croit « au salut qui vient de toute parole juste, vécue et exprimée », *ibid.* : 291) avec la Bible et la culture folklorique, au point d'en faire une synthèse culturelle, dans le souci de nous faire accéder à un symbolisme universel. *Le Tombeau des rois* (1953), entre autres, est un bel exemple « d'accumulation métaphorique, comme il s'en produit fréquemment chez Anne Hébert, en particulier à propos de ce qui pointe vers l'énigme profonde de l'être puisqu'elle contient tout en elle et concilie donc les contraires » (Brochu, 2000 : 51).

## **2. Deux figures féminines : Ève et La Corriveau**

### **2.1. Le mythe d'Ève**

Parmi les mythes littéraires d'origine biblique, Hébert trouve dans le mythe génésiaque, dans le mythe d'Ève, une cible de prédilection. L'histoire d'Adam et d'Ève est relatée dans la Genèse. La Bible ne mentionne son nom que deux fois dans les premiers chapitres de la Genèse, mais ces deux fois, qui apparaissent après l'épisode du serpent et de la chute, sont suffisantes pour offrir à l'imaginaire autant de brèches où déployer ses dimensions interprétatives et ses réécritures. Ève succombe à la tentation du serpent, puis elle devient à son tour séductrice puisqu'elle fait commettre à Adam l'irréparable qui les conduira à l'expulsion du Paradis (ce qu'on appelle la Chute). Ève devient alors « la mère de tous les vivants » (Genèse 3,20), ce qui la rapproche de la Grande Déesse-Mère des traditions helléniques, assyriennes, égyptiennes et archaïques.

Anne Hébert procède très souvent à une transformation de l'épisode mythique ou biblique : Ève devient tour à tour Terre-mère ou Reine de la mer/de l'eau, première pécheresse, séductrice, cette qualité étant complétée par l'image aussi de la sorcière, femme sensuelle, femme sauveuse/rédemptrice. Bien sûr, l'œuvre d'Anne Hébert est influencée par le contexte clérical (janséniste) de son époque qui reproduit la culpabilité du péché originel et de ses conséquences dans le monde. Le faute primordiale est ici associée au désir/plaisir sexuel/charnel. À titre d'illustration, il convient d'évoquer la vie de François dans « Le Torrent » et son rapport avec Amica. Hébert affirme : « mes personnages traduisent physiquement leur douleur [...]. La révolte est tellement obscure, tellement lointaine, tellement forte, que c'est le corps qui la prend. Chez mes femmes, le corps est la parole » (Lebrun, 1976 : 42). La femme hébertienne vit

parfois en paria, est exclue, isolée, inaccessible, opprimée, mais au fond c'est une femme forte. La mère de François qui est exclue de la société à cause de sa grossesse et qui exerce sa tyrannie sur lui au point de le rendre sourd par ses coups lui fait répéter les grandes leçons chrétiennes :

En dehors des leçons qu'elle me donna jusqu'à mon entrée au collège, ma mère ne parlait pas. La parole n'entrait pas dans son ordre. Pour qu'elle dérogeât à cet ordre, il fallait que le premier j'eusse commis une transgression quelconque. C'est-à-dire que ma mère ne m'adressait la parole que pour me réprimander, avant de me punir. [...]

Moi, je baissais les yeux, soulagé de n'avoir plus à suivre le fonctionnement des puissantes mâchoires et des lèvres minces qui prononçaient, en détachant chaque syllabe, les mots de « châtiment », « justice de Dieu », « damnation », « enfer », « discipline », « péché originel », et surtout cette phrase précise qui revenait comme un leitmotiv :

— Il faut se dompter jusqu'aux os. On n'a pas idée de la force mauvaise qui est en nous ! Tu m'entends, François ? Je te dompterai bien, moi...

Hébert, 1989 : 10-11

Libéré de la tyrannie de sa mère, après le matricide, François rencontre Amica qui, selon lui, est une femme diabolique, une sorcière, une séductrice, une autre Ève dont la morale est contre la doctrine cléricale. Elle est qualifiée de « diable » : « Je convie le diable chez moi » (*ibid.* : 36). Amica est en outre étroitement associée à la faute primordiale, comme beaucoup d'autres femmes dans l'œuvre hébertienne, à la tentation, au mal, « à des éléments, phénomènes, ou créatures qui évoquent la magie noire, comme le chat mystérieux, bête maléfique qui semble incarner la mauvaise conscience de François [...]. Mais Amica représente aussi la sensualité » (Van Oordt, 2007 : 192). Finalement, Amica se sauvera en volant l'argent de François. Le protagoniste se jette dans le torrent pour être purifié.

Dans son premier recueil poétique, *Les Songes en équilibre*, publié en 1942, la figure d'Ève occupe déjà l'esprit d'Anne Hébert. Tout le recueil est par ailleurs jalonné d'éléments religieux/bibliques (le Christ, la Vierge Marie, le crucifix, la Rédemption, la Pentecôte, la Semaine sainte, etc.). Dans son poème « Ève », dont la première version contenait mois de strophes (voir Hébert, 2013 : 152), Anne Hébert reprend la figure biblique, qui reviendra plusieurs fois sous sa plume, mais elle ne laisse pas entrer dans le poème l'idée du péché originel. Ève n'est pas responsable de la faute primordiale. C'est le désir sexuel qui se réveille simultanément avec la Création du monde en plein printemps (re-naissance de

la nature). Mais ce désir n'est point la cause de la Chute, du moins n'y est-il pas présenté explicitement ainsi.

Commencement du monde,  
Chaos [...]  
Printemps,  
Vert tendre des pousses [...]  
Grouillement de reptiles,  
Cri des grenouilles [...]  
Nègres aux yeux ronds,  
Que mène un sorcier hurlant.

Vert ! Vert !  
Premier vert  
Du premier printemps ! [...]

Seule une voix  
Est déjà voix,  
Et s'élève toute formée,  
Avec seulement trois notes,  
Complètes et pleines.  
C'est une espèce de voix  
Qui reprend  
Sans changer,  
Lancinante  
Et caressante.

Trois notes  
Qui bouleversent  
Le cœur primitif.  
Plainte,  
Appel,  
Séduction :  
C'est d'un enfant  
Et d'une femme,  
En un petit animal  
Craintif,  
Fort d'un charme magique  
Et touché de je ne sais quel malheur.

Ce soir,  
Le monde est vieux  
Et je m'ennuie.  
Tout est rangé  
Et rectiligne  
Dans la ville.  
Pour fêter le printemps  
En moi pourtant  
Il est une voix  
D'une fraîcheur  
De commencement du monde,  
Et touchée de je ne sais quel malheur,  
Qui chante  
Avec seulement trois notes ;  
Petite Ève intacte  
En trois notes  
Qui bouleversent le cœur éternel.

Hébert, 2013 : 152-154

Ce désir sexuel est la cause du péché originel pour certaines interprétations exégétiques (voir Philon d'Alexandrie) ou psychanalytiques (voir Freud et la notion de *libido*). Pour les jansénistes – Jansénius était lecteur de saint Augustin –, la faute originelle est provoquée par la nature corrompue de l'homme, le désir primordial, le puissant désir (« la *concupiscentia* », c'est-à-dire la concupiscence) qui peut diriger l'homme soit vers le bien soit vers le mal. Bien que « touché[e] de je ne sais quel malheur », Ève est ici plutôt sensuelle qui s'intègre cosmiquement dans la nature printanière en pleine éclosion (c'est le cas du désir aussi) et dont les trois notes « bouleversent le cœur primitif ». À l'opposé de ce premier texte sur Ève ou, plus exactement, par complémentarité, Anne Hébert, dans son recueil *Mystère de la parole*, déchire le voile de la mort qui la hante jusque-là et va vers la lumière ; c'est « une lutte pour la lumière, une lutte pour la vie, pour la joie » (*ibid.* : 664). Sa poésie devient, liturgiquement/poétiquement parlant, célébration eucharistique. La poétesse renverse habilement l'épisode d'Ève en l'invoquant, selon la typologie biblique, comme la Vierge Marie qui est caractérisée, en théologie/exégèse, comme la nouvelle Ève. Selon saint Irénée de Lyon, dans son œuvre *Contre les hérésies* (2,23), « les liens (du péché) ne sauraient être déliés que par un procédé inverse de celui qu'a suivi le péché... De même, le nœud formé par la désobéissance d'Ève n'a

pu être dénoué que par l'obéissance de Marie. Ce qu'Ève vierge a lié par son incrédulité, Marie vierge l'a délié par sa foi » (repris par Druwé, 1949 : 462). C'est cette lecture à laquelle veut remédier Anne Hébert, en subvertissant le substrat biblique ou plutôt en identifiant la figure d'Ève à la figure de Marie.

Reine et maîtresse certaine crucifiée aux portes de la ville la plus lointaine [...]  
Chair acide des pommes vertes, beau verger juteux, te voici dévastée claquant  
dans le vent comme un drapeau crevé [...]  
Contre la mort, contre la rage, nous te porterons scapulaires de plumes et  
d'os broyés  
Femme couchée, grande fourmilière sous le mélèze, terre antique criblée  
d'amants  
Nous t'invoquons, ventre premier, fin visage d'aube passant entre les côtes  
de l'homme la dure barrière du jour  
Vois tes fils et tes époux pourrissent pêle-mêle entre tes cuisses, sous une  
seule malédiction  
Mère du Christ souviens-toi des filles dernières-nées, de celles qui sont sans  
nom ni histoire, tout de suite fracassées entre deux très grandes pierres [...]  
Mère aveugle, explique-nous la naissance et la mort et tout le voyage hardi  
entre deux barbares ténèbres, pôles du monde, axes du jour  
Dis-nous le maléfice et l'envoûtement de l'arbre, raconte-nous le jardin,  
Dieu clair et nu et le péché farouchement désiré comme l'ombre en plein  
midi  
Dis-nous l'amour sans défaut et le premier homme défait entre tes bras  
Souviens-toi du cœur initial sous le sacre du matin, et renouvelle notre visage  
comme un destin pacifié [...]  
Vois-nous, reconnais-nous, fixe sur nous ton regard sans prunelle, considère  
l'aventure de nos mains filant le mystère à la veillée comme une laine raide  
Ève, Ève, nous t'appelons du fond de cette paix soudaine comme si nous nous  
tenions sans peine sur l'appui de notre cœur justifié  
Que ta mémoire se brise au soleil, et, au risque de réveiller le crime endormi,  
retrouve l'ombre de la grâce sur ta face comme un rayon noir.

*Ibid.*, 2013 : 313-314

Dans ce poème, le péché originel est décrit de manière ironique, alors que le courroux commence à faire tache d'huile dans le poème. Ève représente ici toutes les femmes (« dis-nous », « nous t'appelons », etc.). Les visages d'Ève en tant que grande figure maternelle, en tant que Terre-mère (« explique-nous la naissance et la mort ») sont ici convoqués. Ce poème constitue un

« cri de révolte passionné ; ici, la voix lyrique féminine, en pleine conscience de la persécution injuste de la femme à travers l'histoire, invoque Ève en tant que sauveuse féminine, subvertissant ainsi son statut habituel d'archétype féminin malveillant » (Kells, 1989). Le symbolisme conventionnel et les attributs pécheurs d'Ève sont dans ces deux poèmes intervertis. Anne Hébert défend et réhabilite la femme, en l'occurrence Ève, et parle en tant que telle, si bien qu'elle met en jeu, dans ce poème, toute l'humanité, marquant de la sorte un passage de l'individuel au collectif, à la communion spirituelle du mystère de la vie et de l'aventure humaine, et à la plénitude.

L'aspect de la séduction féminine tantôt manifeste tantôt sous-jacente ne la quitte pas. Dans son recueil poétique *Poèmes pour la main gauche* publié en 1997, Ève est toujours présente dans le recueil tout en assumant, en plus d'une mère absolue, un nouveau rôle, celui de la sorcière. Dans le poème, « L'Origine du monde », qui est l'origine/le commencement d'un nouveau monde après l'Apocalypse, la séduction féminine l'emporte sur tout autre élément (mythème) associé à Ève.

La fin du monde ayant eu lieu  
On l'a lâchée dans l'espace nu  
Toute vive parmi les astres consumés [...]  
Jamais l'air ne fut si pur et dur [...]  
Elle la sorcière aux crins noirs  
Chevelure aisselles et pubis ruisselants  
L'Ève des paradis terrestres

Son odeur de musc et de sueur  
S'égare dans la froideur du vide  
Elle a des jupes et des jupons  
Échappés des siècles révolus  
Sa traîne comme celle des comètes  
Flotte entre les planètes déboussolées

Ses basques sont pleines de graines et de semences  
Ramenées des fiers amants et des rouses prairies [...]  
Elle fonde une autre terre dans l'espace infini  
L'Origine du Monde se couche parmi l'éther bleu  
Jambes ouvertes et souffle court.

Hébert, 2013 : 416

La figure d'Ève n'est plus uniquement celle qui a mené le monde à sa perte, mais celle qui l'a engendré. Elle est porteuse de la vie. Cette femme mythique porte un regard curieux, vivant sur le monde. Elle le recrée. Ève est ici « un organisme déchaîné » (Brochu, 2004 : 21), une sorcière. Tous les éléments de la séduction se trouvent dans le poème : le corps (« chevelure », « pubis », etc.), les vêtements (« jupes et jupons ») et l'odorat (message olfactif : « son odeur de musc ») jouent un rôle essentiel dans le domaine de la sexualité.

Nous l'aurons compris, Anne Hébert fait une réinterprétation positive du mythe d'Ève et de la transgression divine dont elle est coupable. Anne Hébert s'attache, dans son œuvre, à intervertir, à transposer, à métamorphoser les mythes littéraires d'origine biblique, « à leur faire dire le contraire de ce qu'ils exprimaient à l'origine ; elle perturbe l'agencement des récits mythiques, en les soumettant à un nouvel ordre, celui de son propre univers mythique [...]. [E]n retravaillant la matière mythique [...], Anne Hébert n'accomplit pas un geste destructeur, mais plutôt insuffle aux mythes bibliques une vie nouvelle » (Gligor<sup>1</sup>, 2008 : 64). La Corriveau en est un autre exemple tiré du folklore canadien.

## 2.2. La Corriveau

Une figure célèbre du Canada français est la Corriveau qui appartient à la culture folklorique québécoise et qui enflamme l'imagination tant populaire que littéraire. Anne Hébert emploie toutes les ressources d'une tradition qu'elle actualise et joue sur les références intertextuelles qu'elle choisit en fonction des valeurs qu'elles véhiculent. Ces références sont tirées des racines culturelles du folklore (oral) québécois : il s'agit en l'occurrence de la femme victime (ici Marie-Joséphite Corriveau) d'une société hypocrite.

Dans son recueil *Le Tombeau des rois*, préfacé par Pierre Emmanuel, Hébert semble reprendre à deux reprises la légende de la Corriveau, ce qu'une mise en parallèle avec la pièce *La Cage* tend à confirmer.

Je suis une fille maigre  
Et j'ai de beaux os.

J'ai pour eux des soins attentifs  
Et d'étranges pitiés

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une thèse magistrale qui révèle de manière originale l'intertexte biblique dans l'œuvre d'Anne Hébert (la thèse est plutôt centrée sur l'œuvre romanesque).



Je les polis sans cesse  
Comme de vieux métaux.

Les bijoux et les fleurs  
Sont hors de saison.

Un jour je saisirai mon amant  
Pour m'en faire un reliquaire d'argent.

Je me pendrai  
À la place de son cœur absent [...]  
Chacun de tes gestes  
Pare d'effroi la mort enclose. [...]  
Mes prunelles liquides  
Et bougent  
Comme une eau verte  
Des songes bizarres et enfantins.

Hébert, 2013 : 251-252

La détresse et la mort sont exprimés dans ce poème intitulé « La fille maigre ». Ces vers laissent entrevoir une sorte d'enfermement (ce que ressent la Corriveau) ainsi que certains éléments de la légende (« fille maigre », « beaux os », « reliquaire d'argent », pendaion). Les os marquent la conscience de la dépossession de ce monde et de la recomposition de soi. « Les vieux métaux » de la cage sont, comme les os, polis et faits de pitié. La légende de la Corriveau habite l'imaginaire hébertien qui regorge de références intertextuelles, à tel point que l'écrivaine a conçu une pièce de théâtre réécrivant l'histoire folklorique. Dans la pièce *La Cage*, John Crebessa, le juge anglais de la pièce, s'adresse à Ludivine Corriveau, qui est la protagoniste, de la manière que voici : « Salut la fille maigre ! » (Hébert, 1990 : 69). Dans le poème « Le Tombeau des rois » (Hébert, 2013 : 272-275), où nous avons des références explicites à la mythologie grecque (« Quel fil d'Ariane me mène ») ou égyptienne (« j'ai mon cœur au poing. / Comme un faucon aveugle », « Sur une seule ligne rangés : / La fumée d'encens, le gâteau de riz séché »), la présence de la figure folklorique de la Corriveau témoigne de l'intérêt porté par Hébert à celle-ci. Ce recueil est d'une importance capitale dans l'œuvre hébertienne dont les ramifications s'étendent dans toute son œuvre. « Un verbe austère et sec, rompu, soigneusement exclu de la musique : des poèmes comme tracés dans l'os par la pointe d'un poignard,

voilà ce qu'Anne Hébert propose », écrit judicieusement Pierre Emmanuel (*ibid.* : 235), en préface. Pour Hébert, le tombeau n'est pas un lieu clos pour ce qui meurt mais constitue, en revanche, plutôt une source de vie.

[...] Ce n'est que la profondeur de la mort qui persiste,  
Simulant le dernier tourment  
Cherchant son apaisement  
Et son éternité  
En un cliquetis léger de bracelets  
Cercles vains jeux d'ailleurs  
Autour de la chair sacrifiée.

Avides de la source fraternelle du mal en moi  
Ils me couchent et me boivent ;  
Sept fois, je connais l'étau des os  
Et la main sèche qui cherche le cœur pour le rompre.

Livide et repue de songe horrible  
Les membres dénoués  
Et les morts hors de moi, assassinés,  
Quel reflet d'aube s'égaré ici ?  
D'où vient donc que cet oiseau frémit  
Et tourne vers le matin  
Ses prunelles crevées ?

Hébert, 2013 : 274-275

Ce dernier vers n'est pas sans rappeler la phrase que l'on trouve dans *La Cage* : « La Corriveau sera exposée dans une cage de fer jusqu'à ce qu'un oiseau noir ait ses prunelles au bec... Aïe ! » (Hébert, 1990 : 107). « Spectatrice étonnée de sa peine, Hébert décide bientôt de l'assumer entièrement pour en comprendre le mystère. [...]. Atteindre à la pureté rêvée de l'innocence originelle devient donc pour le sujet le seul projet digne d'attention. Il s'en remet alors à la mémoire pour retrouver les images du passé dans leur pureté d'origine » (Harvey, 2000 : 137). Le mystère de la vie (naissance, espoir, mort, résurrection) et le dépouillement de la parole dans l'œuvre hébertienne invitent à réfléchir sur la condition humaine, ce à quoi contribue aussi la transformation des mythes et, surtout, des mythes féminins.

Dans cette pièce, la part du merveilleux et le parti du conte (la féerie) rejoignent le folklore québécois à travers la figure de la Corriveau. Dans cette réécriture qui recourt à des procédés transformationnels, amplificateurs et qui émane d'une transmodalisation intermodale<sup>1</sup> (voir Genette, 1982 : 323), le prologue raconte l'histoire des deux filles, Ludivine Corriveau et Rosalinde Crebessa qui, « séparées l'une de l'autre par l'océan Atlantique » (Hébert, 1990 : 11), se trouvent l'une au Canada et l'autre en Angleterre. Leurs destinées sont parallèlement opposées : vie luxueuse mais mari odieux pour Rosalinde ; pauvreté et accusation de meurtre mais libération/liberté au tout dernier moment pour Ludivine. Ce prologue met en scène les sept Fées Blanches (bonnes) et les sept Fées Noires (mauvaises), « lâchées, des deux côtes du monde à la fois, pour présider, de part et d'autre, aux cérémonies des dons et des augures » (Hébert, 1990 : 11-12). Le fait divers dont provient la légende de la Corriveau est ici amplifié fictionnellement par l'intermédiaire du conte qui est intégré dans la pièce par la présence des fées nous rappelant les fées-marraines et la fameuse scène du baptême de la *Belle au bois dormant*. « Les Fées Noires leur destinent à toutes deux des cages, en fer pour Ludivine, dorée pour Rosalinde, dont John Crebessa, esprit maléfique "surdoué par le mal", possédera les clés » (Cambron, 1991 : 201). La cage dorée, comme celle « qu'on offre habituellement aux femmes de qualité, le jour de leur mariage » (Hébert, 1990 : 12), pour Rosalinde qui épousera John Crebessa, juge de la Couronne britannique. Ludivine Corriveau est condamnée à être pendue et « [est] [...] promise [...] à l'exposition dans une cage de fer, parmi les corbeaux » (*ibid.* : 11), comme c'est aussi le cas de la Corriveau du folklore québécois. Les Fées Blanches et l'amour de Ludivine et de Hyacinthe qui la défend ouvertement et d'un air provocant jusqu'à la fin, au point d'être menacé par le juge Crebessa<sup>2</sup>, aideront Ludivine à échapper miraculeusement, « avec la complicité » d'Anne Hébert (Brochu, 2000 : 225), au destin que la légende québécoise lui réserve et que Crebessa reprend juste avant sa sentence : « La destinée de la Corriveau doit s'accomplir telle que décrétée à sa naissance. [...] Je ne suis que l'exécuteur des hautes œuvres, décidées en haut lieu » (Hébert, 1990 : 109). Alors qu'il prononce sa sentence, John Crebessa meurt accidentellement sur scène sans qu'il puisse finir son verdict, et ce, grâce à l'aide merveilleuse (des fées) et humaine (par

---

<sup>1</sup> C'est le passage d'un mode à un autre : il s'agit ici d'une dramatisation du mode narratif.

<sup>2</sup> « Je vous trouve bien imprudent, jeune homme [...]. Dès que j'en aurai fini avec la Corriveau, je m'occuperai de vous » (Hébert, 1990 : 109).

l'amour de Hyacinthe), « délivrant les deux femmes et refaisant leurs destinées à contre-courant des augures du début » (Cambron, 1991 : 202). La première Fée Noire l'examine : « Il est mort ! » (Hébert, 1990 : 110) et les Fées Blanches « courent à Ludivine et lui enlèvent ses chaînes » (*ibid.* : 111), la première Fée Blanche s'exclamant : « Ludivine Corriveau, tu es libre ! » (*ibid.* : 111). Anne Hébert réécrit l'histoire et reconstruit aussi bien la légende que, et surtout, le destin d'une femme victime, comme l'explique la deuxième Fée Blanche, à la fin de la pièce : « Sauvée ! Tu es sauvée ! Tu échappes au sort funeste prescrit par les augures. Grâce à ta petite vie pleine de sel et d'eau douce, tu as su refaire ta destinée à l'image de la rivière qui passe devant ta maison » (*ibid.* : 112). Anne Hébert donne force et autonomie à des êtres qui n'en avait pas, allant jusqu'à renverser, dans et par l'écriture, leur tragique destin.

## Conclusion

Dans la plupart de ses écrits, Anne Hébert confronte les récits bibliques, fondateurs (la figure d'Ève est centrale, le jardin d'Éden, le mythe de Noé, etc.) à des mythes folkloriques ou plus généralement païens où la magie (ou ce qui peut sembler magique *a priori*) occupe également une place importante. « Elle exprime une vision du monde qui lui est propre, le plus souvent des univers sombres et cruels que la beauté et la souplesse de la langue ne rendent que plus envoûtants » (Tanguay, 2017 : 76). Dans l'œuvre hébertienne, la culture biblique et la culture folklorique sont comme des cercles homocentriques dont le centre qu'elles partagent n'est autre que celui de la conception poétique issue de plusieurs traditions qu'elle a reçues en tant que Québécoise née au début du XX<sup>e</sup> siècle dans le contexte socio-historique que nous avons esquissé dans la première partie de cet article.

Anne Hébert réécrit le monde à partir des mythes et récits fondateurs, elle réinterprète une réalité contemporaine à partir d'eux. Ève devient la Terre-mère qui n'est plus uniquement responsable du péché originel, mais celle qui a créé le monde. Dans *La Cage*, elle s'approprie à sa manière la légende de la Corriveau. Elle change le destin tragique de cette femme, comme c'est par ailleurs le cas d'Ève, en ajoutant une part de merveilleux par la présence de fées noires et blanches et des sept péchés capitaux au procès de la Corriveau. Elle met en scène (ici comme ailleurs) une femme forte, désirante, agentive. La plupart des femmes dans son œuvre, bien qu'elles soient parfois victimes,

sont fortes et affirmées. Elles refusent leurs destins sombres et tentent de se le réapproprier, ce que les mythes contribuent à faire. Parfois, Anne Hébert les pervertit ainsi, les mettant au service de ses héroïnes. C'est une des façons d'accéder au mystère.

Moi [...] j'exprime une sorte de plénitude, d'accordement avec le jour. Je suis heureuse. Je vis. Éden. Loisir, Pureté du loisir qui ne corrompt aucun désir de faire. Seulement l'être. [...] Je sens la présence du mystère [...] Je suis dans le mystère, confondue à lui comme au jour.

Sans aucune volonté de comprendre, ni d'exploiter le fruit, moi-même pulpe, graine ou noyau, j'extrais de l'instant toute sa part de puissance et d'éternité.

Hébert, 2013 : 443

### **Références bibliographiques**

- ALBOUY P., 1998 [1969], *Mythes et mythologies dans la littérature française*, Paris, Armand Colin, coll. « U2 ».
- BAUDELAIRE C., 1968, *Œuvres complètes*, édition de Claude Pichois, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- BIRON M., DUMONT F. et NARDOUT-LAFARGE É., 2007, *Histoire de la littérature québécoise*, Montréal, Les éditions du Boréal.
- BOIVIN A., 2008, « La littérature québécoise : une littérature vivante », in A. BOIVIN et B. DUFOUR (dir.), *Les identités francophones*, Québec, Les Publications Québec français, p. 233-239.
- BOIVIN A., 2015, « Regards sur la littérature québécoise », *La francophonie dans les Amériques*, n° 174, p. 65-68. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/en/journals/qf/2015-n174-qf01737/73642ac/>> (consulté le 05/07/2019).
- BOUCHARD G., 1993, *La construction d'une culture. Le Québec et l'Amérique française*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, coll. « Culture française d'Amérique ».
- BOUCHARD G., 1993b, « Une nation, deux cultures. Continuités et ruptures dans la pensée québécoise traditionnelle (1840-1960) », in G. BOUCHARD (dir.), *La construction d'une culture. Le Québec et l'Amérique française*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, coll. « Culture française d'Amérique », p. 3-47.
- BOUCHARD G. et COURVILLE S., 1993, « Présentation », in G. BOUCHARD (dir.), *La construction d'une culture. Le Québec et l'Amérique française*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, coll. « Culture française d'Amérique », p. VII-X.
- BROCHU A., 2000, *Anne Hébert. Le secret de vie et de mort*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Œuvres et auteurs ».

- BROCHU A., 2004, « Anne Hébert ou la matière créatrice », *Les Cahiers Anne Hébert*, n° 5, p. 11-29.
- CAMBRON M., 1991, « Compte rendu de [« La cage », suivi de « L'île de la demoiselle »] », *Jeu*, n° 60, p. 201-203.
- CHAUVIN D., 2005, « Bible et mythocritique », in D. CHAUVIN, A. SIGANOS et P. WALTER (dir.), *Questions de mythocritique*, Paris, Imago, p. 41-50.
- DRUWÉ E., 1949, « La Médiation universelle de Marie », in H. DU MANOIR (dir.), *Maria. Études sur la Sainte Vierge*, Paris, Beauchesne, p. 417-572.
- DUCHARME N., 2019, *Le roman d'aventures au Québec 1837-1900*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. « L'archive littéraire au Québec ».
- FAUCHER F., 1983, « Anne Hébert, la mystique païenne », disponible sur : <<https://lactualite.com/culture/anne-hebert-la-mystique-paienne/>> (consulté le 15/08/2021).
- FRÉRIS G., 2017, « La littérature du Québec et la problématique de son identité », *Contact+*, n° 78, p. 92-97.
- GAGNON A., 2016, *La communauté du dehors : imaginaire social et crimes célèbres au Québec (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, coll. « Socius ».
- GAGNON-BARBEAU D. et LAMONTAGNE M.-A., 2016, « Littérature canadienne de langue française », in S. PARIZET (dir.), *La Bible dans les littératures du monde*, Paris, Éditions du Cerf, tome 1, p. 469-475.
- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».
- GLIGOR A. E., 2008, *Mythes et intertextes bibliques dans l'œuvre d'Anne Hébert*, thèse de doctorat en langue, civilisation et littératures françaises sous la direction d'Arlette Bouloumié et de Gilles Dupuis, Université d'Angers.
- HARVEY R., 2000, *Poétique d'Anne Hébert. Jeunesse et genèse*, suivi de *Lecture du Tombeau des rois*, Québec, L'Instant même.
- HÉBERT A., 1989, *Le Torrent* suivi de *deux nouvelles inédites*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH.
- HÉBERT A., 1990, *La cage* suivi de *L'île de la Demoiselle*, Montréal/Paris, Boréal/Éditions du Seuil.
- HÉBERT A., 2013, *Œuvres complètes d'Anne Hébert I : Poésie*, édition établie par Nathalie Watteyne, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. « Bibliothèque du Nouveau Monde ».
- KELLS K., 1989, « From the First "Eve" to the New "Eve": Anne Hébert's Rehabilitation of the Malevolent Female Archetype », *Studies in Canadian Literature*, vol. 14, n° 1, disponible sur : <<https://journals.lib.unb.ca/index.php/SCL/article/view/8097>>.
- KLYMASZ R. B., 2006, « Folklore », *L'encyclopédie canadienne*. Disponible sur : <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/folklore>> (consulté le 15/08/2021).

- LEBRUN P., 1976, « Je ne suis en colère que lorsque j'écris », *Châtelaine*, vol. 17, n° 11 (novembre), p. 39-43.
- LÉGARÉ C., 1990, *Beau Sauvage et autres contes de la Mauricie*, suivis d'une étude sur la Sociosémiotique et le français parlé au Québec, Sillery, PUQ.
- LEMIRE M., 1980, « Introduction au premier volume », in M. LEMIRE (dir.), *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec*, Montréal, Éditions Fides, vol. 1, p. XIII-XLIII.
- LINTEAU P.-A., DUROCHER R., ROBERT J.-C. et RICARD F., 1989, *Histoire du Québec contemporain*, vol. II, Montréal, Boréal compact.
- MARTIN J., 1993, « Les aspects territoriaux de l'évolution culturelle du Québec », in G. BOUCHARD (dir.), *La construction d'une culture. Le Québec et l'Amérique française*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, coll. « Culture française d'Amérique », p. 407-442.
- MIRON G., 1983, « Les signes de l'identité », *Québec français*, n° 52, p. 22-23.
- NIKOU C., 2017, « Introduction », *Contact+*, n° 78, p. 23-25.
- OTIS F., 2007, *De la cosmogonie à la science-fiction : des mythes fondateurs de cultures archaïques et modernes*, mémoire de maîtrise en communication soutenu à l'Université du Québec à Montréal.
- ROCHER G., 2006, « Culture », *L'encyclopédie canadienne*. Disponible sur : <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/culture-7>> (consulté le 05/10/2019).
- SAVATH L., 2021, *The Legend of La Corriveau: Québécois Folklore and The Politics of Nation-Making in Canada*, thèse de doctorat à l'Université Carleton (Ottawa).
- SIROIS A., 1992, *Mythes et symboles dans la littérature québécoise*, Montréal, Les Éditions Triptyque.
- TANGUAY A., 2014, « L'enfant chargé de songes et de lectures », *Les Cahiers Anne Hébert*, n° 13, p. 55-70.
- TANGUAY A., 2017, « La poésie dans le théâtre d'Anne Hébert entre 1952 et 1958 », *Contact+*, n° 78, p. 73-77.
- VANASSE A., 1982, « L'écriture et l'ambivalence, entrevue avec Anne Hébert », *Voix et Images*, vol. 3, n° 3, p. 441-448.
- VAN OORDT C. H., 2007, *Les figures de l'ange et de la sorcière : l'inscription du discours janséniste dans trois œuvres de fiction d'Anne Hébert*, thèse soutenue à l'Université du Québec à Montréal.

## **Le journal d'Anne Frank : un enjeu pour une nouvelle forme d'enseignement de la littérature en classe de FLE.**

**Vassiliki PANTAZI**

Université Ouverte Hellénique  
vaspant@yahoo.gr

**Théodora NIKOU**

Université de Thessalie (Grèce)  
Université Ouverte Hellénique  
thenikou@gmail.com

### **Résumé**

*La didactisation des textes littéraires en classe de FLE, traitant des thèmes universels tels que l'amour, la guerre, l'adolescence, présente plusieurs avantages : source riche des connaissances linguistiques, elle aide les apprenants à devenir plus sensibles, à aborder la compréhension d'autres cultures et à prendre conscience du différent à condition « qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui » (Abdallah-Preteille, 1996 : 28-38). Cette contribution nous permettra de montrer comment, à travers l'introduction du journal intime en classe de FLE, on pourrait éveiller la curiosité des apprenants en se rapprochant d'un contexte social et historique très éloigné du leur et grâce à quels moyens un travail sur l'histoire d'Anne Frank permettrait à l'enseignant d'introduire les concepts d'antisémitisme, d'antiracisme, et de combat pour les Droits de l'Homme.*

**Mots-clés :** *journal intime, didactisation, tâches, créativité, antiracisme*

### **Introduction**

Il est vrai que dans la classe de FLE, on se heurte, très souvent, devant le manque d'intérêt de nos apprenants pour l'expression écrite, dû à leur pénurie linguistique et au stress face à la page blanche, ainsi que devant leur refus de s'occuper du texte littéraire.



En tant qu'enseignantes, nous nous demandons toujours comment faire sortir la classe de FLE de la routine d'un cours conventionnel et quels outils didactiques et pédagogiques alternatifs utiliser afin de libérer le potentiel créatif de nos élèves et stimuler chez eux le goût et le plaisir de lire et d'écrire.

C'est dans le cadre de cette double problématique qu'est née l'idée d'introduire dans la classe de FLE un nouvel outil didactique, le journal intime, en adoptant ainsi une nouvelle forme d'enseignement de la littérature et en espérant aider nos apprenants à se lancer dans l'écriture de manière créative.

## 1. Opter pour le journal intime

Tenir un journal est une pratique ancienne – il fut à la mode au XIX<sup>e</sup> siècle –, une méthode de rassembler jour après jour des réflexions, des sentiments, des idées, des événements, des observations, des rencontres et en général l'écho du vécu du sujet.

Le journal intime est un aide-mémoire, une lutte permanente contre le temps qui coule et la mémoire qui se perd. Pour cette raison, on est d'accord avec Henri-Frédéric Amiel qui écrivait que « chaque jour nous laissons une partie de nous-mêmes en chemin. Cette pensée est d'une mélancolie sans égale. Elle rappelle le mot du prince de Ligne : "Si l'on se souvenait de tout ce que l'on a observé ou appris dans sa vie, on serait bien savant." — Cette pensée suffirait à faire tenir un journal assidu » (Hess, 1998).

Dans le cadre de cette contribution, qui constitue la suite d'une enquête réalisée<sup>1</sup> auprès d'adolescents grecs sur l'utilisation du journal intime en tant que moyen d'expression de ses sentiments en langue étrangère (désormais LE), nous nous donnons pour but de prouver que l'introduction de la lecture du journal intime – genre littéraire avec ses propres caractéristiques et intérêts tant pour l'auteur que pour le lecteur – pourrait jouer un double rôle : aider les apprenants à lire de la littérature dans la langue étrangère et les enseignants à utiliser un outil didactique alternatif pour l'enseignement du FLE.

---

<sup>1</sup> Voir Théodora Nikou et Vassiliki Pantazi, 2018, « Vers l'autonomisation de l'apprenant à l'écrit à travers l'expression de ses sentiments en Langue Étrangère (L.E.) : le cas du journal intime », in C. Nikou (coord.), *Enseigner la langue et la culture française : construire des ponts socio-humanistes*, Actes du 9<sup>e</sup> Congrès panhellénique et international des Professeurs de français, Athènes, Université nationale et capodistrienne d'Athènes et APF f.u.-Grèce, vol. II, p. 727-742.

## 1.1. La place de la littérature en classe de FLE

À l'ère de la civilisation digitale où l'on assiste à « la mort de la littérature »<sup>1</sup> comme elle a du mal à concurrencer les Nouvelles Technologies, l'école, en tant qu'institution qui vise l'éducation des apprenants, intervient en introduisant le texte littéraire même en classe de langues étrangères<sup>2</sup>.

Un regard rétrospectif sur la présence de la littérature en classe de FLE nous permet de dire que le texte littéraire a connu des moments de gloire (période de la méthode traditionnelle) mais aussi des moments de disparition totale (période de l'audiovisuel). Actuellement, le retour de la littérature qui entraîne la découverte de la culture, le décloisonnement de la créativité et le développement de l'imagination, vient s'ajouter à des méthodes enracinées depuis longtemps dans le domaine de la didactique des langues étrangères comme c'est le cas de l'approche actionnelle et de l'enseignement fondé sur des tâches.

Voyons donc pour quelle(s) raison(s) on peut opter pour l'introduction du texte littéraire en classe de FLE. Tout d'abord, il s'agit d'un texte authentique par excellence parce qu'une fois coupé de son ensemble garde son authenticité. Séoud (1994 : 11) écrit à ce propos : le document littéraire « se montre autosuffisant et susceptible, grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace ».

Deuxièmement, la littérature véhicule des valeurs et met en avant les « universels-singuliers », « dans le monde des technologies, elle exprime des intimités, c'est-à-dire des valeurs fondatrices, celles pour lesquelles les hommes vivent et meurent, leur trésor commun et distinct » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 28-38). L'être humain, provenant de milieux culturels divers, interprète à sa propre façon les grandes questions qui le préoccupent comme l'amour, la mort, etc.

Troisièmement, le travail sur le texte littéraire peut contribuer à la connaissance de soi-même. À travers le vécu des héros d'une œuvre, l'apprenant réfléchit sur son propre univers mais il fait aussi l'expérience de l'altérité. Luc Collès (1994 : 166) a raison d'écrire qu' « au moyen des textes littéraires, on découvre l'autre et l'accepte dans sa culture propre mais plus encore on fait retour sur sa culture personnelle, on distingue et discute ses valeurs ». Autre élément intéressant pour l'enseignement de la langue étrangère : à travers le texte littéraire

---

<sup>1</sup> Voir Alvin Kernan, 1990, *The Death of Literature*, New Haven et Londres, Yale University Press.

<sup>2</sup> Voir *Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες* (Programme d'études commun pour les langues étrangères), décret 2016 : 141417/Δ2 (2871).

les apprenants découvrent des styles d'écriture d'une langue qui peuvent les inspirer à les imiter dans un effort de produire surtout un texte écrit en LE.

## 1.2. Journal ou journal intime

Qu'est-ce qu'un journal, en littérature ? En première approximation, c'est une forme d'écrit autobiographique. Si l'on considère la définition de l'autobiographie par Philippe Lejeune (1996) : « Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité », on comprend que ces traits sont pertinents pour le journal, sauf l'aspect rétrospectif car il est essentiel au journal d'être écrit au présent<sup>1</sup>. Le temps des faits (l'époque dont on parle) et le temps de l'écriture (la période au cours de laquelle l'auteur écrit) est le même dans le journal intime.

La lecture d'un journal ou journal intime biographique d'une personne réelle ou autobiographique, comme tous les autres genres d'un récit de vie réelle, amène inévitablement le lecteur à en savoir plus sur la personne concernée. C'est également un moyen de s'instruire sur l'histoire, la géographie et un contexte historique précis dans lesquels évoluent le narrateur et, à travers lui, le lecteur<sup>2</sup> (MCmag', 2015). Le « je » y domine et on peut en compter trois qui n'en forment qu'un seul au sein de l'ouvrage : « je » est à la fois l'auteur, le narrateur et le personnage principal (*ibid.*). Le journal intime est une sorte de confidence, une forme de bilan intime, un développement psychologique, une introspection. « C'est de n'être en aucune manière un exercice de littérature. Il appartient au sujet lui-même, à la personne qui l'a écrit, il fait corps avec elle, et ne peut en être détaché, il n'a rien d'un jeu ou d'une œuvre d'art » (Girard, 1965 : 100). C'est bien un genre littéraire car il a une histoire et une signification, liées à un certain état de société.

## 1.3. Pourquoi *Le Journal d'Anne Frank* ?

En ce qui concerne le choix du journal d'Anne Frank, nos hypothèses de départ sont les suivantes : nous considérons que c'est une œuvre intéressante à

---

<sup>1</sup> Voir Jean-Pierre Jossua (2003).

<sup>2</sup> *MCmag'* : <<http://mag.monchval.com/genre-litteraire-journal-journal-intime/>>.

travailler en classe de FLE car il s'agit d'un double témoignage. Tout d'abord, il reflète l'expérience d'une jeune fille apprenant à mieux se connaître et découvrant le monde qui l'entoure. On assiste à la maturation physique et psychologique d'une enfant qui devient adolescente. Le journal contient également les réflexions d'une adolescente sur une période de l'histoire, la Seconde Guerre mondiale.

Le choix s'avère, alors, pertinent à partir du moment où la Seconde Guerre mondiale est enseignée en grec dans le cadre du cours d'histoire, ce qui permet aux élèves d'avoir des acquis basiques sur cet événement historique et sur l'Holocauste bien sûr. Le travail sur *Le journal d'Anne Frank* vient compléter ces acquis. Selon nous, il n'est pas question de présenter un monde en rose aux élèves mais au contraire de leur faire découvrir à travers le regard d'une jeune fille de leur âge, le monde dur et menaçant d'une guerre et de l'imposition du nazisme. « Restaurer la continuité entre le passé et le présent, c'est faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont les héritiers d'une histoire locale, nationale, d'une civilisation ; c'est leur permettre de se situer dans l'histoire et dans leur identité personnelle, mais c'est surtout leur donner les moyens de comprendre l'histoire » (Simard, 2005 : 66).

La littérature permet de « préserver et de transmettre l'expérience des autres » (Compagnon, 2013 : 63). Pour nous, il est nécessaire que les apprenants ne prêtent pas attention aux mots qu'ils ne connaissent pas, mais plutôt qu'ils s'attachent au ton du narrateur, aux images véhiculées par la description, au déclenchement de sentiments provoqué par le texte lui-même.

Autre hypothèse de départ est que la lecture et le travail sur *Le journal d'Anne Frank* inspirera par la suite, à travers une démarche multi-sensorielle fondée sur des supports variés (film à court métrage, bandes dessinées, etc.), les élèves à s'exprimer en français et à ressentir du plaisir lors de la découverte d'un texte littéraire.

Enfin, nous voulons croire que comme l'écriture du *Journal d'Anne Frank* est simple, directe et décrit le quotidien d'une façon vive et amicale (Anne s'adresse à une amie imaginaire), elle éveillera l'intérêt des apprenants pour qu'ils s'occupent d'un thème qui se détache de leur environnement immédiat.

## 2. Activités

Les textes littéraires offrent des possibilités d'expériences multi-sensorielles et peuvent s'adresser à des apprenants ayant différents styles d'apprentissage (visuels, auditifs, kinesthésiques). Les textes peuvent être complétés par des textes audio, des vidéos, des films, des bandes dessinées et des dessins animés, et ainsi offrir une source riche des connaissances linguistiques aidant les apprenants à pratiquer les quatre activités de communication langagière : parler, écouter, lire et écrire.

La didactisation du *Journal intime d'Anne Frank* en classe de FLE peut se réaliser à travers une grande gamme d'activités mettant en valeur soit le vocabulaire concernant surtout le monde sentimental et psychique de la jeune adolescente, soit le contexte sociohistorique de l'époque ou bien une grande gamme d'activités interactives traitant des notions telles que le racisme, l'antisémitisme, le fascisme, les discriminations sociales et raciales, la violation des droits de l'homme et de l'enfant.

L'exploitation du *Journal intime d'Anne Frank* en classe de FLE pourrait se réaliser à des classes à partir du niveau A2 jusqu'au niveau C2. Les extraits choisis par l'enseignant doivent présenter une pertinence et un intérêt pour les apprenants, ils doivent être adaptés au niveau de compréhension des apprenants sans pour autant être culturellement denses pour que les élèves ne se sentent pas exclus de la compréhension d'un sens essentiel.

Les activités proposées qui suivent ne font pas partie d'une liste exhaustive mais indicative.

### a) Créer un quiz sur l'auteur (ou sur le livre) : niveau A2-B1

Les apprenants pourraient créer eux-mêmes le questionnaire du quiz après avoir lu toute l'histoire d'Anne Frank. Pour les apprenants du niveau B1, on proposerait aussi le visionnement soit du film (disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=aGSquA3tIRY>>), soit du film d'animation « Le journal d'Anne Frank » (disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=17uQvu5uc5Q>>) pour une meilleure compréhension du livre (travail collaboratif).

1. Dans quel pays est née Anne Frank ?

- Autriche
- Allemagne
- Pologne
- Tchécoslovaquie

2. Anne a été la fille ..... de la famille Frank.
  - ainée
  - cadette
3. La famille Frank a fui l'Allemagne nazie pour aller vivre en :
  - Suisse
  - Hollande
  - Belgique
4. Anne a vécu dans l'Annexe pendant :
  - un an
  - trois ans
  - plus de deux ans

Après avoir visionné la vidéo sur *Le Journal d'Anne Frank* (disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=hrgsCFAB8Co>), on demande aux apprenants de poser des questions à leurs camarades en les incitant à donner des réponses orales accompagnées des dessins en suivant le modèle de la vidéo (niveau A2-B1).

Exemples :

- C'est quoi l'Annexe ?
- C'est quoi l'étoile jaune ?
- C'est quoi les camps de concentrations ?

## **b) Activités après la lecture d'un extrait (niveau B1-B2)**

*Dimanche 2 janvier 1944*

*Chère Kitty,*

.....

*J'étais furieuse contre maman (comme cela m'arrive encore souvent), elle ne me comprenait pas, c'est sûr, mais je ne la comprenais pas non plus. Comme elle m'aimait, elle me montrait de la tendresse, mais comme je la mettais souvent dans des situations désagréables et que cela, en plus d'autres circonstances aussi affligeantes, la rendait nerveuse et irritable, on comprend qu'elle m'ait souvent rabrouée.*

*Je prenais sa réaction beaucoup trop au tragique, me sentais vexée, devenait insolente et difficile avec elle, ce qui augmentait encore son chagrin. C'était donc en fait un échange continuuel d'attitudes blessantes et de chagrin. Ce n'était sûrement pas drôle, ni pour l'une ni pour l'autre, mais cela passe. Mais je ne voulais pas le voir, et j'éprouvais une grande pitié pour moi-même, ce qui se comprend également.*

.....

*Car aimer maman de l'amour innocent d'un enfant, j'en suis incapable. Je tranquillise ma conscience en me disant qu'il vaut mieux laisser des injures sur le papier plutôt que d'obliger maman à les porter sur son cœur.*

*Bien à toi, Anne*

- Relevez tous les mots et les expressions qui dévoilent les sentiments d'Anne pour sa mère.
- Jeu de rôle : Imaginez que la mère d'Anne découvre la page précise du journal et que, vraiment affligée, elle demande des explications de la part de sa fille. Jouez la scène.

**c) Le mardi 6 juin 1944 la radio anglaise a annoncé le débarquement des alliés. Récoltant des informations par l'extrait ci-dessous tiré du Journal d'Anne préparez l'émission radiophonique et jouez le rôle du présentateur de radio (niveau B1-C2)**

*Très chère Kitty,*

*« This is D-Day », a dit la radio anglaise à midi et en effet this is the day, le débarquement a commencé. Ce matin à huit heures, les Anglais ont annoncé : importants bombardements sur Calais, Boulogne, Le Havre et Cherbourg ainsi que sur le Pas-de-Calais (comme d'habitude). Ensuite les règles de sécurité pour les territoires occupés, toutes les personnes qui habitent à moins de trente-cinq kilomètres de la côte doivent s'attendre à des bombardements. Les Anglais tenteront de jeter des tracts une heure avant l'attaque.*

*D'après les nouvelles allemandes, des parachutistes anglais ont atterri sur la côte française. « Des bateaux de débarquement anglais se battent contre les fusiliers marins allemands ». Voilà ce qu'annonçait la B.B.C. Conclusion de l'Annexe, à neuf heures au petit déjeuner : il s'agit d'un essai, comme à Dieppe il y a deux ans.*

*Communiqué à la radio anglaise à dix heures, en allemand, en néerlandais, en français et en d'autres langues : « The invasion has begun ! » Donc, le « vrai » débarquement. Communiqué à la radio anglaise à onze heures, en allemand : discours du commandant en chef des armées, le général Dwight Eisenhower. Communiqué à la radio anglaise, en anglais : « This is D-Day. » Le général Eisenhower s'est adressé au peuple français en ces termes : « Stiff fighting will come now, but after this the victory. The year 1944 is the year of the complete victory, good luck! »*

*Communiqué à la radio anglaise à une heure, en anglais (traduit) : 11 000 avions sont appareillés, ils ne cessent de faire la navette pour parachuter des troupes et bombarder l'arrière des lignes. 4 000 barges de débarquement*

*plus des petits bateaux accostent les uns après les autres entre Cherbourg et le Havre. Les armées anglaise et américaine sont déjà engagées dans de durs combats. Discours de Genbrandy, du Premier ministre belge, du roi Haakon de Norvège, de De Gaulle pour la France, du roi d'Angleterre, sans oublier Churchill.*

*L'Annexe est en émoi !*

.....  
.....

*P.S. Je te tiendrai au courant des informations de dernière minute ! Ce matin et aussi dans la nuit, des bonhommes de paille et des mannequins ont atterri derrière les positions allemandes. Ils explosaient dès qu'ils touchaient le sol. En plus, beaucoup de parachutistes ont atterri, ils étaient tous peints en noir pour ne pas attirer l'attention. Le matin, à six heures, les premiers navires ont débarqué, alors que la côte avait été bombardée toute la nuit avec 5 000 000 kilos de bombes. 20 000 avions étaient engagés aujourd'hui. Les batteries côtières allemandes étaient déjà détruites au moment du débarquement, une petite tête de pont s'est déjà formée, tout va bien, en dépit du mauvais temps. L'armée et la population ne sont que one will and one hope.*

**d) Hanneli Goslar, l'amie juive d'Anne, raconte comment elle l'a croisée dans le camp de concentration Bergen-Belsen quelques mois avant sa mort. Inspirés par le témoignage ci-dessous, imaginez et écrivez le récit d'Hanneli (niveau B2-C2)**

En 1988, un documentaire de la télévision néerlandaise – « Les sept derniers mois de Anne Frank » – a tenté de reconstituer ce qui était arrivé à la jeune fille après son expulsion d'Amsterdam.

Pour la première fois, les lecteurs du *Journal* ont entendu six femmes dont les chemins ont croisés ceux de Frank à la fin de sa vie. Le cinéaste Willy Lindwer a interviewé certaines des femmes sur place dans les anciens camps, et a compilé les interviews inédites pour un livre.

Rachel van Amerongen-Frankfoorder était une des détenues de Bergen-Belsen, où elle a rencontré Anne et Margot. Après guerre, elle parlait de leur mort :



« Dans la baraque, j’ai retrouvé Anne et Margot. Leurs parents n’étaient plus là. On ne posait pas de questions, on savait. Les filles Frank étaient pratiquement méconnaissables car elles étaient rasées ; j’ignore pourquoi elles étaient plus chauves que nous. Elles souffraient du froid comme nous toutes. Nous étions en hiver et nous n’avions pas de vêtements. Tous les éléments favorisant la maladie étaient réunis. Elles y étaient particulièrement prédisposées. Elles s’affaiblissaient de jour en jour et étaient très maigres. [...] Les filles Frank se disputaient à cause de leur maladie. Le typhus était très répandu à Bergen-Belsen. Leur visage était émacié, elles n’avaient plus que la peau sur les os. Elles grelottaient. Leur châlit était le plus mal placé près de la porte qui s’ouvrait constamment. On les entendait sans cesse crier : « Fermez la porte ! » mais chaque jour leur voix faiblissait. [...] Les symptômes du typhus se sont déclarés chez elles sans aucun doute possible ».

**e) Afin de vous mettre dans la peau d’Anne, écrivez un extrait de son journal intime en le plaçant dans un contexte sociohistorique différent (la guerre en Syrie, en Irak ) (niveau C1-C2)**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**f) Journée internationale des droits de l’enfant**

Le destin d’Anne Frank et son journal sont devenus le symbole et le témoin des crimes contre les droits de l’homme. La jeune fille juive représente les millions d’enfants qui, aujourd’hui encore, sont victimes de violations de leurs droits fondamentaux.

- Dans le cadre de la célébration du 30<sup>e</sup> anniversaire de la Convention des Droits de l’Enfant qui aura lieu le 20 novembre 2019, vous êtes chargé(e) de prononcer un discours devant vos camarades et le personnel éducatif de votre école pour



Affiche de la Journée internationale des droits de l’enfant

mieux leur faire connaître le texte de la Convention en les invitant, par la suite, à promouvoir et développer une pluralité d'initiatives concernant la mise en œuvre des droits de l'enfant tout au long de l'année (C1-C2).

- Faites une liste avec les activités proposées par les élèves et les enseignants valorisant les droits de l'enfant (A2-C2).

## Conclusion

À l'ère de la technologie, les enseignants de FLE doivent trouver des solutions innovantes, s'ils veulent affronter les grands « concurrents » comme c'est le cas d'Internet et s'ils veulent prouver à leurs élèves que l'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas seulement en l'apprentissage stérile des règles et du vocabulaire. En introduisant la littérature dans leurs cours, ils ont une très bonne occasion de prouver aux apprenants que l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence de la langue française, peut faire travailler le cœur et l'âme, peut susciter des émotions et faire découvrir aux élèves un monde très lointain du leur. Bref, faire cohabiter la littérature avec la langue étrangère est un grand défi qui attend les courageux à le relever.

## Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, « Pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, numéro spécial, p. 28-38.
- COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- COMPAGNON A., 2013, *La littérature, pourquoi faire ?* (leçon inaugurale du 30 novembre 2006) Paris, collège de France, disponible sur : <[https://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/Parution-de-l-edition-electr\\_\\_2.htm](https://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/Parution-de-l-edition-electr__2.htm)> (consulté le 20/03/2019).
- GIRARD A., 1965, « Le journal intime, un nouveau genre littéraire », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 17, p. 99-109, disponible sur : <[https://www.persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_1965\\_num\\_17\\_1\\_2280#](https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1965_num_17_1_2280#)> (consulté le 10/11/2019).
- HESS R., 1998, *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.

- JOSSUA J.-P., 2003, « Le journal comme forme littéraire et comme itinéraire de vie », *Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques*, tome 87, n° 4, p. 703-714, disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-des-sciences-philosophiques-et-theologiques-2003-4-page-703.htm%20-%20no1>> (consulté le 10/11/2019).
- SÉOUD A., 1994, « Document authentique ou texte littéraire en classe de français ? », in J.-C. GAGNON (dir.), *Littérature et cultures en situation didactique*, ELA, n° 93, p. 8-24.
- SIMARD D., 2005, « Comment penser aujourd’hui la nature et le rôle de l’école à l’égard de la formation culturelle des élèves ? », in D. SIMARD et M. MELLOUKI (dir.), *L’enseignement : Profession intellectuelle*, Québec, Les Presses de l’Université Laval, coll. « Éducation et culture », p. 49-74.

### **Sitographie**

- Film : *Le journal d’Anne Frank*, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=aGSquA3tIRY>> (consulté le 8/12/2019)
- Film d’animation : *Le journal d’Anne Frank*, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=17uQvu5uc5Q>> (consulté le 8/12/2019).
- Genre littéraire : journal et journal intime*, disponible sur : <<http://mag.monchval.com/genre-litteraire-journal-journal-intime/>> (consulté le 10/11/2019).
- Un jour, une question*, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=hrgsC-FAB8Co>> (consulté le 8/12/2019).

# La place de la culture de la langue cible en classe de langues : pratiques de classe et représentations des enseignants de langues<sup>1</sup>.

**Hélène PAPADOPOULOU**

Lycée de Krestena (Grèce)

Université Ouverte Hellénique

elenpapadopoulou@yahoo.gr

## Résumé

*L'apprentissage d'une langue est lié à l'apprentissage de ses aspects culturels. La prise de conscience interculturelle est un des objectifs principaux d'un cours de langue. Le Cadre européen commun de référence pour les langues la définit comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83). Notre travail vise à présenter les résultats d'une recherche effectuée dans des écoles publiques grecques auprès des enseignants de français, d'anglais et d'allemand. À travers des questionnaires et l'analyse du discours des enseignants de langues nous avons essayé d'observer la place de la culture de la langue cible en classe de langue ainsi que la manière dont les enseignants de langues exploitent la culture de la langue cible, le matériel utilisé, les thèmes culturels traités en classe, et les facteurs qui influencent leurs pratiques d'exploitation des phénomènes culturels.*

**Mots-clés** : culture, interculturel, langues étrangères, didactique, enseignants de langues

---

<sup>1</sup> Extrait remanié de notre thèse de doctorat *La formation initiale des enseignants de langues en Grèce sous l'angle des politiques linguistiques européennes*, sous la direction de Jean-Claude Beacco, soutenue en 2014 à l'Université Sorbonne Nouvelle.

## Introduction

Les cours de langues sont souvent focalisés sur la structure de la langue cible, sur la grammaire, le vocabulaire, les activités de communication langagière de compréhension et de production à développer. L'aspect culturel ne semble pas assez important pour un nombre d'enseignants de langues. Pourtant les dialogues, les textes et les activités des manuels ne sont pas neutres du point de vue culturel et contiennent des éléments que les enseignants pourraient exploiter pendant leur cours. Notre expérience a aussi montré qu'assez d'enseignants utilisent une variété de sources et de matériel afin de mettre en contact leurs élèves avec la culture de la langue cible. Nous nous sommes ainsi intéressés à étudier la manière dont les enseignants de langues étrangères exploitent la culture dans leur classe. Notre étude porte sur les langues qui sont enseignées à l'école publique grecque, à savoir l'anglais, le français et l'allemand et l'intégration de la culture de la langue cible en classe de langues.

### 1. Culture et didactique des langues étrangères

La culture est une notion complexe dont la définition fut l'objet des sciences diverses, comme l'anthropologie et la sociologie. L'anthropologue Tylor (1871) l'a définie comme un « tout complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, la loi, la coutume et tous les autres aptitudes et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor cité par Ferréol et Jucquois, 2003 : 81). Le sociologue Rocher (1970 : 111) parle de « manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une façon à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ».

En ce qui concerne le domaine de la didactique des langues, dans le passé, les didacticiens ainsi que les manuels se référaient notamment à la civilisation de la langue étrangère. Le modèle dominant concernait la présentation de l'histoire, de la littérature, des œuvres de grands artistes du pays dont on apprenait la langue. Galisson (1987 : 123) appelle ces savoirs *le cultivé* et le distingue du *culturel* qui désigne le mode de vie ordinaire et le comportement, terme qui s'accorde aux définitions des anthropologues et des sociologues déjà mentionnées. L'approche communicative s'intéresse plutôt au culturel et les didac-

ticiens se divisent en deux groupes : les maximalistes et les minimalistes. Les premiers se prononcent pour la « culture cultivée », alors que les minimalistes adoptent le « culturel », la culture comportementale (*ibid.*).

Malgré les différentes définitions de la notion de la culture, les didacticiens se mettent d'accord sur le lien qui existe entre la culture et le langage et soulignent l'importance de son enseignement. Pour Abdallah-Preteceille (2004 : 94), « apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture ». Byram (1992 : 116-117) remarque que l'apprentissage du lexique met en contact l'apprenant avec la culture de la langue cible du fait que les mots sont porteurs des significations culturelles qui expriment des valeurs et des attitudes. Pour lui, la langue n'est pas seulement le moyen pour se mettre en contact avec la culture, mais aussi elle est le moyen pour la partager avec les autres.

Beacco (2000 : 192) emploie le mot « culture-civilisation » pour désigner un objet didactique complexe. Selon lui, l'apprentissage des langues vivantes ne doit pas se focaliser sur la langue, mais aussi sur la façon d'accéder à des cultures différentes et de s'imprégner de leur réalité sociale. Il conseille aux enseignants de reformuler la culture enseignée selon les besoins et les intérêts des apprenants. Beacco (*ibid.*) et Byram (1992 : 34-35) mentionnent le rôle des représentations des élèves concernant la culture étrangère dont les auteurs des manuels et les enseignants doivent être conscients quand ils font le choix du matériel à présenter.

Les choix des enseignants de langues en Grèce en ce qui concerne les sujets culturels traités en classe, leurs manières d'exploiter la culture de la langue cible, le matériel et les supports utilisés font l'objet de cette étude.

## **2. Méthodologie de recherche et échantillon des participants**

Nous avons suivi les démarches méthodologiques dominantes en sciences de l'éducation, à savoir les méthodes « hypothético-déductives » et « empirico-inductives ». Le paradigme « hypothético-déductif » est utilisé afin de vérifier ou réfuter une hypothèse initiale émise par le chercheur en examinant la fréquence statistique des réponses (Blanchet, 2011 : 15). Il s'agit d'une recherche quantitative considérée comme la plus effective en ce qui concerne la généralisation des conclusions : les résultats sont d'autant plus crédibles que les réponses sont anonymes (Cohen, Manion et Morrison, 2008 : 7).

Nous avons également utilisé une méthode « empirico-inductive » correspondant à une recherche qualitative du terrain. Dans ce type de paradigme, le chercheur tente de comprendre et, si possible, d'interpréter les significations que les enquêtés attribuent à des situations en tenant compte de leur propre système de référence (Blanchet, 2011 : 75). L'entretien donne la possibilité d'aller plus loin, c'est-à-dire de chercher en profondeur les principes des actions et des croyances à travers des réponses détaillées (Cohen, Manion et Morrison, 2008). Les résultats de la méthode hypothético-déductive permettent enfin la confirmation d'une hypothèse à l'aide de chiffres tandis que ceux de la méthode empirico-inductive induisent l'interprétation des données (*ibid.* : 16).

## 2.1. La recherche quantitative

Une enquête à travers des questionnaires a été proposée aux enseignants de langues afin de nous permettre de collecter des données statistiques qui valident ou invalident nos hypothèses initiales. Avant de mener la recherche nous avons préparé un questionnaire que nous avons d'abord testé dans une phase pilote. Nous avons demandé à cinq enseignants d'y répondre en faisant leurs remarques sur le format, la clarté des questions et le temps nécessaire pour le compléter. Nous avons ainsi repéré les points faibles du questionnaire concernant non seulement les difficultés que les participants pourraient rencontrer, mais également celles que nous pourrions avoir, en tant que chercheur, au moment de l'analyse des données.

Nous avons ensuite distribué la majorité des questionnaires en main propre et envoyé un certain nombre par courrier électronique afin d'assurer le retour de la plupart d'entre eux. Nous n'avons cependant pu éviter l'absence de réponse à certaines questions ni la présence de réponses hâtives dans un certain nombre de questions ouvertes.

Nous avons distribué le même nombre de questionnaires aux enseignants de français et d'anglais. Ayant toutefois un contact plus facile avec les enseignants de français, en raison de notre rapport avec eux en tant que collègue et formatrice, le nombre de questionnaires reçus a été légèrement supérieur à celui des enseignants d'anglais. En ce qui concerne les enseignants d'allemand, nous avons eu du mal à recueillir les données d'un large échantillon notamment en raison du fait qu'ils sont moins nombreux dans chaque région et qu'ils font la navette entre plusieurs écoles.

Précisons enfin que la recherche quantitative comprend cent quarante-sept questionnaires et que le traitement statistique et les graphèmes ont été réalisés à l'aide du logiciel de bureautique *Excel*.

## 2.2. La recherche qualitative

La recherche a été enrichie d'entretiens semi-directifs dans la perspective d'acquies un maximum d'informations, de pouvoir les croiser avec les données quantitatives obtenues et de mieux comprendre et interpréter les résultats. Les entretiens avec les enseignants de langues ont permis de cerner à la fois la manière dont ils interprètent les événements mais aussi leurs représentations sur leur pratique de classe.

La recherche qualitative comprend vingt-huit entretiens semi-directifs réalisés auprès de onze professeurs d'anglais, treize de français et quatre d'allemand. Le total des trente entretiens n'est pas dû au hasard. En effet, nous avons observé qu'après un certain nombre d'entretiens, les informations recueillies ont commencé à se répéter. D'une part, cela nous a permis de voir que les résultats pouvaient être généralisés, d'autre part, nous avons jugé que nous étions arrivés à un point de « saturation » (Blanchet et Gotman, 2010 : 50) où le discours des enquêtés n'apportait rien de nouveau, et c'est pour cette raison que nous nous sommes arrêtés à cet échantillon. Quant au guide de l'entretien, il était commun à tous les participants.

## 2.3. L'échantillon

Quant à la recherche quantitative, elle comprend cent quarante-sept questionnaires. Les participants sont des enseignants des trois langues principalement enseignées dans les écoles publiques en Grèce, à savoir le français, l'anglais et l'allemand. Soixante et onze professeurs de français, cinquante-neuf professeurs d'anglais et dix-sept enseignants d'allemand ont participé à cette enquête. Leur âge oscille entre vingt-cinq et plus de cinquante ans, mais la grande majorité concerne des groupes d'enseignants âgés entre trente-six et quarante-cinq ans, où l'on rencontre aussi bien des novices dans l'enseignement public que des professeurs expérimentés. L'échantillon comprend des enseignants qui travaillent dans toute la Grèce, aussi bien dans les grandes villes que dans les îles.



Par « grande ville » nous entendons des villes comme Athènes, Thessalonique et Patras. Par « ville de province » sont désignées les capitales des régions ou autres villes ayant moins de cent mille habitants. La plupart des enseignants de langues étrangères possèdent un répertoire linguistique qui compte au moins deux langues étrangères en y incluant la langue de leur spécialité. Plus particulièrement à la question « Vous parlez d'autres langues étrangères ? » seuls vingt enseignants sur cent quarante-sept répondent par la négative.

L'échantillon de la recherche qualitative se compose de trente enseignants de langues étrangères travaillant en Grèce dans les écoles publiques. À cette enquête ont pris part onze professeurs d'anglais, treize de français, quatre d'allemand et deux d'italien. L'âge des enseignants varie entre vingt-neuf et cinquante ans alors que la grande majorité se situe entre trente et quarante ans ; une tranche d'âge où l'on rencontre aussi bien des enseignants novices que des enseignants ayant une certaine expérience. Au moment de l'interview, dix enseignants travaillaient dans un contexte rural (îles ou villages) et vingt dans un contexte urbain (Athènes et capitales régionales). Le groupe d'enseignants de langues interviewé a également un profil polyglotte. Dix-sept enseignants sur trente ont un niveau B2 ou plus dans une autre langue que celle qu'ils enseignent. Cinq connaissent deux langues, ce qui fait passer le nombre d'enseignants plurilingues à vingt-deux. Trois sont qualifiés de débutants dans d'autres langues. Ces derniers précisent que bien qu'ils n'aient pas approfondi leurs connaissances dans la langue en question, ils en utilisent cependant des rudiments en cours. Enfin sept enseignants sur trente connaissent uniquement la langue qu'ils enseignent.

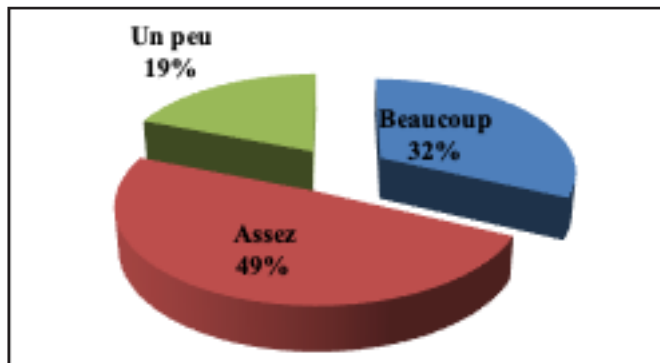
### **3. Pratiques de classe et représentations des enseignants**

Dans cette partie, nous présentons les résultats de notre recherche. La présentation des éléments quantitatifs est suivie des données récoltées par les entretiens. Nous avons choisi les extraits du discours des enseignants qui pourraient interpréter certains résultats quantitatifs et qui révèlent d'une manière claire les représentations des enseignants. Les résultats seront aussi analysés en relation avec d'autres données, comme le niveau d'études, les séjours effectués à l'étranger et le répertoire plurilingue des enseignants. L'originalité de cette recherche consiste en la composition de l'échantillon qui comprend des enseignants de trois langues différentes enseignées dans les écoles grecques. Ce fait

nous permet de comparer les pratiques de classe des enseignants de français par rapport à celles des enseignants d'anglais et d'allemand et d'en observer les similitudes et les différences.

### 3.1. Question 1 : « Dans votre cours intégrez-vous des éléments culturels de la langue cible ? »

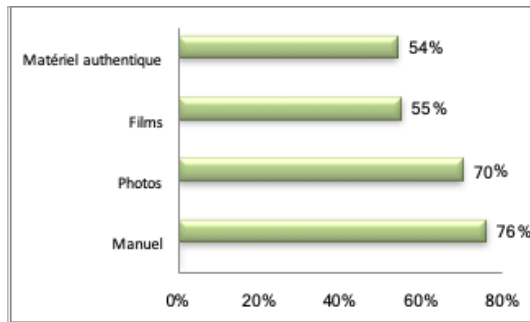
À cette question, près de la moitié des enseignants (49 %) ont répondu qu'ils exploitaient « assez » la culture de la langue cible. Si l'on ajoute à ce pourcentage le nombre de participants qui ont répondu « beaucoup » (32 %), nous pouvons conclure que les enseignants de langues considèrent dans leur majorité que le rapport entre la langue et la culture est un élément important de l'apprentissage des langues. Pourtant un pourcentage non négligeable (19 %) d'enseignants n'intègre que très peu d'éléments culturels dans leur cours de langue. Les raisons mentionnées pendant les entretiens étaient le manque de temps qui les oblige à mettre l'accent sur la langue, le fait qu'ils sont obligés de travailler dans deux ou trois écoles, la démotivation des élèves et leur attitude négative envers les cours de langue.



Graphique 1 : Intégration des éléments culturels de la langue cible

### 3.2. Question 2 : « Quel type de matériel utilisez-vous ? »

Nous avons également demandé aux enseignants de cocher dans une liste le matériel ou les matériaux qu'ils utilisaient pour exploiter la culture de la langue cible. La grande majorité utilise comme support des images/photographies, en plus du manuel, alors que près de la moitié des enseignants préfèrent les films et le matériel authentique (billets, brochures, affiches, etc.).



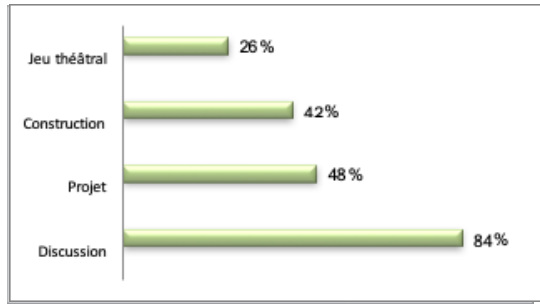
Graphique 2 : Matériel utilisé pour l'exploitation de la culture de la langue cible

Si le manuel est utilisé comme boussole culturelle, les auteurs ainsi que les enseignants doivent être très attentifs quand ils sélectionnent les aspects culturels à intégrer dans le manuel et dans le cours de langue. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) recommande aux utilisateurs d'envisager et d'explicitier « selon le cas quelle culture nouvelle, notamment sur le pays dans lequel la langue est parlée, l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001 : 82).

À travers ce qu'on présente dans la classe, les élèves construisent une image du monde de la communauté cible. Afin d'éviter la confusion et la création des stéréotypes qui ne correspondent pas à la réalité, les enseignants doivent bien choisir la thématique traitée et la manière de la présenter. Les enseignants doivent tenir compte que les élèves ont déjà leurs propres représentations, des savoirs antérieurs, une certaine connaissance du monde qu'ils utilisent pour interpréter les nouvelles données culturelles qu'ils rencontrent. Ces savoirs doivent être pris en considération quand on choisit les éléments culturels à présenter, parce qu'ils peuvent déformer les nouvelles conceptions.

### 3.3. Question 3 : « De quelle manière exploitez-vous la culture ? »

En ce qui concerne la manière dont est exploitée la culture de la langue cible, les enseignants préfèrent la discussion. La langue qu'on utilise pour faire des discussions autour des sujets culturels est le grec. « L'approche culturelle nécessite l'utilisation de la langue maternelle » constate Bablon (2004 : 90) et selon les enseignants, les élèves n'ont pas le niveau en langue étrangère pour participer aux discussions. Au lieu d'empêcher les élèves de s'exprimer en imposant la langue étrangère, les professeurs préfèrent laisser leur classe discuter en grec.



Graphique 3 : Manière d'exploitation de la culture de la langue cible

Moins de la moitié d'entre eux se réfèrent aux projets (48 %), aux constructions (42 %) ou au jeu théâtral (26 %), ce qui, à notre avis, est dû au fait qu'il s'agit d'activités exigeantes qui demandent du temps à consacrer et du travail. Selon les dires des enseignants, les élèves sont « enthousiastes » et « fous de joie » quand ils ont un projet à faire.

En ce qui concerne la discussion sur la culture de la langue cible en classe de langue, nous avons noté dans le discours des enseignants la transmission des stéréotypes soit de la part des élèves, soit de la part des enseignants. Emmanuela, une enseignante d'allemand, a constaté à propos de cela : « il y a des stéréotypes qui concernent la façon de vivre comme, par exemple, que les Allemands sont froids, qu'ils ne sortent pas, qu'ils mettent à la porte leurs enfants à l'âge de 18 ans, et j'essaie de leur expliquer que ce n'est pas vrai ». Emmanuela est une locutrice native. Elle est née en Allemagne où elle a aussi fait ses études. Son expérience lui permet de tenir compte de ces préjugés et de les remettre en question.

De son côté, Anastasia, enseignante d'anglais, déclare avoir une attitude négative vis-à-vis de la culture anglaise, bien qu'elle en aime la littérature. Elle explique : « à chaque leçon nous sommes confrontés au problème des colonies. Je n'y suis pas favorable et je ne peux pas le cacher. Nous en discutons ». Elle se réfère également à une exploitation quasi-systématique des fêtes et de la cuisine.

Anastasia n'a visité ni la Grande-Bretagne ni les États-Unis ni un autre pays anglophone. Par conséquent, elle n'a pas eu l'occasion de remettre en question ses convictions sur un des pays anglophones dont elle enseigne la langue. De plus, elle n'a pas fait évoluer ses savoirs sur la culture, ce qui a comme conséquence la reproduction de ses propres représentations négatives sur la culture anglaise ainsi que l'exploitation des thèmes typiques comme les fêtes traitées notamment dans les manuels. Le témoignage d'Anastasia suscite des questions

sérieuses sur le discours des enseignants qui n'ont pas séjourné dans le pays de la langue cible. Transmettent-ils des stéréotypes négatifs ? Se focalisent-ils sur des aspects restreints de la culture cible ? Sont-ils en position de remettre en question les stéréotypes des élèves si les leurs n'ont jamais été remis en question ?

La discussion permet l'expression et la transmission des stéréotypes. Les enseignants doivent être attentifs non seulement aux représentations de leurs élèves concernant la culture de la langue cible, mais aussi à leurs propres conceptions sur cette culture.

### 3.4. Question 4 : « Quels thématiques culturelles choisissez-vous ? »

On voit sur le tableau ci-dessous que les fêtes et la musique tiennent le haut du pavé. À noter que seuls les enseignants de français se sont référés à l'art, tandis que les enseignants d'anglais et de français ont mentionné les musées, les monuments et le cinéma.

Thématiques culturelles traités au cours de langue	N (réponses des enseignants)
Fêtes – coutumes – traditions	32
Musique – chansons	29
Mode de vie – loisirs	23
Cuisine	20
Littérature – poésie	18
Cinéma (enseignants d'anglais et de français)	14
Musées – monuments (enseignants d'anglais et de français)	13
Art (enseignants de français)	13
Culture	12
Histoire	10

Tableau 1 : Les sujets culturels traités en classe de langues

On remarque qu'aujourd'hui le poids se met sur la culture quotidienne, tandis qu'autrefois les aspects culturels des cours de langues concernaient notamment la culture « cultivée » (Martinez, 2004 : 102), dont le but était de former l'esprit, de cultiver les personnes par l'étude de grandes œuvres littéraires, artistiques et historiques du pays-métropole où la langue est parlée. De nos jours,

nous remarquons que ce sont les modes de vie, les loisirs, la nourriture, les styles vestimentaires, les fêtes, qui sont les sujets privilégiés dans les cours de langues. Pourtant le nombre d'enseignants qui privilégient les aspects qui renvoient à la culture cultivée est bien important (N = 66).

Lena, une enseignante de français, préfère s'occuper de la culture cultivée en classe de langue. Elle explique cette attitude en soulignant qu'elle s'intéresse aux éléments qui distinguent une culture d'une autre. Pour elle, « la France a une culture, une histoire l'art cela n'a rien à faire [sic] avec le mode de vie qui est intéressant mais il faut aussi voir les autres aspects Parler du fait que les Français utilisent Facebook ou suivent la mode, se limiter à leurs vêtements, ce n'est pas ça la culture française ! Ça c'est la culture américaine ».

En ce qui concerne la recherche qualitative la grande majorité des interviewés se réfère à l'exploitation des sujets du manuel qui sont notamment les fêtes et la cuisine.

### **3.5. Facteurs qui influencent la pratique d'intégration de la culture de la langue cible**

Dans notre recherche, nous avons aussi examiné les résultats obtenus par rapport à des données comme le niveau d'études, les séjours effectués à l'étranger et le répertoire plurilingue des enseignants. Notre but était de constater le degré d'influence de ces variables sur les pratiques des enseignants en ce qui concerne l'intégration de la culture de la langue cible en cours de langue.

#### *3.5.1. Niveau d'études*

Afin de chercher les facteurs qui influencent la pratique des enseignants concernant l'enseignement de la culture cible nous avons croisé les données quantitatives de la question « Dans votre cours intégrez-vous des éléments culturels de la langue cible ? » à celles concernant le niveau de leurs études, les séjours à l'étranger et leur répertoire plurilingue. Nous observons que plus le niveau d'études est élevé (Master, Doctorat), plus les enseignants exploitent la culture en classe de langue. En effet, 72,2 % des diplômés, 88,5 % des enseignants ayant un Master et 100 % des enseignants ayant un Doctorat répondent qu'ils établissent « beaucoup » ou « assez » de liens avec la culture de la langue cible dans leurs cours.

Niveau d'études	Beaucoup	Assez	Peu
Diplôme	25,0 %	47,2 %	27,7 %
Master	35,7 %	52,8 %	11,4 %
Doctorat	80,0 %	20,0 %	–

Tableau 2 : Intégration de la culture selon le niveau d'études des enseignants de langues

### 3.5.2. Séjours au pays de la langue cible

La grande majorité des participants à la recherche a visité le pays de la langue cible. Sur cent quarante-sept enseignants, cent trente-quatre répondent positivement à cette question. Les résultats montrent une certaine différenciation dans les pourcentages entre les enseignants qui ont visité le pays de la langue cible et intègrent « assez » ou « beaucoup » sa culture, et ceux qui n'ont pas visité le pays. Pour le premier groupe, le pourcentage atteint 82 %, contre 69 % pour le second. Les réponses « peu » pour les enseignants qui n'ont pas séjourné dans le pays de la langue cible sont presque deux fois plus nombreuses que celles de leurs collègues qui ont séjourné dans le pays (30,8 % et 17,9 % respectivement). Si l'on s'en tient à la réponse « beaucoup », la différence est encore plus marquée avec 34,3 % pour le groupe des enseignants ayant séjourné à l'étranger et 7,7 % pour l'autre groupe.

Séjours au pays	Beaucoup	Assez	Peu
Oui	34,3 %	47,8 %	17,9 %
Non	7,7 %	61,5 %	30,8 %

Tableau 3 : Intégration de la culture par rapport aux séjours effectués dans le pays de la langue cible

De surcroît, l'expérience des séjours à l'étranger est positive non seulement en raison du fait que la grande majorité des enseignants consacre plus de temps à exploiter la culture de la langue cible, mais également parce que ce sont ces enseignants qui utilisent plutôt du matériel authentique et qui apportent leur expérience en classe.

Pour Daphnée, enseignante de français, la culture tient une place importante dans son cours. Elle explique : « Ce n'est pas quelque chose que j'ai lu, mais quelque chose que j'ai vécu et par conséquent je peux transmettre de manière spontanée depuis mon séjour en France, je sens que je peux répondre

à certaines questions qui concernent la culture, la vie quotidienne ». Magda, enseignante d'anglais, souligne ce besoin d'un long séjour à l'étranger pour se référer à des éléments culturels comme le comportement : « Je crois qu'il faut vivre dans ce pays pour transmettre aux élèves certains éléments culturels, comme le comportement, la mentalité, le gestuel, les règles de politesse qui peuvent être différentes ».

### 3.5.3. Le répertoire plurilingue

Nous constatons également un impact positif du répertoire plurilingue des enseignants sur leur pratique concernant l'intégration des éléments culturels en classe de langue. 83,4 % des enseignants qui connaissent d'autres langues déclarent procéder à cette pratique « beaucoup » et « assez », tandis que le taux de ceux qui connaissent uniquement la langue cible est inférieur et atteint 65 %. La différence entre les deux groupes est plus accentuée au niveau des réponses « peu » où le pourcentage du premier groupe est de 16,5 %, alors que pour le deuxième groupe il double pour atteindre 35,4 %.

Connaissance d'autres langues	Beaucoup	Assez	Peu
Oui	35,4 %	48 %	16,5 %
Non	10,0 %	55 %	35,0 %

Tableau 4 : Intégration de la culture par rapport au répertoire plurilingue des enseignants de langues

## Conclusion

Notre recherche a présenté la place de la culture de la langue cible en classe de langues. À travers les données récoltées par des questionnaires et des entretiens nous avons essayé d'analyser les attitudes des enseignants de trois langues enseignées dans les écoles publiques grecques, le français, l'anglais et l'allemand. L'analyse de leur discours nous a permis de nous faire une idée sur leurs représentations. Notre analyse a démontré que les pratiques d'intégration de la culture des enseignants sont influencées par des facteurs comme le niveau d'études ou les séjours à l'étranger ainsi que par le répertoire plurilingue des enseignants de langues. Nous croyons qu'une recherche plus ap-



profondie sur l'exploitation des cultures autres que celle de la langue cible, présentes en classe de langue, serait également intéressante.

### **Références bibliographiques**

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2004, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- BABLON F., 2004, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette éducation.
- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.
- BLANCHET P., 2011, « Nécessité d'une réflexion épistémologique », in P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 9-19.
- BLANCHET P., 2011, « Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien », in P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, p. 74-76.
- BLANCHET A. et GOTMAN A., 2010, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin.
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hachette/Didier.
- COHEN L., MANION L. et MORRISON K., 2008, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σειρά « Επιστήμες της Αγωγής » [COHEN L. MANION L. et MORRISON K., 2008, *Méthodologie de la Recherche en Éducation*, Athènes, Métaichmio, coll. « Sciences de l'Éducation »].
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 10/08/2021).
- FERRÉOL G. et JUCQOIS G. (dir.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- GALISSON R., 1987, « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P », *Études de linguistique appliquée*, n° 67, p. 119-140.
- MARTINEZ P., 2004, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- ROCHER G., 1970, *Introduction à la sociologie générale : L'action sociale*, tome 1, Paris, Éditions du Seuil.

## ANNEXE

### Questionnaire

1. Âge : 25-30  31-35  36-40  40-45  46-50  50+

2. Sexe : Homme  Femme

3. Cochez la case correspondante à vos études :

Études	Université grecque	Université à l'étranger
Diplôme		
Master		
Doctorat		
Autre		

4. Nombre d'années d'expérience professionnelle :

- Centre de langues/cours particuliers (si oui, précisez).....
- École publique (précisez).....

5. a. Quelle langue enseignez-vous ?

anglais  français  allemand  italien  Autre

Vous enseignez (*vous pouvez cocher plus d'une réponse*) :

à l'école primaire

au collège

au lycée

b. Votre école se trouve : en ville

dans un village

sur une île

6. a. Dans votre cours intégrez-vous des éléments culturels de la langue cible ?

Pas du tout  Peu  Assez  Beaucoup

b. Si OUI, quels sujets choisissez-vous ?

.....

c. Quel type de matériel utilisez-vous ?

- Manuel
- Matériel authentique (billets, brochures, affiches, etc.)
- Films
- Photos
- Autre (précisez).....

d. De quelle manière les exploitez-vous ?

- Discussion
- Constructions
- Projets
- Jeu théâtral
- Autre (précisez).....

e. Avez-vous visité le pays dont vous enseignez la langue ?

- Oui  Non

7. Parlez-vous d'autres langues ?

- Oui  Non

Si OUI, notez la(les) langue(s) et le niveau (ex. A1, B2, etc.)

.....

Si vous parlez une autre langue étrangère l'utilisez-vous en classe ?

- Oui  Non

Si oui, de quelle façon ?

.....

## GUIDE DE L'ENTRETIEN

1. Mentionnez votre nom, votre âge, la langue que vous enseignez, vos études, votre expérience à l'école publique, votre lieu de travail.
2. Quelle est la place de la culture de la langue cible dans votre cours ?
3. Avez-vous visité le pays où la langue cible est parlée ?
4. Parlez-vous d'autres langues ? Si oui, quel est votre niveau ? Les utilisez-vous en classe ?

## Approches d'un texte théâtral : parcours fléchés autour d'*En camarades* de Colette

Ioanna PAPANAYIDOU<sup>1</sup>

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Université Ouverte Hellénique

melusine@frl.uoa.gr

### Résumé

*Depuis les travaux d'Anne Übersfeld et son texte majeur Lire le théâtre qui a fait date dans les années 1990 jusqu'aux recherches, beaucoup plus récentes, de Robert Abirached, les approches du texte théâtral ont connu des modifications. Genre littéraire à part, objet à la fois textuel et scénique, le texte dramatique incite à repenser la formation des enseignants, à réactualiser l'enseignement universitaire. L'objectif de notre intervention a été la mise en lumière de la diversité des approches possibles d'une pièce de théâtre française enseignée à des étudiants allophones. Nous avons choisi une pièce de Colette, figure emblématique du XX<sup>e</sup> siècle, intitulée En camarades qui n'a pas été très abordée par la critique dramatique ce qui nous permet d'exploiter un espace « vierge » tout en proposant des approches intéressantes : une lecture sémiologique, de même qu'une étude des caractères en relation avec une approche sociologique de la pièce. À l'issue de notre présentation, nous espérons avoir posé un regard différent sur un texte théâtral relativement inconnu, mais caractéristique du théâtre de boulevard, genre en vogue au début du siècle précédent.*

**Mots-clés :** théâtre, sémiologie, approche sociologique, carré sémiotique, Boulevard

---

<sup>1</sup> Monsieur Nektarios-Georgios KONSTANTINIDIS a contribué à l'élaboration/rédaction des parties 1.1. et 1.3.

## Introduction

En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, le théâtre demeure dans l'espace scolaire et universitaire « un complexe pédagogique et didactique [...] problématique » (Lallias, 2013 : 151). Art hybride, de nature à la fois textuelle et scénique, il ne constitue pas l'objet d'une seule discipline. Rappelons-nous la théorie du « texte troué », élaborée par Anne Ubersfeld (1996 : 69-88), qui mentionne pour la première fois les non-dits du texte, cette béance qui permet une ouverture sémiotique et qui peut être perçue comme un manque du texte que seule la mise en scène peut combler. De même, Marika Thomadaki (1993), spécialiste de la sémiotique du théâtre, met en avant les signes non-verbaux du texte dramatique dont l'étude est nécessaire pour sa compréhension<sup>1</sup>. Nous avons tenté, à notre tour, de mettre en lumière la multiplicité des approches possibles d'une pièce de théâtre enseignée à des étudiants allophones.

Nous avons choisi une pièce de Colette, figure emblématique du XX<sup>e</sup> siècle, intitulée *En camarades*, qui n'a pas été très abordée par la critique, ce qui nous permet d'exploiter un espace « vierge » et de faire connaître l'œuvre dramatique de cette écrivaine réputée surtout, auprès du public grec, pour ses romans.

En effet, Colette a écrit deux pièces de théâtre (*En camarades* et *La Décapitée*), le livret d'un opéra mis en musique par Maurice Ravel (*L'Enfant et les sortilèges*) et adapté (seule ou en collaboration) bon nombre de ses romans pour la scène (*La Vagabonde*, *Chéri*, *Gigi*, *Mitsou ou comment l'esprit vient aux filles*, *Duo*, *Le Ciel de lit*, *Le Toutounier*, *La Seconde*). Enfin, c'est avec *Claudine à Paris* que l'auteure a gagné le public de théâtre dès 1902<sup>2</sup>.

Pour exploiter *En camarades*, nous avons opté pour une approche sémiologique et psychologique en relation avec une approche sociologique de la pièce. Toutefois, un travail préliminaire serait souhaitable avant d'entrer dans le vif du sujet, à commencer par l'argument : Marthe rend visite à Max et Fanchette, un couple en apparence assez libre. Elle se fait ouvertement séduire par Max, tan-

---

<sup>1</sup> Eli Rozik (1983 : 66) notait à ce propos : « As a matter of fact, the theatrical text should be defined as the ensemble of verbal and non-verbal signs that are received and decoded by the spectator ». (« En réalité, le texte théâtral doit être défini comme l'ensemble des signes verbaux et non-verbaux que le spectateur reçoit et décode. »)

<sup>2</sup> Le roman a été adapté pour le théâtre par Willy (le premier époux de Colette) et Luvey (pseudonyme composé des noms de famille du grand homme de théâtre du XX<sup>e</sup> siècle Lugné-Poe et de Charles Vayre, romancier et scénariste).

dis que Fanchette flirte avec le Gosse. L'histoire tourne autour des sentiments qui lient Fanchette à Max et de leurs aventures extra-conjugales. À la fin du premier acte, Max s'est donné rendez-vous avec Marthe, alors que Fanchette a accepté de se rendre à la garçonnière du Gosse. Néanmoins, le mari sera au courant de la rencontre secrète par une révélation de Marthe. La visite de l'époux constitue un coup de théâtre, même si rien ne s'est passé entre le Gosse et sa femme. Le dénouement sera sans surprise : ayant enfermé son amoureux dans sa chambre, Fanchette finit par tout avouer à Max ; les deux époux se réconcilient tout en décidant de mettre fin à leur « camaraderie ». Et le Gosse ? Fanchette se contente de lui laisser un seul mot, significatif pourtant : « Adieu ».

La pièce a été créée le 22 janvier 1909 au Théâtre des Arts à Paris, avec Colette dans le rôle féminin principal. Qualifiée de Belle Époque, cette période se caractérise par l'insouciance (avant l'éclatement de la Première Guerre mondiale) et le goût du public pour le divertissement.

Le théâtre de divertissement, notamment le théâtre de boulevard, connaît le plus grand succès auprès du public parisien. Il repose sur un schéma précis : il met en scène une histoire d'adultère avec les trois personnages (le mari, la femme et l'amant) qui se succèdent sur le plateau, se croisent sans se voir et donnent naissance à la réplique : « Ciel, mon mari ! ». L'action est pleine de rebondissements et le rythme frénétique.

Vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, le roi incontesté du Boulevard est Georges Feydeau. Héritier d'Eugène Scribe, d'Emile Augier et d'Eugène Labiche (qui porte le vaudeville à la perfection sous le Second Empire), il n'écrit que des succès : *Tailleur pour dames* (1886) est sa pièce la plus connue<sup>1</sup>. Il renouvellera le genre du vaudeville avec ses comédies de mœurs en un acte ; il y montre la médiocrité des existences bourgeoises qu'il tourne en ridicule<sup>2</sup>.

La pièce de Colette se situe, donc, dans un certain courant, celui du théâtre léger, un type de théâtre codé, avec un thème précis, un décor précis, ainsi qu'un langage particulier. La réplique « [...] doit faire mouche et rebondir de trouvaille en trouvaille pour exalter, à travers les personnages, le talent du dramaturge. » (Corvin, 1994 : 141) Le spectateur assiste également à l'exploitation minutieuse des quiproquos ainsi qu'à celle des coups de théâtre. Voilà le type

---

<sup>1</sup> Il faut aussi mentionner *Monsieur chasse !* (1896), *Le Dindon* (1896) et des pièces contemporaines de celles de Colette : *Occupe-toi d'Amélie* (1908) et *La Puce à l'oreille* (1907).

<sup>2</sup> Parmi ses pièces en un acte les plus connues, il faut citer *On purge bébé* (1910) et *Mais n'te promène pas toute nue* (1911).

de conventions qui régissent le théâtre de boulevard et auxquelles s'attend le spectateur du temps de Colette qui n'entend point sortir des sentiers battus.

## 1. Pour une approche sémiologique

En évitant de « rabattre une représentation théâtrale sur son signifié (politique, idéologique, moral ou politique) » (Ubersfeld, 1996 : 31), nous tenterons à présent une approche sémiologique de la pièce.

### 1.1. Lire le paratexte

L'étude des signes offerts par le titre et les noms des personnages s'impose. Le titre de la pièce *En camarades* nous semble évocateur. Le dictionnaire *Le Petit Robert* propose deux significations bien distinctes du terme dont nous ne retenons que la première : « Camarade : Personne qui, en partageant les mêmes activités, les mêmes habitudes qu'une autre, contracte avec elle des liens de familiarité » (Rey, 2013 : 335).

Le spectateur s'interroge (et pour cause) : Fanchette et Max sont-ils des camarades ou se sont-ils rêvés de la sorte afin de s'affranchir des modèles traditionnels du couple marié ? Quel est leur statut personnel et intime et d'où naît ce besoin de singulariser leur relation ? N'y a-t-il pas dans ce jeu de camaraderie un goût de jouissance morbide ?

Les époux tirent sur la corde et s'adonnent à un jeu qui semble anodin mais qui, au fur et à mesure que la pièce se déroule, s'avère douloureux et dangereux. Douloureux au sens où l'équilibre est maintenu tant que la notion de camarades qui se disent tout et qui, de surcroît, se permettent tout est prise dans une acception purement ludique. Lorsqu'il s'agira de franchir le pas et de concrétiser cette philosophie, celle-ci sera mal vécue et sera génératrice de troubles : peur, culpabilité, remords.

Le titre constitue, en effet, un clin d'œil envers le public parisien, friand de potins et de scandales : vivre « en camarades » signifie « s'autoriser des flirts ». La pièce reprend, sans aucun doute, la situation classique du théâtre de boulevard, celle du mari infidèle et de la femme trompée.

Il faudrait aussi nous pencher sur les noms des personnages. Des deux protagonistes, nous ne connaissons que le prénom et la fonction (mari, femme) ainsi que l'âge de la femme (« jeune »). Or, le prénom féminin (« Fanchette ») est évocateur : la ressemblance dans la sonorité avec celui de Colette est frap-

pante, d'autant plus que c'était Colette elle-même qui interprétait le rôle. La réconciliation du couple à la fin de la pièce n'est pas sans rappeler celle du couple Willy – Colette. En effet si, au moment de la représentation, l'écrivaine avait déjà été congédiée du domicile conjugal et « remplacée » depuis un certain temps par Meg Villars, rien n'est pour le moment définitif : le divorce ne sera prononcé qu'en 1910 (un an plus tard). Avant de se séparer définitivement, les deux époux tenteront maintes fois de se réconcilier.

L'ancrage biographique est évident. Willy et Colette ont vécu en camarades pendant certaines années de leur mariage. Tout d'abord parce qu'il s'est transformé en union d'intérêts (Colette étant devenue le « nègre » de son mari) ; ensuite, parce que les infidélités de Willy, dès le début de leur vie conjugale, avaient profondément blessé l'écrivaine et effacé tout signe d'érotisme.

Le public vient également admirer (ou juger) l'interprétation de l'écrivaine, mime experte connue à l'époque. On a l'habitude d'entendre son accent bourguignon (elle roulait les « r ») et de voir son corps souple qu'elle aimait montrer nu<sup>1</sup>.

Nous remarquons également que le Gosse, le prétendant de la femme, n'a pas de vrai prénom. Le terme renvoie à un jeune garçon, beaucoup plus jeune que Max, et détermine son caractère (timide, nerveux, il manque d'assurance) tout en annonçant son infantilisation de la part de Fanchette qui le traite en camarade de jeu. C'est une figure assez pathétique et le public en rit. Enfin, l'appellation sera prémonitoire : c'est ainsi que Colette nommera Auguste Hériot, riche héritier des magasins du Louvre et de treize ans plus jeune qu'elle, qui fut son amant pendant quelque temps juste après son divorce.

## 1.2. Lire l'espace

Nous tenterons, dans la suite, une approche sémiologique du cadre de la pièce, de l'espace qui est précis ainsi que codifié dans les pièces de boulevard. Il s'agit de l'intérieur d'une maison bourgeoise (ou d'une garçonnière) qui se décompose « en sous-espaces multiples, à la fois interpénétrés et inconciliables<sup>2</sup>». Le dramaturge joue sur l'alternance du caché et du montré : ainsi, le rôle des portes qui s'entrouvrent (pour permettre aux amants de partir), des armoires et des placards (qui leur servent de cachettes) est primordial.

<sup>1</sup> Par exemple dans le mimodrame (une sorte de pantomime) *La Chair* (1907).

<sup>2</sup> Voir ce qu'en dit Michel Corvin, *op.cit.*, p. 168.



*En camarades* respecte, à première vue, le cadre spatial proposé par le théâtre de boulevard. Le premier acte se passe dans l'appartement conjugal, le deuxième dans la garçonnière du Gosse. Ce sont les lieux de conflit et Colette met en lumière le caractère théâtral des relations amoureuses. Or, elle transgresse en même temps le code du théâtre de divertissement : point de placards, ni de cachettes pour les amants, mais un flirt au grand jour en présence des domestiques et de tous les partenaires.

Ainsi, au début de la pièce (Acte I, p. 144), Max ouvre l'ombrelle de Marthe « et pendant un instant leurs têtes disparaissent sous l'ombrelle inclinée vers le public », le spectateur n'est pas dupe et devient le complice de la relation extra-conjugale ainsi qu'un voyeur à son insu : en effet, les deux amants s'embrassent.

Pourtant, le mari infidèle acceptera mal que sa femme lui rende la pareille. Quand Fanchette se plaint du baiser furtif du Gosse Max réagit immédiatement en embrassant, en sa présence, son amante :

MAX (*blagueur et grave*) : Ma position est difficile. Le souci de ma dignité exige une réparation immédiate. (*Farouche*). Je sais ce qui me reste à faire ! (Il empoigne brusquement Marthe et l'embrasse trois ou quatre fois).

Colette, 2018 : 148-149

De même, le désordre qui règne dans la vie conjugale est traduit par le désordre de la maison, souligné par une tirade de Marthe au début de la pièce :

MARTHE (seule) : [...] Drôle de maison. Ça n'a jamais l'air rangé ici. Je ne pourrais pas vivre dans un désordre comme celui-là, moi. (*Elle redresse un cadre contre le mur.*) Ça me donne le mal de mer. Jusqu'à la boîte de bonbons qui n'est jamais deux jours de suite à la même place ! (*Cherchant*). Où l'ont-ils fourrée ? Ah ! la voilà.

*Ibid.* : 128

Les paroles de Marthe, rivale de Fanchette, révèlent combien un élément trivial et apparemment anodin de la vie quotidienne du couple peut s'avérer significatif : le cadre dans lequel évoluent Max et Fanchette, qui traversent une crise, est en désordre, négligé de la part de l'épouse qui, au lieu d'être dévouée à sa vie conjugale et de veiller au bien-être de son mari et de son ménage, est absorbée par sa relation problématique avec Max et par son flirt avec le Gosse.

### 1.3. Lecture de la pièce selon le carré sémiotique

Nous pourrions, à ce point, tenter d'appliquer le carré sémiotique, proposé par le linguiste et sémioticien lituanien Algirdas Julien Greimas, qui permet de préciser les relations réelles entre deux termes. Dérivé du carré d'Aristote<sup>1</sup>, il est ainsi défini par Greimas :

Le carré sémiotique consiste à représenter les concepts qui sont à la base d'une structure, tel un récit ou un message publicitaire, en binômes de termes opposés et contradictoires du type vrai/faux, non-vrai/non-faux. Cela en fait apparaître les relations de conjonction et de disjonction, placées respectivement au sommet et à la base du carré, tandis que les côtés font apparaître les rapports de complémentarité et correspondent à la « deixis », celle de gauche étant positive et celle de droite négative.

Greimas-Courtès, 1979 : 29

Nous nous proposons ici une étude du premier acte qui pourrait servir d'illustration de la théorie de Greimas. Les deux membres du couple, Max et Fanchette, paraissent avoir investi l'un dans l'autre une part considérable de leur existence. Leurs sentiments ainsi que la dynamique du sexe ont subi une espèce de filtrage irrévocablement installé dans leur moi profond. Or, leurs rapports fonctionnent dans l'absolu de l'être et du paraître. Ils paraissent affranchis, libérés et libres, mais ils ne le sont pas. Ils donnent l'impression de faire confiance l'un en l'autre ou de faire des confidences l'un à l'autre (« le soir, on se dit tout »), mais en vérité ils ne sont pas sincères. En fait, il s'opère entre eux une sorte de jeu aux règles tacitement mises en place par un accord mutuel qu'ils n'osent avouer de peur de gâcher le charme de leur relation. Celle-ci, comme cela s'avérera dans le deuxième acte, n'est qu'une tentative, bien menée certes, mais qui retombe dans l'habituelle monotonie du couple et donc dans la désillusion. Nous pourrions interpréter ce type de relation comme un message de résignation de la part de Colette.

À ce niveau, il est important de chercher, dans les termes du carré sémiotique de Greimas et Courtès (1979 : 32), les multiples possibilités du langage qui permettent d'indiquer le Sujet et l'Objet. Le schéma suivant pose avec éloquence la problématique et le scepticisme de l'écrivain concernant les liaisons humaines :

---

<sup>1</sup> Voir *Lexique des termes littéraires* (sous la direction de Michel Jarrety), Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le Livre de poche », 2001, p. 67.

Mais quel est en fait le vrai ou le faux dans *En Camarades* ? Suivant les termes proposés par le carré sémiotique de Greimas, les coordonnées constitutives du vrai se basent sur le jeu entre l'être et le paraître. Fanchette et Max s'accordent sur l'harmonie du couple, c'est-à-dire la conscience de l'un correspond à la conscience de l'autre de sorte qu'il y ait une analogie entre l'être et le paraître. Toutefois, les époux ressentiront de la jalousie et auront du mal à accepter que l'un ou l'autre passe à l'acte de l'adultère. Bref, la cachotterie feinte du couple présente toutes les armes de l'apparence, c'est-à-dire du paraître, tout en cachant une part voilée. C'est sur cette part qu'est fondée la bipolarité de l'être et du paraître : le couple paraît affranchi sans pour autant l'être. Le personnage masculin de Max se présente comme une force qui incarne le dynamisme du sexe masculin ; celui de Fanchette, l'épouse, celui de l'obéissance, de la passivité.

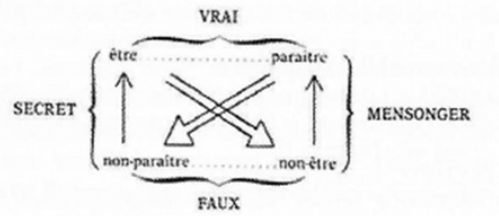


Schéma 1 : Le carré sémiotique

Le deuxième et dernier acte se passe dans la garçonnière « moderne, élégante, genre anglais » (Colette, 2018 : 155) du Gosse qui s'oppose par l'ordre et la netteté qui y règnent au salon du couple. Espace symbolique de l'infidélité, celui-ci ne deviendra pourtant pas le lieu de l'adultère : l'amant est vite repoussé par Fanchette. Max en mari jaloux fait irruption et demande des comptes. Alors, Fanchette cache le Gosse dans sa propre chambre. Le spectateur assiste à un rebondissement dans le style du comique de boulevard<sup>1</sup> : Max est pris dans son propre piège et Fanchette commence à deviner que sa relation avec Marthe n'était point innocente, que son mari se livrait au même type de rendez-vous et qu'il voulait maintenir sa domination sur sa femme ; la liberté de cette dernière, comme nous venons de le prouver, n'était que relative.

## 2. La psychologie des caractères et le cadre sociologique

Le matérialisme prononcé du début du siècle avait entraîné des changements dans les mœurs ; « la famille est perturbée [...] et les bases du couple, ses conventions, se dérèglent. Les affects et les relations entre les hommes et

<sup>1</sup> Voir à ce propos l'article de Flavie Fouchard (2013).

les femmes sont déstabilisés, adultère et prostitution ne sont plus censurés » (Fritsh, 2014 : 370).

Témoin de son temps, Colette fait de son théâtre une sorte de miroir de la société parisienne affranchie. Sa pièce penche du côté du réel et « s'alimente de l'observation des mœurs contemporaines » (Corvin, 1994 : 188).

C'est Marthe qui fustige la relation inhabituelle entre les deux époux :

MARTHE : [...] C'est vrai, vous avez tellement l'allure d'un ménage pour rire !

MAX : D'un ménage où on rit, vous voulez dire. J'ai choisi la meilleure part, et fait de ma femme

MARTHE : Un camarade, je l'attendais.

MAX : Oui. Un camarade avec qui on fait les mille z'horreurs. C'est rudement commode, vous savez. Je flirte, elle marivaude, nous coquetons ... Et puis, le soir, dans le dodo, on se dit tout.

Colette, 2018 : 132-133

Si la fin de la pièce prouve de manière éclatante l'échec de la « camaraderie » entre deux personnes de sexe opposé, les mots de Max que nous venons de citer mettent en évidence la dissymétrie entre homme et femme. De mauvaise foi, celui-ci prétend accorder la liberté absolue à sa femme, mais la maintient dans un état de dépendance et d'ignorance. Il lui cache l'existence de sa propre garçonnière, tout comme il lui cache la véritable nature de sa relation avec Marthe.

De même, si Marthe dénonce le rendez-vous de Fanchette à son époux, c'est pour la réduire à une femme ordinaire. « Elle refuse à Fanchette le pouvoir de sortir de son sexe, dont les comportements sont définis à la fois par la nature et par les codes sociaux » (Fouchard, 2013 : 95). Les deux femmes devraient appartenir au même groupe, celui des femmes mariées, trompées en secret et trompant en secret. La relation de camaraderie est impossible aussi bien entre Max et Fanchette qu'entre cette dernière et le Gosse qui la lui refuse explicitement dans sa garçonnière. La pièce qui traite un sujet cher à Colette, celui de la relation conjugale et de l'adultère, sujet auquel l'écrivaine revient dans des romans comme *La Chatte* ou *Chéri*, se termine sur une note optimiste et un nouvel arrangement. Les deux époux admettent l'échec de leur « contrat », se réconcilient et repartent ensemble de la garçonnière. L'aventure n'a pas porté à conséquence, comme le remarque Flavie Fouchard.

## Conclusion

À l'issue de cette brève présentation, nous espérons avoir guidé le lecteur de notre article à travers les méandres du texte dramatique, objet textuel et scénique en même temps. En essayant de nous éloigner des sentiers battus de l'étude des caractères, qui a constitué pendant longtemps l'approche unique proposée dans le cadre d'un cours de théâtre, nous pensons avoir pu proposer à l'enseignant en manque de pratiques pédagogiques, des approches intéressantes auxquelles le texte dramatique se prête.

Enfin, nous espérons, en même temps, avoir révélé à notre public d'étudiants allophones (hellénophones pour la plupart), un texte inconnu de la plus grande écrivaine française du siècle précédent, Gabrielle Sidonie Colette. Son œuvre de dramaturge et de scénariste mérite d'être abordée et étudiée.

## Références bibliographiques

- ABIRACHED R., 2011, *Le Théâtre français du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions de l'Avant-scène théâtre.
- COLETTE, 2018, *Mitsou* suivi d'*En camarades*, Paris, Fayard, coll. « Le Livre de poche ».
- CORVIN M., 1994, *Lire la comédie*, Paris, Dunod.
- FOUCHARD F., 2013, « *En camarades* et *La Décapitée* de Colette : le couple et le désir en scène », *Annales de Filologia Francesa*, Université de Séville, n° 21, p. 87-101.
- FRITSH L., 2014, *Le Grand Livre du Théâtre*, Paris, Groupe Eyrolles.
- GREIMAS A.-J. COURTÉS J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Éditions Didier.
- LALLIAS J.-C., 2013, « L'enseignement du théâtre : les textes mis en travaux pratiques », *Le français aujourd'hui*, n° 180, p. 151-161.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International.
- ROZIC E., 1983, « Theater as a language: a semiotic approach », *Semiotica*, n° 45, p. 65-87.
- ROUXEL A. et LANGLADE G. (sous la direction de), 2004, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- UBERSFELD A., 1996, *Lire le théâtre : Le dialogue de théâtre*, tome III, Paris, Belin/SUP Lettres.
- ΘΩΜΑΔΑΚΗ Μ., 2018, *Σημειωτική του Ολικού Θεατρικού Λόγου*, Αθήνα, Liberal Books, 2018 [THOMADAKI M., *Sémiotique du discours intégral au théâtre*, Athènes, Liberal Books].

## « Notre » patrimoine : question d'avenir-question de FLE. Le cas du rébétiko

**Maria PSYLLA**

6<sup>e</sup> Collège de Néa Smyrni (Grèce)

mpsychilla@gmail.com

### Résumé

*Le but de cette présentation est de donner aux enseignant-e-s des clés destinées à développer les compétences nécessaires pour sensibiliser leurs apprenants à la notion du patrimoine mondial et à son respect, et promouvoir ainsi la citoyenneté mondiale. Pour ce faire, nous nous proposons de travailler sur le film français Djam. Dans ce film, on suit le voyage d'une jeune femme, Djam, de son île de Lesbos à Istanbul, qui va de l'avant en jouant du rébétiko, musique grecque populaire, marquée par l'histoire et la migration et aujourd'hui inscrite sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'humanité de l'Unesco. Pour l'exploitation de notre proposition, nous avons opté pour une approche active et réflexive qui permettra aux enseignant-e-s de s'interroger sur leurs propres pratiques de classe et de confronter leurs projets avec l'approche proposée afin d'élaborer une démarche adaptée à leurs publics.*

**Mots-clés** : rébétiko, patrimoine mondial, patrimoine culturel immatériel, citoyenneté mondiale, migration

### Introduction

La dimension culturelle et humaniste du FLE devrait être notre enjeu primordial dans le processus de l'enseignement. La valorisation du patrimoine mondial en classe de FLE s'avère un moyen idéal pour forger des compétences culturelles et interculturelles : « Aucune culture n'est jamais pleinement figée ou isolée » (Unesco, 2010 : 45). Pour s'ouvrir à une autre, à d'autres cultures même, il faut avoir un point de départ bien stable. On aide alors tout d'abord les apprenants

à prendre conscience de leur propre culture et on montre comment la culture maternelle entre en interaction avec la culture de la langue cible. Cette communication vise à exposer la proposition d'un scénario pédagogique qui a comme point de départ le film français *Djam* dans lequel le « rébétiko » (musique grecque populaire inscrite sur la liste de l'Unesco) joue un rôle prépondérant.

## **1. Le film *Djam* et le rébétiko**

Le critère de base pour la sélection du film a reposé sur un objectif précis : présenter un matériel d'actualité qui permette le dialogue des cultures. Nous avons choisi le film *Djam* parce que c'est un bel exemple de la problématique interculturelle avec des enjeux mondiaux : la migration, la place de la musique dans la vie, les moyens d'expression d'un peuple, le mélange des cultures mais surtout parce que le film *Djam* de Tony Gatlif, sorti en 2017, peut jouer le rôle de déclencheur d'idées et d'initiateur au sujet du rébétiko. Le film a un message motivant qui encourage le spectateur à entreprendre la découverte de nouvelles cultures.

### **1.1. L'histoire du film**

Dans un conte moderne, tendre et touchant, Tony Gatlif met en scène deux jeunes femmes, une jeune grecque et une jeune française que tout oppose et dont les chemins se croisent à Istanbul. Dans ce voyage initiatique au rythme lent, qu'on adopte, leurs pas rapprochent les rives d'une Méditerranée une fois de plus déchirée. Des pas soutenus par le *rébétiko*, cette musique aussi rebelle que mélancolique, seul remède aux problèmes qui émergent, du naufrage économique grec à la crise syrienne.

### **1.2. Le rébétiko : patrimoine culturel de l'humanité**

Le rébétiko est la musique grecque populaire et urbaine des marginaux et des classes les plus pauvres de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, une forme de musique contestée, interdite, et aujourd'hui totalement réhabilitée avec son classement au patrimoine culturel immatériel de l'Unesco. Il est lié à la musique, au

chant, à la danse et, surtout dans le passé, à une attitude et à un mode de vie particuliers : la vie des exclus, des vagabonds et des réfugiés.

## 2. Scénario pédagogique

Parcours : réaliser un projet autour de rébétiko (patrimoine culturel immatériel)

Niveau : B1-B2

Thème : le patrimoine du rébétiko

Public : grands adolescents, à partir de 15 ans

Durée : 4 séances de 45 min (séances scolaires élémentaires)

Supports choisis : La chanson « *kaixis* », l’affiche, la bande annonce et deux extraits 1h12’16” à 1h13’47”, 1h08’00 à 1h11’08”) du film *Djam*.

Nous proposons un scénario pédagogique qui peut être réalisé d’une manière idéale en tant que support d’un projet interdisciplinaire mêlant histoire, musique, arts, FLE mais aussi en tant que motivation pour la réalisation d’un projet en cours de FLE. L’exploitation pédagogique du film peut s’effectuer avec le visionnage du film *Djam* dans son intégralité ou en exploitant seulement la bande-annonce du film ainsi que quelques extraits choisis. Les activités proposées sont gérables selon le niveau ciblé. Nous vous communiquons quelques pistes à utiliser telles quelles, à adapter, à améliorer, ou à enrichir en fonction de vos élèves et de vos projets.

Tout en prenant en considération l’esprit et les principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), ainsi que les normes du *Programme d’études commun pour les langues étrangères*<sup>1</sup> et le programme analytique, nous nous fixons comme objectifs spécifiques :

Objectifs communicatifs

- Faire une description morale
- Exprimer son opinion
- Rédiger une courte biographie
- Raconter l’histoire d’un film

Objectifs formatifs

- Sensibiliser au patrimoine culturel immatériel
- Attitude d’un citoyen du monde

---

<sup>1</sup> Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, ΕΠΣ-ΞΓ.



### Objectifs linguistiques

- Travailler sur les prépositions spatiales : en haut, en bas, à gauche, à droite, etc.
- Initier au vocabulaire du rébétiko

### Objectifs (inter-) culturels

- Découvrir le monde du rébétiko et la liste du patrimoine culturel immatériel de l'Unesco

### Éducation aux médias

- Comprendre une bande-annonce et des extraits d'un film

## 3. La planification

### 3.1. Mise en route

*Entrer dans un univers par le son (PO, groupe-classe)*

Il est important de préparer les élèves à la projection, les mettre en appétit par rapport au film qu'ils vont voir, sans pour autant en dévoiler le contenu. On passe un extrait de la chanson « *kaixis* »<sup>1</sup> et on demande aux apprenants de fermer les yeux et de se laisser emporter par la musique.

- Est-ce que vous connaissez cette chanson ?
- Quelle autre langue entendez-vous dans les paroles ?
- C'est quel genre de musique ?

*Développer un champ lexical autour du thème du rébétiko (PO, groupe-classe)*

Consigne : À deux, en deux minutes

- À quoi pensez-vous en entendant le mot rébétiko ?
- Quels mots associez-vous au mot rébétiko ?

Pistes de correction/Corrigés : musique, danse, chant, etc.

### 3.2. Exploiter la bande-annonce et l'affiche

*Écouter la bande-annonce en regardant l'affiche (CE/CO)*

On fait écouter la bande-annonce du film et on demande aux apprenants de bien regarder l'affiche (Image 1) afin de les plonger dans l'ambiance. On sépare

---

<sup>1</sup> Chanson de la bande son originale du film *Djam* écrite par Apostolos Hatzichristos en 1948.



Image 1

la classe en deux groupes, GROUPE A : bande-annonce, GROUPE B : affiche, et à chaque groupe on donne des consignes différentes.

On invite le GROUPE A à une écoute attentive afin de repérer le plus d'informations possibles, l'instrument musical entendu, les langues parlées, en particulier le début et la fin de la bande-annonce qui contiennent de la musique, évoquant son rôle prépondérant dans le film.

Le GROUPE B est invité à se concentrer sur les éléments qu'il peut voir sur l'affiche, le visage d'une jeune femme et la mer en arrière-plan. On essaye d'attirer son attention à la personnalité de ce personnage et au rôle symbolique de la mer. La mer présage un voyage, une traversée entre deux mondes, une voie de communication, l'union ou bien la frontière, entre deux mondes, etc.

On demande aux apprenants d'émettre des hypothèses sur le lieu de l'action, l'histoire du film, de laisser libre leur imagination et de construire leur propre histoire.

### *Regarder la bande-annonce*

On fait visionner la bande-annonce aux élèves d'abord une fois pour recueillir leurs impressions et puis une ou deux fois pour qu'ils puissent répondre aux questions de compréhension. Il est possible, mais pas indispensable, de donner une consigne aux élèves, par exemple :

- Repérer les personnages principaux
- Repérer les différents endroits de l'action, etc.

### **3.3. Activités d'apprentissage proposées**

Fiche élève n° 1 : (en Annexe)

#### *Activité 1 : Qui sont ces personnages ? (CO/PE)*

Seuls ou en tandem, les élèves sont invités à noter ce qu'ils ont pu apprendre sur les différents protagonistes du film présentés dans la bande-annonce. À ce propos la fiche élève n° 1 est distribuée. On insistera notamment sur le personnage de Djam puisque seul son nom figure dans le titre du film (il est donc normalement appelé à jouer un rôle central dans l'intrigue).

Réponses indicatives :

<p>C'est Djam</p> <p>Elle est grecque, elle parle grec et français. Elle chante, elle danse et elle joue de la musique, du rébétiko. Elle habite une île. Elle va à Istanbul pour trouver une pièce pour le bateau de son beau-père.</p>	<p>C'est Avril</p> <p>Elle est française, elle parle seulement français. Elle n'a pas d'argent, elle rencontre Djam à Istanbul et devient son amie.</p>	<p>C'est Kakourgos</p> <p>Il est grec, il parle grec. Il habite une île. Il a un bateau. Il aime le rébétiko</p>
--	---	--

### Activité 2 : Je découvre l'histoire (CE/CO/PO)

Avant le deuxième visionnage de la bande-annonce, on fait lire aux élèves des questions qui permettent de comprendre l'histoire et on s'assure que les phrases sont bien comprises. Visionnage et mise en commun à l'oral.

Afin de préparer le visionnage des extraits dans les étapes suivantes on conseille aux élèves de lire à la maison le synopsis du film *Djam* sur le site de référence du cinéma TV, AlloCiné<sup>1</sup>. Le synopsis aide les apprenants à comprendre que *Djam* est un drame qui évoque le problème migratoire et parle du partage, du mélange des cultures, et de l'espoir à travers la musique du rébétiko.

### Fiche élève n° 2

L'exploitation de l'extrait proposé du film (de 1h12'16" à 1h13'47") vise à aider les apprenants à découvrir le rébétiko en tant que musique et danse, à les mettre en contact avec les instruments qu'il utilise et avec son environnement social.

Pour moi, c'est d'abord cela, le rébétiko : une atmosphère autant qu'un chant, des visages silencieux et marqués autant que des danses ou des cris, des odeurs mêlées de vin résiné, d'ouzo, de sciure fraîche sous les tables, de mégots refroidis.

Lacarrière, 2001 : 374

<sup>1</sup> <[www.allocine.fr](http://www.allocine.fr)>.

**Activité 1 : Découvrir le rébétiko : la musique**

Analyse d'une scène en fonction des composants sonores (CO/PO). Les élèves sont invités à écouter l'extrait sans visionner la vidéo dans un premier temps. On peut leur demander de fermer les yeux afin de se concentrer sur ce qu'ils écoutent et de noter les sons entendus. La musique jouée dans la scène est un air précurseur de rébétiko, il s'agit d'un *karsilama* dont le rébétiko conservera certains aspects. Suggestion de réponses : musique, des voix, des rires, et des cris (« opa »), taper dans les mains, etc.

Activité 1 :

Inscrivez dans la colonne les sons que vous avez entendus.

Musique	Bruits	Voix

Activité 2 :

Que vous inspire cette musique? Complétez le tableau :

Si c'était.....			
Une couleur	Un sentiment	Un paysage	Un animal

Image 2 : Fiche-élève 2 : activités 1, 2

Une fois le tableau rempli, on pourrait inciter les élèves à formuler des hypothèses à partir de leurs notes.

- Où se déroule l'action ? À l'extérieur ?
- Combien de personnages avez-vous entendus ?
- Quelle langue parlent-ils ?
- Comment les imaginez-vous ? Physiquement, psychologiquement ?

Visionner l'extrait pour vérifier.

**Activité 2 :** Il s'agit d'une activité d'expression orale où l'élève va livrer ses émotions, ses ressentis. Dans l'activité 2, bien entendu, il ne saurait y avoir de bonne ou de mauvaise réponse, il s'agit seulement de laisser parler sa sensibilité, son imagination.

Activité 3 :

En écoutant attentivement l'extrait, essayez de comprendre quels instruments vous entendez et entourez-les. Il y en a quatre



Image 3 : Fiche-élève 2, activité 3

**Activité 3 (Image 3) :** Les instruments du rébétiko<sup>1</sup>.

Solution : Le luth, l'oud, les zils (*zilia*), le santour.

<sup>1</sup> Le rebétiko dit « primitif » (1890-1920) est le plus souvent accompagné par les instruments que l'on utilise dans la musique traditionnelle grecque : le violon, l'oud, la sandouri et même la clarinette. Les mangas les ont peu à peu remplacés par le bouzouki, le baglama et la guitare.

Fiche élève n° 3 (en Annexe) : *Découvrir le rébétiko : la danse*

Distribuer la fiche élève n° 3, visionner l'extrait proposé de 1h12'16'' à 1h.11'42'' et faire bien remarquer la danse de Kakourgos. Est-ce qu'il y a des pas précis ? Le « *rébète* » improvise des figures en fonction de ce qu'il ressent dans la musique. Le danseur commence par des mouvements lents, lourds circulaires qui peu à peu deviennent des figures plus compliquées<sup>1</sup>.

*Activité 1* (PO, en tandem) : C'est une activité qui servira à introduire le genre de danse en question (« *zeybéikiko* »<sup>2</sup> une danse par excellence liée au rébétiko). Le rébétiko constitue une source d'inspiration pour les milieux savants et artistiques. Demander aux élèves de comparer les photos. En quoi sont-elles semblables en ce qui concerne les mouvements, l'allure et la posture du danseur ? C'est une danse d'homme, solo. Son visage est toujours fermé et garde les yeux fixés à terre, les bras sont écartés.

Fiche élève n° 4 (en Annexe) : *Analyse d'une séquence*

Dans cette scène (de 1h08'00'' à 1h11'08''), on assiste à un tête-à-tête très émouvant entre Kakourgos et Djam. Son beau-père lui raconte la première fois où il a rencontré sa mère disparue, chanteuse devenue serveuse dans son restaurant à Paris. Il lui fait découvrir de vieux enregistrements de rébétiko que sa mère avait précieusement gardés. C'est le moment où on comprend pourquoi elle connaît les chansons de rébétiko par cœur. L'exil de la mère de Djam en France d'une part fait écho à la fuite des Grecs d'Asie mineure<sup>3</sup>, et, d'autre part, est mis en parallèle avec l'actuelle vague de migration qui touche la même région du monde et qui traverse toute l'Europe, la Grèce en première ligne. C'est le moment pour amener nos apprenants à prendre conscience de la notion du patrimoine et du patrimoine culturel immatériel, à approcher le sens et l'origine

---

<sup>1</sup> Saisir une table carrée entre ses dents et continuer à danser ainsi est juste une figure.

<sup>2</sup> Le *zeybéikiko* est un rythme originaire de Turquie d'où il est importé par les Grecs d'Asie mineure. C'est une danse d'homme individuelle, lente, majestueuse, exprimant à la fois la *levendia* (la bravoure, la dignité).

<sup>3</sup> Le mouvement des « Jeunes-Turcs » et la guerre gréco-turque (1919-1922) ont provoqué un afflux massif de réfugiés et de migrants parlant le grec dans les principales villes grecques. Ils ont eu du mal à s'intégrer dans leur Grèce d'origine. Ils ont été mal acceptés par les Grecs de Grèce, des milliers de personnes sans logement et sans travail, souvent considérés comme des délinquants, source de tous les problèmes.

du rébétiko et à faire la connaissance de ses grands représentants.

Ces migrants forcés à aller se réfugier en Grèce la première fois en 1922 ont emporté leur culture et ont laissé leur trace. Le rébétiko est le résultat d'un mélange de cultures d'Orient et d'Occident, d'une intégration à la grecque de racines qui vont puiser leur source dans des territoires lointains<sup>1</sup>.

Avant l'analyse de la séquence, conseiller aux apprenants de faire à la maison une visite libre du site <<https://www.rebetiko.gr>> ou même d'installer l'application sur leur mobile, qui est disponible sur : <<https://play.google.com/store/apps/details?id=gr.rebetiko.app&hl=el>><sup>2</sup> (consultés le 04/12/2019).

**Activité 1 (PO) :** Diffuser l'extrait une première fois et guider la lecture de l'image en disant aux apprenants de se concentrer sur le décor et les objets. Une association entre les images et le nom de ce qu'elles représentent permet d'approfondir le simple visionnement. À partir de cette activité une discussion pourrait être entamée sur ce que ces images représentent.

À titre indicatif :

<b>Vassilis Tsitsánis (1915-1914)</b>	<b>Roza Eskenazy (1897-1980)</b>	<b>Markos Vamvakaris (1905-1972)</b>
<p>Ses compositions ont marqué l'évolution du rébétiko et lui ont donné un nouveau public en Grèce. Tsitsánis a écrit plus de 500 chansons et est connu comme étant un joueur de bouzouki particulièrement doué.</p>	<p>Célèbre chanteuse grecque de rebétiko. Elle a été surnommée la « reine du rébétiko ». L'archétype de la <i>rebètissa</i> : dans un monde typiquement masculin cette femme fait tout comme les hommes tout en gardant sa féminité extrême. La personnalité de Djam ressemble à celle de Roza Eskenazy.</p>	<p>Compositeur, musicien et chanteur de rébétiko, considéré comme le plus grand de tous les rébètes.</p>

<sup>1</sup> Les années 1920 marquent le moment où diverses traditions et styles musicaux fusionnent, créant le son typique de ce qu'on appelle le rébétiko.

<sup>2</sup> L'application contient une brève histoire du rébétiko et la plus grande collection de photos sur le rébétiko sur Internet.

Le baglama	Les disques vinyles 45 tours	La valise
L'instrument symbole du rébétiko, le compagnon inséparable de Djam.	Ce sont les disques phonographiques, les enregistrements sonores commerciaux pendant la seconde moitié du XX <sup>e</sup> siècle.	<p>a. Le bagage de Djam, son héritage culturel immatériel.</p> <p>La valise contient l'archive et les enregistrements originaux de rébétiko trouvés dans la maison du grand-père.</p> <p>b. Symbole de la migration. Les exilés quand ils partent de chez eux et arrivent dans un autre pays apportent une valise, avec presque rien, et ils importent leur culture, leur musique, leurs idées.</p>

**Activité 2 (PE/PO) :** Les apprenants sont d'abord invités à formuler des phrases en utilisant les prépositions de lieu à partir des trois images. Par la suite, le professeur divisera la classe en plusieurs groupes de travail. Dans le but d'amorcer une réflexion sur la symbolique et le sens de certains objets, chaque groupe disposera d'une image parmi celles proposées, réfléchira sur cette image et rédigera un court texte.

Réponses indicatives :

<p><b>1.</b> Djam place la photo du festival des femmes en Bulgarie <u>devant</u> la photo de <i>Roza Eskenazy</i>. L'esprit du rébétiko est dans la femme libre.</p>	<p><b>2.</b> <u>Derrière</u> Djam, sur le mur il y a les photos de deux grands représentants de rébétiko. Juste <u>à gauche de</u> Djam, au mur est accroché un instrument de musique. *Dans les <i>kafeneia</i> se trouvent souvent des instruments accrochés au mur, disponibles pour des joueurs amateurs</p>	<p><b>3.</b> Sur le mur, <u>derrière</u> Djam et Kakourgos, il y a des photos de grands représentants de rébétiko. <u>Devant</u> eux <u>à droite</u> il y a une valise. <u>Dans</u> la valise il y a des disques et des photos.</p>
---	--	---

Fiche élève n° 5 (en Annexe) : *Réfléchir sur les messages possibles du film (CO/CE/PO)*

**Activité 3 :** Diffuser l'extrait une deuxième fois et demander aux apprenants de compléter un extrait de la transcription de la narration de Kakourgos avec les

mots qui manquent et qui font partie du champ lexical de la musique.

C'est une occasion de mettre en évidence le fait que la musique, le rébétiko dans ce cas, constitue un point de référence sociale solide d'une mémoire collective, constituant ainsi un patrimoine immatériel (introduction du terme). Questions possibles au groupe classe à partir de l'histoire racontée par Kakourgos :

- Qu'est-ce que la mère de Djam a emporté dans le nouveau pays ? (sa culture)
- Quel est le patrimoine de Djam du côté de sa mère ? (la musique, le rébétiko)
- Qu'est-ce que les Grecs de l'Asie Mineure ont apporté dans « leurs bagages » en venant en Grèce en 1922 ? (leur culture, de nouvelles sonorités orientales)
- Quel est le point commun de toutes ces nations qui allaient écouter la voix de la mère de Djam ? (leur musique, leur culture, leur patrimoine immatériel).

*Activité 4* (en tandem) : On demande aux apprenants de souligner dans la narration de Kakourgos les passages qui illustrent les paroles de Tony Gatlif : « Quand on part en exil, on n'emmène rien, sinon ses souvenirs et sa culture. La terre, elle, reste derrière. Et quand on a posé la valise, le besoin d'évoquer ses racines ressort. »

Réponses possibles :

1. Ta mère quand elle est venue à Paris, elle a tout laissé derrière elle.
2. C'est toi qui chantes ? Non, c'est mon exil qui chante.
3. Ils venaient vers la voix de ta mère. Ils retrouvaient leur patrie à eux, leur sud à eux.

Le but de cette activité est d'aider les apprenants à se rendre compte à quel point le chant et la danse enracinent les peuples dans leur culture et les aident à être plus forts. Pour lancer un débat on pose la question : « Qu'est-ce que la musique/le rébétiko représente dans le film ? »

Réponses possibles :

- la liberté ;
- l'expression des sentiments (dans le cas des déracinés, le chagrin, la souffrance, la nostalgie, etc.) ;
- le remède, une façon de dépasser les difficultés de la vie, une façon de trouver de la dignité quand on n'a plus rien (ex. les phrases de Kakour-



- gos « On ne va pas baisser la tête. On va continuer à chanter. » ;
- l'identité d'une nation.

Fiche élève n° 6 (en Annexe) : *Étudier les personnages du film*

*La relation Djam et Avril (PO/PE selon le temps disposé)*

Après l'étude des personnages, on comprend qu'Avril est attirée par la lumière de Djam, par sa personnalité forte et solide. Djam a un point de repère qu'Avril n'a pas. Avril porte une immense culture à laquelle elle est pourtant étrangère : elle ignore ses origines. Quand Djam lui demande d'où elle vient, elle répond : « De banlieue ». Comme si la banlieue était un pays ou une région. On la sent attirée par la culture grecque qu'elle découvre. En rencontrant des gens passionnés de musique et de vie, elle a pris conscience de la valeur des racines, du combat, de l'espoir et elle a trouvé sa voie : être ensemble et aller vers les autres. Le *Rébétiko* la conduit au partage.

### 3.4. Prolongements possibles

Il y a bien entendu beaucoup plus de propositions pour l'exploitation de ce film ainsi que du thème du rébétiko. Il n'est pas prévu de tout faire mais de faire un choix et/ou de s'inspirer des activités pour les adapter à sa classe ou à un niveau plus élevé C1/C2. Ces activités peuvent être travaillées dans des séances espacées et de manière autonome. Pour un niveau B1 on proposerait les activités suivantes :

- de petites fiches biographiques des grands *rébètes* (*Tsitsanis, Vamvakaris, Eskenazy*), à partir des ressources francophones ou même grecques ;
- activité d'interaction sociale. Consigne : « Faites un voyage dans l'espace. Imaginez et jouez une rencontre entre vous et un grand rébète » ;
- recherche sur les autres genres de musiques inscrits sur la liste de l'Unesco. Consigne : Djam passionnée de rébétiko, est ravie d'apprendre que depuis 2017 le rébétiko est inscrit sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'humanité ! Elle est intéressée à voir si d'autres genres de musique connus (le tango, le fado, le reggae, le flamenco etc.) sont sur la même liste et avec Avril elles font une recherche sur le site de l'Unesco<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Disponible sur : <<https://ich.unesco.org/fr/listes>> (consulté le 04/12/2019).

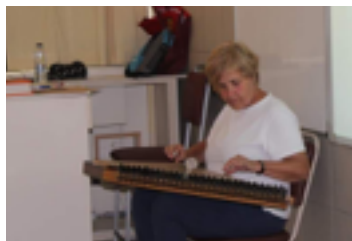
#### 4. Le Portfolio : Réflexion – autoévaluation

Le portfolio constitue une trace de l'apprentissage des élèves et un reflet d'eux-mêmes : ils prennent conscience de leur travail, y réfléchissent et s'auto-évaluent. Le portfolio comprend les travaux réalisés en classe, leurs réflexions, des documents à propos du rébétiko et du film, et un petit questionnaire en grilles.

#### Conclusion

Dans un cours de FLE, à travers un scénario pédagogique ayant comme support un film français, nos apprenants, à part les tâches langagières accomplies, s'approprient un élément appartenant au patrimoine national et mondial. La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde pour qu'ils arrivent à une conscience plus profonde de leur propre culture. Afin d'élargir les horizons de nos apprenants et pouvoir les faire s'ouvrir à l'autre, on devrait avoir un ancrage culturel, appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités et ses particularités. Le patrimoine immatériel, ce qui se transmet de génération en génération, contribue au maintien de la diversité culturelle, et en même temps nous aide à avoir un sentiment d'appartenance à une humanité commune, un enjeu majeur pour la défense de la paix de plus en plus menacée.

Nous tenons à remercier vivement Mme Loukia Konstadatou musicienne, pour ses conseils et son soutien à la conception et à la réalisation de notre projet.



*Image 4 : Mme Konstadatou en train de jouer du kanoun*

## Références bibliographiques

LACARRIÈRE J., 2001, *L'été grec*, Paris Plon, Coll. Pocket.

UNESCO, 2010, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel : rapport mondial*, disponible sur : <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187827>> (consulté le 03/10/2015).

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, 2016, *Κοινό πρόγραμμα σπουδών στο γυμνάσιο και το δημοτικό*, ΦΕΚ 2871/τ.Β'/09-09-2016). [MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2016, *Programme d'études commun pour les langues étrangères au collège et à l'école primaire*, (Journal officiel 2871/τ.Β'/09-09-2016).

## ANNEXE

### FICHE- ÉLÈVE N°1 :

#### DÉCOUVRIR LE FILM PAR LA BANDE-ANNONCE

#### Niveaux B1-B2

##### 1. QUI SONT CES PERSONNAGES ?

Donnez des informations sur ces personnages (prénom, âge, relation entre eux...etc.)

		
C'est.....	C'est.....	C'est Kakourgos

##### 2. JE DÉCOUVRE L'HISTOIRE

A. Cochez la bonne réponse. Plusieurs réponses sont possibles

- Où se passe l'histoire ?
 

<input type="checkbox"/> a. En Grèce	<input type="checkbox"/> b. En France	<input type="checkbox"/> c. En Turquie
--------------------------------------	---------------------------------------	--
- Où vivent Djam et Kakourgos ?
 

<input type="checkbox"/> a. À Athènes	<input type="checkbox"/> b. À Istanbul	<input type="checkbox"/> c. À Mytilène
---------------------------------------	--	--
- Qui est passionné de la musique ?
 

<input type="checkbox"/> a. Djam	<input type="checkbox"/> b. Avril.	<input type="checkbox"/> c. Kakourgos
----------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------
- Pourquoi Djam va à Istanbul? Pour
 

<input type="checkbox"/> a. rencontrer Avril	<input type="checkbox"/> b. un festival	<input type="checkbox"/> c. trouver une pièce rare pour le bateau
--	---	---

B. Répondez aux questions et justifiez si nécessaire.

- La situation économique en Grèce est bonne
 

<input type="checkbox"/> a. Vrai	<input type="checkbox"/> b. Faux
----------------------------------	----------------------------------

 Justification : .....
- Qu'est-ce que le rébétiko ?
 

<input type="checkbox"/> a. de la musique turque
<input type="checkbox"/> b. de la musique grecque
<input type="checkbox"/> c. un mélange de la musique grecque et de la musique turque
- Djam aime la musique moderne de son époque
 

<input type="checkbox"/> a. Vrai	<input type="checkbox"/> b. Faux
----------------------------------	----------------------------------

 Justification : .....
- De quelle manière Djam et Kakourgos dépassent les problèmes dans la vie ?  
.....

## FICHE- ÉLÈVE N°3 : DÉCOUVRIR LE RÉBÉTIKO : UNE DANSE

### Niveaux B1-B2

#### Activité1 :

Observez bien les deux photos d'Henri Cartier Bresson de 1953 et comparez-les avec la scène de la danse dans le film



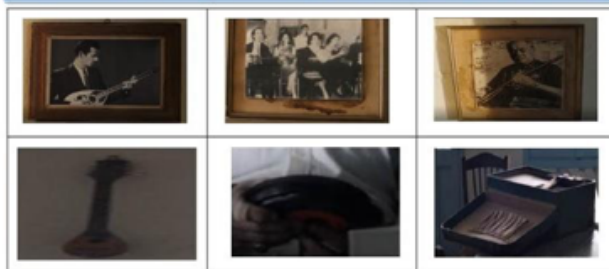
Observez bien le danseur :

- Comment il est habillé ?
- Quel est le point commun en ce qui concerne les traits caractéristiques du visage ?
- Vous reconnaissez cette danse ?
- Quel est son nom ?
- Quelles sont ses caractéristiques ?
- Le danseur, où regarde-t-il ?
- Quelle est la position des bras ?

**FICHE- ÉLÈVE N°4 : ANALYSE D'UNE SÉQUENCE**

de 1h08min à 1h11min08sec

**Activité 1 :** Écrivez sous chaque image le nom de l'objet qu'elle représente



La valise	La photo de Tsitsanis
Les disques	La photo de Vamvakaris
Le baglama	La photo de Roza Eskenazy

**Activité 2 :** Décrivez les images en utilisant les prépositions : *en haut, en bas, à gauche, à droite, au milieu, dans le coin, sur etc.*



**FICHE- ÉLÈVE N°5 : ANALYSE D'UNE SÉQUENCE**

**RÉBÉTIKO: LA MUSIQUE DE L'EXIL**

Kakourgos raconte la rencontre avec la mère de Djam, une chanteuse de rébétiko qui fuyant la Grèce des Colonels entre 1967 et 1974, quitte son pays, va en France et demande du travail comme serveuse dans son restaurant grec à Paris.

**Activité 3 :** Complétez avec les mots suivants :

*chantes, voix, écouter, entends, disques*

Ces ..... ils n'ont jamais quitté la Grèce. Ta mère quand elle est venue à Paris elle a tout laissé derrière elle. Pendant toutes ces années c'était dans la cave de ton grand-père. [...] Un jour, je f..... chanter et mon cœur, il s'est arrêté.  
-C'est toi qui ..... ?  
-Non, c'est mon exil qui chante.  
[...] Tous venaient f..... Tous, les Arméniens, les Kurdes, les Algériens qui avaient leur fascisme à eux, les Assyro-Chaldéens... Tous venaient. Comme les animaux dans la forêt en feu qui viennent vers l'eau, eux ils venaient vers la ..... de ta mère. Ils retrouvaient leur patrie à eux, leur sud à eux.



**Activité 4 :**

« Quand on part en exil, on n'emène rien sinon ses souvenirs et sa culture. La terre, elle, reste derrière. Et quand on a posé la valise, le besoin d'évoquer ses racines ressort. »

Propos de Tony Gatlif dans une interview.

Soulignez dans la narration de Kakourgos des paroles qui illustrent les propos du réalisateur.

## FICHE- ÉLÈVE N°6 : ÉTUDIER LES PERSONNAGES DU FILM



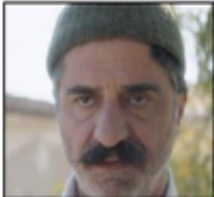
Niveaux B1-B2

### 1. PORTRAIT MORAL DES PERSONNAGES

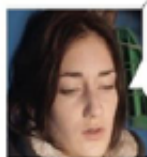
Faites le portrait des personnages en vous aidant des adjectifs proposés dans la liste ci-dessous. Construisez des phrases comme dans l'exemple suivant :

- *Djam est généreuse parce qu'elle aide Avril*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• indépendante</li> <li>• joyeuse</li> <li>• généreuse</li> <li>• personnalité forte</li> <li>• passion de vivre</li> <li>• libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• timide</li> <li>• sombre</li> <li>• désorientée</li> <li>• renfermée</li> <li>• en « quête de sens » dans sa vie</li> <li>• fragile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fier</li> <li>• sensible</li> <li>• courageux</li> <li>• protecteur</li> <li>• direct</li> <li>• majestueux</li> </ul>
---	---	---

		
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----

### 1. LA RELATION DJAM ET AVRIL



Quand je t'ai rencontrée j'étais perdue, je t'ai suivie. Je ne sais pas pourquoi ?



Maintenant, je sais.....

Pourquoi à votre avis Avril a suivi Djam ?

-----

-----

-----

## La littérature comme moyen d'obtention du B2 et du C1 en contexte colombien

**Guillaume ROUX**

Université de Caldas (Colombie)

guillaume.roux@ucaldas.edu.co

**Germana Carolina SOLER MILLAN**

Université de Caldas (Colombie)

carolina.soler@ucaldas.edu.co

### Résumé

*Dans la plupart des licences de langues proposant le français, en Colombie, les classes de littérature correspondent aux deux derniers semestres. À ce moment-là, les étudiants passent le DELF B2, obligatoire pour valider leur licence. Les classes de littérature ont donc à charge de consolider le niveau nécessaire des étudiants. Mais si le B2 est exigé, c'est parce que tous ne veulent pas devenir professeur de français. Or, ceux qui le souhaitent ne pourront travailler qu'avec le DALF C1. Malgré les différentes approches abordées par les professeurs de littérature, les résultats restent mitigés au B2. Depuis 2018, des pratiques telles que le commentaire composé ou l'humour ont été introduites. Cela a permis une amélioration des résultats au DELF B2 dans la mesure où ces pratiques ont permis de se centrer sur la dimension métalinguistique et la compétence socio-culturelle.*

**Mots-clés :** littérature, FLE, Didactique des langues, DELF

### Introduction

Cet article a pour objectif d'étudier le rôle de la littérature française dans les licences de langues modernes pour l'obtention du DELF B2 et du DALF C1 en Colombie. Le recours à la littérature est débattu depuis longtemps en FLE, que ce soit pour son utilisation ou non, ou alors pour savoir à quel niveau l'intro-

duire (Riquois, 2010). Dans le cas des licences, que ce soit en Colombie ou ailleurs, la question de sa présence ne se pose pas : la littérature a généralement toujours sa place. Dans les programmes en Colombie, elle apparaît à la fin de la licence, c'est-à-dire lorsque les étudiants sont supposés avoir le meilleur niveau de français. De plus, pour valider la licence, les étudiants ont l'obligation d'obtenir le DELF B2, épreuve qu'ils passent généralement pendant ou à la fin des cours de littérature. Paradoxalement, ceux qui veulent devenir professeur de français devront réussir le DALF C1, le B2 étant requis uniquement parce que tous les étudiants ne veulent pas devenir professeur de français. Ces éléments soulignent le rôle clé de la littérature française dans l'obtention du B2 (et du C1). Par ailleurs, durant cette période, les résultats au B2 sont mitigés. Ainsi, en dépit des différentes méthodes employées par les professeurs, la littérature n'a pas réussi à donner aux étudiants les conditions pour obtenir de bons résultats au B2. La question des compétences requises pour le B2 et le C1 est alors soulevée : la littérature peut-elle permettre le travail de ces compétences et comment ? C'est pourquoi la recherche que nous avons entreprise a pour but de proposer une pratique d'enseignement incluant le travail de la dimension métalinguistique et socioculturelle.

## **1. La littérature en langues étrangères**

L'utilisation de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères est présentée comme un des fondamentaux de la méthode traditionnelle, puis passée sous silence avec la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) avant de revenir dans les années 1970 *via* l'approche communicative (Puren, 1988). Les objections à l'utilisation de la littérature reposent souvent sur le fait qu'il s'agit d'un emploi complexe de la langue et que cette complexité n'est pas nécessaire pour les objectifs communicatifs à atteindre (Séoud, 1997). Mais les arguments pour son utilisation (Sage, 1987 ; Hadaway *et al.*, 2002) reposent sur plusieurs aspects : c'est un matériel en quelque sorte authentique (pas dans le sens d'un matériel éphémère et fortement contextualisé) permettant une grande créativité (Lenore, 1993) ; elle représente une contextualisation de la langue (Bertrand et Ploquin, 1988 ; Naturel, 1995), permet le développement des facultés cognitives et de l'esprit critique (Parkinson et Reid Thomas, 2000) ; elle représente un matériel linguistique motivant, peu coûteux et facilement accessible et reproductible (Duff et Maley, 1990 ; Collie et Slater, 1987), et permet



d'aller encore plus loin en donnant accès à une culture (Fenner, 2002 ; Schewe, 1998 ; Collie et Slater, 1987 ; Lazar, 1993), à travers les expressions idiomatiques par exemple (Obediat, 1997).

### **1.2. La littérature en FLE**

Le recours à la littérature en FLE a généré des débats sur sa didactique. Plusieurs variétés d'usages de la littérature et plusieurs pratiques d'enseignement ont alors été abordées : lecture orale, jeux de rôles, scènes de théâtre jouées, analyses de textes, débats, lecture d'œuvres intégrales, etc. (Cicurel, 1991 ; Besse, 1991 ; Seoud, 1994 ; 1997 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Dufays *et al.*, 2005 ; Albert et Souchon, 2000 ; Bemporad et Jeanneret, 2007 ; Calliabetsou-Coraca, 2009 ; Peytard, 1988 ; Papo et Bourgain, 1989 ; Verrier, 1994 ; Naturel, 1995). La préoccupation concernant ces questions est grandissante dans sa relation à la culture (Proscolli, 2009 ; Gruca, 2009 ; Collès, 1994). En effet, comme le souligne Gruca (2009), la littérature permet d'identifier des universaux (l'amour, l'amitié, le bonheur), et des singularités, allant vers un prolongement vers la question de l'interculturalité (Gruca, 2009 ; Abdallah-Pretceille, 1996 ; Cicurel, 1991). Parmi les pratiques d'enseignement, cette recherche se centrera principalement sur l'analyse de textes (Gruca, 2007 ; 2009 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Fenner, 2002 ; Cicurel, 1991) allant jusqu'au commentaire composé, et sur le recours à l'humour (Carré et Debyser, 1978 ; Galisson et Porcher, 1986 ; Galisson, 2002 ; Jereczek-Lipinska, 2009 ; Lethierry, 1997) que ce soit à travers le théâtre comique, les œuvres d'écrivains comme Queneau ou le travail sur certains humoristes dont on peut considérer que les textes relèvent de la littérature (Raymond Devos par exemple).

### **1.3. Le contexte colombien**

En Colombie, le français est rarement enseigné dans les collèges et les lycées. C'est à l'université qu'il fait son apparition. Hormis à l'Université Nacional de Bogotá où le français (comme l'anglais ou l'allemand) peut être choisi comme seule langue apprise (en raison des effectifs nombreux), les licences qui proposent le français durant toute la licence le font conjointement avec l'anglais et possèdent plus ou moins des programmes similaires (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018).

Dans ces universités, la littérature française et la littérature francophone correspondent aux deux derniers semestres de la licence. La plupart de ces licences sont divisées en dix semestres : les quatre premiers correspondent au FLE ; les quatre suivants correspondent aux matières dites avancées (phonétique, production écrite, production orale, culture et civilisation, littérature française, littérature francophone). Concernant les programmes de littérature, ils sont souvent identiques d'une licence à l'autre, se centrant sur : l'histoire de la littérature française du Moyen Âge à aujourd'hui, la lecture d'œuvres intégrales, l'analyse littéraire, la littérature francophone sur les cinq continents, les courants intellectuels comme la Négritude. Les deux derniers semestres correspondent au stage de fin de licence. Obligatoire dans leur parcours, c'est généralement durant ou à la fin du cours de littérature française (voire francophone), que les étudiants passent le DELF B2. À ce titre, les cours de littérature ont un rôle majeur, d'autant plus que, paradoxalement, ceux qui veulent devenir professeur de français devront aller jusqu'au C1.

#### 1.4. Le B2 et le C1

La question est de savoir si l'enseignement de la littérature permet de répondre aux compétences requises par le B2 et le C1. Car notre expérience en tant que professeur (précisément, à travers l'interaction avec les étudiants, la correction des copies et les résultats au DELF B2<sup>1</sup>) nous a montré que les compétences des étudiants en littérature française correspondent difficilement à un B2 solide, encore moins à un C1 à en juger par les exemples du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) concernant la compétence grammaticale :

C1 Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.

B2 A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.

Conseil de l'Europe, 2001 : 90

---

<sup>1</sup> Cf. section 3.

Ces compétences sont-elles accessibles dans notre contexte ? Quel rôle la littérature peut alors avoir pour atteindre ces objectifs et comment ? Ainsi, selon les considérations précédentes, la question centrale de ce travail est de savoir comment réussir à améliorer les résultats du DELF B2, voire de permettre à certains étudiants de viser le C1.

## **2. Rôle de l'approche méthodologique adoptée pour l'enseignement de la littérature sur les compétences linguistiques développées**

Cette recherche a été réalisée dans le contexte de l'université de Caldas qui propose une licence de langues modernes (anglais-français) comprenant deux cours de littérature (française et francophone) en fin de licence. Deux groupes de quarante étudiants chacun ont été comparés uniquement dans le cadre du cours de littérature française, soit quatre-vingts étudiants (cinquante-sept filles et vingt-trois garçons de vingt à vingt-sept ans ; âge moyen = 22,6 ans). Le premier groupe est extrait du premier semestre 2017 (2017-1) et le deuxième du premier semestre 2019 (2019-1). Le groupe de 2017-1 a suivi l'application stricte du programme tel qu'il était traditionnellement appliqué, incluant des activités telles que : débats, exposés, jeux de rôles, lecture orale, écriture d'invention. Tout en respectant le programme d'études, l'approche adoptée par le groupe de 2019-1 se distingue de celle du groupe 2017-1 sur les points suivants :

- Sur le plan de la compréhension écrite, l'enseignant a insisté sur les éléments d'analyse linguistique et littéraire (champs lexicaux, figures de style, dialogisme et polyphonie, genres de discours, typologies textuelles, etc.) en se concentrant sur l'analyse d'un texte par élément différent, puis en analysant des textes en combinant plusieurs aspects. L'enseignant a ensuite insisté sur la recherche de la portée d'un texte et de son sens profond, et sur des interprétations plurielles (Gruca, 2007 ; 2009 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Abdallah-Pretceille, 1996 ; Fenner, 2002 ; Cicurel, 1991).
- Sur le plan de la production écrite, l'enseignant a insisté sur l'application de ces éléments d'analyse *via* le commentaire composé, et précisément sur la formation des étudiants à la structure du commentaire qui ne fait pas partie de leur enseignement traditionnel (plus centré sur l'essai). Le commentaire a pour objectif de mettre en pratique la compétence métalinguistique en la reconstituant dans le cadre d'une analyse écrite

structurée. La dissertation traditionnelle a également été travaillée pour les conduire à un plus grand degré d'objectivité : nous l'avons ainsi mise en contraste avec l'essai personnel auquel les étudiants sont habitués.

- La compréhension orale a surtout été focalisée sur l'humour et les jeux de mots repérés dans des extraits vidéo de pièces de théâtre comiques (Molière, Beaumarchais, Feydeau, Courteline) et de certains humoristes dont les textes peuvent être rattachés à la littérature (par exemple Raymond Devos ou Stéphane De Groodt). Les passages entendus ont souvent fait l'objet de transcriptions de la part des étudiants.
- La production orale a été travaillée traditionnellement par la lecture orale, les débats d'interprétation de textes, les exposés et les jeux de scènes de théâtre.

Les résultats au DELF B2 de chaque groupe ont été statistiquement étudiés sur la base des notations des compétences des candidats obtenues pour chacune des quatre activités de communication langagière (production écrite, compréhension écrite, production orale, compréhension orale). Les résultats ont été demandés individuellement aux étudiants qui ont tous eu l'amabilité de coopérer. La comparaison des quatre compétences de chaque groupe est basée sur une ANOVA<sup>1</sup> réalisée avec le logiciel R<sup>2</sup> (les notes aux quatre activités de communication langagière comme variables dépendantes et la période comme variable indépendante).

### 3. Résultats de la recherche

La comparaison des deux groupes est présentée dans le tableau suivant (tableau 1) et indique les moyennes des notes obtenues au DELF B2 par activité langagière avec la note minimale et la note maximale.

---

<sup>1</sup> Analyse de la Variance servant à identifier l'influence d'une variable qualitative ou explicative (par exemple l'utilisation d'une méthode particulière, d'un programme d'enseignement spécifique, d'un exercice, d'un type d'évaluation, etc.) sur une variable continue numérique (par exemple des notes ou des résultats universitaires).

<sup>2</sup> Logiciel libre utilisé pour les statistiques : <<https://www.r-project.org/>>.

N-groupe = 40	Production écrite	Compréhension écrite	Production orale	Compréhension orale	Moyenne
2017-1	15,125 Min = 10,5 Max = 19,5	15,725 Min = 9,5 Max = 21,5	17,125 Min = 10,5 Max=23	12,125 Min = 8,5 Max = 16,5	60,18125 Min = 50 Max = 69
2019-1	17,000 Min = 11,0 Max = 22,5	16,725 Min = 10 Max = 20	18,125 Min = 12,0 Max = 23,5	15,125 Min = 10,0 Max = 18,5	67,78125 Min = 54,5 Max = 77,0
ANOVA	p<0,05	p<0,01	p<0,05	p<0,001	p<0,01

Tableau 1 : Comparaison des notes obtenues au DELF B2 par activité de communication langagière et par période

La comparaison générale entre les deux groupes, toutes activités de communication langagière confondues, est très significative ( $p < 0.01$ ), indiquant que les performances enregistrées ne sont pas les mêmes d'une période à l'autre. Tout d'abord, les moyennes obtenues par les étudiants sont assez faibles (à noter que chaque activité de communication langagière est évaluée sur 25). Pour 2017-1, elle est de 15,125 pour la production écrite, de 15,725 pour la compréhension écrite ; 17,125 pour la production orale et 12,125 pour la compréhension orale ; la moyenne générale est de 60,18 sur 100. Concernant la période 2019-1, la moyenne est de 17 pour la production écrite, de 16,725 pour la compréhension écrite, de 18,125 pour la production orale et de 15,125 pour la compréhension orale ; la moyenne générale est de 67,78 sur 100. Les notes de la deuxième période, sans être exceptionnelles, sont toutefois supérieures à celles de la première période, ce qui est valable pour toutes les activités langagières. L'analyse statistique montre que les différences enregistrées sont significatives pour chaque activité langagière, ce qui est encore plus marqué pour la compréhension écrite ( $p < 0.01$ ) et surtout la compréhension orale ( $p < 0.001$ ).

#### 4. Discussion

Les résultats de la présente recherche montrent une amélioration des résultats des étudiants au DELF B2 suite à l'introduction de nouvelles pratiques de classe. Le travail de la compréhension écrite via l'analyse linguistique des textes (Duff et Maley, 1990 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Gruca, 2007) et de la production écrite dans le commentaire composé a permis aux étudiants de se concentrer sur la

dimension métalinguistique et d'avoir une conscience plus aiguë de ces éléments (Parkinson et Reid Thomas, 2000 ; Collie et Slater, 1987 ; Peytard, 1988 ; Besse, 1991 ; Cicurel, 1991).

Le travail sur l'humour a permis une centration plus importante sur le découpage en mots, en syllabes et en phonèmes via un travail de transcription, de travailler la dimension métalinguistique mais aussi la dimension socioculturelle (expressions idiomatiques relation au contexte, polysémie) (Séoud, 1994 ; Naturel, 1995 ; Fenner, 2002 ; Schewe, 1998 ; Obediat, 1997 ; Collès, 1994), et la dimension interculturelle (Gruca, 2009 ; Cuq et Gruca, 2005 ; Abdallah-Pretceille, 1996).

Ainsi, à ce stade, les étudiants n'ont pas seulement besoin de maîtriser un certain nombre de compétences pour atteindre ce niveau : ils n'ont pas besoin uniquement de restituer une grammaire avec peu d'erreurs, d'avoir une articulation correcte ou de maîtriser un certain vocabulaire. Pour s'améliorer, ils ont besoin d'acquérir une réflexion sur l'usage de ces éléments dans certains contextes plus ou moins complexes et d'acquérir une compétence socioculturelle plus fine et plus liée à l'usage de la langue (par exemple avec les jeux de mots ou les expressions) (Obediat, 1997). L'idée est surtout de stimuler l'étudiant au niveau cognitif (avec des exercices a priori plus difficiles, au moins dans le sens où il n'est pas habitué à ceux-ci dans sa tradition d'apprentissage) sans entamer sa motivation (Duff et Maley, 1990 ; Collie et Slater, 1987) (en préservant des activités attrayantes, par exemple en lui faisant prendre conscience des mécanismes de l'humour et du type d'humour utilisé en français). Le recours à l'humour peut également être considéré comme une stratégie interculturelle : les types d'humour et les références culturelles sous-jacentes ne sont pas toujours les mêmes d'une culture à l'autre, ce qui augmente l'intérêt de ce travail à travers la littérature (Gruca, 2009 ; Abdallah-Pretceille, 1996).

Les résultats obtenus correspondent à une seule université. Même si – comme cela a été présenté dans la section 1.3, la plupart des licences proposant le français ont un programme très proche – il est possible de supposer une généralisation des résultats (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018), cela n'est pas affirmable sans précautions et il serait donc intéressant d'effectuer la même étude dans d'autres universités pour le confirmer. Néanmoins, les discussions avec les collègues de ces universités lors d'échanges informels (durant des colloques par exemple), donnent du crédit aux remarques faites dans cette recherche.

Enfin, si les résultats obtenus sont positifs, la méthode employée ne permet pas encore de prétendre à d'excellents résultats pour le DELF B2 et laisse encore peu d'espoir pour l'obtention du C1 même si l'on peut dire être sur la bonne voie. Dans la mesure où le contexte est assez contraignant (les programmes sont difficilement modifiables), l'idée est surtout de trouver des solutions, autant que faire se peut.

## Conclusion

La littérature a un rôle central dans les licences de langues modernes en Colombie en raison du DELF B2 que doivent obtenir les étudiants afin de réussir leur licence. Dans cette recherche, l'objectif a été de montrer qu'il est possible d'améliorer les quatre activités de communication langagière des étudiants pour le DELF B2 (voire le C1) à travers la littérature, dans un contexte contraignant, notamment à travers le travail de la dimension métalinguistique (analyse linguistique et commentaire composé) et de la dimension socioculturelle (humour). Les résultats obtenus pour le B2 sont positifs mais à nuancer et ne permettent probablement pas d'envisager le C1. Justement, cette recherche ne s'est basée que sur la littérature française. Au semestre suivant reste la littérature francophone, peut-être plus adéquate pour ce niveau si l'on considère les remarques du CECRL :

C1 Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.

Conseil de l'Europe, 2001 : 95

Le travail d'usages différents du français standard et de cultures autres que la culture française est l'occasion d'approfondir à la fois les dimensions linguistiques et culturelles abordées par le CECRL. Si, sur le plan de l'accès aux textes, il ne semble pas y avoir de difficultés, en revanche, l'accès à certaines ressources comme les adaptations ou les versions filmées de pièces de théâtre est plus difficile. Il est cependant possible de compter sur les humoristes et les séries télévisées disponibles sur internet.

## Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ALBERT M.-C. et SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « f autoformation ».
- BEMPORAD C. et JEANNERET T. (dir.), 2007, *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Études de Lettres*, n° 4, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.
- BERTRAND D. et PLOQUIN F., 1988, « Littérature et l'enseignement (la perspective de lecteur) », *Le français dans le monde*, numéro spécial (février-mars).
- BESSE H., 1991, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère », *Ici et là*, n° 20, p. 51-55.
- CARÉ J.-M. et DEBYSER F., 1978, *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.
- CICUREL F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. « f autoformation ».
- COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- COLLIE J. et SLATER S., 1987, *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., 2005, *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFF A. et MALEY A., 1990, *Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- FENNER A.-B., 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- GALISSON R. et PORCHER L., 1986, *Distractionnaire*, Paris, CLE international, coll. « Dic mini-dictionnaires ».
- GALISSON R., 2002, « L'humour au service des valeurs : défi salutaire, ou risque inutile », *Le français dans le monde*, numéro spécial (juillet) : « Humour et enseignement des langues », p. 122-139.
- GRUCA I., 2007, « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », in C. BEMPORAD et T. JEANNERET (dir.), « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », *Études de Lettres*, n° 4, p. 207-223.
- GRUCA I., 2009, « L'enseignement de la littérature, une formation à la culture de l'Autre », *Contact+*, n° 44 (décembre 2008-février 2009), p. 34-36.



- HADAWAY N. L., VARDELL S. M. et YOUNG T. A., 2002, *Literature-based instruction with English language learners*, Boston, Allyn and Bacon.
- JERECZEK-LIPIŃSKA J., 2009, « Rire en classe », *Le français dans le monde*, n° 364, p. 32.
- LAZAR G., 1993, *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LENORE K. L., 1993, *The Creative Classroom: A Guide for Using Creative Drama in Classroom*, Londres, Elsevier Inc.
- LETHIERRY H., 1997, *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International.
- OBEDIAT M., 1997, « Language vs. Literature in English Departments in the Arab World », *The English Teaching Forum*, n° 35-1, p. 30-37.
- PARKINSON B. et REID THOMAS H., 2000, *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- PAPO E. et BOURGAIN D., 1989, *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier/Didier.
- PEYTARD J., 1988, « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le français dans le monde*, numéro spécial (février-mars), p. 8-17.
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/CLE International.
- RIQUOIS E., 2010, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », in C. RONVEAUX (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Université de Genève, mars 2010, Suisse, Genève, p. 247-251.
- SAGE H., 1987, *Incorporating Literature in ESL Instruction*, New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- SCHEWE M., 1998, « Culture through literature through drama », in M. BYRAM et M. FLEMING (dir.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 202-22.
- SÉOUD A., 1994, « Document authentique ou texte littéraire », *Études de linguistique appliquée*, n° 93 (janvier-mars), p. 8-24.
- SÉOUD A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, coll. « LAL ».
- SOLER MILLÁN G. C., 2016, *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : manques, besoins, propositions*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France.
- VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras », *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, n° 5-2, p. 225-245 [VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Mondialisation, internationalisation et interculturalité : un regard depuis la formation de l'enseignant de langues étrangères », *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, n° 5-2, p. 225-245].
- VERRIER J., 1994, « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture », in D. COSTE (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1998)*, Paris, Crédif-Hatier, coll. « LAL ».

## ***Karambolage, un soutien visuel pour faciliter l'apprentissage***

**Christa SATZINGER**

Université de Klagenfurt (Autriche)

Lucerne University of Applied Sciences and Arts

christa.satzinger@aau.at

### **Résumé**

*Les images, sous quelque forme que ce soit, contribuent de manière significative à la compréhension et, avec une utilisation ciblée, facilitent considérablement le processus d'apprentissage. Les images favorisent la compréhension orale en fonction de la situation, ce qui crée une condition optimale pour un résultat d'apprentissage mutuellement satisfaisant et motivant. Avec son émission *Karambolage*, Claire Doutriaux y est parfaitement parvenue puisqu'elle y fournit des exemples très réussis d'approche contextuelle à la compréhension visuelle. Grâce à diverses techniques telles que le graphisme, l'animation, les scènes de jeu traitées par Bluebox, les éléments techniques, les collages et les dessins, la compréhension visuelle est stimulée, ce qui a un effet positif sur la compréhension orale et interagit de manière optimale entre les deux activités de communication langagière. Trois exemples concrets avec exploitation pédagogique tirés des rubriques de l'émission : « coutume », « rite » et « tradition » illustreront les avantages et les bénéfices d'un travail en classe avec certaines vidéos issues de cette émission.*

**Mots-clés :** *interculturel, compréhension visuelle, compréhension orale, motivation, apprentissage ludique*

### **Introduction**

Chaque apprenant veut comprendre et savoir communiquer le plus vite possible. En français cela demande du temps, étant donné que le code écrit diffère de celui de l'oral. Souvent le français est perçu comme « difficile et élitiste »

(Balta, 2019 : 19). Les nombreux retours de collègues enseignants selon lesquels il devient de plus en plus difficile de motiver les élèves à apprendre la langue française, soulèvent alors les questions de savoir

- comment rendre l'enseignement des langues – dans notre cas le français – plus intéressant,
- comment aider les apprenants à mieux regarder pour mieux apprendre.

## 1. Mettre l'accent sur le visuel

Si on prend en considération qu'environ 80 % de l'information que nous recueillons par rapport à notre environnement est visuel et que nos yeux peuvent enregistrer jusqu'à 36 000 messages visuels par heure, il va de soi qu'un support visuel peut faciliter l'apprentissage. La rétine représente 40 % de toutes les fibres nerveuses reliées au cerveau. Ce sont surtout le mouvement, les contrastes et les changements de couleur qui stimulent notre cerveau pour la simple et bonne raison que tous ces éléments ont le potentiel d'indiquer un « danger » (Jensen, 2008 : 55). La tâche de l'enseignant n'est donc pas seulement de fournir le bon matériel, mais aussi de contrôler les capacités cognitives des apprenants de manière à ce qu'ils saisissent et comprennent efficacement les modèles d'images et de textes et qu'ils établissent également des liens entre eux.

Comme on le sait, nos deux hémisphères cérébraux traitent l'information différemment ; tandis que l'hémisphère gauche est responsable du langage, l'hémisphère droit collecte l'information par l'image. Bien que tous les deux aient des fonctions spécifiques, ils travaillent ensemble, et nous apprenons mieux lorsque les deux sont impliqués dans le processus d'apprentissage. David A. Sousa donne un exemple très simple, mais frappant : nous attrapons mieux les balles avec nos deux mains, alors nous pouvons recueillir et traiter plus d'informations si nous activons nos deux hémisphères. Et si l'on considère aussi que les apprenants ont des préférences sensorielles différentes – un « apprenant visuel » bénéficiera davantage du matériel visuel, un « apprenant auditif » du matériel d'écoute, et pour un « apprenant kinesthésique » l'haptique ou l'apprentissage sociométrique sera important -, alors ce n'est pas seulement du point de vue neurodidactique presque explicite que seule la combinaison des concepts visuel et verbal peut conduire à un enseignement efficace et axé sur l'apprenant (Sousa, 2006 : 57-59).

Ainsi, si nous préparons spécifiquement les apprenants à renforcer leur compréhension visuelle, c'est-à-dire à les amener à ce qu'ils comprennent consciemment ce qu'ils voient, alors la compréhension visuelle renforcera la compréhension auditive et favorisera donc généralement le processus d'apprentissage et la motivation pour celui-ci (Satzinger, 2016 : 244-245).

Il ne s'agit donc pas seulement pour l'enseignant de bien choisir son matériel pédagogique, ce qui n'est pas facile, vu le grand nombre de documents, mais aussi de renforcer les capacités de réception de l'apprenant. Selon Mayer (2001 : 68), « des messages multimédias soigneusement conçus peuvent favoriser ces processus dans l'apprentissage »<sup>1</sup>, car la présentation multimédia permet à l'apprenant de construire plus facilement un modèle de pensée verbal et pictural et d'établir des liens entre les deux, tout en les gardant en mémoire. Cela augmente également les chances que l'apprenant de langue soit capable de relier les nouvelles connaissances à ce qui a déjà été acquis dans la mémoire à long terme.

## **2. Karambolage : certes un bon choix**

À notre époque de plus en plus numérisée, l'offre de vidéos, d'images animées, de programmes télévisés, etc., est immense. Il existe déjà de très bons exercices didactisés en ligne. Pour l'enseignant il s'agit de transporter les meilleurs exemples dans la classe pour « ouvrir les yeux » de l'apprenant, pour lui apprendre à bien regarder et ainsi à comprendre plus facilement.

Attirer l'attention sur le moindre détail et surtout bien en prendre conscience rejoint ce que Sass (2007 : 6) nomme « s'arrêter et ralentir ». Très souvent, les apprenants n'ont qu'un regard superficiel et ne tiennent pas compte du soutien visuel que leur offrent les images pour bien comprendre le message délivré. Il faut les amener à maîtriser cette technique d'apprentissage. Et on y parvient dans l'enseignement des langues étrangères grâce à l'utilisation d'images simples, voire minimalistes qui s'expriment par elles-mêmes et permettent de comprendre rien qu'en regardant. De cette vision des images émergent de nouvelles perspectives sociales et culturelles, ainsi que des perceptions interculturelles et transculturelles différenciées, qui conduisent à leur tour à une réflexion

---

<sup>1</sup> Citation originale, traduite par l'auteure : « carefully designed multimedia messages can foster these processes in learning ».

personnelle de la part de l'apprenant (Satzinger, 2017 : 247-248).

*Karambolage*, l'émission culte diffusée le dimanche sur ARTE depuis janvier 2004 est un très bon exemple d'art animé visuel. La complexité technique et thématique, et les perspectives interculturelles et transculturelles sont un moyen d'apprentissage très intéressant pour former à la compréhension visuelle et renseigner sur son impact positif sur d'autres activités langagières telles que la compréhension auditive, la lecture et la compréhension écrite. Même si l'objectif de l'émission n'est nullement didactique et que les thèmes parlent de particularités allemandes et françaises, l'émission se prête très bien à être utilisée en classe de français de par la courte durée des séquences (trois minutes à peu près) et la richesse des détails et informations. La productrice Claire Doutriaux<sup>1</sup> précise que son principe est toujours « de partir d'un détail » et quand on « creuse par derrière [...] on arrive vite à des différences culturelles liées à l'histoire, liées à nos histoires différentes et on tombe dans les grandes descriptions de nos perceptions françaises et allemandes ». Ces perceptions peuvent être très bien adaptées à d'autres histoires et cultures comme le montreront ultérieurement les exemples choisis.

La productrice voulait une « émission extrêmement gaie et très colorée avec beaucoup de trucage et de graphisme ». Elle y est parvenue avec différents moyens artistiques et en traitant chaque thématique avec un brin d'humour. Les émissions se révèlent être un matériel très motivant pour l'apprenant, car l'humour est un élément clé de motivation, d'autant plus que combiné avec une pincée d'auto-ironie il représente en soi une « signification universelle interculturelle »<sup>2</sup> (Thaler, 2012 : 6). À chaque fois l'émission se clôt par une devinette, que Claire Doutriaux appelle la « quintessence » qui souligne une fois de plus « un grand travail très soigné sur l'image [...] tout ça pour apprendre à mieux regarder »<sup>3</sup>.

Dans l'enseignement des médias la sélection lors du visionnage d'un film s'appelle une « sélection guidée », le regard du spectateur peut être dirigé vers un objet minuscule, une partie du corps, une partie d'un paysage, par exemple,

---

<sup>1</sup> Toutes les informations sont tirées de l'interview avec Claire Doutriaux du 7 février 2019 sur franceinfo à l'occasion des 15 ans de l'émission et du 500<sup>e</sup> épisode : <<https://www.dailymotion.com/video/x720mu0>> (consulté le 14/01/2020).

<sup>2</sup> Citation originale traduite par l'auteure : « kulturübergreifende Universalie ».

<sup>3</sup> Voir l'interview de Claire Doutriaux sur le site de l'antenne ARTE, où elle explique le concept de l'émission, 2012 : <<https://www.arte.tv/de/videos/061255-000-A/claire-doutriaux-erzaehlt-von-karambolage/>> (consulté le 14/01/2020).

au moyen de différents réglages (Schröter, 2009 : 12). Trois exemples choisis de différentes rubriques visent à montrer cette sélection guidée utilisée par l'équipe de *Karambolage* et démontrent l'impact que la compréhension visuelle peut avoir sur la compréhension orale et aussi sur la compréhension du texte.

## 2.1. La galette des rois

Cette vidéo<sup>1</sup> a connu un franc succès au regard notamment des likes et sa reprise sur d'autres sites didactiques dédiés. La coutume de tirer les rois est répandue en France et la version de *Karambolage* décrit de manière très motivante avec beaucoup d'humour et de détails précis cette coutume bien française. Le regard d'une image, « Bildbetrachtung », est alors considéré comme visionnage culturel « kulturelles Sehen » (Lange, 2019 : 3).

Comme exercice d'introduction et première familiarisation avec le sujet, la technique du Photo-Déclic est appliquée. Les apprenants doivent décrire l'image fixe ci-dessous en répondant aux questions « Où ? Qui ? Quoi ? Comment ? ». Ainsi, une brève introduction au sujet est donnée.

Ensuite, les apprenants seront répartis en trois groupes avec différentes consignes de travail et visionnent l'émission sans le son, ce qui implique une séparation des canaux de réception. Le premier groupe doit examiner spécifiquement les détails autour de la galette, le deuxième groupe doit travailler sur les aspects humoristiques et noter tout ce qui les a fait rire et le troisième groupe note tous les éléments préalablement connus. Puis, suit la mise en commun des résultats (qui peut aussi se faire en langue maternelle avec les groupes débutant).



Image 1 : La galette des rois  
(*Karambolage*)

Avant de procéder au visionnage avec le son, il est préférable d'introduire plus de vocabulaire à l'aide d'exercices d'association ou d'un exercice à trous, comme l'exemple suivant, un texte à compléter avec les expressions données :

**roi, païenne, four, fève, dimanche, rois mages, fourrées, gâteau, tirer, 6 janvier**

La galette des rois est un ..... que l'on prépare pour fêter. Traditionnellement, on peut le manger quelques jours avant et après la date de l'Épi-

<sup>1</sup> Karambolage diffusé le 4 janvier 2004, auteure et réalisatrice : Claire Doutriaux © ARTE

phanie qui est le ..... mais officiellement, la galette se déguste le deuxième ..... après Noël. À l'origine, cette fête était ..... On célébrait notamment Apollon et le Soleil. Elle a ensuite été christianisée et célèbre désormais la visite des ..... à l'enfant Jésus.

Plusieurs types de galettes existent en France ..... à la frangipane, aux fruits, à la crème, au chocolat. Les premières galettes étaient de simples pâtes feuilletées, dorées au ....., qu'on mangeait accompagnées de confitures. On a pour coutume de cacher une petite ..... à l'intérieur. Celui qui la trouve dans sa part est le ..... de la journée. Cette tradition s'appelle ..... les rois.

Pendant le visionnage avec le son les élèves doivent compléter leurs résultats et noter toutes les scènes qu'ils ont éventuellement mal interprétées. Les images simples, telles que la figurine cuite dans la pâte (fève), l'histoire des rois mages, l'ambiance de fête quand on mange le gâteau, la France entière mangeant le gâteau, représentée par la galette en forme d'hexagone, et les images parfois complétées d'onomatopées (comme äie/aua quand l'élève allemand mord la fève) sont souvent interprétées à tous les niveaux d'enseignement correctement. Avec les niveaux plus avancés, on pourrait également faire des exercices de compréhension guidée en revoyant des séquences de l'émission avec arrêts sur l'image, comme par exemple l'histoire des rois mages, la collection des fèves, l'Hexagone en forme de galette, l'enfant sous la table pendant le tirage des rois<sup>1</sup>. Après tout, ce sont des images représentatives qui évoquent directement des associations et qui déclenchent donc des réactions affectives, plutôt que des images purement logiques (Hecke, Surkamp, 2010 : 11). Par le biais d'une deuxième visualisation, voire même plusieurs fois et/ou en analysant certaines images fixes, le visionnage peut être « capturé », il ne constitue plus « une fin esthétique en soi », mais « un point de départ pour des échanges stimulants »<sup>2</sup> (Schröter, 2009 : 12). On pourrait alors discuter les coutumes propres aux nationalités des apprenants, leur signification et leur valeur.

## 2.2. La photo présidentielle

Savoir « lire » des photos, les comprendre et exploiter correctement afin de développer une certaine « photographic literacy » (Hallet, 2019 : 4) est une

<sup>1</sup> Pour plus d'exercices, voir l'article de Satzinger (2017) dans APFASCOPE.

<sup>2</sup> Citations, traduites par l'auteure : « ästhetischer Selbstzweck », « Ansatzpunkt für anregende Gespräche ».

compétence élémentaire dans la communication. L'émission *La photo présidentielle*<sup>1</sup> qui montre de manière assez humoristique une chronologie des présidents de la République est un exemple idéal pour améliorer cette compétence.

Comme exercice d'introduction les apprenants sont invités à décrire la photo officielle du président en essayant de trouver en petits groupes un maximum d'informations concernant : la tenue, le regard, le bureau, le décor et les détails.

Les apprenants ont bien sûr droit à tout support de vocabulaire et peuvent utiliser leurs smartphones, etc. Après la mise en commun, suit le premier visionnage de cette séquence avec pour consigne de vérifier et compléter leurs premières réponses.

Pour que les apprenants soient capables de comprendre et de décoder correctement les images qu'ils voient, celles-ci doivent être conçues de manière à ce que les destinataires reconnaissent le message encodé par les concepteurs de l'émission, comme le précise Hecke (2010 : 173). Les photos doivent donc être simples, pas trop complexes et d'actualité pour motiver les élèves. Dans le cas de la photo présidentielle, c'est pari gagnant, car l'équipe de *Karambolage* a choisi une photo réelle et n'a pas recours à d'autres techniques. La photo exprime un message déterminé et instructif. La fenêtre ouverte symbolise l'ouverture, le regard droit du président un futur prometteur, les deux smartphones sur le bureau la modernité, les œuvres littéraires et l'horloge l'ancienneté et la tradition, le fait d'être debout avec les deux mains appuyées sur le bureau la détermination et les deux alliances un petit côté sentimental et privé. Rien n'a été laissé au hasard, chaque détail est indiqué par une flèche, le regard des spectateurs est alors dirigé vers les éléments expliqués. Les explications verbales précisent le message de la photo (voir Blume, 2014). Et le tout est présenté avec une bonne dose d'humour, qui selon Backhaus (2005 : 37), une fois bien comprise, sert d'aide-mémoire durable.



Image 2 : Le président français Emmanuel Macron<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Karambolage* diffusé le 13 janvier 2018, auteure et réalisatrice : Claire Doutriaux © ARTE.

<sup>2</sup> Source : <<https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/06/29/portrait-officiel-du-president-de-la-republique>>.



Pour un public de niveau plus avancé d'autres photos présidentielles peuvent être analysées et décrites en vue, notamment, de réactiver le vocabulaire nouvellement acquis. L'émission en elle-même présente tout l'historique des photos présidentielles ainsi que leur importance, notamment celle de changer cette photo dès le lendemain des élections dans tous les lieux publics.

Pour consolider ce qui a été appris on pourrait également faire un exercice d'expression écrite et demander aux apprenants de décrire la photo de leur président ou présidente, de comparer cette tradition typiquement française avec celle de leur pays ou de leur faire faire une petite présentation des résultats de cette comparaison. Cette activité favorise les compétences interculturelles, car comme le souligne Küster (2010 : 41) les identités culturelles sont une sorte d'auto-localisation dynamique, dans laquelle les termes « personnel », « étranger » et « commun » sont redéfinis en fonction de la situation<sup>1</sup>.

### 2.3. La rentrée

Le troisième exemple sélectionné dans la rubrique « le rite » démontre les particularités interculturelles de façon précise et humoristique à l'aide d'un phénomène très français : l'importance et les conséquences de la rentrée pour la vie des Français.

Pour la mise en route, on peut faire un exercice de vocabulaire tout simple. Les apprenants travaillent à deux et répondent à la question : « Qu'évoque le mot rentrer/rentrée pour vous ? Notez tout ce qui vous vient à l'esprit ». Les réponses seront multiples comme rentrer à la maison, rentrer de vacances, rentrer le linge, une rentrée d'argent et peut-être la rentrée scolaire, ce qui sera le mot-clé pour le travail fondé sur l'émission<sup>2</sup>.

À l'aide de dessins animés dépeints de façon très simple et claire, avec peu de couleurs par image, le rite de la rentrée est expliqué avec beaucoup d'humour. Les mois d'août avec les plages bondées du Sud de la France, les touristes asiatiques devant la Tour Eiffel, la plupart des magasins fermés (illustrés par un dessin de l'Hexagone avec un rideau gris de magasin fermé et une petite pancarte « fermé ») et le retour vers la vie normale à partir du premier septembre,

---

<sup>1</sup> Citation originale, traduite par l'auteure : « dynamische Selbstverortungen, in dem "Eigenes", "Fremdes" und "Gemeinsames" situationsspezifisch jeweils neu definiert werden ».

<sup>2</sup> *Karambolage* diffusé le 11 juin 2015, auteure et réalisatrice : Claire Doutriaux © ARTE.

ce qui signifie les courses pour la rentrée scolaire, ainsi que d'autres types de rentrée, comme la rentrée littéraire, scolaire, politique, des syndicats, etc. Les couleurs vives et les images puissantes favorisent la compréhension orale et créent un grand effet, qui est en même temps intensifié par l'inclusion d'expressions verbales, ou de mots-clés comme « rentrée », « fermé », les dates, les mois de l'année, etc.

De par la simplicité des images présentées, l'émission permet de faire des exercices de compréhension variés selon les niveaux, avec ou sans transcription, ainsi que simplement sous forme de réactions non verbales (par exemple, signaler quand un certain vocabulaire est compris, mettre des cartes avec certains termes dans l'ordre chronologique, etc.). Pour guider le premier visionnage on peut également introduire un exercice de compréhension orale simple comme suit :

**Vrai ou faux ?**

AFFIRMATION	VRAI	FAUX
Les grandes vacances des Français durent 7 semaines.		
Les Français cherchent des destinations de vacances où il n'y a pas beaucoup de monde.		
La plupart des magasins sont ouverts en août.		
Les Français achètent leurs fournitures scolaires en septembre.		

Après avoir comparé les résultats on peut procéder à une petite discussion et préciser les différents types de rentrée présentés dans le film. Pour faciliter le travail on peut montrer quelques séquences encore une fois et s'arrêter sur des images-clés.

Le sujet s'apprête également à faire un travail sur le vocabulaire de la rentrée scolaire. On pourrait travailler sur l'expression « les fournitures scolaires » – leur faire vider leur cartable et décrire tout ce qui est dedans, même les inviter à filmer cette scène avec les smartphones et à visionner les petites séquences par la suite. Et, enfin, comme travail d'expression écrite à la maison, leur faire écrire un petit journal intime : « Ma journée de rentrée ». La liste des exercices à faire est longue, étant donné que l'émission est très riche en détails.

## Conclusion

Il y a de nombreuses raisons en faveur d'une intégration ponctuelle de vidéos issues de l'émission *Karambolage* en classe de FLE, notamment pour améliorer la compréhension visuelle des apprenants avec un travail sur le visionnage, d'arrêt sur images, d'analyses d'images et de procédés cinématographiques.

La longueur parfaite de trois minutes en moyenne des émissions, le langage authentique, la concision compacte et minutieuse de la technologie des médias, la polyvalence et l'actualité des contributions, recouvrant l'ensemble des quatre activités de communication langagière requises dans l'enseignement de la langue étrangère, le fond non pédagogique ou didactique des émissions, l'humour, le multimédia et donc la possibilité d'une réception active par les apprenants sont quelques-uns des avantages. Les trois exemples choisis dans les rubriques « coutume », « rite » et « tradition » sont riches en détails minutieux. Ils favorisent la compréhension orale, les compétences interculturelles et surtout motivent les apprenants à vivre la langue étrangère, dans notre cas le français par tous les sens, sur le plan tant culturel que linguistique, car les images sont parlantes et encore plus avec un travail d'analyse.

Comme nous le savons, le contexte est crucial pour un résultat d'apprentissage satisfaisant. *Karambolage* fournit un contexte très positif pour l'apprenant, car les thèmes sont motivants, humoristiques, situationnels et réalistes. De plus, l'expressivité minimaliste des images familières et associatives permet d'interpréter les images même sans connaissance approfondie des méthodes. Les apprenants peuvent alors découvrir les subtilités interculturelles, les différences et même les nuances particulières de l'utilisation de la langue.

## Références bibliographiques

- BACKHAUS N., 2005, *Humor und Fremdsprachen lehren und lernen [Humour et enseignement/apprentissage des langues étrangères]*, Bochum, Europäischer Universitätsverlag [BACKHAUS N., 2005, *Humour et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Bochum, Europäischer Universitätsverlag].
- BALTA C., 2019, « Les gens ignorent trop qu'ils ont le pouvoir sur la langue », *Le français dans le monde*, n° 425 (septembre-octobre 2019), p. 18-19.

- BLUME O.-M., 2014, « Sehen als Verstehen. Kompetenzen im Französischunterricht mit Bildern fördern », *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, n° 127, p. 2-9 [BLUME O.-M., 2014, « Le regard comme outil de compréhension. Développer des compétences dans l'enseignement du français à l'aide d'images », *L'enseignement du français langue étrangère*, n° 127, p. 2-9].
- HALLET W., 2019, « Showing, reading, telling. Fotografien lesen lernen im Englischunterricht », *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, n° 158, p. 5-8 [HALLET W., 2019, « Monter, lire, raconter. Apprendre à lire des photographies en cours d'anglais », *L'enseignement de l'anglais langue étrangère*, n° 158, p. 5-8].
- HECKE C., 2010, « Zum Gewinn bildproduktiven Arbeitens », in C. HECKE et C. SURKAMP (dir.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Tübingen, Narr, p. 65-180 [HECKE C., 2010, « Sur l'apport du travail avec les images », in C. HECKE et C. SURKAMP (dir.), *Images dans l'enseignement des langues étrangères. Nouvelles approches, compétences et méthodes*, Tübingen, Narr, p. 65-180].
- HECKE C. et SURKAMP C. (dir.), 2010, *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Tübingen, Narr [HECKE C. et SURKAMP C. (dir.), 2010, *Images dans l'enseignement des langues étrangères. Nouvelles approches, compétences et méthodes*, Tübingen, Narr].
- JENSEN E., 2008, *Brainbased Learning. The New Paradigm of Teaching*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- KÜSTER L., 2010, *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Lang [KÜSTER L., 2010, *Formation plurielle dans l'enseignement des langues étrangères*, Frankfurt am Main, Lang].
- LANGE U., 2019, « Le français aux quatre coins du monde », *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch [L'enseignement du français langue étrangère]*, n° 161, p. 2-9.
- MAYER R., 2001, *Multimedia Learning*, Cambridge, University Press.
- SASS A., 2007, « Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen », *Fremdsprache Deutsch*, n° 36, p. 5-13 [SASS A., 2007, « Des films en classe – apprendre à regarder en regardant », *Allemand langue étrangère*, n° 36, p. 5-13].
- SATZINGER C., 2016, « Mit Karambolage sehen(d) verstehen », in C. MICHLER et D. REIMANN (dir.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr/Francke/Attempto, p. 244-262 [SATZINGER C., 2016, « Comprendre visuellement (en visionnant) avec Karambolage », in C. MICHLER et D. REIMANN (dir.), *Compréhension visuelle dans l'enseignement des langues étrangères*, Tübingen, Narr/Francke/Attempto, p. 244-262].
- SATZINGER C., 2017, « Tirez les rois avec vos élèves ! », *Apfascope*, n° 71 (janvier), p. 10-11.

- SCHRÖTER E., 2009, *Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren*, Weinheim und Basel, Beltz [SCHRÖTER E., 2009, *Des films en classe. Choisir, analyser et discuter*, Weinheim und Basel, Beltz].
- SOSA D., 2006, *How the Brain Learns*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- THALER E., 2012, « Heiter kommt man weiter. Humor im Fremdsprachenunterricht », *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Basisheft Humor, vol. 9, n° 3, p. 5-8 [THALER E., 2012, « C'est dans la gaieté qu'on progresse. L'humour en cours de langues étrangères », *Praxis de l'enseignement des langues étrangères*, Cahier de base Humor, vol. 9, n° 3, p. 5-8].

### **Sitographie**

- Arte, 2012, Claire Doutriaux raconte *Karambolage*, disponible jusqu'au 3 juin 2025 sur : <<https://www.arte.tv/de/videos/061255-000-A/claire-doutriaux-erzaehlt-von-karambolage/>> (consulté le 14/01/2020).
- Interview avec Claire Doutriaux, 7 février 2019 à l'occasion des 15 ans de l'émission et du 500<sup>e</sup> épisode, disponible sur : <<https://www.dailymotion.com/video/x720mu0>> (consulté le 14/01/2020).
- Karambolage*, diffusé le 4 janvier 2004, « La galette des rois », disponible sur DVD ou sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=wp96R2HsSwQ>> (consulté le 2/03/2021).
- Karambolage*, diffusé le 13 janvier 2018, « La photo présidentielle », disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=x0ki-XTSzzM>> (consulté le 2/03/2021).
- Karambolage*, diffusé le 11 juin 2015, « La rentrée », disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=lcdgqjEjvcA>> (consulté le 2/03/2021).

# L'impact de la migration sur la littérature francophone : identité et altérité dans la littérature de la « migitude ».

**Ilham SLIM-HOTEIT**  
Université Libanaise  
ihoteit@hotmail.com

## Résumé

*Le thème de l'identité et de l'altérité est récurrent chez des écrivains africains de la « migitude»<sup>1</sup> tels Alain Mabanckou, Fatou Diome, Bessora qui ont vécu l'expérience de la vie avec l'autre chez eux, durant la colonisation, et à l'étranger, surtout suite aux migrations. Nous cherchons à répondre au questionnement suivant : Comment les écrivains africains construisent-ils leur identité dans leur rapport à l'Autre ? Se produit-il un effacement de l'identité-racine ? S'élargit-elle quand elle entre en communication avec l'Autre ? Comment cette altérité apparaît-elle au niveau du comportement des individus ? Deux œuvres de l'écrivaine Fatou Diome, Le Ventre de l'Atlantique et La Préférence nationale, et deux autres œuvres de l'écrivain Alain Mabanckou Bleu, Blanc, Rouge et Verre cassé seront analysées.*

**Mots-clés :** *identité, altérité, migitude, immigration, diaspora africaine*

## Introduction

Identité et altérité sont au cœur des œuvres de la migitude. Vivant loin de leur terre natale, les écrivains de la migitude se déplacent sans cesse et reconstruisent leur identité au contact de l'Autre.

Le nomadisme est devenu leur mode de vie et leur façon d'être. Ils tendent à évoluer entre plusieurs pays, plusieurs langues et plusieurs cultures » (Chevrier,

---

<sup>1</sup> Jacques Chevrier désigne par le terme « migitude » la nouvelle génération des écrivains francophones africains en migration en Occident (en Europe ou en Amérique). Ce néologisme traduit bien une « négritude » en « migration ».

2006 : 172). D'ailleurs ces écrivains qui vivent en France ou aux États-Unis, comment vivent-ils l'identité et l'altérité ? À quel point l'idée de l'autre dépend-elle de l'image de soi et peut-on voir dans l'assimilation ou l'effacement de l'identité d'origine, l'acculturation ou la transculturation, de nouvelles formes d'identité et d'altérité ? L'étude des œuvres de ces écrivains, celles de Fatou Diome et d'Alain Mabnckou va nous éclairer à ce sujet.

## 1. Migritude, identité et altérité : trois concepts à définir

Le terme « migritude » est un néologisme qui veut dire une « négritude » en « migrations » (Chevrier, 2004 : 96-100). Les auteurs de ce courant dont les œuvres datent, pour la plupart d'entre elles, des années 2000 ont leur racine de la culture noire dans la réaction contre le colonialisme dont ils veulent s'en démarquer. Les animateurs de cette tendance sont des écrivains de métissage qui opèrent des ruptures avec la tradition et traduisent des quêtes identitaires versées dans la pluriculturalité.

L'altérité provient du latin *alter* qui veut dire « autre » et du bas latin *alteritas* qui signifie « changement ». L'altérité désigne la différence, la distinction, le contraste, le caractère de ce qui est autre. Ce caractère est reconnu par sa rigidité vu la différence de races, de communautés linguistique, culturelle et politique.

Depuis l'Antiquité jusqu'aux croisades, aux guerres mondiales, aux histoires coloniales et aux guerres d'indépendance, l'altérité constitue cet espace majeur qui ne cesse d'induire des oppositions qui s'inscrivent dans la dualité : différence/similitude, étrangeté/proximité, éloignement/rapprochement. L'altérité est ce rapport vertical avec le proche, le plus proche, mais en même temps le plus éloigné, celui que l'on ne reconnaît que par le fait d'être autre, différent, existant, tout comme nous le sommes.

L'Autre, au cours des siècles, a été taxé d'infériorité, de vices et de tares. Il a été le vulgaire, vivant dans la forêt face au civilisé de la ville, le paysan des villages face aux seigneurs, le noir sous-homme face au blanc raffiné. L'Autre est considéré comme un danger menaçant contre lequel il faut lutter, et un ennemi juré qu'il faut combattre. Ces rapports se sont rétrécis peu à peu au XVIII<sup>e</sup> siècle avec les Lumières et le développement des sciences, ce qui a réduit les barrières ethniques, culturelles et psychologiques.

L'identité et l'altérité entretiennent des rapports amples et malléables, bien

qu'ils soient, durant certaines périodes, étroits et rigides. Nous appartenons tous à la même humanité. C'est bien face à l'identité que se situe l'altérité considérée comme identité de l'Autre. « [C]e n'est pas l'identité qui crée la différence mais bien l'inverse : c'est parce que j'ai posé une altérité que je peux affirmer mon être individuel et collectif » (Amselle, 1987 : 485).

Les travaux actuels autour de l'identité montrent que cette dernière est inséparable de l'altérité. Chevalier et Morel soulignent que la notion d'identité

ne se conçoit que comme la combinaison d'éléments très hétérogènes. Elle s'éprouve et se manifeste en des figures sélectionnées en fonction des contextes. Elle se modifie avec l'évolution des rapports sociaux et des appartenances. Ambigüe enfin, elle peut être tour à tour tue et affirmée.

Chevallier et Morel, 1985 : 3

Cette combinaison des éléments hétérogènes, qui proviennent de différents contacts avec l'autre, ne peut être comprise sans une bonne connaissance de l'autre. Chacun tire son existence réelle de son rapport à l'autre, par opposition à l'autre, mais toujours tout en passant par l'acceptation de l'autre, de cet être en face de moi, de la même nature que moi et appartenant à la même condition humaine.

Concernant la constitution d'une identité multiple, Édouard Glissant et Patrick Chamoiseau (2007 : 1) affirment :

Une des richesses les plus fragiles de l'identité, personnelle et collective, et les plus précieuses aussi, est que d'évidence elle se développe et se renforce de manière continue, nulle part on ne rencontre de fixité identitaire [...]

### **1.1. Les écrivains de la migritude face aux défis identitaires**

Ce thème de l'identité et de l'altérité est assez développé chez des écrivains africains tels Alain Mabanckou, Fatou Diome, Bessora, qui ont vécu l'expérience de la vie avec l'autre chez eux, durant la colonisation, et chez l'étranger surtout suite aux émigrations qui se sont accentuées après les indépendances africaines.

Durant la colonisation, les écrivains africains ont été conscients de leur situation d'exilés au sein de leur pays, ils annoncent alors les changements qui doivent survenir pour se réapproprier leur dignité d'humain. Ils prêchent la



révolution intellectuelle avec la négritude qui a été fortement marquée par les événements des deux guerres mondiales.

Tous les historiens s'accordent aujourd'hui à voir dans la Seconde Guerre mondiale un moment critique d'accélération des revendications africaines et d'essor des mouvements de libération.

Durant cette période, le monde a assisté à un bouleversement de la légitimité du caractère universel et de la suprématie de l'homme occidental sur l'homme noir en particulier, et sur le reste du monde d'une manière plus générale. Le blanc a même remis en question sa manière de penser, « ses usages de la rationalité », parce qu'il s'est rendu compte qu'il y en a d'autres différents, mais quand même existants. Dans ce contexte, Roger Pol Droit (2004 : 87) dit :

Penser que nous ne sommes pas tout, ni l'Autre non plus, se mouvoir dans l'univers du divers, de la multiplicité, de l'échange, reconnaître qu'il y a des usages de la rationalité tout à fait différents, de ceux qui nous semblent, à force d'être coutumiers, les seuls légitimes, voire les seuls possibles.

Ainsi le monde a-t-il assisté à un écroulement de cette représentation du monde à partir d'un point unique : les systèmes de valeur et de repères se multiplient, le regard monolithique du colonisateur est remplacé par le regard pluriel des pays colonisés (voir Westphal, 2000 : 9-39). Au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'eurocentrisme, après un déclin considérable, trouve sa fin.

« L'eurocentrisme est mort avec le suicide politique de l'Europe au cours de la Première Guerre mondiale » (Ricœur, 1985 : 369-370). Cependant, même après avoir eu leurs Indépendances, les pays africains n'ont pas trouvé le salut sur leur terre vu la corruption qui s'acharnait dans les différents pays, les laissant dans un état de choc. Ils se trouvent de nouveau obligés à reprendre le chemin de l'émigration vers les pays européens surtout pour chercher l'autre vie, dans l'espoir qu'elle soit à la hauteur de leurs attentes.

Les écrivains africains, qu'ils vivent actuellement en Afrique, en France ou aux États-Unis, sont un modèle typique de cette identité qui ne cesse de se reconstruire au fur et à mesure qu'elle expérimente un pays étranger, le pays natal de nouveau, un autre pays étranger. Ces déplacements et donc reconfigurations du statut identitaire sont un appel à l'inévitable multiculturalité comme mode d'existence pour l'homme dans un monde multipolaire, marqué par des brassages et des hybridités culturels. L'identité est donc une notion mouvante, inclassable, dans le sens qu'elle s'enrichit à chaque instant de messages venant de l'extérieur, et surtout de la cohabitation avec l'autre dans sa différence. Cette

identité est alors une des caractéristiques des africains qui ont rencontré l'autre sur leur terre africaine puis ont renforcé cette expérience par le voyage qu'ils ont entrepris aux maints pays européens ou aux États-Unis suite à des situations difficiles dans leurs pays (voir Glissant et Chamoiseau, 2007).

## **2. Fatou Diome : *Le ventre de l'Atlantique* et *La Préférence nationale***

Dans *Le Ventre de l'atlantique*, Salie, l'héroïne de l'œuvre, a quitté son pays pour suivre un homme qu'elle a épousé en France. Cependant, elle a été rejetée par la famille de son mari et le divorce a eu lieu au bout de deux ans. Salie se trouve démunie, confrontée à une dure situation. Elle travaille pour pouvoir financer ses études. Ayant le sentiment d'être partout étrangère, l'identité de Salie s'altère. Rester en France ? Revenir dans son pays natal ? « Je vais chez moi comme on va à l'étranger, car je suis devenue l'autre pour ceux que je continue à appeler les miens » (Diome, 2003 : 115). Salie a beau essayé de trouver un métissage identitaire qui lui permettra de vivre tranquillement, entre et avec les deux cultures africaine et française. Le trouble identitaire apparaît par son exil permanent. Ce que veut Salie, c'est trouver un équilibre identitaire qu'elle croit ne pas atteindre que lorsque « l'Afrique et l'Europe perdent leur orgueil et se contentent de s'additionner : sur une page pleine de l'alliage qu'elles lui ont légué » (*ibid.* : 120).

Être partout étranger et ne pas avoir des relations à autrui accentue la solitude et dégrade la liberté jusqu'à l'anéantir : « Que signifie la liberté, sinon le néant, quand elle n'est plus relative à autrui » (*ibid.* : 120).

Le cas de l'héroïne des nouvelles de *La Préférence nationale* n'est pas meilleur que celui de Salie. Considérée comme ignorante, qui ne peut du tout être utile, même pour occuper le poste d'un baby sitter, l'héroïne est rabaissée, chosifiée, désignée par un « ça », comme si cette africaine ne méritait pas la valeur humaine. Ceux qu'elle rencontre tout au long des nouvelles ne prennent pas le temps même de la laisser prouver son mérite : « Le visage, réceptacle de gènes et de culture, une carte d'immatriculation raciale et ethnique... L'Afrique tout entière, avec ses attributs vrais ou imaginaires, s'était engouffrée en moi » (Diome, 2001 : 63).

Ce qui est prôné par l'Autre, généralement, c'est de simplifier l'identité de l'humain. Pourtant, comme nous le révèle Amin Maalouf (1998), dans *Les identités meurtrières*, ce qui constitue notre unicité, ce sont nos multiples

appartenances formant des parties intégrales de ce qui constitue notre identité unique. Il est vrai que finalement la narratrice de la *Préférence nationale* a pu trouver sa reconnaissance auprès de qui elle travaillait comme femme de ménage, mais ce n'est qu'après avoir connu qu'elle a une licence qu'ils ont été confrontés à la superficialité de leurs préjugés et ont alors changé d'attitude et de comportement envers celle qu'il ne nomme plus « ça » mais « l'africaine ». Ici commence la résolution du problème. Notons que le problème trouve son origine dans la reproduction de préjugés et de leurs conséquences brutales (voir Maalouf, 1998 : 30-40).

Pourtant, les efforts sont un socle pour entrer dans l'autre. Commentant la définition donnée par Denise Jodelet de l'altérité, Thierno Boubacar Barry (2016 : 19) souligne :

Elle est le fruit d'efforts antagonistes, téléologiques, qui aboutissent simultanément à l'intégration, à l'affirmation de soi, ou à la stigmatisation. Elle intègre l'identité, la diversité, la hiérarchie, le conflit et varie selon leur évolution sociale. Avec l'Altérité, le sujet tue en lui tout narcissisme et toute suprématie afin d'intégrer et d'accepter l'existence de l'Autre.

Parce qu'on est dans une aire où les frontières s'amortissent et ouvrent des voies à des voyages et à des expériences inédites, chaque expérience est une occasion pour la personne de devenir une autre, de tisser des relations pour une ouverture au monde entier. Dans *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome, Ndétaré, l'instituteur français venu en Afrique diriger une école primaire du village était tout pour Salie. Elle a vu sa vie changer suite au suivi de cet instituteur qui a demandé à sa grand-mère de la laisser fréquenter l'école. D'autre part, la grand-mère et Salie étaient la famille de Ndétaré sur cette terre qui ne digérait pas l'étranger et qui le laissait à la lisière. Ndétaré éprouvait une énorme reconnaissance « pour la seule famille qui lui avait ouvert les bras, une famille qui s'était incrustée dans sa vie par la porte de sa salle de cours qu'il s'obstinait à laisser ouverte » (Diome, 2003 : 80). Il est vrai qu'en arrivant en Afrique, Ndétaré a vécu une sorte de déterritorialisation, mais son rapport à la famille de Salie lui a donné des éléments pour trouver un territoire, un lieu qui puisse lui donner un sentiment d'appartenance et non d'exclusion.

La réception de l'instituteur par la famille de Salie est une acceptation de l'autre sans sa différence. Toutefois, l'intégration de la personne étrangère ne se fait pas sans aucun effort. « Ndétaré avait su, dès son arrivée, mettre à profit l'adage sérère selon lequel l'ouïe et la vue seraient les meilleures hôtesse

d'accueil. Il avait regardé, longtemps observé ; avait tendu l'oreille, beaucoup entendu et fournissait l'effort nécessaire à son adaptation » (*ibid.* : 76).

Conscient des différences qu'il allait rencontrer dans le pays d'accueil, Ndétaré n'épargne aucun effort pour une meilleure intégration. Il est devenu le centre de la vie de la famille de Salie.

Il arrive qu'un individu devienne le centre de votre vie, sans que vous ne soyez lié à lui ni par le sang, ni par l'amour, mais simplement parce qu'il vous tient la main, vous aide à marcher sur le fil de l'espoir, sur la ligne tremblante de l'existence. Ami ! Frénétiquement. Paisiblement.

*Ibid.* : 80

### **3. Alain Mabanckou : *Bleu Blanc Rouge***

Dans le premier roman de l'écrivain franco-congolais Alain Mabanckou intitulé *Bleu Blanc Rouge*, le lecteur est devant une fresque des relations humaines qui recèle des vérités diverses. Les personnages et précisément le narrateur, Massala-Massala et Moki expérimentent le rapport à soi-même et à l'autre, parfois dans la réconciliation et l'acceptation malgré les différences parfois dans l'étrangeté. Quant à Moki qui habite à Paris et qui revient en Afrique durant la saison sèche, il est devenu le Parisien, prétendant que tout Paris le reconnaît. Feignant la richesse devant les villageois africains, prétendant mener un mode de vie parisien, Moki avait deux visages. Il portait plusieurs masques : un masque pour le pays. Un autre pour Paris. Ces masques montrent que Moki a perdu son identité. Sa vie entre les deux pays n'est pas placée sous le signe de la multiculturalité mais une vie dans le mensonge, une vie qui lui a permis d'engager les autres au moyen de sa duperie.

Par l'usage de ces masques, Moki a trahi Massala dans son voyage à Paris. Même si ce dernier l'a toujours rêvé, mais Moki le lui a réalisé au moyen du mensonge. Le rapport de Moki à l'autre n'est jamais honnête. La vie de Massala à Paris n'est pas du tout ce qu'il lui a été révélé.

Je ne lui adressai pas la parole au cours des premières semaines. Puis, un mois entier, je me repliais sur moi-même. J'édifiais un mur entre lui, son monde qui allait, qui venait, et moi, immobile, taciturne, ruminant les feuilles amères d'une rancœur qui enflammait mes poumons.

Mabanckou, 1998 : 129

La vie de quelques mois de Massala à Paris lui a fallu toute une perte de l'identité pour une entrée dans l'autre, un oubli de ses racines, un changement même du nom et de l'identité, il lui a fallu sortir de son soi pour entrer dans l'autre. Pour répondre aux demandes de travail de Moki, il a eu « un faux acte de naissance et une vraie perte d'identité » (*ibid.* : 161-162).

#### **4. L'écriture : un facteur identitaire pour les écrivains de la migritude**

À partir de leurs œuvres, les écrivains africains nous reflètent différentes facettes cachées de la vie réelle. L'œuvre littéraire fonctionne donc comme un miroir qui donne la réalité sous différents angles et laisse au lecteur l'aventure de l'analyse et de l'interprétation. Dans ce sens, Umberto Eco dit que le monde réel est « un livre caché » alors que l'univers du livre est « un monde ouvert » (Eco, 2003 : 10). L'ouverture au monde à partir du livre, Alain Mabanckou l'exprime dans un entretien à la radio Afrique, en affirmant qu'un livre, c'est une sorte de balade à travers le monde qui montre que, de plus en plus, nous avons besoin de comprendre ce que les autres font, pour pouvoir expliquer nous-même qui nous sommes.

Dans ce but, dans *Verre Cassé*, Alain Mabanckou met en œuvre le personnage de l'escargot entêté, le patron du bar, qui demande à Verre Cassé, un client, de lui remplir un cahier par les histoires des clients du bar congolais dans le but de comprendre le monde mais peut-être aussi dans un essai de comprendre soi-même. Écrire c'est voyager et laisser le lecteur faire son propre voyage.

Dans *Verre Cassé*, le narrateur dit :

Je peux toutefois noter sur cette page que [...] j'ai voyagé à travers le monde, [...] disons que j'ai plutôt voyagé sans bouger de mon petit coin natal, j'ai fait ce que je pourrais appeler le voyage en littérature, chaque page d'un livre que j'ouvrais retentissait comme un coup de pagaie au milieu d'un fleuve.

Mabanckou, 2005 : 129

Concernant Fatou Diome, nous pouvons voir dans son écriture un départ pour une nouvelle naissance. C'est une soudure, une recherche d'apaisement, un pont entre l'ici et l'ailleurs. Face à sa situation d'hybride, vivant entre l'Europe et l'Afrique, « l'écriture devient la cire chaude qu' [elle] coule entre les sillons creusés par les bâtisseurs de cloisons des deux bords » (Diome, 2003 : 254).

Pour elle, l'écriture lui apprend à vivre. Dans une interview à l'occasion du Salon du livre de Québec en 2008, Fatou Diome déclare :

Si écrire est une folie, c'est vraiment une folie salutaire pour moi, une folie qui me permet d'accepter les autres folies du monde. Une folie dans laquelle je peux contrôler un peu la perte de soi et aller jusqu'au bout de soi-même pour analyser les choses et peut-être les accepter ou trouver une solution pour les contourner [...]

Diome et Diouf, 2009 : 144

La littérature est donc cet univers ouvert aussi varié que la géographie de cette terre qui nous permet de porter un regard différent sur l'autre, un regard obsédé par l'essence de l'autre et non par sa couleur, sa nationalité et sa race.

La langue française, de son côté, ne cesse de rapprocher les peuples les plus éloignés et l'autre le plus différent « là, une douce goutte de français vous tombait dans l'oreille puis sur le bout de la langue pour ne plus jamais vous quitter. Miam, ça se mange une bonne langue ! » (Diome, 2003 : 37).

La question de langue et d'identités est centrale dans la littérature francophone en général et dans le roman africain en particulier. Il s'agit en effet pour l'écrivain « d'exprimer à travers une langue autre, le français, des aspects culturels, des concepts philosophiques ou religieux, qui n'existent pas nécessairement dans la langue et la culture française » (Cazenave, 2003 : 149). Toutefois, Fatou Diome est un être hybride qui cherche son pays là où l'être additionné est apprécié « sans dissocier ses multiples strates. Je cherche mon pays là où s'estompe la fragmentation identitaire » (Diome, 2003 : 254).

Alain Mabanckou, invité à la matinale de France Inter, quelques heures avant sa leçon inaugurale au Collège de France intitulée « Lettres noires, des ténèbres à la lumière » a prononcé un éloge en faveur de la littérature africaine.

Je fais allusion [...] à comment les Africains prennent la parole pour expliquer à la France que, écoutez la langue française ce n'est pas forcément la France, mais c'est tous ceux qui acceptent cette aventure, cette passion, cette forme d'enthousiasme qui était ce qui a forgé cet imaginaire français et qu'aujourd'hui par notre étroitesse d'esprit on essaye d'écarter.

Mabanckou, 2016

## Conclusion

Les écrivains de la migritude mettent en œuvre des personnages qui représentent différents choix identitaires : ils sont hybrides, menacés de dépouillement, d'échec et de perte. Ils trouvent des difficultés à s'adapter, à trouver un emploi et même à trouver le soi perdu entre un pays qui les a expulsés et un autre qui n'arrive pas à les intégrer. L'altérité à laquelle ils font face en France ou en Amérique est négative : les pratiques coloniales du blanc consistent à bafouer tout ce qui est autre surtout, le noir parce que cet autre est inférieur et ne sera jamais l'égal du blanc. Les autres finissent par effacer leur identité de racine et adopter celle du pays d'accueil. Alors que certains écrivains comme Fatou Diome se déclarent « écrivains du monde », son identité africaine s'est enrichie sans cesse lors de ses déplacements et en contact avec une altérité bienveillante.

Finalement, dans ce monde déchiré par les conflits, les atteintes, les actes de violence et les guerres, il n'est qu'une seule échappatoire pour construire des sociétés éclairées et épanouies, celle d'accepter l'autre dans sa différence. En effet, nous partageons tous les mêmes valeurs humaines, nous avons le devoir de nous comporter l'un envers l'autre dans un esprit de reconnaissance de la dignité humaine qui nous met tous sur le même niveau. Amin Maalouf (1998 : 141-142) affirme que « [r]especter quelqu'un, respecter son histoire, c'est considérer qu'il appartient à la même humanité, et non à une humanité différente, à une humanité au rabais ». Ayant cette conviction d'égalité, l'homme sera capable d'accepter, de tolérer, de contester, de discuter, d'échanger mais le tout dans un esprit de fraternité, étant convaincu que quelles que soient les différences, elles sont source d'enrichissement et d'harmonisation dans ce monde qui ne cesse de montrer une incivilité, une barbarie, une montée de la haine. Dans ce sens, nos consciences, nos réflexions, nos comportements et nos réactions sont tous sollicités pour répondre à ce devoir de l'homme envers l'homme.

## Références bibliographiques

- AMSELLE J.-L., 1987, « L'ethnicité comme volonté et comme représentation : à propos des Peul du Wasolon », *Annales*, vol. 42, n° 2, p. 465-489.
- BARRY T. B., 2016, *L'expression de l'altérité dans les littératures africaines et caribéennes contemporaines*, Paris, Éditions Connaissances et Savoirs.

- CAZENAVE O., 2003, *Afrique sur Seine. Une nouvelle génération de romanciers africains à Paris*, Paris-Budapest-Torino, L'Harmattan, coll. « Critiques littéraires ».
- CHEVALIER D. et MOREL A., 1985, « Identité culturelle et appartenance régionale », *Terrain. Carnets du Patrimoine ethnologique*, n° 5, p. 3-5.
- CHEVRIER J., 2004, « Afrique(s)-sur-Seine : autour de la notion de migritude », *Notre librairie*, n°s 155-156, p. 96-100.
- CHEVRIER J., 2006, *Littératures francophones d'Afrique noire*, Aix-en-Provence, Édisud, coll. « Littératures contemporaines ».
- DIOME F., 2001, *La Préférence nationale*, Paris, Présence Africaine.
- DIOME F., 2003, *Le Ventre de l'Atlantique*, Paris, Anne Carrière.
- DIOME F. et DIOUF M., 2009, « "J'écris pour apprendre à vivre". Entretien avec Fatou Diome, Québec, 18 avril 2008 », *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, n° 17, p. 137-151. Disponible sur : <[https://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_stichproben/Artikel/Nummer17/17\\_12\\_Interview\\_Diouf.pdf](https://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer17/17_12_Interview_Diouf.pdf)> (consulté le 14/12/2019).
- DROIT R.-P., 2004, *L'oubli de l'Inde. Une amnésie philosophique*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points/Essais ».
- ECO U., 2003, *De la littérature*, Paris, Grasset et Fasquelle.
- GLISSANT E. et CHAMOISEAU P., 2007, « Les murs. Approche des hasards et de la nécessité de l'idée d'identité », Bobigny, Association Internationale d'EthnoPsychanalyse, disponible sur : <[https://www.transculturel.eu/docs/LibrairieArticlesFR/Microsoft%20Word%20-%20chamoiseau\\_glissant\\_les\\_murs.pdf](https://www.transculturel.eu/docs/LibrairieArticlesFR/Microsoft%20Word%20-%20chamoiseau_glissant_les_murs.pdf)>.
- MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- MABANCKOU A., 1998, *Bleu-Blanc-Rouge*, Paris, Présence Africaine.
- MABANCKOU A., 2005, *Verre cassé*, Paris, Éditions du Seuil.
- MABANCKOU A., 2016, « Lettres noires : des ténèbres à la lumière. Leçon inaugurale prononcée le jeudi 17 mars », disponible sur : <<https://www.college-de-france.fr/site/alain-mabanckou/inaugural-lecture-2016-03-17-18h00.htm>> (vidéo consultée le 14/01/2020).
- RICŒUR P., 1985, *Temps et récit 3 : Le temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'Ordre philosophique ».
- WESTPHAL B., 2000, « Pour une approche critique des textes. Esquisse », in B. WESTPHAL (dir.), *La Géocritique, mode d'emploi*, Limoges, PULIM, p. 3-39.



# Interroger l'intermédialité et l'intertextualité dans les créations audiovisuelles actuelles : quelques ressources numériques autour de la lecture de films en classe de FLE.

**Sonia Touz**

CIREFE de l'Université Rennes 2 (France)

sonia.touz@univ-rennes2.fr

## Résumé

*La création audiovisuelle francophone s'est adaptée aux nouveaux formats offerts par la mobilité et la multiplication des écrans : qu'il s'agisse de courts-métrages, de webséries ou encore de bandes défilées, il est possible d'accéder à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe de FLE à des films courts dont la didactisation permet de mobiliser les compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Nous proposons d'une part de réfléchir à la spécificité de ces formes artistiques. À partir d'exemples, nous expliquerons comment elles convoquent le concept d'intermédialité avec notamment la narration adaptée au format court de la websérie, l'utilisation du format carré dans les courts-métrages ou le scrolling comme mode de lecture dans les bandes défilées. Par ailleurs, à travers l'analyse succincte de séquences et dans une perspective interculturelle, nous tâcherons de montrer comment le repérage de références culturelles dans les films, voire de phénomènes d'intertextualité et d'intermédialité, conduit à une meilleure compréhension de la culture française et francophone et au développement d'une posture critique face aux outils de communication numérique.*

**Mots-clés** : bande défilée, clip vidéo, interculturalité, intermédialité, websérie

## Introduction

Avec la mobilité des écrans et leur grande accessibilité, il est possible d'élaborer des activités autour de la compréhension d'œuvres audiovisuelles françaises et

francophones dont le visionnage peut se faire à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe de FLE. En outre, de nouveaux médias apparentés aux films ont émergé prenant en compte la mobilité et la multiplication des écrans mais aussi leur tactilité.

Afin de rendre compte des spécificités de formes audiovisuelles parfois nouvelles et de souligner l'intérêt, dans un contexte d'enseignement du FLE, d'une confrontation interprétative entre des apprenants étrangers exposés à des œuvres de fiction francophones, nous nous appuyons sur les concepts d'intermédialité et d'interculturalité. Parmi les différentes définitions de l'intermédialité, nous en retenons deux que nous empruntons à Silvestra Mariniello. D'une part, cette notion se rapporte aux « relations entre médias ». Dans un film, il est souvent question, de façon plus ou moins explicite, d'un autre média (quand une peinture, une télévision sont présents dans un plan). Il convient alors de s'interroger sur ce choix et sur la portée de cette relation médiatique. D'autre part, cette notion renvoie au « creuset de médias et de technologies d'où émerge et s'institutionnalise [...] un média particulier » (Mariniello, 2011 : 11). C'est par exemple le cas de la bande défilée qui relève – nous le verrons plus loin – à la fois de la bande dessinée et du film d'animation.

Pourquoi convoquer les notions d'interculturalité et d'intermédialité dans l'étude d'objets audiovisuels ? Quel lien entretiennent ces deux notions ? Pour répondre à ces questions, nous nous intéresserons dans un premier temps aux phénomènes intermédiaires et interculturels à partir d'un média traditionnel : un clip vidéo. Dans un second temps, nous nous pencherons sur des créations audiovisuelles plus récentes avec la websérie et la bande défilée.

## **1. Interculturalité et intermédialité à partir d'un média traditionnel : l'exemple d'un clip vidéo**

### **1.1. Références culturelles et intertextuelles**

Le clip vidéo de « Tout oublier » de Angèle et son frère Roméo Elvis a été réalisé par Brice VDH et Léo Walk en 2018<sup>1</sup>. Le morceau parle du bonheur. L'observation des procédés cinématographiques mobilisés dans ce court-métrage aide à comprendre ce que les deux artistes belges en disent. Dans la première minute

---

<sup>1</sup> Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=Fy1xQSiLx8U>> (consulté le 08/01/2020).

du clip, on remarque la mise en scène de nombreuses références culturelles que les apprenants peuvent relever :

- à la Belgique avec un livre sur la Wallonie et les portraits du roi et de la reine ;
- à l'hiver et à Noël avec le sapin, la fondue et les tenues de ski ;
- à la famille, avec dans le premier plan du film (fig. 1), un portrait du frère et de la sœur.

En demandant aux apprenants de repérer les références culturelles en jeu dans l'extrait, ils sont amenés non seulement à vérifier leurs connaissances culturelles – ici, dans le repérage de ce qui peut caractériser un pays – mais aussi à interroger leurs représentations d'une saison ou de la famille, en mobilisant le champ sémantique de l'hiver ou en débattant sur la définition de la famille, les avis pouvant fortement diverger selon les cultures.

Il existe d'autres références culturelles que l'on peut plus précisément qualifier d'intertextuelles. La notion d'intertextualité vient de la littérature (voir Genette, 1982). Transposée au cinéma, c'est lorsque dans un film, il est fait référence à une autre œuvre artistique (un livre, une peinture, un autre film). Et c'est de ces relations que procède le sens du film. Elle peut être le fait de l'auteur – soit parce que la référence est explicite, soit parce qu'une interview du cinéaste l'atteste – ou bien, elle peut être le fait du spectateur. Il ne s'agit donc pas pour l'apprenant de se limiter à un savoir culturel mais, au-delà de la sphère cinématographique, de verbaliser des impressions, des images et des références personnelles ou culturelles, auxquelles le réalisateur n'avait probablement pas pensé, pour déployer les significations et enrichir la portée interprétative d'un film (Scheiffele, 2017 : 14). Après le visionnage du clip « Tout oublier », une étudiante a vu dans le personnage de la jeune femme, une Heidi moderne, un autre étudiant, une réponse au « Plat Pays » de Jacques Brel. Précisons que le groupe était composé d'étudiants de niveaux C1 et C2, de différentes nationalités.

Une autre référence intertextuelle est clairement auctoriale : le portrait de Charles Baudelaire par Nadar et le pré-refrain dans lequel on entend : « Le spleen n'est plus à la mode, c'est pas compliqué d'être heureux ». Ces deux éléments renvoient à des poèmes de Baudelaire sur le spleen. Avec des apprenants grecs, il serait d'ailleurs intéressant de rappeler l'origine du mot qui renvoie à la rate, l'organe qui, selon la médecine antique, sécrète la bile noire et caractérise les personnes mélancoliques. La photo de Baudelaire accolée à celle des deux protagonistes (fig. 1) nous invite à les identifier comme enclins à la

mélancolie. Les paroles de la chanson sont alors à comprendre à rebours d'une soi-disant facilité à être heureux et plutôt comme une critique de l'injonction de nos sociétés à l'être. D'autres indices au niveau du son et de l'image l'attestent. Ils correspondent à des phénomènes d'intermédialité.



Figures 1 à 4 : Captures d'écran du clip vidéo « Tout oublier » de Brice VDH et Léo Walk (2018)

## 1.2. Regard critique sur les médias

Au niveau médiatique, en plus d'un poste de radio (fig. 2), qui souligne un goût pour les objets anciens voire un rejet de l'obsolescence, on note une référence au son ou plutôt à son absence. En cessant soudainement de bouger ses lèvres pour mimer le chant, la jeune femme révèle le recours au play-back. Les réalisateurs ont fait le choix de mettre à jour un des artifices du clip vidéo, manière de dire que bien que l'on soit capable de représenter des situations réalistes, cela se fait au prix de leurres et d'illusions.

On remarque également une référence au format du cadre : bien que difficile à percevoir au moment du visionnage, si l'on observe attentivement les photogrammes du clip (fig. 1 à 4), on comprend que plus le film progresse, plus la hauteur du cadre s'étire et plus sa largeur se réduit jusqu'à former un carré. Au cinéma et en photographie, on parle de ratio 1:1. Il correspond au format carré de l'image. Il a été popularisé par le réseau social de partage de photos et de vidéos Instagram, souvent porteur de messages publicitaires déguisés, qui

constitue par excellence le lieu de l'étalage du bonheur et d'une vie en apparence parfaite.

Les plans à la fin du clip imitent alors l'esthétique d'Instagram (exemples : fig. 3 et 4) avec un cadrage qui exclut progressivement tous les défauts du hors-cadre ou les éventuels artifices utilisés (maquilleur, éclairage, environnement disgracieux, problèmes personnels). L'intermédialité en jeu ici – entre un clip vidéo et un réseau social – offre de manière subtile une critique des images idylliques diffusées par les réseaux sociaux qui ne s'appuient en réalité que sur le paraître et l'impression de perfection. Le pré-refrain du morceau « Le spleen n'est plus à la mode, c'est pas compliqué d'être heureux » est donc à entendre soit de manière ironique soit comme une citation du discours injonctif sur le bonheur.

À travers l'exemple de ce clip vidéo, on voit qu'en sollicitant les échanges entre apprenants, l'étude des références intertextuelles et plus largement culturelles participe à la compréhension d'une œuvre audiovisuelle. Les phénomènes d'intermédialité renvoient parfois à des références culturelles. Ici, un clip vidéo porte un discours sur un réseau social qui est alors envisagé comme un objet culturel – c'est là où les notions d'intermédialité et d'interculturalité se rejoignent – ce qui peut engendrer en classe une discussion entre apprenants sur la place de ce type de réseaux sociaux dans leur pays, sur les images qu'ils véhiculent et sur leurs impacts dans leur vie.

## **2. Hybridité médiatique et écrans composites dans les œuvres audiovisuelles actuelles**

Intéressons-nous maintenant à la deuxième définition de l'intermédialité : quand on étudie les différents médias sur lesquels s'en constitue un nouveau, en nous penchant sur la websérie puis sur la bande défilée.

### **2.1. Webséries : des séries télévisées assujetties à la mobilité des écrans**

On peut définir la websérie comme le résultat d'une série télévisée assujettie à la mobilité des écrans, ce qui en fait un objet de nature hybride à la croisée de la série télé et de la *shortcom* (série comique à sketches, aux épisodes courts). Un épisode de websérie narrative est diffusé sur Internet et dure généralement de

3 à 15 minutes. Avec leurs cliffhangers<sup>1</sup>, leur format court et leur facilité d'accès, les webséries sont propices à une exploitation pédagogique. En didactisant au moins le premier épisode, on peut encourager les apprenants à regarder la suite de la saison avec ou sans suivi pédagogique. En France, les webséries narratives sont nées au début des années 2010 avec notamment Studio 4 de France Télévisions et Arte Creative. Ces séries visent un public jeune qui s'est désintéressé de la télévision. Citons par exemple : *Jezabel*<sup>2</sup> de Julien Capron, sortie en 2015 et *Il revient quand Bertrand ?*<sup>3</sup> de Guillaume Cremonese, sortie en 2016. La première parle d'une jeune femme muette qui part à la recherche de sa mère et qui va enregistrer un album de musique. La seconde s'inscrit dans le genre du vaudeville transposé dans l'univers 2.0. Bertrand « fait un break » avec sa petite amie Magalie, dont il est encore amoureux. Un colocataire va prendre sa place dans l'appartement. Avec l'aide des réseaux sociaux et d'un voisin qui a équipé tout l'immeuble d'un système de vidéosurveillance, Bertrand va tout faire pour reconquérir Magalie.

L'intérêt de ces webséries réside dans les références médiatiques qui sont mises au service :

- du réalisme et de la séduction des spectateurs ;
- de l'avancée narrative ;
- du regard critique porté sur les réseaux sociaux et les dispositifs de vidéosurveillance.

Concernant la séduction et le réalisme, citons le recours à des procédés appartenant aux outils de communication numérique qui participent pleinement à l'esthétique des séries. Exemples :

- le générique à la manière de SMS échangés dans *Il revient quand Bertrand ?* (fig. 5) ;
- le titre de l'épisode « Reboot », qui s'affiche à la manière d'un morceau de musique que l'on joue sur son portable dans *Jezabel* (fig. 6) ;
- le langage des signes qui apparaît à l'écran, traduit par écrit, en surimpression, à la manière de SMS dans *Jezabel* (fig. 7).

---

<sup>1</sup> Séquence finale d'un épisode, qui se base sur le suspense afin de donner envie de voir le suivant.

<sup>2</sup> Disponible sur : <[https://www.youtube.com/watch?v=mmYODleGnly&list=PLzh7Xt\\_6O1I5AmA6jO0IHJomiYw6So4bn](https://www.youtube.com/watch?v=mmYODleGnly&list=PLzh7Xt_6O1I5AmA6jO0IHJomiYw6So4bn)> (consulté le 08/01/2020).

<sup>3</sup> Disponible sur : <<https://www.arte.tv/fr/videos/RC-014225/il-revient-quand-bertrand/>> (consulté le 08/01/2020).



Fig. 5



Fig. 6



Fig. 7

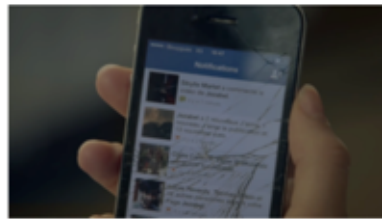


Fig. 8

Figure 5 : Captures d'écran *Il revient quand Bertrand ?* de Guillaume Cremonese (2016)

Figures 6 à 8 : Captures d'écran *Jezabel* de Julien Capron (2015)

De plus, les smartphones avec l'écran brisé, filmés dans les mains (fig. 8) ou les écrans d'ordinateurs, plein cadre (fig. 9), apportent beaucoup de réalisme, en particulier lorsque plusieurs applications sont utilisées en même temps formant des écrans composites : alerte e-mail sur une page Facebook (fig. 9), écran de smartphone avec alarme de réveil (fig. 10) ou encore split screens avec discussion instantanée sur Tinder ou Facebook et écrans de vidéosurveillance en arrière-plan (fig. 11 et 12).



Fig. 9

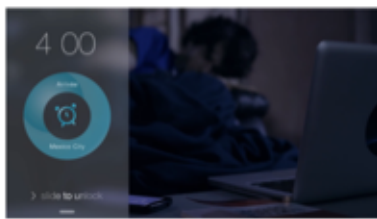


Fig. 10



Fig. 11

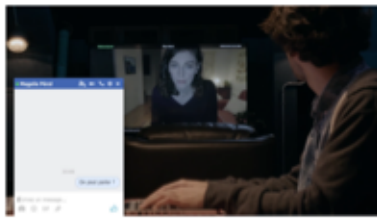


Fig. 12

Figures 9 à 12 : Captures d'écran de *Il revient quand Bertrand ?* de Gu. Cremonese (2016)

Mais ce qui semble particulièrement judicieux, c'est d'avoir recours aux outils de communication numérique pour faire avancer l'intrigue : dans *Il revient quand Bertrand ?*, pour comprendre la situation initiale, les premières images de la série offrent un flashback sur l'histoire d'amour entre Bertrand et Magalie par une exploration du fil de discussion sur le compte Facebook de Bertrand, intégrant des zooms cinématographiques (première minute de l'épisode 1). Autre exemple de média au service de l'avancée narrative : dans l'épisode 7, un simple mouvement de doigt – le swipe gauche ou droit, popularisé par l'application de rencontres Tinder – laisse entendre que le colocataire cherche une nouvelle compagne, ou encore : la célèbre sonnerie de Skype qui sert d'outil de diversion pour éviter que le colocataire ne tente sa chance auprès de Magalie (neuvième minute de l'épisode 7).

Même si une grande partie de nos apprenants utilisent et maîtrisent parfaitement ces outils de communication, il convient de les repérer et d'en identifier les fonctions mais aussi d'explicitier les discours portés sur ces médias. Dans *Il revient quand Bertrand ?*, sur le ton de l'humour, le réalisateur jette un regard critique sur la vidéosurveillance et les réseaux sociaux devenus très intrusifs et capables de diffuser des informations falsifiées. Les images de vidéosurveillance sont devenues tellement ordinaires que certains apprenants ne sont pas toujours capables de les identifier, malgré les informations d'une webcam, comme le timing, qui apparaissent à l'écran ou encore les prises de vue en caméra grand angle qui arrondissent l'image. C'est ainsi l'occasion d'interroger la manière dont ces outils sont perçus dans les pays des apprenants. Il est aussi intéressant d'étudier la création lexicale générée par les réseaux sociaux avec des mots comme « liker » ou « unfriender » dans « tu m'as carrément unfriended » (début de l'épisode 1 de *Il revient quand Bertrand ?*), qui montre comment une langue s'adapte ou résiste à des phénomènes d'uniformisation linguistique.

## **2.2. Bandes défilées : bandes dessinées ou dessins animés ?**

Pour finir, mentionnons un autre média hybride, au croisement de la bande dessinée et du cinéma d'animation. Il s'agit de la bande défilée. Diffusée sous la forme d'une application, elle est accessible sur tablette ou sur smartphone. La bande défilée emprunte au roman graphique pour ses thèmes et son esthétique (le noir et blanc) mais aussi aux tapisseries narratives médiévales produites notamment en Europe et en Asie. Les bandes défilées se lisent de gauche à droite,



mais ici, c'est le scrolling qui sert de mode de lecture : les images défilent en glissant le doigt sur l'écran. Nous en avons répertorié deux : *Boum !* de Mikael Cixous (2015) et *Phallaina* de Marietta Ren (2016). Dans *Phallaina* (fig. 13 : page d'accueil), le personnage principal, Audrey, souffre de crises hallucinatoires qui trouveraient une explication soit dans la science soit dans un mythe sur des hommes-baleines.

Malgré son lien fort avec la bande dessinée – avec les dessins, les bulles – la bande défilée possède des caractéristiques cinématographiques : premièrement, parce qu'il y a une impression de mouvement générée notamment par le lecteur qui scrolle l'image. Deuxièmement, on remarque que les fondus enchaînés permettent d'assigner aux objets ou aux personnages une nouvelle position dans l'espace ou une nouvelle fonction. Exemple : la chevelure noire d'Audrey qui se transforme en océan dans la première minute de *Phallaina* (fig. 14). Troisièmement, une bande son est utilisée. Elle permet tour à tour de créer une atmosphère étrange ou inquiétante. Enfin, cette bande défilée est d'une durée de lecture d'environ 1 heure 30 – comme un long-métrage – segmentée en seize chapitres. La durée de lecture d'un chapitre est d'environ cinq minutes. Comme avec la websérie, cette segmentation se prête tout particulièrement à une didactisation.



Fig. 13



Fig. 14

Figures 13 et 14 : Captures d'écran de *Phallaina* de Marietta Ren (2016)

## Conclusion

À travers ces différents exemples, nous avons essayé de montrer l'intérêt d'une approche intermédiaire et interculturelle d'œuvres audiovisuelles qui ne devraient pas servir de simple prétexte pour des activités de compréhension orale. En adoptant une perspective interculturelle, l'étude de ces formes doit permettre de se pencher non seulement sur les connaissances mais aussi sur

la création lexicale et les représentations culturelles des apprenants. L'étude de ces œuvres doit aussi s'appuyer sur les phénomènes intermédiaires afin de rendre compte des procédés employés pour séduire un public d'adolescents et de jeunes adultes, de mieux comprendre ce qui se joue au niveau narratif et de porter un regard distancié sur des outils de communication numérique qui ne sont ni neutres ni aussi universels qu'on le laisse parfois entendre.

### **Références bibliographiques**

- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».
- MARINIELLO S., 2011, « L'intermédialité : un concept polymorphe », in C. VIEIRA et I. RIO NOVO (dir.), *Inter media : littérature, cinéma et intermédialité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- SCHEINFEIGEL M., 2017, *Un film peut en cacher un autre*, Saint-Denis, PUV, coll. « Esthétiques hors cadre ».

## **AXE III**

### **LE FRANÇAIS, LANGUE DE PROFESSIONNALISATION**

## Le Daefle au service du français, langue de professionnalisation

Fanny CARRIL<sup>1</sup>

CNED Poitiers

fanny.carril@ac-cned.fr

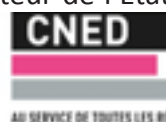
### Résumé

*Dispositif de formation à distance visant l'initiation à l'enseignement du FLE ainsi que la professionnalisation des enseignants déjà en activité dans ce domaine, le Daefle est un programme multisupports, numériques et papier, co-conçu et diffusé en partenariat par le CNED et l'Alliance française Paris Île-de-France. Depuis 1999, année de sa création, le Daefle a diplômé quelques 4 000 enseignants de FLE, aujourd'hui en activité partout dans le monde.*

**Mots-clés** : FLE, formation initiale/continue/à distance

### 1. Le dispositif Daefle. Un partenariat entre deux acteurs majeurs de la formation : le CNED et l'Alliance française Paris Ile-de-France

Avec plus de 31 000 inscrits à l'international, le CNED est l'opérateur de l'État français et le premier opérateur européen en matière de formation ouverte à distance (FOAD) et de formation tout au long de la vie. Il est un acteur incontournable du FLE ainsi que de la diffusion de la langue et de la culture françaises dans le monde.



En 2018, il a continué à s'affirmer comme acteur phare de l'enseignement du français à l'étranger : il s'est employé à diversifier ses partenariats, notamment en direction de publics francophones non scolaires ; il a aussi participé activement, en lien avec le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, puis avec le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, à la mise en place du plan relatif à la langue française et au plurilinguisme, lancé par le président de la République. Dans la formation de



<sup>1</sup> Responsable de formation, chargée de parcours FLE & Langues.

préparation à distance au Daefle, le CNED produit et diffuse les contenus du programme aux 2 000 étudiants annuels.

L'Alliance française Paris Île-de-France est l'experte en matière de pédagogie du FLE, ainsi que l'organisme certificateur de la formation Daefle. Créée en 1884, elle constitue depuis l'acteur de référence pour l'apprentissage du français et pour la formation des professeurs de français, en France et dans le monde. Elle est un établissement d'enseignement supérieur reconnu par l'État français, ainsi qu'une entité de formation continue. Elle se situe au cœur du célèbre réseau mondial des Alliances françaises, comptant plus de 800 établissements implantés dans 133 pays. L'Alliance française Paris Île-de-France est aussi un centre de formation reconnu pour les professeurs et futurs professeurs de FLE, accompagnant 2 300 stagiaires chaque année *in situ* tout comme à distance.



## 2. La formation et le diplôme

### 2.1. Publics et Objectifs

Le Daefle est né du besoin d'initiation, de professionnalisation, de certification des professeurs de français de France et du monde. Il cible l'acquisition d'une compétence globale de *construction d'une séance de classe FLE, balisée par des étapes précises*.

Il s'adresse à toute équipe enseignante d'un organisme de FLE ou à tout individu :

- souhaitant enseigner le FLE ;
- enseignant le FLE et souhaitant consolider puis certifier ses compétences *via* le suivi d'un programme diplômant complet, pragmatique et reconnu ;
- enseignant le FLE et souhaitant élargir ses compétences dans un domaine précis du FLE, *via* le suivi d'un module de spécialisation (français aux migrants, enseigner le FLE aux enfants, intégrer le numérique en classe de FLE, enseigner le FOS). Les enseignants déjà en activité dans l'un de ses domaines peuvent faire certifier leurs compétences dans celui-ci : la spécialisation suivie fait alors l'objet d'une attestation de suivi.

Le Daefle permet à chaque acteur en France ainsi que dans le réseau culturel français de l'étranger de s'initier, de monter en compétences, de se spécialiser, de certifier ses compétences. Les prérequis du programme sont : niveau B2 en langue française et un cursus scolaire de niveau Bac ou équivalent.

## 2.2. Contenus et modalités de suivi

Le Daefle est une formation prête à l'emploi d'une durée d'onze mois, représentant 480 heures de formation. Elle s'appuie sur des supports numériques et des fascicules imprimés. Le dispositif se compose de cinq modules fondamentaux. Le stagiaire peut les suivre en une session (préparation complète) ou à son rythme en plusieurs sessions (préparation modulaire) :

- Didactique ;
- Phonétique ;
- Enseigner la Grammaire en FLE ;
- Évaluer en FLE ;
- Observation-guidage de classe.

L'étudiant choisit également un module de spécialisation parmi :

- Enseigner le français aux adultes peu ou pas scolarisés (migrants) ;
- Enseigner le FLE aux enfants ;
- Intégrer le numérique en classe de FLE ;
- Enseigner le FOS.

L'équipe de tuteurs-correcteurs à distance, composée d'auteurs-concepteurs dans le Daefle et d'enseignants spécialistes du FLE en activité, anime la communauté d'étudiants *via* :

- un tutorat méthodologique ;
- un tutorat disciplinaire dans chaque module ;
- des travaux numériques à déposer, gage de l'assiduité des étudiants, qui seront corrigés individuellement et constitueront la condition de validation des modules, avant inscription à l'examen final.

L'espace d'entraînement aux épreuves clôture le parcours de formation de préparation au Daefle à distance. L'espace se travaille en autonomie.

Ses objectifs sont :

- S'approprier le format des épreuves du Daefle ;
- Être capable de mobiliser les connaissances et compétences acquises dans le cadre des modules fondamentaux ;
- S'entraîner aux épreuves en réalisant des activités types.

Dans ce contexte, la réalisation d'une macrotâche autocorrigée permet à l'étudiant de mettre en action ses acquis en vue de l'examen final.

Par ailleurs, le Daefle est porté par le réseau des Alliances françaises et des Instituts français du monde, dans lesquels se déroulent son test d'accès et son examen final. À noter, un travail est en cours pour intégrer le Daefle au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), administré par France Compétences.

## Conclusion

Pour toute information complémentaire sur le dispositif de formation à distance Daefle, rendez-vous sur :

- <<https://www.cned.fr/inscription/8fleddix/>> ;
- <<https://www.alliancefr.org/index.php/fr/cours/enseigner-le-francais/devenir-professeur-fle#daefle>>.

## Références bibliographiques

CHAUVET A., 2008, *Référentiel pour le Cadre européen commun* (Niveaux A1-A2-B1-B2-C1-C2), Alliance Française, Paris, CLE International.

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 21/12/2019).

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> (consulté le 28/11/2019).

## Liens utiles

- <<https://www.cned.fr/le-cned/international/le-cned-international/>>.
- <<https://www.cned.fr/le-cned/international/cned-dans-le-monde/>>.

## L'enjeu culturel et sociétal du développement de la conscience linguistique dans la formation des enseignants

**Corinne GILLON**

Haute École de la Ville de Liège (Belgique)

corinne.gillon@hel.be

### Résumé

*Parmi les nouvelles priorités de l'enseignement supérieur pédagogique émerge la pertinence du développement d'une compétence linguistique générale, la « conscience linguistique ». Celle-ci consiste en une faculté de questionnement à l'égard des énoncés et des faits de langue afin de déceler leur portée idéologique et mettre à jour leurs relations avec la réalité passée et contemporaine.*

*En effet, comme aujourd'hui, partout, la société humaine est culturellement, linguistiquement, ethniquement diverse, l'hétérogénéité est omniprésente dans la plupart des communautés de locuteurs et elle constitue un facteur à prendre en compte pour l'intercompréhension et l'interprétation des significations explicites et implicites des énoncés.*

*Ainsi, elle exige une nouvelle posture didactique fondée sur une conscience linguistique aiguë pour sensibiliser, sans jugement de valeur, aux variations linguistiques, aux nuances de sens, aux connotations, aux registres de langue, aux tournures énonciatives. En fait, il importe de travailler à la conscientisation de la portée idéologique, morale, normative, culturelle des énoncés.*

**Mots-clés** : conscience linguistique, diversité culturelle, intercompréhension, compréhension de l'implicite

### Préalable

S'interroger sur les priorités de l'enseignement supérieur implique une redéfinition d'un projet de société général à la hauteur d'ambitions humanistes et progressistes pour toutes et tous.



Or la société humaine contemporaine, en tous lieux, est culturellement, linguistiquement, ethniquement diverse en raison des flux migratoires et de la mondialisation des circuits de diffusion de l'information et de la communication. Dans cette société complexe et hétérogène, les paramètres communicationnels ont changé, comme le confirme le sociologue Dominique Wolton (2001 : 309), « le triomphe des techniques, en rapprochant les hommes et les sociétés, oblige en effet à un redoutable effort de connaissance car ce rapprochement, en rendant plus visibles les différences culturelles, sociales et religieuses, augmente les difficultés de l'intercompréhension ».

Dans nos sociétés actuelles multilingues, il revient à l'école de faire cet « effort de connaissance » pour contribuer à l'intercompréhension. Pour y arriver, il est primordial de mettre l'accent sur des pratiques de formation linguistique des enseignant·e·s.

## Introduction

Le curriculum de cours actuel des enseignant·e·s de français, langue première et langue étrangère, vise la formation de professionnels capables de pratiquer une pédagogie susceptible d'optimiser l'apprentissage de la langue, mais aussi de les engager à une analyse réflexive des enjeux sociétaux, politiques, liés à la maîtrise de la langue.

La recherche en linguistique s'intéresse depuis longtemps à ces effets de la diversité sur la langue/les langues. En effet, elle a mis en évidence ces dernières années, tant dans les travaux de sociolinguistique (Gadet, 2009) que dans ceux de l'écologie linguistique (Calvet, 1999), la très grande interaction entre langue et locuteurs, entre langue et environnement social, culturel, géographique et, par la suite, « la très grande hétérogénéité constitutive à toute langue » (Sali-koko, 2005, cité par Gadet, 2009 : 132). L'hétérogénéité est omniprésente ou presque dans la plupart des communautés de locuteurs.

Or, des travaux, comme ceux de Léra Boroditsky (2011), professeure de sciences cognitives à l'Université de Californie San Diego, s'attachent à démontrer combien notre langue façonne notre perception de la réalité et notre mode de pensée, ce qui implique qu'en communauté hétérogène, voire plurilingue, les confrontations, les échanges risquent d'être biaisés, piégés de méprises, si n'est pas prise en compte la culturalisation des savoirs, en fait, s'il n'y a pas de questionnement, de recherche, de remise en cause de nos perceptions par et

avec la langue. L'aptitude qui à la fois naît de ce questionnement et l'approfondit est appelée « conscience linguistique », selon l'expression utilisée notamment par le linguiste Franck Alvarez-Péyrere (1988).

Notre problématique consiste dès lors à examiner les possibilités d'enseignement de la conscience linguistique au sein des cours assurés dans l'enseignement supérieur pédagogique en Belgique francophone.

Les sections suivantes s'organiseront comme suit : les objectifs principaux des cours de didactique du français à la Haute École de la Ville de Liège (HEVL), cours adressés aux futurs enseignants de français L1 et L2 (point 3) ; les caractéristiques et les possibilités de didactisation du concept de conscience linguistique (point 4) ; la présentation des principes méthodologiques sous-tendant l'action de construction d'outils didactiques appropriés au travail de la conscience linguistique (point 5), et l'évocation de quelques dispositifs dédiés à ce travail (point 6). Une courte conclusion clôturera le texte.

## **1. La formation supérieure pédagogique en Fédération Wallonie Bruxelles<sup>1</sup>**

En Belgique francophone, les programmes de formation de l'enseignement supérieur pédagogique, autrement dit la formation des bacheliers en Sciences de l'Éducation, sont structurés selon cinq axes : enseignant-acteur social, enseignant-maître instruit, enseignant-praticien, enseignant-pédagogue et enseignant-chercheur.

À noter que la formation prévue dans le cadre du 5<sup>e</sup> axe ne vise pas à former des chercheur-se-s au sens où l'entend la tradition académique et universitaire, autrement dit des spécialistes formés à la conduite de « recherches scientifiques », mais elle ambitionne de développer une attitude de questionnement permanent, d'esprit critique, de doute, d'objectivité. Il est surtout question d'encourager le recours à une démarche méthodique qui se caractérise par l'aptitude à formuler des questions de recherche, par l'exercice de compétences informationnelles qui permettent d'accéder à des informations valides et de

---

<sup>1</sup> Compétente sur le territoire de la région de langue française et de la région bilingue de Bruxelles-Capitale, la Fédération Wallonie-Bruxelles est l'une des trois communautés fédérées de Belgique. Ses compétences s'exercent en matière d'Enseignement, de Culture, de Sport, de l'Aide à la jeunesse, de Recherche scientifique et de Maisons de justice. [De plus amples informations sur le système éducatif et des questions relatives à l'enseignement sont disponibles sur Le portail de l'enseignement <<http://www.enseignement.be/index.php>>].

qualité, de maîtriser les investigations dans la littérature scientifique et les ouvrages de référence, bref, de stimuler une attitude réflexive constante.

Cet axe nous intéresse particulièrement pour focaliser essentiellement sur le développement de la conscience linguistique et sa mise en pratique. Car, parmi les objectifs de la formation didactique des futur·e·s enseignant·e·s de français L1 et L2 de l'enseignement fondamental ou du secondaire, outre la maîtrise de savoirs langagiers et pédagogiques, se fixent le développement d'une conscience linguistique aigüe. Ceci dans le but de veiller à un enseignement correct, pertinent de la langue commune, certes, mais aussi de sensibiliser, sans jugement de valeur, aux variations linguistiques, aux nuances de sens, aux connotations liées aux choix lexicaux, aux registres de langue et enfin d'appréhender les intentions liées aux tournures énonciatives et aux procédés rhétoriques.

Il est primordial de former à une posture intellectuelle qui fait écho aux travaux de la recherche en linguistique et qui prend en compte les enjeux sociétaux liés à l'usage de la langue. Parmi ces enjeux, les plus importants sont l'intercompréhension et l'identification des différentes formes de communication. Ainsi, Wolton (2001 : 310) précise :

Par communication, il faut entendre cinq phénomènes. La communication interpersonnelle ; la communication médiatisée par les techniques classiques ou nouvelles ; la communication politique ; la communication interculturelle, mais aussi les modèles d'organisation de la société, à travers les valeurs, les symboles et les représentations. C'est-à-dire ce qui permet aux individus et aux collectivités de se *représenter*, d'entrer en *relation* les uns avec les autres, et d'*agir* sur le monde. Au travers de la communication se joue en définitive le rapport au monde de chacun d'entre nous.

Pour ces raisons, il importe de travailler à la conscientisation de la portée idéologique, morale, normative, culturelle des énoncés, ce que nous illustrons au point 4.1.

## **2. La conscience linguistique : une nouvelle préoccupation didactique**

Dans la pratique de la langue et de son étude, nombreuses sont aujourd'hui les situations qui constituent des occasions de susciter la réflexion des étudiants sur la question de « la face cachée » des messages verbaux. Évoquons à titre

d'exemples le repérage des zones d'implicite dans de nombreux énoncés et la charge intentionnelle qu'elles comportent ou les actuelles remises en question du caractère phallogratique de la langue française et l'option de l'orthographe inclusive, ou la stigmatisation de la « glottophobie », c'est-à-dire la discrimination à caractère linguistique (Blanchet, 2016). Citons, de surcroît, la détection du langage et des propos tendancieux de certains manuels scolaires, l'identification d'une certaine rhétorique ambiguë, voire dangereuse, répandue dans le discours politique, les médias et les réseaux sociaux. Épinglons enfin la langue de bois de quelques documents pédagogiques. Voici autant de tremplins rencontrés dans les énoncés oraux et écrits en cours de travail qui déclenchent les cogitations pour déchiffrer le monde à travers la langue, déconstruire de façon critique les mots, les tournures et saisir les intentions qu'ils recèlent.

## 2.1. Que désigne-t-on par la notion de « conscience linguistique » ?

L'appellation recouvre un concept multiforme que des linguistes comme Franck Alvarez-Péyrere ont cherché à cerner à travers l'examen de son emploi dans la littérature scientifique. Selon cet auteur, la conscience linguistique correspond à une démarche qui consiste d'abord à « nommer la langue, l'inscrire dans des constructions philosophiques et idéologiques complexes » (Alvarez-Péyrere, 1988 : 291). La langue s'y voit définie comme « un phénomène plus au moins autonome, aux fondements physiologiques et culturels, dont les fonctionnements vont de la communication quotidienne à la prise en compte de besoins symboliques spécifiques, en passant par un large éventail d'autres finalités sociales et culturelles » (*ibid.*).

Ensuite, la conscience linguistique consiste à « concevoir sa propre langue comme un système formel composite » (*ibid.*), ou, le plus souvent, l'expression désigne « les attitudes et les représentations que les locuteurs se font de leur propre parler et de celui des autres » (*ibid.*).

Par ailleurs, la dénomination renvoie à des démarches d'analyse, à des méthodes de recherche diverses, lesquelles peuvent reposer sur des bases philosophiques variables.

## 2.2. Quand et comment travailler la conscience linguistique ?

Pratiquement, cet exercice de questionnement peut s'actionner au cours des différentes étapes des actes de réception, voire de production des messages verbaux oraux ou écrits, quoique le « recul » que permet l'écrit favorise, facilite la réflexion. Inévitablement, chacune de ces étapes se concrétise à l'occasion de la réalisation des tâches propres aux cours de français et de didactique du français. Évoquons, par exemple, l'audition et le visionnement de documents audio-visuels, la lecture de textes techniques, informatifs ou littéraires, la construction ou l'analyse de séquences didactiques.

Rappelons, très schématiquement, les plus fréquentes de ces opérations mentales qui caractérisent les actes de réception auditive et de lecture :

- combinaison rapide et complexe d'opérations d'interprétation du contexte, voire du paratexte ;
- démarches d'anticipation, de formulation d'hypothèses, de rétroaction, de vérification, de correction, de mise en relation ;
- application des démarches de grammaire textuelle : identification du thème, des rhèmes, de la structure de la progression sémantique et de la posture énonciative ;
- ajustement de l'interprétation au contexte et au cotexte ;
- différenciation de la signification littérale et de la/des signification(s) symbolique(s), dénotation et connotations ;
- levée des inférences, décryptage des procédés rhétoriques et de leur portée.

## 3. Choix méthodologiques

Notre hypothèse de travail s'attache à fonder la pertinence de développer cette compétence de conscience linguistique par la mise en pratique de l'approche par compétences (APC) et des pédagogies interactive et coopérative non seulement pour des raisons d'efficacité pédagogique mais surtout parce qu'il s'agit de choix pédagogiques fondés sur l'engagement délibéré et responsable de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage et la construction de son identité professionnelle et citoyenne.

### 3.1. Pourquoi l'approche par compétences (APC) ?

Véritable enjeu de société, cette option pédagogique ambitionnait essentiellement, dès les années 1990, de rendre à l'enseignement supérieur une portée universelle, celle d'une formation rendant apte à rechercher des réponses à des questions prioritaires : « Comment l'homme va-t-il trouver les moyens de continuer à vivre sur la planète ? Quelle qualité de vie veut-on ? Pour qui ? Pour combien de temps ? » (Roegiers, 2001 : 13).

Il s'agissait véritablement de construire les valeurs du futur par une conception de l'approche par compétences dépassant le savoir-agir étroit et immédiat, ambitionnant le savoir-agir réfléchi, l'agir responsable, l'agir citoyen (Tozzi, 1998).

Qu'entend-on, en fait, par « compétences » ? Le terme renvoie à la maîtrise d'un potentiel d'action, basé sur des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire que peuvent construire, concrétiser les apprenants pour affronter toutes les nouvelles situations d'apprentissage ou toutes les nouvelles situations professionnelles. Dans l'enseignement supérieur, l'APC modifie essentiellement les méthodes de travail, fondées davantage sur des méthodes actives et des tâches professionnalisantes.

### 3.2. Pourquoi la pédagogie interactive ?

Selon la pédagogie interactive, « l'apprentissage est vu comme le résultat d'une interaction, ou d'une somme d'interactions, entre la personne de l'apprenant et son milieu » (Racle, 1991 : 36). Le terme « milieu » inclut les condisciples. Cet apprentissage peut être vécu en présentiel ou virtuellement, soutenu par les TIC. Compte tenu des conditions d'échanges en communautés hétérogènes de locuteurs, évoquées dans l'introduction, la pédagogie interactive se révèle un véritable catalyseur de la réflexion linguistique.

De plus, la démarche interactive se nourrit par la recherche et le recours aux outils, opérations nécessaires pour assurer l'intercompréhension et mettre en évidence les variations linguistiques, surtout dans nos classes actuelles, hétérogènes, multiculturelles et mixtes socialement et culturellement.

Les échanges interactifs provoquent un questionnement linguistique constant et nécessitent souvent des recherches lexicales, grammaticales, historico-linguistiques, etc. Il se peut qu'on s'interroge sur l'historique, les conno-

tations idéologiques d'un terme et, dans ce cas, on dispose aujourd'hui d'ouvrages spécialisés à consulter<sup>1</sup>. On peut aussi s'interroger sur la portée de procédés d'énonciation tels l'emploi de modalisateurs ou des actes de parole détournés ou des implicites. Dans ces cas, le recours à des grammaires énonciatives comme celles de Roberte Tomassone, intitulée « *Pour enseigner la grammaire* » (2002), ou à des ouvrages « fondamentaux » comme celui de Dominique Mainguenu, *L'Énonciation en linguistique française* (1999), peut s'avérer très édifiant et entraîne cette attention linguistique soutenue. Pour identifier le caractère performatif de certains énoncés et leur puissance d'action, l'ouvrage de Barbara Cassin, *Quand dire, c'est vraiment faire* (2018) est une mine d'informations. La conscience linguistique se forge surtout par l'exercice d'une curiosité intellectuelle alimentée par des recherches dans les ouvrages de référence et les manuels appropriés.

En réalité, en pratiquant l'APC, l'interactivité est nécessaire, voire spontanée, en cours de travail : les propositions des uns et des autres, les positionnements divers, les modes originaux de verbalisation permettent la prise de conscience de cette mouvance sémantique, voire de la polysémie et de la charge inférentielle des discours ; l'écoute attentive, l'analyse et l'interprétation des messages de tous les interlocuteurs participants incitent alors à une attitude réflexive. Cette posture réflexive est source elle-même de compétences nouvelles en littératie, littératie productive mais aussi critique et argumentative, laquelle est un « outil de démocratie » (Morais, 2018 : 18) car elle aide à raisonner, à critiquer, à créer.

### 3.3. Pourquoi la pédagogie coopérative ?

En termes d'innovation dans l'enseignement supérieur, la pédagogie coopérative renouvelle avant tout l'esprit qui préside aux échanges. En effet, au-delà des méthodes de travail, la pédagogie coopérative, c'est essentiellement « adhérer à une conception de l'homme et de la société, à des valeurs, à un rapport entre les personnes et à un mouvement d'idées, qui dépassent le cadre de l'école » (Le Gal, 1999, cité par Drouin *et al.*, 2012 : 1). Comme la pédagogie interactive, elle constitue une des déclinaisons de l'apprentissage « horizontal » et concrétise une des formes les plus accomplies du travail collectif et de la « cognition

---

<sup>1</sup> Par exemple, le *Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe*, conçu par le Collectif Manouchian (Bouamama *et al.*, 2012).

partagée ». Elle se fonde en effet sur des principes éthiques et pédagogiques ainsi que sur un effort de formalisation des relations de travail telles que décrites dans l'article « La pédagogie coopérative, une approche à redécouvrir » (*ibid.*).

### **3.4. Le défi du développement de la conscience linguistique par le recours à l'APC et la pratique des pédagogies interactive et coopérative**

La combinaison des apports de ces trois optiques pédagogiques, en l'occurrence, l'approche par compétences, l'approche interactive et le travail coopératif, exige évidemment une organisation du travail rigoureuse mais constitue un vivier d'opportunités intéressantes pour l'exercice de la conscience linguistique. En effet, l'APC implique les apprenants à la réalisation des tâches complexes visant le développement de compétences disciplinaires, donc des compétences propres aux différents domaines de savoirs tels la ou les langue(s), les disciplines de sciences humaines (histoire, géographie, etc.), les disciplines de sciences exactes, les disciplines techniques. Et par « tâches complexes », on évoque des activités d'apprentissage qui combinent plusieurs niveaux de difficultés et en appellent à différentes compétences tant linguistiques qu'organisationnelles. En effet, elles imposent en amont une analyse générale des objectifs et de la structure du travail, une planification des étapes du travail, une sélection de documents qui elle-même passe par une recherche, une lecture attentive, l'établissement de critères de tri etc. Ainsi, l'APC, via la réalisation des tâches complexes, place les étudiants face à un ensemble organisé de savoirs et face aux familles de tâches<sup>1</sup>. Par suite, si les contenus rencontrés relèvent aussi d'autres disciplines que la langue française et l'étude de ses productions, les étudiants sont alors amenés à travailler de manière interdisciplinaire. Qui dit interdisciplinarité dit aussi recours à des langages à la fois diversifiés et spécialisés ainsi que réflexion linguistique et métalinguistique, base de la conscience linguistique. Par ailleurs, comme l'expliquent en substance les autrices de « La Pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir » (Drouin *et al.*, 2012), canaliser, organiser, structurer le flux des interventions individuelles au cours des échanges et des réflexions, planifier, combiner et hiérarchiser les recherches

---

<sup>1</sup> Ces familles de tâches, définies dans les programmes de la FWB, combinent compétences disciplinaires et compétences transversales. Elles ouvrent aussi à l'interdisciplinarité. (À ce propos voir <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24197&navi=1731>>).



et les découvertes, évaluer et susciter l'auto-évaluation par les groupes de travail sont autant d'actions qui font intervenir alors la pédagogie coopérative. La réussite de ces pratiques est liée à l'adhésion collective aux valeurs et *modus vivendi* de ces options pédagogiques mais aussi à une répartition et planification méthodiques du travail, ainsi qu'à une réflexion commune, permanente, formalisée et verbalisée sur ce même travail.

Par le biais de ces trois approches méthodologiques, la conscience linguistique se construit activement à l'occasion des tâches de production et de réception orales, de lecture et d'écriture réalisées au sein des cours de français et de didactique du français.

#### **4. Quelques dispositifs qui suscitent la réflexion linguistique et les interactions**

Le texte balisé, le web documentaire, la carte mentale ou conceptuelle des termes clés d'un document sont trois dispositifs, expérimentés dans nos classes, pour soutenir le développement de la conscience linguistique, idéaux pour inviter le lecteur à s'interroger sur le non-dit des énoncés, lui permettre de relever des indices, d'établir des associations entre les informations au sein du texte, entre le texte et le paratexte, entre le texte et le cotexte. Ces trois outils didactiques stimulent une démarche de lecture curieuse et évolutive.

Ils relèvent d'un principe général analogue, celui de la mise en réseau d'informations. Une toile se tisse au sein de l'énoncé et au-delà de l'énoncé avec des données externes et entraîne le lecteur dans « un jeu de piste » qui sollicite des stratégies de lecture, de recherche, de réflexion qui affineront son interprétation tout en préservant son autonomie.

La conception et la manipulation de ces outils seraient à opérer dans un état de « flexibilité mentale », de confiance, légitimement libérée des contraintes intellectuelles et des *modus operandi* scolaires habituels. L'esprit général de ces appareils pédagogiques et de nos tentatives concrètes de les mettre en application est celui de la créativité cognitive et intellectuelle, censée stimuler la vivacité et la curiosité au cours de l'acte de lecture. Le but est de permettre aux étudiant·e·s de développer, pour leur propre maîtrise, des stratégies de lecture inventives et dynamiques, a fortiori quand les informations sont implicites et, ensuite, pour les enseignant·e·s en formation, de réfléchir à une didactique appropriée au développement de ces aptitudes intellectuelles chez leurs futurs élèves.

Nous avons décrit plus en détail et illustré ces dispositifs et leur utilisation à travers quelques exemples concrets dans notre publication intitulée « Conscience linguistique, conscience citoyenne, clés de la formation initiale et continuée des enseignants » (Gillon, 2018).

## Conclusion

Réfléchir et investiguer sur toutes les facettes sémantiques des messages verbaux, y compris les plus implicites, y compris celles qu'il faut déchiffrer en creux, et sur leur portée idéologique est une attitude que tout citoyen devrait cultiver. Cela s'apprend. Et la mission des enseignants est d'y faire travailler leurs élèves dans le but de les préparer à percevoir les indices de la propagande, de la langue de bois, de la pseudo-science, des jugements arbitraires et d'autres dérives possibles engendrées par des manipulations verbales. Dans une société plurilingue, c'est une clé d'intercompréhension, de respect mutuel et de démocratie. Les pédagogies actives, sous les formes interactive et coopérative, parce qu'elles engagent les élèves, les étudiants dans des processus délibérés d'échanges, de partage des tâches et d'autoanalyse sont des chemins privilégiés pour atteindre cet objectif.

## Références bibliographiques

- ALVAREZ-PÉREYRE F., 1988, « La conscience linguistique : pourquoi, comment ? », in J.-C. BOUVIER (dir.), *Les Français et leurs langues*, Montpellier, Publications de l'Université de Provence, p. 291-302.
- BLANCHET P., 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel.
- BORODITSKI L., 2011, « How language shapes thought », *Scientific American*, vol. 304, n° 2, p. 62-65.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CASSIN B., 2018, *Quand dire, c'est vraiment faire*, Paris, Fayard.
- COLLECTIF MANOUCHIAN, 2012, *Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe*, Paris, Éditions Syllepse.
- DROUIN M., HÉROUX S. et LAVOIE A., 2012, « La pédagogie coopérative, une approche à redécouvrir », *Pratique collégiale*, vol. 25, n° 3, p. 4-8.
- GADET F., 2009, « Sociolinguistique, écologie des langues, et cetera », *Langage et Société*, n° 129, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 121-135.

- GILLON C., 2018, *Conscience linguistique, conscience citoyenne, clés de la formation initiale et continuée des enseignants*, Riga, Éditions universitaires européennes.
- LE GAL J., 1999, *Coopérer pour développer la citoyenneté*, Paris, Hatier.
- MAINGUENAU D., 1999, *L'Énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, Supérieur.
- MORAIS J., 2018, « Démocratie et littératie : ce qu'elles sont et ce qui les lie », *Le Journal de Culture et démocratie*, n° 46, p. 17-19.
- RACLE J., 1991, *La Pédagogie interactive*, Paris, Retz.
- ROEGIERS X., 2001, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, De Boeck.
- SALIKOKO M. S., 2005, *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- TOMASSONE R., 2002, *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave, coll. « Pédagogie et Formation ».
- TOZZI M., 1998, « Tout se tient », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 4 (supplément), Paris, Éditions du Cercle de recherche et d'action pédagogiques.
- WOLTON D., 2001, « La communication, un enjeu scientifique et politique du XXI<sup>e</sup> siècle », *L'année sociologique*, vol. 51, n° 2, p. 309-326.

## PROFLE+ au service du français, langue de professionnalisation

**Fanny DE MENDITTE**<sup>1</sup>

CNED

profle@ac-cned.fr

**Flora AUBIN**<sup>2</sup>

France Éducation international, CIEP

profle@ciep.fr

### Résumé

*Dispositif en ligne de formation pour la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère (FLE), soutenu par le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) et l'Institut français (IF), PROFLE+ est le fruit d'un partenariat entre le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et France Éducation international (FEi). Disponible dans une formule « clé en main » avec un service de tutorat assuré par le CNED ou dans un format contextualisé avec un tutorat local dans le cadre d'une implantation, PROFLE+ offre une véritable alternative ou un complément aux actions de formation en présence. Utilisé dans plus de 100 pays, PROFLE+ totalise aujourd'hui près de 11 000 inscriptions et 800 tuteurs habilités sur le terrain.*

**Mots-clés :** français, enseignant-e de FLE, formation professionnelle, e-learning

## 1. PROFLE+, une décennie au service des enseignants de FLE

### 1.1. L'expertise conjugée de deux opérateurs majeurs de la formation : le CNED et France Éducation international

Avec plus de 31 000 inscrits à l'international, le CNED est le premier opérateur de la formation tout au long de la vie en Europe et dans le monde francophone.

---

<sup>1</sup> Chef du département Accompagnement et suivi des parcours CNED.

<sup>2</sup> Chargée de programmes FLE et numérique. Département langue française, France Éducation international.

En 2018, il a continué à s'affirmer comme un acteur important de l'enseignement français à l'étranger, en liaison avec les grands opérateurs de ce domaine et de la formation des professeurs de FLE. Il s'est employé à diversifier ses partenariats, notamment en direction de publics francophones non scolaires. Il a participé activement, en lien avec les Ministères chargés de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères, à la mise en place du plan « langue française et plurilinguisme » lancé par le président de la République.



Opérateur du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse pour l'international, établissement partenaire du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, FEi porte la coopération publique internationale française dans les domaines de l'éducation, de la formation professionnelle et de la qualité de l'enseignement supérieur. À ce titre, il mobilise l'expertise française, apporte un appui à la réponse française aux appels d'offres, et participe à de nombreux projets sur financements européens ou multilatéraux. France Éducation international soutient également la diffusion de la langue française dans le monde par la formation de formateurs et de cadres éducatifs et par la délivrance de diplômes de français reconnus selon les meilleurs standards internationaux. FEi propose également une offre de formation continue, en présence et à distance, orientée par les missions qu'il conduit dans les domaines de l'éducation et de la formation, de la langue française, des certifications en langue française, de la reconnaissance des diplômes et des mobilités internationales.

## 1.2. Une décennie au service du FLE

Fort de 10 ans d'expérience dans le domaine de la formation des enseignants de FLE, PROFLE+ est connu et reconnu dans le réseau diplomatique et de coopération (SCAC, Ambassades, Centres culturels français, Instituts français, Alliances françaises, centres de formation...) et le milieu du FLE en général. PROFLE a compté plus de 800 tuteurs habilités, plus de 100 pays utilisateurs, et plus de 11 000 inscriptions depuis son lancement en 2007.

Plusieurs dates clés ont jalonné le déploiement du dispositif PROFLE+ :

- 2007 : signature de la convention cadre entre le CNED et FEi, pour l'ouverture du module « Construire ».
- 2008 : signature de la convention tripartite entre FEi, le CNED et le MEAE, pour l'ouverture du module « Piloter ».

- 2009 : mise en place de la 1<sup>re</sup> session PROFLE avec délégation de tutorat à l'étranger, en Afrique du Sud, et ouverture du module « Évaluer ».
- 2013 : signature de la convention quadripartite entre FEi, le CNED, le MEAE et l'IF ; ouverture du module « Interagir ».
- 2017 : signature de la nouvelle convention entre le CNED et FEi, avec le soutien de l'Institut français et le MEAE : PROFLE devient PROFLE+ pour répondre aux évolutions des besoins et des usages des enseignants.

## **2. Un dispositif complet de professionnalisation en FLE**

### **2.1. Public-cible**

PROFLE+ est un dispositif de formation à distance pour les enseignants de français qui souhaitent renforcer leurs compétences dans le cadre d'un plan de formation continue. Ce dispositif s'adresse à différents profils :

- les enseignants nouvellement en exercice, sans formation qualifiante dans le domaine du FLE ;
- les enseignants en activité depuis de nombreuses années et qui souhaitent réactualiser leurs connaissances et leurs pratiques de l'enseignement du FLE ;
- les enseignants exerçant auprès des publics enfant/adolescent/adulte.

Afin de maintenir un niveau de qualification homogène des formés, certains prérequis sont cependant préalables à toute inscription :

- Justifier d'un niveau B2 en langue française.
- Justifier d'une utilisation courante des outils de bureautique et d'Internet.

### **2.2. Objectifs**

Le dispositif PROFLE+ a pour objectifs de :

- Renforcer les compétences professionnelles des enseignants ;
- Faciliter la mise en application des principes pédagogiques décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français en offrant des outils et un cadre de réflexion conduisant les professeurs à choisir, dans leur classe, les démarches pédagogiques les plus efficaces ;
- Renforcer la motivation des enseignants et celle des apprenants ;
- Certifier les compétences professionnelles des enseignants.

### **3. Une offre de formation modulaire ciblée sur les quatre compétences clés de l'enseignant**

En développant une offre de formation modulaire ciblée sur les compétences clés de l'enseignant de FLE (« Développer ses compétences d'enseignant », « Construire une unité didactique », « Piloter une séquence pédagogique » et « Évaluer les apprentissages »), l'équipe-projet a su adapter le dispositif à l'hétérogénéité des besoins de formation des enseignants de français dans le monde. Grâce à cette formule plus souple, les enseignants peuvent choisir de renforcer l'un ou l'autre des domaines de compétences en fonction de leurs besoins et dans l'ordre de leurs priorités.

Le module « Développer ses compétences d'enseignant » est plus général que les autres, il a été conçu pour consolider les compétences de base en didactique du FLE, et en cela, il constitue une sorte d'introduction aux autres qui, eux, développent plus en détails une compétence plus spécifique.

Le module « Construire une unité didactique » concerne la préparation d'un cours de FLE (depuis l'étape de compréhension jusqu'à l'étape de production des apprenants).

Le module « Piloter une séquence pédagogique » concerne davantage les techniques d'animation et la gestion du groupe-classe.

Quant au module « Évaluer les apprentissages », il est consacré aux différentes formes, techniques et outils de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative. Le sommaire des modules est présenté à la fin du présent article.

### **4. Trois parcours de formation pour accompagner de futurs enseignants dans leur projet professionnel**

#### **4.1. Trois parcours de formation adaptés à vos besoins**

Souple et adaptable, le dispositif PROFLE+ se décline en trois parcours :

- Le Parcours Découverte pour tester gratuitement le dispositif :
  - o Durée : 1 mois.
  - o Contenus : 6 heures de formation – six extraits de séquences.
  - o Inscription gratuite renouvelable depuis le site <[www.cned.fr](http://www.cned.fr)>.
- Le Parcours Tutoré pour se former avec l'aide d'un tuteur :
  - o Durée : 4 mois.
  - o Contenus : 40 heures de formation – six séquences complètes – plus

de 100 exercices autocorrectifs – six activités de mise en application permettant d’acquérir des badges de réussite.

- Services de tutorat et d’animation.
- Attestation de suivi gratuite.
- Le Parcours Certifiant pour valider les compétences professionnelles acquises :
  - Réalisation d’une production personnalisée.
  - Soutenance en classe virtuelle devant un jury CNED-FEi.
  - Délivrance d’un certificat de compétences.

C’est notamment pour permettre aux candidats de s’approprier les spécificités du tout à distance, que l’équipe-projet PROFLE+ a fait le choix de mettre gratuitement à disposition des extraits de séquence à travers le Parcours Découverte. Ce parcours permet aux bénéficiaires de confirmer que le dispositif de formation est en adéquation avec leurs attentes. Une autre nouveauté se traduit par l’intégration d’outils de suivi des données d’apprentissage des participants, ce qui permet aux prescripteurs de PROFLE+ de valider une inscription au Parcours Tutoré.

PROFLE+ est également enrichi d’un Parcours Certifiant permettant aux bénéficiaires de valider leurs acquis par l’obtention d’un certificat de compétences, en cas de réussite à la soutenance d’une production individuelle personnalisée, devant un jury habilité parFEi.

#### **4.2. PROFLE+ : quels « plus » ?**

Cette structuration en trois parcours n’est pas la seule évolution de PROFLE en PROFLE+. Le nouveau dispositif compte beaucoup d’autres innovations.

Après dix années au service de la formation des enseignants de FLE, les partenaires historiques du projet ont décidé de faire évoluer le modèle du dispositif en s’appuyant sur un minutieux travail d’analyse et de nombreux retours-utilisateurs. L’équipe projet a ainsi pu identifier certaines difficultés liées à l’utilisation de certains outils numériques et apporter des réponses concrètes aux contraintes du public-cible.

En 2017, PROFLE est donc devenu PROFLE+, une offre de formation plus souple et adaptable aux profils et besoins de chacun. Ses principales nouveautés sont :

- Une interface intuitive et ergonomique, adaptée aux supports mobiles



(smartphones et tablettes) et enrichie d'outils multimédias.

- Un dispositif souple et accessible proposant trois parcours pour tester la formation, se former et certifier ses compétences.
- Un Parcours Tutoré individualisé et motivant, débouchant sur la délivrance d'une attestation de suivi sans coût supplémentaire.
- Un dispositif professionnalisant et valorisant, en particulier avec la possibilité de suivre un Parcours Certifiant.

Pour s'adapter aux nouveaux usages du numérique, l'équipe-projet a également travaillé pour optimiser la lisibilité des contenus, l'intuitivité des espaces de formation et les aides en lignes.

De plus, pour garantir l'accès aux contenus par tous dans différents contextes d'apprentissage, des supports hors ligne de type PDF interactif sont téléchargeables.

## 5. Un instrument performant au service d'une politique de formation en Europe et dans le monde

### 5.1. Inscriptions dans la zone Europe de 2007 à 2018

Voici quelques données sur les inscriptions à PROFLE en Europe depuis sa création :

Pays	2007-2012	2013-2016	2017-2018	TOTAL 2007-2018
FRANCE (Hors Drom-Com)	439	349	90	878
UKRAINE	1	184	506	691
ESPAGNE	93	155	5	253
ROUMANIE	0	54	3	57
GRANDE-BRETAGNE	40	11	0	51
GRÈCE	38	2	0	40
PAYS-BAS	2	34	0	36
SUISSE	8	13	4	25
ALLEMAGNE	16	4	1	21
ITALIE	7	10	4	21
SERBIE	21	0	0	21

SLOVAQUIE	0	6	12	<b>18</b>
BELGIQUE	6	8	1	<b>15</b>
RÉPUBLIQUE TCHEQUE	15	0	0	<b>15</b>
MONTENEGRO	14	0	0	<b>14</b>
LUXEMBOURG	1	1	4	<b>6</b>
MOLDAVIE	0	6	0	<b>6</b>
ANDORRE	3	1	0	<b>4</b>
HONGRIE	0	4	0	<b>4</b>
NORVÈGE	3	1	0	<b>4</b>
POLOGNE	1	3	0	<b>4</b>
ALBANIE	0	2	0	<b>2</b>
DANEMARK	2	0	0	<b>2</b>
IRLANDE	2	0	0	<b>2</b>
ACORES	1	0	0	<b>1</b>
AUTRICHE	0	1	0	<b>1</b>
FINLANDE	0	1	0	<b>1</b>
MACÉDOINE DU NORD	1	0	0	<b>1</b>
SUÈDE	0	1	0	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>714</b>	<b>851</b>	<b>630</b>	<b>2 195</b>

Inscriptions en Europe

## 5.2. Format d'implantation en Europe depuis 2007

Le dispositif est proposé « clé en main » (tutorat assuré par le CNED), mais il peut également être adapté au contexte local et intégrer des regroupements et services en présence (tutorat local).

L'implantation locale de PROFLE+ présente un double avantage :

- Elle permet une adaptation du programme de formation à distance aux exigences et réalités locales du point de vue des modalités d'accompagnement des bénéficiaires (services de tutorat), comme du point de vue pédagogique.
- Elle facilite la pérennisation du dispositif en permettant une diffusion et une utilisation de la formation sur le long terme. Les tuteurs locaux habilités accompagnent différents groupes d'enseignants sur les parcours tutorés. Les compétences acquises lors du stage d'habilitation, en didactique et en ingénierie de la formation à distance, profitent à l'ensemble des acteurs locaux.

À ce jour, 53 % des inscrits en zone Europe ont bénéficié d'un service de tutorat assuré localement.

### 5.3. Un instrument performant au service d'une politique de formation

Implanté dans plus de 100 pays depuis 2007, PROFLE+ est un véritable outil au service d'une politique de formation. En effet, PROFLE+ peut être proposé dans le cadre d'un plan de formation interne, dans un catalogue d'offres de formation, ou intégré à un programme de formation initiale (type master, diplôme universitaire, etc.).

PROFLE+ peut, par exemple, être proposé aux ministères chargés de l'éducation et de l'enseignement supérieur partenaires, dans le cadre d'un plan de formation continue négocié. Ce dispositif peut également s'intégrer dans un parcours universitaire donnant lieu à un diplôme. PROFLE+ peut figurer dans l'offre de formation (éventuellement payante) des établissements du réseau culturel français ou bien s'inscrire dans le catalogue de formation continue des agents du réseau culturel français.

Les étapes d'implantation locale du dispositif PROFLE+ sont les suivantes :

1. *Définition générale du projet et rédaction du cahier des charges avec l'aide du CNED et de FEi*

Le CNED et FEi mettent à la disposition des établissements désirant utiliser le dispositif PROFLE+, un guide d'implantation locale pour présenter le dispositif PROFLE+ et ses modalités de diffusion. Un exemple de cahier des charges est proposé pour définir le projet d'implantation et envisager sa mise en œuvre : définition des rôles de chacun en fonction des contraintes techniques, des réalités locales et des besoins constatés.

2. *Identification des besoins en formation de tuteurs locaux (sur demande, les tuteurs déjà habilités PROFLE bénéficient gratuitement d'une formation à PROFLE+, organisée à distance par le CNED et FEi :*

En fonction du projet d'implantation, une équipe de formateurs candidats au tutorat PROFLE+ est identifiée. Les candidats titulaires d'un Master 2 en Didactique du FLE doivent impérativement suivre le Parcours Découverte avant le stage d'habilitation. Pour les candidats non titulaires d'un Master 2 en Didactique du FLE, l'étape d'expérimentation du dispositif est très vivement recommandée (cf. Étape 3). Les tuteurs déjà habilités PROFLE (ancienne version du dispositif) bénéficient d'une formation en ligne au dispositif PROFLE+ d'une durée d'1h30.

3. *Expérimentation du dispositif par les candidats au tutorat PROFLE+ (pour la formation de nouveaux tuteurs) :*

L'inscription d'une équipe de futurs tuteurs à un Parcours tutoré PROFLE+, accompagnée par un tuteur du CNED, est très vivement recommandée car elle permettra aux candidats de renforcer leurs compétences, de se familiariser avec les contenus du dispositif, de faire l'expérience de la formation en ligne et d'apprécier le travail du tuteur. Les candidats titulaires d'un Master 2 en Didactique du FLE peuvent quant à eux être dispensés de l'inscription au Parcours Tutoré mais doivent impérativement avoir suivi le Parcours Découverte avant le stage d'habilitation. Cette expérimentation en amont du stage d'habilitation, est également un moyen de confirmer l'identification des candidats au tutorat et apporte de précieux éléments d'information pour la contextualisation du dispositif. Cette modalité d'inscription au programme de formation PROFLE+ implique un équipement informatique individuel des enseignants bénéficiaires ou bien la mise à disposition de salles informatiques.



4. *Mise en place du stage d'habilitation des tuteurs :*

Pour garantir la qualité de la formation, une procédure d'habilitation des tuteurs par le CNED et FEi a été mise en place. En fonction du nombre de tuteurs à former, le stage peut avoir lieu soit dans le cadre des Universités régionales – BELC, proposées par FEi, soit dans le pays concerné lorsque le nombre de tuteurs le justifie (groupe de 8 à 18 stagiaires). L'effectif maximal a été arrêté à 18 participants afin que chacun des inscrits puisse tirer le meilleur profit de cette formation. Ce stage peut être organisé sur un plan régional et concerner plusieurs pays d'une même zone ou plusieurs instituts d'un même pays intéressés par l'implantation du dispositif. Il s'agit d'une formation de 30 heures réparties sur 5 jours :



- 2,5 jours portant sur la « Formation à distance » ;
- 2,5 jours portant sur la « Didactique du FLE ».

À l'issue du stage, une attestation d'habilitation de tuteur PROFLE+ est délivrée par FEi. La délivrance de cette attestation est soumise à la participation à l'ensemble de la formation et aux résultats obtenus aux tests de mise en situation de tutorat.

5. *Lancement de la formation PROFLE+ :*

Une fois les tuteurs habilités, le CNED et FEi sont à la disposition des partenaires locaux pour les démarches d'inscription, les modalités techniques et administratives, le suivi des parcours et pour accompagner les équipes de tuteurs sur les aspects pédagogiques en cas de besoin.

**Sommaire des modules**

**Développer ses compétences d'enseignant**

- Séquence 1 – Faire évoluer ses connaissances et ses pratiques
- Séquence 2 – Établir un contrat pédagogique
- Séquence 3 – Préparer les actions pédagogiques
- Séquence 4 – Favoriser la communication en classe
- Séquence 5 – Faciliter l'action pédagogique
- Séquence 6 – S'impliquer et évoluer professionnellement

**Construire une unité didactique**

- Séquence 1 – Définir les besoins des apprenants
- Séquence 2 – Structurer une unité didactique
- Séquence 3 – Faire accéder au sens
- Séquence 4 – Faire repérer et conceptualiser
- Séquence 5 – Faire systématiser
- Séquence 6 – Faire produire

**Piloter une séquence pédagogique**

- Séquence 1 – Centrer l'apprentissage sur l'apprenant
- Séquence 2 – Introduire l'authentique et l'interculturel
- Séquence 3 – Optimiser la communication
- Séquence 4 – Animer des séquences pédagogiques
- Séquence 5 – Développer la dynamique de groupe
- Séquence 6 – Mettre en œuvre des moyens pour motiver

**Évaluer les apprentissages**

- Séquence 1 – Définir les contenus de l'évaluation
- Séquence 2 – Objectiver l'évaluation
- Séquence 3 – Adopter une démarche formative
- Séquence 4 – Prendre une décision

Séquence 5 – Orienter

Séquence 6 – Vérifier les acquis

## Conclusion

Pour toute information complémentaire sur le dispositif de formation à distance PROFLE+, rendez-vous sur : <[www.ciep.fr/formation/profle-plus](http://www.ciep.fr/formation/profle-plus)>.

Pour vous inscrire au Parcours Découverte PROFLE+ et bénéficier de six heures de formation gratuite, rendez-vous sur : <[www.cned.fr/Inscription/8PFLEDIX](http://www.cned.fr/Inscription/8PFLEDIX)>.

## Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 21/12/2019).

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> (consulté le 28/11/2019).

## Liens utiles

Le CNED à l'international : <[www.cned.fr/le-cned/international/cned-dans-le-monde/](http://www.cned.fr/le-cned/international/cned-dans-le-monde/)>.

France Éducation internationale (rôle, statut, missions) : <[www.ciep.fr/role-statut-missions](http://www.ciep.fr/role-statut-missions)>.

# Vers une approche compréhensive de l'élève de français en situation d'apprentissage : démarches, notions-clés, pratiques formatives.

**Kanellina ΜΕΝΟΥΤΙ**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
kanellina@hotmail.com

## Résumé

*À partir du constat d'une non-coïncidence entre les attentes d'une enseignante de français langue étrangère et le profil de l'apprenant générique tel qu'il est esquissé dans le Programme d'enseignement du français d'un côté, et la réalité des classes, de l'autre, cette communication a pour objectif la recherche d'une « langue » et d'une syntaxe, qui puissent embrasser cette discontinuité. Or la compréhension de l'élève réel envisagé en tant qu'anthropos, c'est-à-dire en tant que sujet parlant, traversé par une langue peu transparente, une histoire complexe et un inconscient, sujet qui s'intègre dans une institution unique et particulière, s'avère comme une démarche fort pertinente. Sous cet angle, la didactique du français langue étrangère ainsi que les pratiques formatives des futurs enseignants, sont à considérer dans leur dimension anthropo-logique.*

**Mots-clés :** *sujet parlant, approche compréhensive de l'élève, formation des enseignants, didactique anthropo-logique*

## Introduction

Comment comprendre l'élève qui n'apprend pas, l'élève silencieux, difficile, imprévisible, indiscipliné, cet élève réel qui « fissure » l'image de l'apprenant attendu ?

Des hypothèses émergent d'un parcours contextualisé : comprendre l'élève renvoie à sa considération en tant que sujet. Et puis, comprendre le balbutie-

ment d'un élève dans son devenir apprenant présuppose, d'un côté, l'acceptation que la parole d'un sujet n'est jamais transparente et, d'un autre côté, l'implication de l'enseignant en tant que co-énonciateur dans l'émergence de la parole de son élève. Des notions issues de la philosophie, de la linguistique, de l'ethnographie, de la didactique et de la psychanalyse sont mobilisées en vue d'appréhender les paroles d'élèves considérés comme sujets parlants, recueillies lors d'une recherche qualitative, afin de proposer des pratiques formatives à même d'assumer et de contenir la rencontre de tout enseignant avec la réalité de ses classes.

## 1. La carto-graphie d'un parcours

Le présent travail est issu d'un parcours insulaire.

Céhalonie, île qui se trouve dans la Mer Ionienne, fut la région de ma première nomination. J'y ai enseigné le français langue étrangère pendant douze ans, dans neuf établissements, du secondaire, ainsi que du primaire. Cette année, ce parcours prend fin. En s'éloignant de l'île, le « je » détaché de mon expérience d'enseignante, le « je » du chercheur, « *that piece of detached self* » selon l'anthropologue Neni Panourgia (1995 : 14), tentera, dans ce texte, d'articuler cette expérience d'enseignante à travers une nouvelle syntaxe du réel. Je tenterai de nommer ce parcours insulaire.

## 2. « Les péripéties du réel »

Dès le début, mon parcours n'était pas sans entraves. J'ai été engagée dans ces « péripéties du réel », pour employer l'expression du philosophe Jean Baudrillard (1981 : 11), par l'élève réel, imprévisible, qui, de par son unicité, a laissé des traces de singularité dans le discours théorique de la didactique du français langue étrangère et dans celui de l'acquisition d'une langue étrangère, discours constitutifs de ma formation professionnelle. Ces traces se lisaient comme des « fissures », des discontinuités par rapport à ma formation en didactique et par rapport à l'image de l'apprenant telle qu'elle était esquissée dans le Programme d'enseignement.

En effet, une des caractéristiques de l'élève réel était ses difficultés face à l'apprentissage. Souvent, pour des raisons complexes, il avait refusé le rôle d'ap-



prenant. Par exemple, dans la classe de langue, lui, il préférait le silence. Ou le bruit. Ou bien, sa parole en français était erratique, parfois aberrante, bref balbutiante. Indiscipliné, il ne reconnaissait pas l'autorité de l'enseignant. Il était sans « culture scolaire » (Lahire, 2000), car issu des milieux familiaux défavorisés, sans « rapport écrit à la langue et au monde » (*ibid.*). Immigré, bilingue, il essayait, à l'âge de treize ans, d'apprendre à bien écrire son prénom en grec. Habitant à la montagne, renvoyé déjà d'un collège, il essayait, dans son nouveau cadre scolaire, de bien se tenir debout, car avant la cloche du matin il avait travaillé dans les champs. Selon les discours circulants il était « difficile », « en échec scolaire », mais aussi, « mauvais », « provocateur », « cas ingérable », « débile ».

Sa présence et sa parole ont défié ma présence en tant qu'enseignante de français : lors du premier cours de ma carrière d'enseignante à l'école publique, lui, il m'a demandé sans aucune hésitation : « Pourquoi venir à l'école ? Moi j'ai pas besoin de venir à l'école car j'ai déjà un boulot. Je travaille dans les champs ».

L'élève réel était un apprenant à faire advenir. Quel était cet élève qui deviendrait, ensuite, apprenant ? Il fallait le comprendre. D'ailleurs, selon Didier de Robillard (2011 : 22), un enseignant « ne peut exercer son métier que si l'un des pivots de son activité est le “comprendre” ». Or la compréhension du « non apprenant » était le passage obligé vers sa considération en tant qu'apprenant à venir. Enjeux majeurs : commencer par ce que les discours doxiques considéraient comme « l'échec », « la fin ». Lui consacrer une page blanche pour y esquisser son portrait, l'écrire.

### **3. Du balbutiement de parole à un sujet débordé par le sens**

L'écoute de la parole erratique et balbutiante de mes élèves en classe mais aussi en dehors de la classe, lors des entretiens que j'ai menés avec eux dans le cadre de mes recherches<sup>1</sup>, m'a permis de formuler, entre autres, les hypothèses suivantes : Comprendre l'élève renvoie à sa considération en tant que sujet<sup>2</sup>. Et

---

<sup>1</sup> Les outils méthodologiques qui ont été mobilisés étaient l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2004) et le récit de vie.

<sup>2</sup> Après Freud et Lacan, la notion de sujet renvoie à deux sens (devenus classiques) : i) sujet de la conscience et de la connaissance, fondement de ses pensées et de ses actions ; ii) sujet de l'inconscient et du désir, barré et parlé par la langue, assujéti au signifiant (Prieur, 2004 : 163).

puis, comprendre le balbutiement d'un élève dans son devenir apprenant pré-suppose, d'un côté, l'acceptation que la parole d'un sujet n'est jamais transparente mais, au contraire, obscure, ouverte à des approches herméneutiques et, d'un autre côté, l'implication de l'enseignant en tant que co-énonciateur dans l'émergence de la parole de son élève.

Silencieux, dans son coin, il n'avait jamais exprimé aucun besoin d'apprendre le français, ni même posé une seule question. Un jour, en 2009, en deuxième classe du collège, dans le cadre d'une correspondance avec une personne francophone habitant à Paris, les apprenants se devaient d'écrire une carte postale sur laquelle chacun écrirait comment il/elle s'appelait et ce qu'il/elle aimait faire. C'est alors la seule fois où j'ai vu cet élève me demander avec une véritable attente la traduction en français d'un mot. C'était le mot « pêche ». Depuis ce moment, il s'est replongé dans le silence. Mais depuis ce cours de l'année scolaire 2009, chaque fois que je le rencontre par hasard dans la rue, il me montre, sans que je le lui demande, qu'il se rappelle bien ce mot. Il me dit bonjour en grec et puis, souriant, il me dit, en français, « pêche ». Il l'énonce clairement, avec une très bonne prononciation, faisant preuve d'une personne qui sait ce qu'elle dit.

Menouti, 2011b : 53

Il y a tant de questions que cet événement soulève, elles-mêmes relatives au sens de cette énonciation singulière. D'où émerge ce fragment de parole en langue étrangère ? Quel sens prend-il ?

Selon le philosophe français Fred Poché (1996), le sujet parlant exprime une parole nécessairement enracinée dans l'activité sociale d'une communauté, dans « une forme de vie » (*ibid.* : 230). Plus particulièrement, le sujet est structuré par trois dimensions fondamentales : la langue, la temporalité et l'inconscient. En ce qui concerne la langue, celle-ci « est constitutive de l'identité du sujet » (*ibid.*). Ainsi, « en parlant d'un événement de sa vie, en racontant, le sujet structure son identité personnelle et fabrique du sens » (*ibid.* : 67). Qui plus est, sa parole est nécessairement traversée par son histoire. Le sujet est « arrimé au temps » (*ibid.* : 231) et ainsi « dans son dire, il fait advenir fréquemment le passé, sans que, au demeurant, cela soit nécessairement explicite » (*ibid.*). Enfin, sa parole est traversée par un inconscient, et « il n'est plus possible de penser un sujet transparent à lui-même » (*ibid.*). Les lapsus, par exemple, donnent à entendre ce qui s'exprime à l'insu du sujet parlant. Le sujet parlant « n'est pas totalement maître de son dire » (*ibid.*), il n'advient jamais sujet de

sa parole. Ces trois dimensions, la langue, la temporalité, l'inconscient, sont en corrélation au moment de l'énonciation rendant, ainsi, tout énoncé unique, obscur, imprévu.

K144 : Dis-moi une chose heureuse que tu voudrais vivre à l'avenir. (.) que tu désirerais beaucoup.

V145 : (.) Rien. (.) arriver à 20 ans, acheter une voiture, et travailler rien d'autre.

K146 : Quel travail veux-tu faire ?

V147 : Je n'ai pas un entraîneur...<sup>1</sup> euh préférence particulière pour un métier. je deviendrai soit boucher parce que je connais déjà le travail, mon père tue les animaux, boucher c'est-à-dire tuer les animaux, soit capitaine, soit c'est tout, ce n'est pas je n'ai pas d'autres préférences. (.) mais je deviendrai probablement boucher pour tuer les animaux. parce que le capitaine, si tu restes en plan dans les bateaux (*incertitude*) ici et ce n'est pas bien.

Menouti, 2011a : 26

Le sujet n'est pas « le Maître absolu du sens par un vouloir-dire antérieur à la parole proférée » (Poché, 1996 : 56), il est « traversé par divers paramètres qui le font être débordé par le sens de son propre dire » (*ibid.*), sens qui dépend de différents contextes : circonstanciel (lieu, temps, identité des sujets parlants en présence), institutionnel (situation institutionnelle dans laquelle est proféré un acte de langage, rôles illocutoires), interactionnel (enchaînement des actes de langage dans une séquence interdiscursive), présuppositionnel (ce que le sujet parlant pense que l'autre attend, croit, connaît), temporalité, langue, inconscient (*ibid.* : 171). Il s'agit alors, selon le philosophe, d'un « sujet de contextualité ». Cette philosophie ouvre à une herméneutique du sujet parlant et révèle la démarche difficile et complexe de l'appréhension de sa parole.

Jean-Marie Prieur, linguiste et didacticien, de son côté, considère le sujet parlant comme très complexe et insaisissable, car il est traversé par la langue qui est envisagée dans sa pluralité linguistique et culturelle. Quand le sujet parle il effectue un va-et-vient entre plusieurs traits linguistiques et culturels, il devient « migrateur », à l'intérieur de sa langue.

---

<sup>1</sup> Cet élève jouait très souvent au football. Donc, probablement, il se référait à un entraîneur de football.

Selon Prieur (2000 : 5), « il n'est pas de langue qui ne soit pas mixte, il n'est pas de subjectivité qui ne soit pas composite ». Constitutif de la subjectivité, l'agencement des langues, des styles, des registres, est à concevoir non pas comme extérieur au sujet parlant, mais intérieur à celui-ci. Prieur pense qu'il est pertinent de considérer la subjectivité comme « une tension, une circulation, ou encore une disjonction entre plusieurs traits linguistiques, discursifs, culturels, éventuellement en contradiction » (*ibid.* : 6). La subjectivité est, sous cet angle, « expression de la potentialité multilingue d'un sujet-échangeur entre les langues » (*ibid.*), et elle peut s'exprimer « également par la multiplicité des styles et des usages du langage auxquels recourt l'individu monolingue » (*ibid.*).

Sa parole est un agencement fluctuant, jamais le même, entre les différents traits linguistiques et culturels. Il s'agit d'un « parler migrant » (Prieur, 1996 : 28). Cette parole est traversée par une multitude discursive, relative à l'ouverture à la langue de l'autre, elle est tissée de manière singulière à partir des éléments issus de la parole d'autres sujets parlants. Ce qui ne va pas sans une turbulence qui « [...] s'inscrit à l'intérieur de régimes de certitudes familiales, sociales, religieuses, et de récits rassurants » (*ibid.* : 28). Ce qu'on appelle « la communauté linguistique », une fois qu'elle est vue à travers le parler migrant, se décompose, elle devient un puzzle linguistique dont les pièces sont si singulières et hétéroclites, leur agencement tellement imprévu, que tout effort pour l'appréhender s'avère d'une immense complexité.

Cet agencement de traits linguistiques et culturels est imprévu car celui qui parle est sujet de la conscience et de la connaissance, mais aussi sujet de l'inconscient et du désir, « barré et parlé par la langue » (Prieur, 2004 : 163). Avec l'apport de la psychanalyse, le « migrant », résonne en chacun de nous, « [...] renvoie au passage, à la variation, à l'agencement, invite chacun à se rappeler à l'étranger, à l'étranger qu'il est à lui-même » (*ibid.* : 35), le postulat psychanalytique étant l'inconscient : « [...] cette distance, cette étrangeté installée en "je", de moi à moi » (*ibid.* : 37). L'inconscient, en tant que lieu psychique particulier qu'il faut se représenter, non comme une seconde conscience, mais comme un système qui a des contenus, des mécanismes et peut-être une « énergie spécifique » (Laplanche et Pontalis, 2011 : 198), émet, selon Prieur, une « langue mixte », dont le sens nous échappe. Ainsi, tout sujet est habité par une scène sur laquelle il n'a pas prise, scène qui introduit une distance, une division en lui. Cette « langue mixte » est, dans l'ouvrage freudien, matérialisée en lapsus, mots d'esprit, symptômes, rêves.

Or, l'usage de la langue, qui se matérialise dans le choix de telle ou telle langue (maternelle ou autre), en styles, en registres tient aussi à des facteurs qui sont plus obscures et plus difficiles à repérer que des facteurs macro-sociologiques. Dans cette optique, la transparence énonciative s'avère douteuse et les frontières à l'intérieur d'une même « langue », et entre les « langues » se révèlent floues, mouvantes.

Une élève de la sixième classe de l'école primaire répondait en grec à presque toutes les questions que je lui posais en français. Du point de vue sémantique, les réponses étaient correctes. Mais elles étaient énoncées, la plupart des fois, en grec.

Menouti, 2017 : 11

La langue est, pour chacun de nous, un idiolecte :

La langue est donc pour chacun d'entre nous, enfant ou adulte, univers symbolique et sémantique, singularité systématique et combinatoire d'éléments, et idiolecte. Idiolecte ou langue subjectivée puisque les mots y inscrivent nos expériences singulières, sont pris dans les multiples liens associatifs qui « tissent » la mémoire et l'histoire de chacun.

Prieur, 2004 : 36

Comment appréhender, alors, l'idiolecte d'un *parlêtre*, selon la formule proposée par Lacan, de l'élève traversé par sa langue, son histoire, son inconscient, de cet élève débordé par le sens ?

#### **4. Parler avec l'autre**

Les entretiens que j'ai effectués dans le cadre de ma recherche auprès de plusieurs élèves du primaire et du secondaire, furent une étape importante de ma démarche en vue d'appréhender leur parole. Cet échange riche et vaste m'a amenée à les écouter en tant que sujets parlants.

Sujets parlants, donc envisagés dans leur énonciation singulière, subjective, marquée par des fluctuations, hésitations, ambiguïtés, clivages<sup>1</sup>, alternances codiques traces énonciatives des sujets en quête de leur subjectivité. Sujets

---

<sup>1</sup> Reprise par Roland Chemama (2003 : 12), la notion de clivage renvoie à une position subjective « [...] qui maintient en même temps le rejet de certaines représentations et leur affirmation, comme si ces contenus contradictoires pouvaient coexister sans s'influencer réciproquement ».

« toujours dans l’incertitude quant à leur être » (Lebrun, 2009 : 227). Ainsi, je me suis rendu compte du fait que leur parole erratique en classe était l’empreinte de cette incertitude, de leur effort pour se positionner en tant que sujets parlants à l’intérieur de plusieurs discours : familiaux, scolaires, sociaux. Petit à petit, leur parole a déployé des visages, visages des êtres humains – *anthropos* est « celui qui a le visage humain » (Liddel et Scott, 2007 : 121) – des traces singulières de jeunes gens en quête de subjectivité. Elle a aussi révélé un vouloir-dire, un désir de parler, de s’exprimer et de parler de leur désir. Cette subjectivité et ce désir de parler étaient difficilement repérables au premier abord, en classe de langue.

Spyros, élève en troisième du collège, avait redoublé une fois au collège ; son « dysfonctionnement dans l’apprentissage » avait été officiellement diagnostiqué. Toujours silencieux durant le cours de français, les quelques fragments de réponses étaient erronés, caractérisés par une incohérence par rapport à la question posée. Vers la fin de notre longue discussion, il s’est référé à la seule chose qu’il aimait faire : la pêche. Parlant de la mer, sa parole exprimait un désir particulier et semblait, par opposition à d’autres fragments, être d’une cohérence et d’une lucidité insolites.

Menouti, 2011b : 51-52

Il a dit, précisément,

S118 : Il est tellement beau là-dessous qu’on n’en veut plus ressortir il est super beau là- dessous euh c’est disons on est là et peu à peu ça devient plus profond plus profond et là les pierres sont plus grosses et les poissons plus beaux disons, un jour j’avais vu un poisson qui était (*il sourit*) bleu sur le dos et il était jaune en bas et ses petites ailes étaient jaunes il était splendide !

Menouti, 2011a : 42

Nicolette, élève en sixième classe de l’école primaire, bilingue, son long silence et prolongé s’était institué comme absence de parole tout au long de l’année scolaire. Elle n’osait pas prendre la parole après une sollicitation, même si elle connaissait la réponse, car elle avait peur d’être jugée de manière négative par ses camarades de classe. Quelques jours après notre entretien, elle m’a dit, durant le cours, devant ses camarades, en ukrainien, « je vous aime ».

Menouti, 2018 : 39

L'écoute et, surtout, l'échange ont fait émerger de l'obscurité de leur parole en classe, un presque rien de sens, un îlot de subjectivité et de désir de parler. De se parler. C'était, donc, la *rencontre* avec tel ou tel élève qui a contribué à une toute première approche compréhensive, considérée d'un côté, comme ancrage dans l'existence, petite et grande à la fois, toujours en survenance, et de l'autre, comme possibilité d'appréhender une parole singulière, peu transparente, en train de se construire.

D'ailleurs, selon Poché, toute énonciation inclut l'autre. Il y a de l'autre en je. Plus particulièrement, le sujet ne parle jamais seul, la parole ne se réduit pas à un procès monologique. La signification de tout énoncé émerge à partir d'une dyade d'énonciateurs : « il n'est plus possible de penser la communication du sujet avec autrui à partir du schéma simpliste émetteur-récepteur. Nous sommes ensemble co-énonciateurs, et le procès de la signification est partagé ou il n'est pas » (Poché, 1996 : 232). L'autre contribue activement à la signification de tout énoncé. Impossible de ne pas mentionner, ici, les paroles du philosophe Merleau-Ponty qui, dans l'acte de dialoguer, reconnaît le nœud qui se tisse entre deux interlocuteurs, qui avancent ensemble à la co-production d'un nouveau sens.

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

Merleau Ponty, 1945 : 407

Ainsi, une approche compréhensive de l'élève renvoie à l'implication dans le processus d'interlocution avec lui. Elle est, aussi, une prise en compte du fait que la parole de l'autre émerge de la polyphonie discursive et des contextes empêtrés, ébranlée, fragmentaire. Et que le désir de parler de son désir se construit grâce et par l'autre. Ainsi, l'approche compréhensive présuppose ma *présence* en tant qu'enseignant(e) et en tant qu'interlocuteur·trice. Dire « me voici » (Levinas, 2012) devant le presque rien de la parole d'un autre, lui-même en train de s'exprimer. Les paroles d'une collégienne, après notre entretien, sont révélatrices :

K286 : Quelles sont euh :: tes impressions sur notre discussion ?

G287 : Notre discussion ?

K288 : Oui.

G289 : (-) Je ne parle pas souvent de moi-même aux autres sauf à M. (*ses yeux se remplissent de larmes*). je me sens euh ::: soulagée (*elle sourit*) parce que :: c'est bien de parler de ses problèmes.

K290 : Pourquoi tu trouves que c'est bien ?

G291 : Je ne sais pas c'e :::st parce que : les autres, quand tu leur parles, ils ne t'écoutent pas. Ils te jugent et ils parlent en même temps sans t'écouter. C'est pour ça.

Menouti, 2011a : 67

Pourtant, dire « me-voici » dans le cadre d'une institution particulière, elle-même régie par des impératifs inscrits dans des documents officiels, comme par exemple le Programme d'enseignement, s'avère comme un enjeu.

## 5. Visage de l'autre et didactique des langues étrangères

Il paraît qu'en classe de langue la faille, l'incomplétude, l' « erreur », sont des îlots de signification, un presque rien d'une contextualité peu transparente. Or, il n'y pas d'enseignant plus à même d'appréhender cette parole en tant que parole radicalement étrangère qui appelle à sa compréhension que l'enseignant de langues. Une langue étrangère est une langue qui est nouvellement entendue et parlée, une langue qui est *a priori* éloignée, distante. « L'autre langue est considérée comme étrange parce qu'elle ne va pas de soi », écrit Patrick Anderson (1999 : 110), qui ajoute quant à son apprentissage par des débutants qu'il y a du « mystère » (*ibid.*). C'est à l'enseignant de langues de faire le premier pas vers la langue de l'autre, de l'élève complexe, étrange, mystérieux. Essayer de comprendre cette parole mystérieuse relève d'une ouverture.

Ouverture d'un enseignant qui est à l'écoute de celui qui boîte sur le chemin de l'apprentissage. Cet enseignant est prêt à sortir du repérage nosographique et des analyses inférentielles (« elle ne parle pas parce qu'elle est timide », « parce qu'elle est bilingue », « parce qu'elle est imprégnée de ce qu'on appelle "l'échec scolaire" »<sup>1</sup>) et à « se décoller des effets d'une étrangeté définitivement inquiétante qui emprisonne le sujet dans un individu, dans le spectacle d'un comportement, d'un symptôme, dans une fermeture identitaire » (Bompard, 2010 : 174).

---

<sup>1</sup> Corpus d'entretiens avec les enseignants des écoles primaires à Céphalonie, année scolaire 2018-19.



Ouverture de cet enseignant, aussi, à une démarche pour revisiter sa formation en didactique des langues, pour reconsidérer ses pratiques en classe et pour problématiser ses positionnements subjectifs à l'intérieur du discours de tout Programme d'enseignement et de la didactique des langues à travers la rencontre avec l'élève réel. D'ailleurs, selon Daniel Sibony, la rencontre avec autrui amène à une réflexion sur soi, son inconscient, son origine, pour ensuite « [...] produire un trajet nouveau et déclencher un langage autre » (Sibony, 2003 : 318). Cette ouverture relève, aussi, d'un travail psychique important, en vue de traverser les « péripéties du réel » et la négativité de tout processus d'enseignement/apprentissage ; en vue, aussi, d'en dégager un sens, assumant l'irréductible incomplétude de tout fragment de parole et d'un métier qui, selon Freud, est impossible.

Ouverture, de plus, d'un enseignant-chercheur à une multitude d'outils méthodologiques, comme, par exemple, l'ethnographie, l'anthropo-graphie (Panourgia, 1995 ; Massard-Vincent, Camelin et Jungen, 2011), l'entretien compréhensif (Kauffmann) et les récits de vie vus comme « forme humanisée de la description du sujet dans des temporalités » (De Robillard, 2011 : 26). Cet enseignant-chercheur se situe dans le cadre d'une forme de science dont les principes épistémologiques fondamentaux sont,

le principe d'*humanisme* (les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité), le principe d'*intersubjectivité* (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux), le principe d'*endoréférentialité* (compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations), le principe d'*hétérogénéité* (les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues).

Blanchet, 2011 : 16

Ouverture, enfin, de l'enseignant à des notions issues de disciplines autres que la didactique des langues étrangères, aptes à appréhender l'apprenant en tant que sujet parlant, vu dans sa complexité linguistique, culturelle, traversé par un inconscient, donc obscur, doté d'une histoire elle-même inscrite dans

une temporalité. Certes, la didactique des langues étrangères et ses disciplines « contributoires » (Galisson et Puren, 1999 : 120) ont proposé des hypothèses à même d’appréhender le langage de l’apprenant (comme, par exemple, l’hypothèse de l’interlangue ou bien les théories cognitives de l’apprentissage). La notion de sujet parlant est envisagée, ici, dans le cadre d’une complémentarité théorique, étant donné qu’elle serait à même d’embrasser la parole de l’apprenant dans sa *singularité*, toujours en survenance imprévue.

Sous cet angle, la didactique des langues, ainsi que les pratiques formatives des futurs enseignants, sont à considérer dans leur dimension *anthropo-logique* (Menouti, 2013 : 309).

Le suffixe « logique » renvoie à deux significations.

La première renvoie à « logos », le « discours ». La formation des futurs enseignants doit favoriser la *compréhension* et *l’écoute* de l’élève réel intégré dans son institution singulière. Formation pluridisciplinaire – linguistique, anthropologique/ethnographique, psychanalytique, psychologique, pédagogique – apte à appréhender l’élève comme *sujet parlant* en *interaction* avec les contextes qui le déterminent.

La deuxième signification, quant à elle, renvoie à la « réflexion ». Dans ce cas, la formation serait apte à soutenir le futur enseignant pour lui permettre de construire, au sein de son « terrain », son propre idiolecte, sa langue subjective. Il s’agirait, plus précisément, d’une démarche d’auto-réflexion à partir de la rencontre avec le discours disciplinaire, la langue étrangère, les paroles d’élèves : réflexion du futur enseignant en tant que sujet sur son propre rapport au savoir – la langue étrangère, ainsi que la Didactique de cette langue dans son historicité ; réflexion, aussi, sur son rapport aux paroles des élèves telles qu’elles émergent en classe, ou dans l’institution. Réflexion, enfin, sur les pratiques didactiques qui s’adressent à des sujets incomplets, peu transparents, à des apprenants à devenir.

## Épi-logue

Ce texte, parsemé de paroles d’élèves et rédigé à la première personne, reflète mon terrain d’étude. D’ailleurs, selon Boon (1983, cité par Kilani, 1994 : 50), « le terrain apparaît non seulement comme une “façon de faire”, mais aussi comme un “moyen d’écriture” ». C’est, précisément, le reflet d’une écoute des élèves qui ont vraiment existé et la recherche d’une langue qui pourrait assu-

mer, contenir et exprimer la rencontre d'une enseignante de langue étrangère avec le balbutiement de parole de ses élèves. C'est la recherche d'une langue « d'entente et d'accueil » (Prieur, 2011 : 35), un « je » qui s'articule par et grâce à l'autre.

En conséquence, l'apprenant pourrait advenir, vu, d'abord, par l'enseignant, en tant que visage. Et mon parcours insulaire a pris la forme d'un cheminement entre les visages et les mots de mes élèves. Sur l'île de ma première nomination, j'ai pu nommer tout élève, *anthropos*.

### **Références bibliographiques**

- ANDERSON P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, coll. « Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté/Linguistique et Sémiotique ».
- BAUDRILLARD J., 1981, *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée, coll. « Débats ».
- BLANCHET Ph., 2011, « Nécessité d'une réflexion épistémologique », in Ph. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des Cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines (EAC) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), p. 9-19.
- BOMPARD V., 2010, « Que faire de la parole ? », in S. PAWLOFF (dir.), *L'art d'inventer l'existence dans les pratiques médico-sociales*, Paris, Éditions érès, coll. « Reliance », p. 173-183.
- BOON J. A., 1983, « Functionalist Write Too: Frazer/Malinowski and the Semiotics of the Monograph », *Semiotica*, n° 46, p. 131-149.
- CHEMANA R., 2003, *Clivage et modernité*, Paris, Éditions érès, coll. « Humus, subjectivité et lien social ».
- DE ROBILLARD D., 2011, « Les vicissitudes et tribulations de "Comprendre" : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », in Ph. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des Cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines (EAC) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), p. 21-29.
- GALISSON R. et PUREN Ch., 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- KAUFMAN J.-C., 2004, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, coll. « 128/Sociologie ».
- KILANI M., 1994, « Du terrain au texte », *Communications*, n° 58, p. 45-60, disponible sur : <[https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1994\\_num\\_58\\_1\\_1878](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1878)> (consulté le 02/02/2019).

- LAHIRE B., 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAPLANCHE J. et PONTALIS J.-B., 2011, *Vocabulaire de la psychanalyse*, 5<sup>e</sup> éd., Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France.
- LEBRUN J.-P., 2009, *Un monde sans limite. Suivi de Malaise dans la subjectivation*, Paris, Éditions érès.
- LEVINAS E., 2012, *Éthique et infini*, Paris, Librairie Générale Française.
- LIDDEL H. G. et SCOTT R., 2007, *Επιτομή του Μεγάλου Λεξικού της Ελληνικής Γλώσσας* Αθήνα, Πελεκάνος [LIDDEL H. G. et SCOTT R., 2007, *Abrégé du Grand Dictionnaire de la Langue Grecque*, Athènes, Pelekanos].
- MASSARD-VINCENT J., CAMELIN S. et JUNGEN Ch., « Le portrait, une proposition anthropographique », in J. MASSARD-VINCENT, S. CAMELINET et Ch. JUNGEN (dir), *Portraits. Esquisses anthropographiques*, Paris, Pétra, coll. « Anthropologiques », p. 9-25.
- MENOUTI K., 2011a, *Corpus d'entretiens avec les élèves*, Céphalonie.
- MENOUTI K., 2011b, *Journal de bord*, Céphalonie.
- MENOUTI K., 2013, *Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce*, thèse de doctorat, Montpellier, Université Paul Valéry - Montpellier 3.
- MENOUTI K., 2017, *Journal de bord*, Céphalonie.
- MENOUTI K., 2018, *Journal de bord*, Céphalonie.
- MENOUTI K., 2019, *Corpus d'entretiens avec les enseignants des écoles primaires*, Céphalonie.
- MERLEAU-PONTY M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard/NRF, coll. « Bibliothèque des idées ».
- PANOURGIA N., 1995, *Fragments of Death, Fables of Identity. An Athenian Athnropography*, Winsconsin, The University of Winsconsin Press.
- POCHÉ F., 1996, *Sujet, parole et exclusion. Une philosophie du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan.
- PRIEUR J.-M., 1996, *Le vent traversier*, Montpellier, Université Paul Valéry - Montpellier III, série « Langages et cultures ».
- PRIEUR J.-M., 2000, « Argument », *Traverses. Bulletin du L.A.C.I.S.*, n° 0 (janvier), Montpellier, Université Paul Valéry, p. 5-7.
- PRIEUR J.-M., 2004, *Linguistique barbare*, Montpellier, Publications de l'Université Paul-Valéry - Montpellier III.
- PRIEUR J.-M., 2011, « Paroles de fragment », in J.-M. PRIEUR (dir.), *1968-2008. Événements de paroles*, Paris, Michel Houdiard, p. 30-39.
- SIBONY D., 2003, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points/Essais ».

## ANNEXE

### Conventions de transcription

1. **Les intervalles entre les énoncés et à l'intérieur des énoncés :** (.) pour un intervalle bref, (-) pour un intervalle plus long, (--) pour une pause encore plus conséquente.
2. **Caractéristiques de la production de la parole :**
  - 2.1 **(:) deux points :** signalent une extension du son ou de la syllabe qui précède.  
Nous ajoutons des points selon l'importance de l'extension : **qui ::**, etc.
  - 2.2 **Un point (.)** indique une **intonation descendante**.
  - 2.3 **Une virgule (,)** indique une **intonation continue**.
  - 2.4 **Un point d'interrogation (?)** indique une **inflexion croissante**.
  - 2.5 **Un point d'exclamation (!)** indique un **ton animé**.
  - 2.6 **L'emphase** est signalée par le **soulignement** : là
3. **Les incertitudes :** nous indiquons **les passages inaudibles** en écrivant « incertitude » entre parenthèse : **(incertitude)**.
4. **Les points de suspension à l'horizontale** indiquent une **partie de tour manquante**.
5. **Les points de suspension à la verticale** indiquent **des tours non reproduits dans la séquence**.

# La place du français dans l'enseignement des langues étrangères en Andalousie

**Salvador RUBIO-REAL**

Université de Huelva (Espagne)

salvador.rubio@dfint.uhu.es

## Résumé

*L'enseignement du français en Andalousie a parcouru un long trajet depuis 1998, quand les sections bilingues se sont établies dans la région. À côté des sections bilingues, où les élèves commencent à apprendre le français à l'âge de trois ans, on trouve les sections monolingues ou bilingues en anglais, où les élèves commencent à apprendre le français à huit ans. On trouve des différences significatives en ce qui concerne la méthodologie et le niveau de langue acquise à la fin de l'étape scolaire si le premier contact avec le français se fait à l'âge de trois ans qu'à l'âge de huit ans.*

*Dans cet article, nous proposons une première approche, à partir du Plan de Fomentodel Plurilingüismo en Andalucía, à l'origine du développement de la politique linguistique dans la région, de ce double cursus dans l'enseignement du français dans les établissements Andalous et leurs implications dans le processus d'enseignement/apprentissage chez les élèves.*

**Mots-clés** : bilinguisme, FLE, Andalousie

## Introduction

Le gouvernement Andalou avait proposé, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, un projet réformateur, connu sous le nom de *Segunda modernización* (deuxième modernisation) pour que l'Andalousie fasse partie des régions européennes les plus avancées. Dans ce projet, l'un des objectifs fondamentaux est l'éducation bilingue en Andalousie : « *debemos plantearnos de manera rotunda el reto educativo del conocimiento de otras lenguas en el marco de un mundo global, como instrumento fundamental, para asegurar las posibilidades de éxito y de com-*

*partir un futuro mejor* »<sup>1</sup> (Plan de fomento, 2005). L'apprentissage des langues étrangères dans la région est donc l'un des piliers de ce grand projet de réformes, marqué par la globalisation, la société de l'information et la révolution technologique.

Les responsables de politique éducative en Andalousie ont considéré, dans cet élan modernisateur, que l'apprentissage des langues étrangères serait un atout très important pour les élèves dans le système scolaire. Et pour cela, dès 2001, ils ont mis l'accent sur une politique linguistique plurilingue : d'abord l'anglais, pour des questions bien évidentes, mais aussi le français et, dans certains établissements, l'allemand<sup>2</sup>.

Ce plan de promotion des langues étrangères en Andalousie prévoit : d'un côté, le développement du réseau des Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), des centres dépendant du Gouvernement andalou pour l'enseignement des langues étrangères, et la création de nouveaux centres partout en Andalousie ; de l'autre côté, le développement de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif de la région ; et, finalement, le développement de la formation des professeurs en langues étrangères.

Dans cet article, nous proposons de présenter l'évolution de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif Andalou et d'analyser la place du français dans les établissements scolaires de la région.

## 1. Le plurilinguisme en Andalousie

Le livre blanc de la commission européenne sur l'éducation et la formation, *Enseigner et apprendre – vers la société cognitive*, paru en 1995 ainsi que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), publié par le Conseil d'Europe en 2001, sont à l'origine du *Plan de fomento del plurilinguismo* (2005).

L'éducation linguistique en Europe, en Espagne et, finalement, dans les régions autonomes comme l'Andalousie est le thème principal de la première partie du Plan. Cette première partie analyse l'évolution des politiques linguistiques en Europe, dont l'origine était la Division de Politiques Linguistique à Strasbourg (1957), jusqu'à l'Eurobaromètre 2000, dont les résultats ont montré

---

<sup>1</sup> « Il faut proposer, de façon catégorique, l'apprentissage d'autres langues comme un défi pour l'éducation, surtout comme outil fondamental qui puisse assurer les possibilités de réussite et de partage d'un meilleur avenir dans le cadre du monde globalisé où nous vivons ».

<sup>2</sup> L'italien, le portugais ou le chinois sont enseignés, dans certains établissements scolaires, comme activité complémentaire pour les élèves, les professeurs et même les parents.

que moins de la moitié des Européens pouvait converser dans une langue autre que la sienne. La publication du CECRL en 2001 a établi une série de critères uniformes partout en Europe à l'heure d'enseigner les langues étrangères, y compris les examens officiels de langues (DELF, DELE, Cambridge, parmi d'autres) et la création de nouveaux matériaux didactiques pour l'enseignement des langues étrangères à l'école (Plan de Fomento, 2005 : 9-11).

Malgré cela, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se faisait en Europe depuis longtemps, car dans les années 1980 et 1990 devient obligatoire d'apprendre une langue étrangère. En Espagne, c'était en 1990, avec la réforme éducative appelée LOGSE, que l'apprentissage d'une langue étrangère, en éducation primaire autant qu'en éducation secondaire, devient obligatoire pour les élèves. Cette réforme éducative permet, aux élèves de l'éducation secondaire, d'apprendre, de façon facultative, une deuxième langue – le français pour la plupart des établissements – à côté de l'anglais.

L'un des objectifs principaux des responsables de la politique linguistique en Andalousie était le développement du plurilinguisme chez les élèves de la région (Plan de Fomento, 2005 : 31). Pour ce faire, ils ont mis l'accent sur les langues étrangères dans les établissements : exposition précoce aux langues étrangères, création d'un réseau de centres bilingues ou la promotion d'échanges d'élèves entre établissements Andalous et étrangers (dans l'éducation secondaire principalement). Ces actions ont été très bien accueillies par les élèves et par les professeurs.

Pendant la législature 2004-2008, l'objectif des responsables de la politique linguistique en Andalousie était que 400 écoles du réseau d'établissements publics andalous deviennent des centres bilingues. À la fin de cette période, le réseau de centres bilingues a bel et bien dépassé ce chiffre. Dans la décennie qui suit ce chiffre a même triplé. Maintenant, on compte 1124 écoles bilingues en Andalousie – anglais, français et allemand – dans le réseau d'établissements scolaires de la région.

## **2. Le système éducatif en Andalousie**

Pendant l'année scolaire 2018-2019, la dernière pour laquelle nous avons de données<sup>1</sup>, il y avait 1124 centres bilingues, dont 628 centres d'enseignement

---

<sup>1</sup> Les données statistiques sur l'éducation en Andalousie sont disponibles sur le site web de bilinguisme : <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/guia>>, (consulté le 07/01/2020) et sur le site web de l'institut de statistique du Gouver-



primaire et 496 centres d'enseignement secondaire (voir tableau 1). De ces 1124 établissements, 1044 proposent l'anglais comme langue principale dans leur section bilingue, tandis que seulement vingt-neuf établissements proposent le français comme L1 et douze qui en ont choisi l'allemand. Les centres plurilingues comptent deux sections bilingues, dont la combinaison français - anglais est la plus courante : trente-et-un centres, plus sept centres avec la combinaison anglais - français et seulement un dont la combinaison est anglais - allemand.

PROVINCE	TOTAL	CEIP	IES	BILINGUE ANGLAIS	BILINGUE FRANÇAIS	BILINGUE ALLEMAND	PLUR. ANG/FR	PLUR. ANG/ALL	PLURI. FR/ANG
Almería	112	60	52	105	1	1	1	-	4
Cádiz	144	80	64	134	3	3	-	-	4
Córdoba	113	62	51	101	5	2	1	-	3
Granada	149	82	67	142	1	-	2	1	4
Huelva	88	51	37	83	3	-	-	-	2
Jaén	115	70	45	110	1	-	-	-	4
Málaga	168	93	75	154	9	3	-	-	2
Sevilla	235	129	106	215	6	3	3	-	8
<b>Andalousie</b>	<b>1124</b>	<b>628</b>	<b>496</b>	<b>1044</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>31</b>

Tableau 1 : Distribution des centres bilingues en Andalousie  
(source : Consejería de Educación, 2019)<sup>1</sup>

CEIP : Centre d'enseignement de Maternelle et Éducation Primaire.

IES : Centre d'enseignement secondaire.

Les écoles bilingues dont la L1 est le français ont suivi une autre évolution. Jusqu'en 2005, on comptait vingt établissements dans la région<sup>2</sup>. Dans les sept années qui suivent, jusqu'à l'année 2012-2013, trente-neuf centres bilingues se sont ajoutés au réseau, dont vingt-neuf centres bilingues et trente-et-un centres plurilingues, y compris sept centres plurilingues où la deuxième langue étrangère est le français. Le dernier centre à faire partie du réseau s'est incorporé dans l'année 2016-2017, ce qui fait un total de soixante centres (écoles) bilingues de français en Andalousie.

nement Andalous : <<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/servicios/estadistica-cartografia/actividad/detalle/175114/175500.html>>, (consulté le 07/01/2020).

<sup>1</sup> <<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/55207f59-87f6-44e3-b260-e30f3302825e/Listados%20de%20centros%20biling%C3%BCes%2021-22>> (consulté le 07/08/2021).

<sup>2</sup> Sans distinction entre centre bilingue ou centre plurilingue.

Dans l'image 2, on peut constater que l'évolution des centres bilingues en anglais (en bleu) maintient un rythme de croissance constant pendant la dernière décennie, tandis que l'évolution des centres français (en rouge) s'est arrêtée autour de la soixantaine dès 2016.

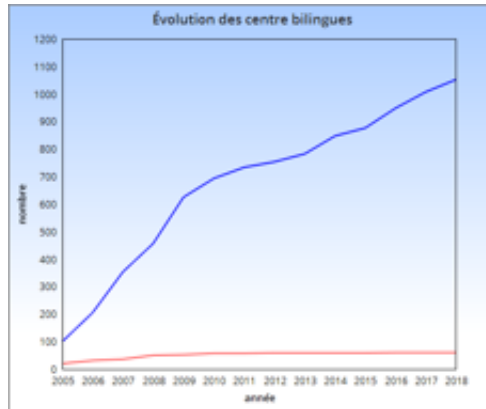


Image 1 : Évolution des centres bilingues en Andalousie  
(création propre à partir des données du Gouvernement d'Andalousie)<sup>1</sup>

Le système éducatif en Andalousie, comme partout en Europe, s'étale de trois à dix-huit ans, étant obligatoire pour tout enfant résidant dans la région de six à seize ans<sup>2</sup>. L'éducation non universitaire compte plusieurs étapes :

1. Éducation maternelle (3-6 ans)
2. Éducation Primaire (6-12 ans)
3. Éducation Secondaire :
  - a. Éducation Secondaire Obligatoire, aussi connu comme ESO (12-16 ans)
  - b. Baccalauréat<sup>3</sup> (16-18 ans)

L'exposition des élèves en ce qui concerne les langues étrangères est, bien entendu, différente dans un centre monolingue ou dans un centre bilingue. Dans ces derniers, qui sont les plus nombreux d'ailleurs du réseau de centres éducatifs andalous, les langues étrangères se trouvent dans le même niveau que les

<sup>1</sup> <<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/637b300c-4c53-409c-b78c-8bfdb7d31392/Gu%C3%ADa%20centros%20biling%C3%BCes%202%C2%AA%20edici%C3%B3n>> (consulté le 07/08/2021).

<sup>2</sup> La maternelle (3-6 ans) n'est pas obligatoire, mais presque la totalité des enfants de cet âge-là sont scolarisés.

<sup>3</sup> À ne pas confondre avec le baccalauréat français, dont l'équivalent espagnol est la Preuve d'accès à l'université (Pevau).

autres matières du programme éducatif, c'est-à-dire le cours de français dans ces centres ont le même statut que toute autre matière à enseigner. Les centres bilingues, en revanche, ajoutent aux cours de langue étrangère certaines matières enseignées dans cette langue étrangère, ce qui accroît énormément l'exposition des élèves à la langue cible. Les centres monolingues ont, en moyenne, trois heures de langue vivante par semaine, tandis que les centres bilingues ont entre six et neuf heures de langue vivante par semaine (trois heures de cours de langue vivante plus une ou deux matières enseignées en langue vivante).

La méthodologie, elle aussi, varie d'un centre bilingue à un centre monolingue. Les centres bilingues optent, pour la plupart, par une approche actionnelle et, dans les cas d'autres matières enseignées en langue vivante, choisissent la méthode CLIL (EMILE<sup>1</sup>). Aux cours de langue vivante dans les centres monolingues, en revanche, la méthode traditionnelle est la plus répandue, basée principalement sur les activités de communication langagière écrites et l'utilisation de manuels.

Il faut distinguer trois types d'établissements d'enseignement primaire en Andalousie (sans distinction du caractère publique, semi-publique ou privé du centre), car les langues étrangères sont obligatoires dans l'enseignement secondaire :

1. Centres monolingues : dans ces établissements, la langue maternelle est la langue d'enseignement dans tout le parcours éducatif et la langue étrangère, généralement l'anglais, a le statut d'une matière comme toute autre.
2. Centres bilingues : dans ces établissements, la langue maternelle et la langue étrangère se partagent les matières dans l'ordre du 60/70 % pour la langue maternelle et 40/30 % pour la L1.
3. Centres plurilingues : ces centres sont formés par deux sections bilingues et, parfois, une section monolingue ; dans le cas des sections bilingues le ratio langue maternelle/L2 est le même que pour les sections bilingues citées plus haut.

Par étapes, les élèves en maternelle des sections bilingues sont les seuls à avoir un contact précoce avec la langue étrangère : dès 3 à 6 ans, ils suivent deux séances hebdomadaires de quarante-cinq minutes. Dans les écoles bilingues, cela continuait pendant l'éducation primaire, où le français était enseigné de façon hebdomadaire : deux ou trois séances de 45 minutes à une heure (en

---

<sup>1</sup> Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère

fonction de l'emploi du temps choisi par la direction de l'école).

Cela a changé en 2016 (Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2016) quand les responsables de la politique linguistique en Andalousie ont établi l'obligatorité d'une deuxième langue étrangère pendant l'éducation primaire. Pendant l'année 2016-2017, les centres monolingues ont introduit l'enseignement d'une deuxième langue étrangère obligatoire en troisième année (8 ans) et en cinquième année (10 ans). La première langue étrangère que l'on enseignait étant l'anglais, le français est devenu la deuxième langue étrangère obligatoire dans les établissements monolingues de l'Andalousie. L'année 2017-2018, cette obligation a été introduite pour la quatrième année (9 ans) et la sixième année (11 ans). À partir de cette année scolaire, donc, on enseigne une deuxième langue étrangère de 8 à 12 ans dans les centres monolingues<sup>1</sup>.

Avant cette décision, les élèves des centres monolingues avaient leur premier contact avec le français à 12 ans, quand ils commençaient leurs études secondaires. À partir de la réforme éducative LOGSE (Loi Organique Générale du Système Éducatif) de 1990, les centres d'enseignement secondaire avaient l'option de proposer le français comme deuxième langue étrangère à leurs élèves. Le français étant une matière optionnelle dans l'enseignement secondaire, ils pouvaient apprendre le français pendant deux ans, la première et la deuxième année de Bachillerato (de 16 à 18 ans), pendant quatre ans (de la troisième année de l'éducation obligatoire à la deuxième année de Bachillerato (de 14 à 16 ans), voire pendant six ans, tout au long de leurs études au secondaire. Dans des cas très particuliers, étant donné que le français était une matière à choisir par les élèves, certains d'entre eux pouvaient finir leurs études secondaires sans avoir appris le français, seulement l'anglais comme première langue étrangère.

Les centres bilingues sont, donc, les seuls à proposer un contact précoce avec la langue étrangère dès la maternelle. Ces sections bilingues permettent, d'ailleurs, aux élèves de commencer très tôt le contact avec une langue étrangère – dès 3 ans – et le maintenir jusqu'à la fin de leur parcours scolaire, soit 16 ou 18 ans (si l'élève choisit de continuer ses études de Bachillerato, dont l'équivalent dans le système éducatif français est Première et Terminale).

---

<sup>1</sup> L'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2016 a été modifiée par l'arrêté du 25 juillet 2018, excluant, par le moment, l'enseignement d'une deuxième langue étrangère en première (6 ans) et en deuxième année (7 ans) d'éducation primaire.

### **3. La place du français dans le système éducatif**

Le français est, comme nous l'avons signalé plus haut, la deuxième langue en nombre d'élèves en Andalousie. En 1998, lors des premières années du projet de plurilinguisme, il n'y avait qu'une vingtaine de centres bilingues éparpillés dans la région, la plupart faisant partie des expériences pilotes des sections bilingues en Andalousie. Maintenant, il y a soixante centres bilingues dont la L1 est le français et cela reste stable depuis 2016.

Dès 2016, les établissements d'éducation primaire proposent à leurs élèves une deuxième langue étrangère. Étant donné que la langue étrangère majoritaire est l'anglais, cette deuxième langue proposée est le français. C'était d'ailleurs le cas des établissements d'éducation secondaire de la région dès la réforme éducative de 1990.

Pour mieux comprendre la situation du français en Andalousie, nous allons distinguer les sections monolingues, avec le français comme L2 du programme éducatif des sections bilingues où le français devient L1.

#### **3.1. Les sections monolingues**

Les centres monolingues d'éducation primaire ont intégré l'enseignement d'une deuxième langue étrangère pendant l'année scolaire 2016-2017. Cela veut dire que leurs élèves auront appris le français au moins pendant les quatre dernières années de leurs études primaires (de 8 à 12 ans). Une fois qu'ils intègrent les établissements d'enseignement secondaire, ils auront le choix de continuer le français comme deuxième langue étrangère pendant leurs études. Pour la plupart, ils continuent d'apprendre le français au lycée.

Les élèves qui ont donc fini l'enseignement primaire avant 2016 n'ont pas eu le premier contact avec le français qu'à 12 ans, une fois qu'ils ont commencé leurs études secondaires. À partir de 2016, le premier contact des élèves avec le français se fait à 8 ans, lors de la troisième année d'enseignement primaire, ce qui est une avancée significative dans l'apprentissage des langues étrangères.

Le français est alors une matière optionnelle dans l'enseignement secondaire, ce qui est à l'origine des décalages quant au niveau des élèves : ils peuvent choisir le français comme langue étrangère à trois reprises – au début de chaque cycle, c'est-à-dire à 12, 14 et 16 ans –, de sorte qu'un élève qui n'a pas fait du français auparavant peut commencer à l'apprendre à 14 ans, voire à 16 ans. Pour cela, au lycée, on peut trouver, dans le même cours de français, des élèves qui

ont fait plusieurs années de français à côté d'élèves qui n'ont fait que deux ou trois ans. Même si c'est exceptionnel, on peut trouver certains élèves qui n'ont jamais fait du français. On a alors plusieurs niveaux de langue dans le même groupe, impliquant parfois des choix méthodologiques plus traditionnels.

La méthodologie utilisée pour enseigner le français dans les établissements monolingues évolue à petit pas, le décalage dans le niveau de français des élèves en étant l'une des raisons fondamentales. Les élèves ont trois séances par semaine (de quarante-cinq minutes à une heure par séance, selon le choix horaire du centre), mais l'exposition à l'oral est toujours limitée et l'apprentissage du français se fait par le biais des activités de communication langagière écrites. D'autres méthodologies comme l'apprentissage par tâches ne sont pas très utilisées dans les cours de langues étrangères dans ce genre d'établissements. Les élèves finissent donc leur scolarisation avec une bonne connaissance des règles de grammaire du français mais sans la possibilité réelle de communiquer dans la langue cible.

### 3.2. Les sections bilingues

Le français est langue de transmission de connaissances et langue d'apprentissage, presque au même niveau que la langue maternelle dans les établissements bilingues où il est la première langue étrangère. Cela veut dire que, lors de l'activité académique, les élèves sont exposés de façon quotidienne à la langue française en dehors de cours de français comme langue étrangère qui font partie, bien entendu, des activités hebdomadaires des étudiants.

La méthode CLIL/AICLE<sup>1</sup> est la méthode la plus répandue dans les centres bilingues en Andalousie et elle propose aux élèves de sections bilingues l'apprentissage de connaissances spécifiques – mathématiques, SVT ou autres – dans la première langue étrangère.

Dans ce cas, les élèves des sections bilingues ont le premier contact avec le français à 3 ans, quand ils sont scolarisés pour la première fois et ont, en moyenne, deux séances de français par semaine de trente ou quarante-cinq minutes chacune - cela dépend de l'emploi du temps décidé par l'équipe de direction du centre en question. Lors de l'enseignement primaire, l'exposition au français peut aller jusqu'à 30 %, voire 40 % de l'emploi du temps de l'école. En

---

<sup>1</sup> La méthode AICLE (Apprentissage Intégré de Contenus et Langues Étrangères) est l'adaptation en espagnol de l'anglais CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), tout comme la méthode EMILE l'est en français.

plus des séances de français comme langue étrangère (trois heures hebdomadaires en moyenne), on compte une ou deux matières enseignées en français. Pendant l'enseignement secondaire des sections bilingues, la tendance est la même.

### 3.3. Les différences méthodologiques entre sections

Les différences méthodologiques à l'heure d'enseigner et d'apprendre le français, d'une section à l'autre, sont évidentes. Les élèves scolarisés dans les sections bilingues de français ont le premier contact avec le français à 3 ans et se maintient, sauf certains cas particuliers, jusqu'à leur sortie du système éducatif (à 16 ans ou à 18 ans). Cela fait une exposition constante au français dans le temps, leur permettant de réussir un niveau très haut en français, arrivant au B2/C1 du CECRL dans certains cas : il y a huit centres d'enseignement secondaire en Andalousie – un par province – qui proposent, dès 2008, à leurs élèves d'obtenir, une fois complété leurs études secondaires, le diplôme français et le diplôme espagnol en même temps, connu sous le nom de *Bachibac* (néologisme issu de la combinaison de Bachillerato et Baccalauréat)<sup>1</sup>.

La méthode AICLE, proposée par David Marsh en 1994 et appliquée de plus en plus en Europe (Marsh, 2008 ; 2012 ; 2015), permet aux élèves, *grosso modo*, d'acquérir une langue étrangère en même temps que les contenus de certaines matières. Comme nous avons indiqué à plusieurs reprises lors de cet article, la combinaison d'une exposition précoce au français, constante tout au long de la scolarisation de l'élève et intégrant d'autres matières, favorisant un contact plus naturel avec les langues étrangères, permettra, en plus, le développement des activités de communication langagière (compréhension et production orales, notamment) pour le futur épanouissement académique, personnel et professionnel de l'élève.

Malgré l'intérêt suscité par le développement des sections bilingues en Andalousie, surtout pour l'avenir de nos élèves, on doit faire face à d'autres problèmes : l'établissement de programmes bilingues s'est parfois fait à la hâte et les professeurs qui s'en sont chargés manquent parfois de niveau de langue, voire de motivation pour établir une méthodologie adéquate. Ils n'arrivent pas, le plus souvent, à attirer l'attention de leurs élèves pour apprendre une nouvelle langue et se limitent, dans certains cas, à suivre le manuel proposé par l'école.

---

<sup>1</sup> Information disponible sur le site web de Plurilinguisme d'Andalousie : <<https://www.junta-deandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/bachibac>> (consulté le 07/08/2021).

Tout de même, l'investissement dans l'éducation publique s'est vu réduit lors des dernières années, ce qui a provoqué une perte importante d'actifs et une surcharge dans le nombre d'élèves par année scolaire (vingt-cinq en éducation primaire, trente-cinq en éducation secondaire), ce qui limite beaucoup l'attention que les professeurs peuvent dédier à leurs élèves de façon individuelle.

Dans le cas des élèves scolarisés dans les sections monolingues, l'exposition au français se fait de façon plus tardive, à 8 ans, et elle est plus limitée dans le temps : le français n'est qu'une matière comme toute autre dans l'emploi du temps de l'élève, deux ou trois heures par semaine. De plus, ces élèves apprennent déjà l'anglais, à peu près dans les mêmes circonstances, et on utilise toujours une méthodologie passive basée sur l'apprentissage et la mémorisation des règles de grammaire. De façon très limitée et toujours au gré des professeurs, on utilise des méthodes plus actives – apprentissages par projets, apprentissages par tâches.

## Conclusion

Le français connaît, depuis quelques années, un essor dans l'enseignement en Andalousie : les sections bilingues se trouvent à la pointe de l'enseignement des langues – le *bachibac* en est l'un des éléments les plus importants – et elle est devenue la deuxième langue obligatoire pendant l'éducation primaire. À tout cela il faut ajouter le prestige d'être l'une des langues les plus répandues au monde et la considération que, dans la société andalouse, ont les écoles bilingues de français.

Les sections bilingues ne sont pas, bien évidemment, la solution pour l'acquisition des langues étrangères, car elles manquent la plupart du temps de professeurs, d'investissements, voire d'infrastructures. À notre avis, cependant, elles sont le premier pas pour dépasser les mauvais résultats des enfants et des jeunes Andalous concernant la communication dans une autre langue. On ne peut pas, malheureusement, transformer tous les établissements monolingues en bilingues du jour au lendemain, mais on peut limiter les dégâts produits par ces professeurs qui n'arrivent pas à motiver suffisamment leurs élèves et les méthodes passives qui ennuient la plupart des élèves.

Un effort conjoint de la part du gouvernement, de la région et les universités pourra, d'ici quelques années, améliorer le niveau de langues étrangères des élèves andalous pour qu'ils puissent communiquer et faire partie intégrante des échanges européens.



## Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 05/01/2020).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2005, *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza* [DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION (DU GOUVERNEMENT ANDALOU), 2005, *Projet de développement du plurilinguisme. Une politique linguistique pour la société andalouse*], disponible sur : <[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/836\\_d\\_jc80302.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/836_d_jc80302.pdf)> (consulté le 03/08/2021).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2016, *Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020* [DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION (DU GOUVERNEMENT ANDALOU), 2016, *Projet stratégique pour le développement des langues en Andalousie. Horizon 2020*], disponible sur : <[https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan\\_estrategico.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf)> (consulté le 07/01/2020).
- ESTADÍSTICA DE LA EDUCACIÓN EN ANDALUCÍA, año 2017/2018, [DONNÉES STATISTIQUES DE L'ÉDUCATION EN ANDALOUSIE, année 2017/2018], disponible sur : <<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/servicios/estadistica-cartografia/actividad/detalle/175114.html>> (consulté le 07/01/2020).
- LIVRE BLANC SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION, 1997, *Enseigner et Apprendre vers la société cognitive*, disponible sur : <[https://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf)> (consulté le 05/01/2020).
- MARSH D., MEHISTO P., WOLFF D. et FRIGOLS MARTÍN, M. J., 2012, *European framework for CLIL teacher education*, Conseil de l'Europe, disponible sur : <[https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework\\_Marsh.pdf?sequence=1](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework_Marsh.pdf?sequence=1)> (consulté le 07/01/2020).
- MARSH D., CAÑADO M. L. P. et PADILLA J. R. (dir.), 2015, *CLIL in Action : Voices from the Classroom*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- MEHISTO P., MARSH D. et FRIGOLS M. J., 2008, *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford, Macmillan Education.
- ORDEN de 1 de julio de 2016, por la que se establece el calendario de implantación de la Segunda Lengua Extranjera en la Educación Primaria en Andalucía [Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2016 relatif au calendrier d'implantation de la deuxième langue étrangère dans les programmes de l'enseignement primaire en Andalousie], disponible sur : <[https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/130/BOJA16-130-00002-12429-01\\_00094925.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/130/BOJA16-130-00002-12429-01_00094925.pdf)> (consulté le 05/01/2020).
- ORDEN de 25 de julio de 2018, por la que se modifica la Orden de 1 de julio de 2016, por la que se establece el calendario de implantación de la Segunda Lengua Extranjera en la Educación Primaria en Andalucía [Arrêté du 25 juillet 2018 relatif à la modification de l'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2016, relatif au calendrier d'implantation de la deuxième langue étrangère dans les programmes de l'enseignement primaire en Andalousie], disponible sur : <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/150/BOJA18-150-00002-13372-01\\_00140687.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/150/BOJA18-150-00002-13372-01_00140687.pdf)> (consulté le 05/01/2020).

## **AXE IV**

**LE FRANÇAIS,  
LANGUE DE PRATIQUES DE CLASSE INNOVANTES**

# L'enseignement/apprentissage du lien phonie-graphie pour la remédiation phonologique et l'entrée dans l'écrit des apprenants de FLE

**Dominique ABRY**

Université Grenoble Alpes (France)

dominique.abry@gmail.com

**Christelle BERGER**

Université Grenoble Alpes (France)

christelle.berger@univ-grenoble-alpes.fr

## Résumé

*Enseigner le lien phonie-graphie, voyager entre les sons et les lettres, donne aux apprenants de FLES des clés à la fois phonologiques et orthographiques pour surmonter leur insécurité linguistique et approfondir leur maîtrise de la langue-culture française. Cette approche pédagogique, qui a débouché sur un ouvrage chez Hachette, est à la croisée de la correction phonétique et de la découverte du code graphique avec des exercices systématiques pour créer des liens lexicaux et grammaticaux et des activités plus créatives allant jusqu'à la mise en voix de textes littéraires.*

**Mots-clés** : *phonie-graphie, lecture, écriture, mise en voix*

*« Les langues sont des civilisations, des traditions, des histoires [...]. Chacune d'elles préserve un mystère qu'aucune autre ne connaît. Je dois aux langues que j'ai apprises bien des pensées que je n'aurais jamais eues sans elles. Chaque langue que je découvre garantit à sa façon ma liberté. »*

Vassilis Alexakis, *Le premier mot*

## Introduction

Le français a ses spécificités et l'une de ses caractéristiques qui effraie les étrangers (et même les Français) quand ils doivent écrire, c'est le décalage important qui existe entre le code oral et le code écrit.

La didactique doit s'interroger sur le fonctionnement de l'écrit par rapport à l'oral pour proposer de nouvelles pistes pédagogiques. Les difficultés et pièges de l'écrit ne doivent en effet pas occulter l'organisation systémique qui gouverne 80 % des écrits en français. Il s'agit donc d'accompagner les apprenants étrangers dans la découverte et l'apprentissage de ce système graphique.

La situation d'acquisition va nettement influencer le degré de maîtrise de l'écrit. Les apprenants venant des quatre coins du monde s'approprient différemment le français sous l'influence de leur langue maternelle ou d'autres langues qu'ils maîtrisent et du système orthographique de ces langues. De plus, le contexte d'apprentissage et les démarches d'enseignement leur permettront plus ou moins de se familiariser avec l'écrit du français en tant que système. Enfin, dans les situations de français langue seconde, l'acquisition de la langue se fait majoritairement « sans le Savoir » (Rafoni, 2007 : 29), c'est-à-dire dans la rue sans enseignement et rarement en lien avec l'écrit (milieu homoglotte ou hétéroglotte, français standard, français régional, français familier, etc.).

## 1. Complexité du système graphique du français

Mettre en regard les deux codes du français, c'est mettre en lumière l'écart qui les sépare. Dès l'origine, l'écriture du français est complexe par le choix de l'alphabet latin inadapté en partie à l'ancien français. L'évolution phonologique de la langue qui s'est beaucoup éloignée du latin et le choix délibéré de maintenir (voire reconstruire) une orthographe étymologique ont compliqué le principe alphabétique. Le français est ainsi devenu la moins romane des langues romanes. Six voyelles pour transcrire treize sons vocaliques – en prenant le système phonologique simplifié actuel du français standard – c'est évidemment insuffisant.

Les difficultés sont triples. Un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes. Les graphèmes peuvent être composés d'une, deux ou trois lettres. Réciproquement, un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes. Par exemple le [ã] a deux graphies principales « an » et « en » (« tente »/« tante ») mais à l'inverse, la graphie « en » peut se prononcer [ã] ou [ẽ] ou ne pas se prononcer : *ils n'aiment vraiment pas cet examen*. Ainsi, plusieurs stratégies s'ouvrent à l'apprenant qui veut lire ou écrire correctement : il doit penser aux règles de position pour choisir la bonne graphie (intelligent/élégant), établir le lien avec la morphologie pour ne pas oublier les lettres muettes (grande → grand), et anticiper la syllabation pour lire correctement la suite de lettres « en » (vent/venir).

Parmi les 130 graphèmes du système proposé par Nina Catach (1995), nous retenons 50 graphèmes de base qui servent à transcrire plus de 80 % du français (cf. annexe 1). Il est essentiel de sélectionner les graphèmes à étudier en se basant sur leur fréquence. Les deux graphèmes du [ã] doivent être étudiés ensemble dès le niveau A1 car « an » et « en » sont aussi fréquents l'un que l'autre (44 % et 47 %). Par contre, on peut différer l'étude de la graphie « aon » qui n'existe que dans quatre mots.

## 2. Positionnement didactique

Après avoir constaté certaines résistances dans l'apprentissage de l'écrit notamment de la part de publics arabophones, nous avons cherché à construire un agir didactique efficace et explicite pour aider les apprenants à s'approprier les compétences phonologique et orthographique de la langue française compte tenu de ses spécificités.

Pour nous, la connaissance des correspondances grapho-phonétiques représente un outil indispensable pour la lecture – en particulier pour le déchiffrement de nouveaux mots – et l'écriture. La compétence orthographique est indissociable de la conscience phonologique, car « lire, c'est activer du son qui fait sens » (Rafoni, 2007 : 150). Pour Saussure (voir Rafoni, 2007), « le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matérialisé, chose purement physique, mais l'empreinte psychique du son ». Autrement dit, c'est la précision de cette empreinte qui conditionne la reconnaissance du lien qui existe entre le mot enregistré dans le lexique mental et sa transcription graphique. Inversement, l'audition et la prononciation peuvent être améliorées grâce à une connaissance précise du code écrit. « L'appréhension des distinctions phonologiques ne peut se faire qu'arrimée aux distinctions graphiques. C'est lorsqu'on voit ce qui est entendu [...] qu'on peut saisir la nature du phonème [...] » (*ibid.* : 123). Chevrot (1992) a d'ailleurs montré comment l'apprentissage de l'orthographe influence la prononciation des enfants francophones au moment de l'entrée dans la lecture.

Nous nous positionnons dans une approche actionnelle centrée sur un apprenant actif qui réfléchit, compare, agit, écrit, répète, joue, invente, classe, structure... afin de construire et s'approprier les savoirs et savoir-faire de la phonie-graphie. « La maîtrise de l'orthographe n'est pas le simple résultat d'une mise en application de règles apprises par cœur, mais une affaire de réflexion

et de conceptualisation, autant que de répétition » (Cogis, 2005 : 8). C'est pourquoi nous procédons par une approche inductive du code phonie-graphie. L'apprentissage du lien entre les sons et les graphèmes est nécessaire autant pour celui qui découvre la langue et son système que pour un non-débutant qui s'est parfois approprié une forme graphique approximative par rapport à la norme. Souvent pour ce type d'apprenants, des décalages importants sont constatés entre les activités de communication langagière de réception et de production à l'oral et à l'écrit.

L'acquisition du code ne suffit pas à la maîtrise orthographique qui passe par la création de liens lexicaux et grammaticaux, ce qui implique une pédagogie du sens. Dans nos choix pédagogiques, nous nous différencions du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, quand il écrit « les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont actuellement décriées dans un enseignement orienté vers la communication parce qu'elles sont artificielles et ont des effets en retour considérés comme peu souhaitables » (Conseil de l'Europe, 2001 : 80). Nous préconisons au contraire que la répétition, la mémorisation, la systématisation sont des activités d'apprentissage efficaces qui ne devraient pas être négligées y compris dans le cadre de l'approche communicative ou actionnelle. Nous sommes confortées en cela par nos pratiques de classes avec des étudiants venant de cultures éducatives, très différentes des recommandations du CECRL, et par les vécus d'écrivains... « Je ne me lassais pas de répéter sans cesse le texte pour le bonheur de l'entendre dans sa matérialité phonique et de lui donner une forme sensible, une majestueuse architecture sonore » (Mizubayashi, 2011 : 115). Ce n'est pas la répétition en soi qui est « mauvaise » et source de non-apprentissage mais ce que l'on fait répéter aux apprenants et l'intention qui la motive. La dictée et la lecture à voix haute sont également des activités porteuses de sens qui permettent d'intérioriser des phrases, des tournures en même temps que du rythme et de l'intonation. Les neurosciences nous encouragent d'ailleurs dans cette approche quand Dehaene (2018) présente les quatre piliers de l'apprentissage, à savoir l'attention, l'engagement actif, l'erreur nécessaire et la consolidation par la répétition notamment.

La remarque de Nancy Huston (1999 : 55), écrivaine canadienne de langue anglaise, dans *Nord Perdu* est tout à fait intéressante aussi pour nous guider dans notre typologie et la construction de certains exercices, « [Certains] mots français sont rangés dans mon esprit par grappes phonétiques. Il y a un tiroir à

part pour les substantifs se terminant par “eau”. Si je parle sans réfléchir, c’est comme si je fouillais au hasard dans le tiroir, et j’ai toutes les chances de sortir “tableau” ou “rideau” à la place de “plateau” ». Les mots sont mémorisés en série selon une logique phonographique dans ce cas mais ils peuvent aussi être classés dans notre lexique mental selon un référencement thématique et/ou morphologique.

Nous avons donc mis en place une typologie d’exercices et d’activités pour éveiller l’esprit d’observation des apprenants, les guider dans leur réflexion linguistique et les amener à s’approprier des énoncés et textes oraux et écrits. Notre démarche fait appel à leurs connaissances, à leur curiosité, à leur créativité. Nous croyons qu’à côté de la dimension intellectuelle, la dimension physique et affective joue un rôle aussi important dans cette acquisition des codes oral et écrit. La langue se vit autant qu’elle s’apprend. « Il est donc nécessaire de multiplier les passages [...] à une pédagogie relationnelle dans laquelle la langue retrouve ses fonctions fondamentales [les fonctions expressive, communicative et symbolique] et dans laquelle le corps et l’affectivité retrouvent leur place » (Dufeu, 2016 : 66). L’apprenant doit « apprivoiser » cette nouvelle voix (plus grave ou plus aiguë), un autre positionnement du corps sur le sol, de nouveaux mouvements articulatoires – un arrondissement des lèvres plus marqué par exemple et de nouveaux gestes graphiques, les accents et autres signes par exemple comme la cédille, l’apostrophe.

### 3. Approche pédagogique

Notre recherche appliquée s’est déroulée sur plusieurs années<sup>1</sup>. Un cours de phonie-graphie a été mis en place au CUEF<sup>2</sup> pour les apprenants essentiellement arabophones devant les résistances spécifiques à l’apprentissage de l’activité de communication langagière écrite et du geste graphique en particulier. Ce travail a abouti en 2019 à la publication d’un ouvrage chez Hachette dans la collection « Focus ».

L’entrée de chaque chapitre se fait par le son. Parfois deux sons ont été regroupés, car dans les systèmes phonologique et graphique, ces sons se retrouvent dans un positionnement complémentaire. C’est le cas, par exemple, pour les voyelles intermédiaires [o]/[ɔ], [e]/[ɛ], [ø]/[œ]. Ont été regroupés aussi

<sup>1</sup> Elle a commencé par la recherche pour le mémoire de master 2 de Christelle Berger en 2016.

<sup>2</sup> Centre Universitaire d’Études Françaises – Université Grenoble Alpes.

des sons qui utilisaient les mêmes graphèmes comme [s] et [z]. Enfin les sons avec une graphie simple mais qui peuvent être confondus car ils ont acoustiquement des caractéristiques proches (par exemple les liquides [R] et [l]) ont été traités dans un même chapitre.

À l'inverse, certains chapitres traitent un seul son mais sont ordonnés en fonction des confusions phonologiques des apprenants. Par exemple, les chapitres [p] et [b] se suivent parce que ces deux sons sont problématiques autant en audition qu'en prononciation, le [p] n'existant pas dans la langue arabe et ils sont complexes aussi bien pour la lecture que pour l'écriture du fait d'être des « lettres en miroir (b et d, p et q) sont distinctes : [le] système visuel les traite comme des objets identiques, mais vus sous des angles différents. Le pire est que leur prononciation n'est pas très différente non plus, et qu'un lecteur débutant ne l'entend pas forcément bien » (Dehaene, 2011 : 74).

Chaque chapitre est organisé en trois parties qui correspondent aux trois étapes principales d'une démarche inductive et explicite.

### 3.1. Première étape

La découverte du/des sons et des graphies qui lui/leur correspondent se fait toujours à partir d'un texte écrit ET oral en lien avec des situations de la vie quotidienne.

**le son [d]**

**A. Je découvre**

**Du bio en direct du jardin** Des produits frais et moins chers, puisque de saison et vendus sans intermédiaires entre vous et le producteur : [www.tousaubio.com](http://www.tousaubio.com)

**Salades** À cueillir directement à la ferme !  
C'est pratique et économique !

**Épinards** Consommer local : [www.lelocavore.fr](http://www.lelocavore.fr)

**Radis** Partez tard au marché. La dernière heure, les marchands vendent leurs produits à prix réduits. Profitez d'une addition légère !

**Tapenade** Au marché toujours, bavardez avec le boulanger, faites un sourire au boucher, une blague au vendeur de brioche ou de tapenade et... bon appétit !



**1 GRAPHIES**

- a Je lis le texte. J'entoure les « d » en bleu, « b » en rouge, « p » en vert et « q » en jaune.
- b J'écoute le texte et je souligne les mots avec le son [d]. Quelles sont les graphies de [d] ?

Image 1 : Texte pour la découverte du son – Focus Phonie-graphie (2019 : 85)

Une fois le texte compris, l'apprenant va repérer les graphies du/des sons étudié(s), les classer et repérer celles qui ne se prononcent pas. Une activité de lecture à voix haute permet d'intérioriser certains mouvements de l'appareil phonatoire et articuloire et de fixer l'acquisition d'une certaine relation



graphème/phonème par l'œil. L'apprenant doit apprendre à retrouver visuellement les mots à l'écrit et s'entraîner à la syllabation. Il doit également jouer avec la frontière des mots car certains sons apparaissent ou changent de syllabe du fait des phénomènes de liaison/enchaînement.

Un travail sur l'audition en lien avec la graphie est nécessaire. D'un côté, des exercices de discrimination viennent renforcer la conscience phonologique du français et la distinction de différences de sons produisant des différences de sens. De l'autre, des exercices d'écriture préparent à la maîtrise du geste graphique du ou des nouveaux graphèmes découverts dans le texte. Le geste d'écriture a bien des vertus. « Le geste peut lever l'ambiguïté de l'orientation des lettres, faisant bien comprendre que la chaîne des lettres doit être lue de gauche à droite. La reconnaissance du geste joue également un rôle essentiel dans le déchiffrement de l'écriture manuscrite » (Dehaene, 2011 : 46). Le geste est décomposé et l'apprenant est invité à le reproduire en suivant un chemin esquissé. Ces graphèmes sont ensuite repris en contexte pour insister sur l'usage des majuscules (en début de phrase et pour les noms propres) et pour acquérir les règles de la ponctuation.

### 3.2. Deuxième étape

Dans la deuxième partie, tous les exercices de systématisation s'appuient sur la coordination du travail de l'œil, de la main et de l'oreille qui vont aider à l'acquisition et à la mémorisation.

En tout premier lieu, il s'agit de faire le choix entre les différentes graphies possibles pour le son étudié, notamment quand il y a des signes diacritiques et des accents.

**I** **CHOIX DE LA GRAPHIE**

Je choisis et je complète la phrase.

Rêve / rêver / rêvé → J'ai longtemps *rêvé* de visiter le Japon et ce *rêve* devient réalité. Il faut toujours *rêver*.

1 Souhait / souhaiter / souhaité → Mon ..... le plus cher est de rencontrer le réalisateur de ce film. J'ai toujours ..... faire du cinéma. Je continue de le ..... vivement.

2 Travail / travailler / travaillé → Il a toujours beaucoup ..... Maintenant il voudrait arrêter de ....., même s'il aime toujours son .....

3 Voyage / voyager / voyagé → C'est notre premier ..... Nous n'avons jamais ..... Avant, on ne pouvait pas ..... aussi facilement.

Image 2 : Exercice de choix de la graphie – Focus Phonie-graphie (2019 : 49)

**8 CHOIX DE LA GRAPHIE**  
Je complète avec une graphie de [ɛ].

in ou im ?	ein ou ain ?	yn ou ym ?	un ou um ?
le magasin les .....st.....cts ..... buvable qu.....ze .....fini ..... portant fémin..... .....possible .....gt	la ceinture l'écriv..... proch..... la p..... ture la pl.....te la cr.....te enc.....te la s.....te ser.....	sympathique la s..... phonie le s..... dicat ol.....pique la s.....cope le s.....bole	l'emprunt chac..... à je..... déf.....t h.....ble
MAIS : la coïncidence* voir [1]	MAIS : la faim, le daim l'essaim, Reims	MAIS : le thym	MAIS : le parfum

Image 3 : Mémorisation du choix de la graphie par catégorisation – Focus Phonie-graphie (2019 : 67)

Après la découverte de la correspondance phonème/graphème(s), l'appropriation du code écrit passe nécessairement par la création de liens entre les mots et l'étude des fonctions grammaticales et lexicales des graphèmes. Ceux-ci sont travaillés dans les préfixes et les suffixes où ils apparaissent : par exemple pour le [y], le suffixe –u sert à créer des adjectifs (têtu, poilu) et marque aussi la désinence du participe passé de certains verbes (voulu, pu). Plus généralement, grâce aux mots de la même famille, aux mots tronqués, aux mots familiers, aux mots en série, l'apprenant va construire des réseaux. Les lettres muettes surtout en finale de mots vont « sonner » dans les mots dérivés et expliquer leur présence : dentiste → dent, sanguin → sang, corporel → corps, mais aussi sept et septembre. Tous ces exercices favorisent l'enrichissement lexical et la construction de régularités basées sur le sens.

**11 MOTS DE LA MÊME FAMILLE**  
Je trouve un nouveau mot de la même famille avec une graphie de [ɛ].

1 gagner → gain.....	7 vanité, vaine → .....
2 panier → .....	8 vacciner → .....
3 manucure → .....	9 matinée → .....
4 naine, nanisme → .....	10 plénitude, pleine → .....
5 baignade → .....	11 freiner → .....
6 famine, affamé → .....	12 sérénité, sereine → .....

Image 4 : Établir des liens pour choisir la bonne graphie – Focus Phonie-graphie (2019 : 70)

**8 MOTS EN SÉRIE**  
J'écoute, je complète et je répète les mots commençant par « voyelle + ff ».

1 [ɔf] office, .....icier, .....iciel, .....iciellement, .....rir, .....rande, .....enser.
2 [ɛf] effacer, .....acement, .....icace, .....icacité, .....et, .....ectivement.
3 [af] affaire, .....ection, .....ectueux, .....reux, .....iche, .....icher.

Image 5 : Mémoriser des mots en série – Focus Phonie-graphie (2019 : 120)

**10 D'UN MOT À L'AUTRE** 01/02

**a Je trouve l'adjectif à partir du nom.**

- 1 Il travaille à la *bibliothèque*, il est *bibliothécaire*.
- 2 J'ai rendez-vous à la ban....., je vais parler avec mon conseiller des frais ban.....
- 3 J'aime le Mexi..... et la cuisine mexi.....
- 4 L'École de la Républi..... doit transmettre les valeurs républi.....
- 5 Il écoute beaucoup de musi....., il a l'oreille musi.....

Image 6 : Travailler l'alternance graphique à partir des liens lexicaux – Focus Phonie-graphie (2019 : 92)

L'homophonie, fréquente en français, génère de nombreuses confusions graphiques. Ce phénomène dépasse les homophones grammaticaux habituellement travaillés : cela concerne presque tous les mots monosyllabiques, les formes verbales et peut apparaître par contact de mots. L'analyse du contexte permet de choisir la bonne graphie et l'écriture aide à la mémorisation : ainsi [kɛl] peut s'écrire quel, quelle, quels, quelles ou qu'elle(s).

Pour les apprenants de FLE, le problème de l'homophonie s'étend jusqu'aux mots voisins en raison des confusions phonologiques. Des exercices à trous basés sur des paires minimales invitent à choisir le bon mot à l'écrit, à le prononcer puis à écouter pour vérifier. Ainsi, l'écoute, la prononciation et l'écriture se renforcent mutuellement.

**18 MOTS VOISINS**

**a Je complète les phrases.**

- 1 [ɛ] et [ɛ̃]
  - (éteins / étends) → Tu *étends* le bras et tu *éteins* la lampe, s'il te plaît.
  - (teinte / tente) → La ..... de ce pull me ....., je vais l'acheter.
  - (parrain / parent) → Mon ..... est un ....., c'est le frère de mon père.
- 2 [ɑ̃] et [ɑ̃̃]
  - (temps / ton) → Ne perds pas ..... !
  - (sans / son) → Il est parti ..... sac.
  - (lent / long) → Le débit de ce ..... fleuve est .....

**b J'écoute et je répète en distinguant bien les mots voisins.**

Image 7 : Lever les ambiguïtés phonologiques et graphiques des mots voisins par le sens en contexte – Focus Phonie-graphie (2019 : 66)

### 3.3. Troisième étape

Enfin, pour conclure cette démarche inductive, les activités s'orientent vers la réutilisation des régularités étudiées dans le chapitre, dans le sens du codage phonie-graphie puis du décodage graphie-phonie.

*La dictée*, correspondant au niveau des étudiants, met en jeu les compétences de discrimination phonologique et d'encodage orthographique et réclame une forte concentration sur les aspects morphologiques et la grammaire de texte. « De tous les exercices, la dictée est peut-être le plus utile, et tous les arguments qu'on a invoqués contre elle dans ces dernières années s'adressent moins à l'exercice en lui-même qu'à la manière dont il est compris dans les écoles et corrigé dans les commissions » (Brissaud et Cogis, 2012 : 4). Plusieurs pistes d'exploitation sont proposées pour les dictées. Elles peuvent être préparées en amont par un travail spécifique sur le vocabulaire ou par un rappel de certaines structures grammaticales. Elles peuvent être mémorisées et autodictées. Le professeur peut commenter lorsqu'il dicte (ou fournir un support écrit) pour guider la réflexion orthographique des apprenants. La dictée peut être aussi travaillée à deux en interaction. Les apprenants peuvent s'autocorriger avec le texte.

*La lecture à voix haute* est une activité complémentaire très riche. Pour faire entendre la musique d'un texte, de nombreuses compétences entrent en jeu et seront travaillées progressivement. Dans tous les cas, le texte authentique proposé comporte plusieurs fois le son étudié et nécessite le réinvestissement des acquis du chapitre dans le décodage du lien graphie-phonie. La lecture à voix haute améliore l'accès au sens. L'apprenant se dit des extraits du texte, pour mieux en sentir l'organisation, reconnaître certains mots complexes à l'écrit par leur profil sonore. La lecture à voix haute est aussi un support pour le travail de la prosodie et de la mise en voix. L'apprenant lit, écoute puis réécoute s'il le veut à loisir des extraits littéraires variés de poésie, de roman, d'essai, de correspondance d'écrivains français et francophones contemporains mis en voix par des acteurs pour que son œil, son corps et sa voix apprennent à se coordonner. Il s'entraîne à l'écoute de textes et de dialogues, il s'imprègne de la musique de chaque phrase lue par un acteur, qu'elle soit courte ou longue et il mémorise ainsi autant certaines structures de phrase que le rythme du français et des schémas intonatifs et expressifs. Après avoir travaillé la compréhension du texte, l'apprenant est invité à préparer la lecture. Il repère les mots et les graphèmes qui peuvent lui poser problème. Il note les groupes de souffle, les pauses possibles, les liaisons et les enchaînements ou au contraire l'absence de liaison, le maintien ou la chute du « e ».

Il donne sa propre interprétation du texte, en ajoutant au rythme de base, des intonations expressives et pourquoi pas, des gestes et des regards pour soutenir sa mise en voix. Donner ainsi sa voix au texte, le faire vivre à sa ma-

nière, replace l'apprenant, physiquement et affectivement, au centre du travail d'interprétation. Il s'agit de donner à entendre non seulement ce que dit le texte, mais aussi ce que l'auteur a exprimé et surtout ce que le lecteur exprime de lui-même à travers les mots d'un autre. La lecture à voix haute favorise l'appropriation des textes authentiques et permet à l'apprenant de « se construire une voix en français ».

Enfin, le même travail s'effectue sur des textes documentaires qui ouvrent sur un aspect de la culture française.

## Conclusion

La spécificité même de l'enseignement du FLE est d'exposer l'apprenant adolescent ou adulte simultanément à l'oral ET à l'écrit. Dans ce cadre, une approche systématique et explicite des phénomènes qui lient le code écrit au code oral autant que de ceux qui l'en distinguent apparaît indispensable, en particulier pour des apprenants de langue lointaine, peu habitués à l'alphabet latin.

Pour les apprenants qui ont acquis la langue en immersion (FLS) principalement à l'oral, la découverte du code graphique, de ses régularités, facilite la structuration de la langue, le passage à l'écrit et permet de modifier les représentations phonologiques erronées liées à des problèmes de discrimination orale.

Dans les deux cas, la connaissance du code graphique est un outil efficace et productif à fournir aux apprenants tout au long du parcours d'apprentissage pour lever les obstacles de l'écriture du français (orthographe) mais aussi pour renforcer l'activité de communication langagière orale (compétences d'orthoépie, de prosodie...).

## Références bibliographiques

- ABRY D., BERGER C., 2018, *Phonie-graphie du français*, Paris, Hachette, coll. « Focus ».
- ALEXAKIS V., 2010, *Le premier mot*, Vanves, Stock, coll. « La Bleue ».
- BERGER C., 2016 « La graphophonologie pour la remédiation des erreurs : application aux apprenants arabophones », in L. ABOU HAIDAR et R. LLORCA (dir.), « L'oral dans tous les sens : de la phonétique correctrice à la didactique de la parole », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, n° 60, p. 106-116.

- BRISAUD C. et COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, coll. « Enseigner à l'école primaire ».
- BRISAUD C. et COGIS D., 2012, « L'orthographe du français : des conceptions des élèves aux actions didactiques », présentation PowerPoint dans le cadre de la Journée de Formation continue (« Enseignement spécialisé et différenciation de l'apprentissage de l'écrit ») organisée par la Haute école de travail social et de la santé (EESP), Lausanne. Disponible sur : <[https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES\\_formation\\_continue/brissaud\\_et\\_Cogis\\_Lausanne\\_22\\_aout\\_2012.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/brissaud_et_Cogis_Lausanne_22_aout_2012.pdf)> (consulté le 06/08/2021).
- CHEVROT J.-P., 1992, « Pourquoi et comment l'apprentissage de l'orthographe influence la prononciation », *LIDIL*, n° 7, p. 37-62.
- COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*, Paris, Delagrave, coll. « Pédagogie et formation ».
- CATACH N., 1995, *L'orthographe*, 6<sup>e</sup> éd., Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 685.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 05/01/2020).
- DEHAENE S. (dir.), 2011, *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob.
- DEHAENE S., 2018, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris, Odile Jacob.
- DUFEU B., 2016, « Vers une approche holistique de la prononciation », in L. ABOU HAIDAR et R. LLORCA (dir.), « L'oral dans tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, n° 60, p. 58-67.
- HUSTON N., 1999, *Nord perdu*, Paris, Fayard.
- MIZUYABASHI A., 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- RAFONI J.-C., 2007, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan.

## ANNEXE

Tableau des graphèmes fréquents du français

13 voyelles		17 consonnes	
Son	Graphème(s) fréquent(s)	Son	Graphème(s) fréquent(s)
[a]	a ( <i>ma</i> )	[p]	p ( <i>pou</i> )
[i]	i ( <i>mi</i> )	[b]	b ( <i>bout</i> )
[y]	u ( <i>mue</i> )	[t]	t ( <i>tout</i> )
[u]	ou ( <i>mou</i> )	[d]	d ( <i>doux</i> )
[o] ou [ɔ]	o, (e)au ( <i>mot, molle</i> )	[k]	c, qu, k, ch ( <i>cou</i> )
[ø] ou [œ]	e, eu, oeu ( <i>meut, me</i> )	[g]	g/gu ( <i>goût</i> )
[e]	e, er, ez, es ( <i>mémé</i> )	[m]	m ( <i>mou</i> )
[e] ou [ɛ]	ai, et ( <i>mais</i> )	[n]	n ( <i>nous</i> )
[ɛ]	e+C, è, ê ( <i>mère</i> )	[ɲ]	gn ( <i>ligne</i> )
[ɔ̃]	on ( <i>mon</i> )	[l]	l ( <i>loup</i> )
[ɑ̃]	an, en ( <i>ment</i> )	[R]	r ( <i>roux</i> )
[ɛ̃]	in, un, ein, ain ( <i>main</i> )	[f]	f, ph ( <i>fou</i> )
<b>3 semi-consonnes</b>		[v]	v ( <i>vous</i> )
[j]	i, ill, y ( <i>ouille</i> )	[s]	s/ss, c/ç, ti ( <i>sous</i> )
[ɥ]	u ( <i>lui</i> )	[ks]/[gz]	x ( <i>axe, examen</i> )
[w],[wa],[wɛ̃]	ou ( <i>louis</i> ), oi ( <i>loi</i> ), oin ( <i>loin</i> )	[z]	z ( <i>zouzou</i> )
		[ʃ]	ch ( <i>chouchou</i> )
		[ʒ]	g/ge, j ( <i>joue</i> )

**Donner du sens et du goût aux apprentissages scolaires  
par les pédagogies coopératives  
(Pédagogie Freinet – Pédagogie institutionnelle)  
Recherches menées dans les classes de FLE  
à l'école publique hellénique**

**Evangelia ANASTASIADOU**

École N. Bakoyanni (Larissa, Grèce)  
evian79.2000@gmail.com

**Eirini BREKOULAKI**

Collège Moudrou, Limnos (Grèce)  
eirinibrek@yahoo.com

**Sofia LAHLOU**

1<sup>re</sup> École primaire de Markopoulos (Grèce)  
Université Ouverte Hellénique  
solahlou01@gmail.com

**Stamatina RORRI**

5<sup>e</sup> École primaire de Messolonghi (Grèce)  
tinarorri@gmail.com

**Résumé**

*À la suite des déplacements migratoires et face à l'hétérogénéité linguistique et culturelle, tenter des expériences pédagogiques innovantes afin de stimuler le désir d'apprendre chez l'apprenant, constitue un défi pour les enseignants de FLE. Trois recherches menées en Grèce, dans le cadre du Master « Didactique du Français Langue Étrangère » de l'Université Ouverte Hellénique, démontrent que la mise en place d'une pédagogie coopérative, active et participative pourrait contribuer à l'épanouissement de l'élève, au développement des habiletés interpersonnelles et des valeurs démocratiques et par conséquent à l'amélioration du climat scolaire. La pédagogie Freinet – pédagogie institutionnelle, axée sur l'action et la coopération permettrait de lutter contre les inégalités et l'échec scolaire. Les techniques Freinet dans les classes coopératives de FLE – journal scolaire, petits livres, correspondance interscolaire – se proposent de donner*



soif à l'enfant. Elles permettent de lier savoirs scolaires et pratiques sociales, l'école et la vie et donnent du sens à ce que l'on apprend à l'école.

**Mots-clés** : pratiques coopératives, petits livres, journal scolaire, correspondance

## Introduction

Développer l'action et l'interaction par des projets coopératifs donnant envie d'apprendre constitue un défi majeur pour les enseignants des langues étrangères. Les pédagogies Freinet et institutionnelle, mettant l'enfant au centre des apprentissages, proposent des techniques qui favorisent l'expression libre et la coopération entre les apprenants par de vraies actions socialisées. Parmi ces techniques sont les petits livres des enfants, le journal scolaire et la correspondance scolaire qui créent les conditions pour un apprentissage par projet et pour l'utilisation de la langue comme un instrument d'action sociale. Dans les classes coopératives, des compétences diverses sont développées lors d'activités communicatives langagières réelles de réception, de production, d'interaction et de médiation.

Nous allons présenter ici le bilan de trois recherches menées en Grèce<sup>1</sup>, dans le cadre du Master Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Ouverte Hellénique. Il s'agit de trois mémoires dont chacun est centré sur une technique de la pédagogie Freinet : le journal scolaire, la création de petits livres, la correspondance. Nous allons mettre en valeur les résultats de ces trois recherches en démontrant que ces techniques pédagogiques et les projets réalisés constituent une source de motivation pour les apprenants dans les classes de FLE en Grèce. Enfin, nous allons voir comment ces pratiques coopératives

---

<sup>1</sup> E. Anastasiadou, 2018, *Le journal scolaire : un enjeu dans la classe du FLE*, mémoire de Master de Didactique du FLE, Patras, Université Ouverte Hellénique.

E. Brekoulaki, 2018, *Application des pédagogies coopératives (Freinet, École moderne) dans l'enseignement du français langue étrangère à l'école publique grecque. Création des petits livres pour l'apprentissage du français : un projet de classe qui vise à favoriser le goût de la lecture*, mémoire de Master de Didactique du FLE, Patras, Université Ouverte Hellénique.

S. Rorri, 2019, *Application des pédagogies coopératives et de la pédagogie de Célestin Freinet dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. La correspondance comme outil d'enseignement/apprentissage de langues étrangères*, mémoire de Master de Didactique du FLE, Patras, Université Ouverte Hellénique.

pourraient favoriser l'apprentissage par l'action et la créativité en reliant ce qui est appris en classe aux expériences vécues en dehors de la classe.

### **1. Enseigner le FLE en Grèce avec les Pédagogies Coopératives – Pédagogie Freinet. Programmes de formation des enseignants**

À la recherche des pédagogies efficaces donnant du sens aux apprentissages, des programmes de formation pour l'application des pratiques coopératives dans l'école publique hellénique ont été mis en place sous l'égide du Ministère de l'Éducation. Les programmes sont réalisés à partir de 2017 par le Groupe pédagogique pour la promotion de la Pédagogie Freinet en Grèce « Skasiarheio. Tâtonnements expérimentaux pour une école de la communauté » en collaboration avec l'Institut de Politique Éducative, le Département d'Éducation en Âge Préscolaire de l'Université d'Athènes et le Département de Politique Sociale et Éducative de l'Université du Péloponnèse. Depuis, un grand nombre d'enseignants du primaire et du secondaire – parmi lesquels des enseignants de FLE – sont formés aux pédagogies coopératives et à la pédagogie Freinet et s'investissent avec leurs élèves dans des pratiques pédagogiques qui encouragent l'apprentissage par l'action comme la correspondance interscolaire et l'imprimerie à l'école (création de petits livres et de journaux de classe). Ces projets d'écriture sont destinés à faire naître chez les élèves le désir d'apprendre à écrire et à lire en français par des réalisations ayant une visée sociale. Ils se proposent de donner soif à l'enfant, de susciter sa curiosité pour le travail scolaire. Car les journaux scolaires, les petits livres, la correspondance interscolaire, sont écrits pour être lus par de vrais lecteurs. Il ne s'agit donc pas d'une tâche contraignante imposée par l'enseignant. Bref, leurs textes pourraient aussi constituer des supports d'apprentissages linguistiques.

### **2. Les pédagogies coopératives et la pédagogie Freinet**

Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. [...] Une « pédagogie coopérative » est un terme générique regroupant plusieurs pédagogies, dont bien entendu la pédagogie Freinet, mais aussi les pédagogies institutionnelles, [...] en somme, toutes les pédagogies qui font de l'entraide entre enfants des sources importantes d'apprentissages.

Connac, 2016 : 21

Les pratiques coopératives s'inspirent donc de deux courants pédagogiques, la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle. Célestin Freinet, instituteur et pédagogue français du mouvement de l'Éducation Nouvelle, a développé une pédagogie active fondée sur le rejet de l'obéissance passive à l'autorité du maître, la coopération, la prise en compte du vécu et du potentiel de l'élève dans le travail en classe et les enquêtes sur le terrain (les sorties promenades). Il s'agit d'une pédagogie du travail qui favorise « l'expression libre » ainsi que « la méthode naturelle » de l'apprentissage basée sur l'expérience tâtonnée de l'enfant.

Le concept de la pédagogie institutionnelle (PI), qui découle directement de la pédagogie Freinet, est présenté au congrès du mouvement Freinet, en 1958, par Jean Oury, médecin psychiatre de la psychothérapie institutionnelle. Elle est représentée notamment par les frères Oury, Lapassade, Lourau, Lobrot. Les fondateurs de la PI reprennent l'intégralité des techniques Freinet : journal, correspondance, texte libre, enquêtes, or ils souhaitent les faire évoluer pour qu'elles soient utilisables dans les grands groupes scolaires urbains. Ils mettent donc l'accent sur le respect des règles de vie dans l'école, les institutions : le « quoi de neuf » (l'entretien du matin), « le conseil de classe coopératif », « les dispositifs de médiation » – les messages clairs, la médiation par les pairs – contribuent à la résolution des conflits par la parole et le dialogue, la prévention de la violence et l'amélioration du climat scolaire.

Dans la pédagogie institutionnelle nous pouvons distinguer deux directions : celle à visée psychanalytique développée par les frères Oury et le second courant, d'inspiration psychosociologique et autogestionnaire, représenté par Fonvielle, Lapassade, Lourau et Lobrot (voir Peyronie, 1999). Ces sociologues contestent la structure institutionnelle du système scolaire et veulent transformer la société à partir de l'école.

Aujourd'hui, les pédagogies coopératives s'appuient sur les mêmes pratiques démocratiques et la même philosophie : le développement d'une attitude citoyenne, l'éducation à la solidarité, la défense des droits de l'enfant (le droit à l'éducation, le droit de vivre et de se développer, les droits civils et sociaux, le droit à être protégé de toute violence). Elles reconnaissent ainsi l'enfant en tant que personne à part entière dont la dignité doit être respectée (voir Le Gal, 2007).

Ces pédagogies s'adaptent aussi aux orientations des perspectives récentes en pédagogie et en didactique des langues qui favorisent des situations d'en-

seignement valorisant la personnalisation des apprentissages<sup>1</sup>, l'apprentissage coopératif, l'ouverture de l'école à la société et à la vie. Elles s'accordent aux principes forts de la pédagogie différenciée et de la perspective actionnelle : l'élève devient acteur de son apprentissage et on ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour agir avec l'autre (Conseil de l'Europe, 2001). L'élève apprend la langue par des vraies actions socialisées comme c'est le cas de la correspondance, des petits livres ou des journaux scolaires.

Meirieu (2012 : 2-8), met en relief les principes des pédagogies nouvelles et de la Pédagogie Freinet qui restent actuels et essentiels aujourd'hui plus que jamais :

- « l'élève n'apprend que s'il est motivé » : Comme le disait Freinet lui-même : « On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif ». Ainsi, Freinet insistait sur la nécessité de « donner soif à l'élève » et de ne pas se contenter d'un attentisme bienveillant. D'après lui, il est important de s'appuyer sur les intérêts préexistants de l'enfant et attirer sa curiosité.
- « chaque enfant apprend d'une manière qui lui est propre » : dans le cadre de la pédagogie différenciée, il faut adapter les contenus, les rythmes et les méthodes d'apprentissage afin de satisfaire les besoins des élèves ;
- « l'enfant apprend ce qui fait sens pour lui » : Qu'est-ce qui « fait sens » pour un élève ? Ce qui fait sens, c'est ce dont on pouvait se servir dans la vie quotidienne. Dans le cas de la correspondance scolaire, les élèves échangent des lettres dans des situations de communication réelles : ils écrivent pour être lus ;
- « l'enfant apprend en étant actif » : l'élève participe à son apprentissage et il devient un sujet actif. L'enseignant doit faire agir ses élèves en mettant en place des méthodes actives, des activités fondées sur la collaboration (correspondance, journal scolaire, petits livres, théâtre, ateliers) ;
- « l'enfant n'apprend qu'en collaborant avec les autres » : la collaboration est un principe fondamental de l'éducation nouvelle parmi les principes déjà cités ;
- « l'éducation doit être démocratique » : l'accent est mis sur la responsabilisation de l'élève et sur son introduction à la citoyenneté.

---

<sup>1</sup> Dans un apprentissage personnalisé l'élève et l'enseignant s'entendent sur un parcours d'apprentissage en prenant en compte les capacités, les choix de l'élève, la programmation des activités et des projets, les ressources, l'organisation du travail (individuel, collectif, grand groupe), les règles de vie de la classe.

### **3. La problématique commune des recherches**

Tout en commençant par la constatation que, souvent, les enseignants font face à un désintérêt de la part des apprenants, lié aux difficultés d'apprentissage et à un sentiment d'échec et d'abandon, on a essayé d'examiner si et comment la mise en place de projets tels le journal scolaire, les petits livres et la correspondance interscolaire pourrait redonner aux apprenants le goût d'apprendre et renforcer leur motivation. Plus particulièrement, on a examiné si et comment la réalisation de ces projets pourrait favoriser le développement global des apprenants au niveau intellectuel, affectif et social. La vérification du renforcement du désir d'apprendre chez les apprenants était au noyau de notre recherche. En ce qui concerne les enseignants, on a essayé de cerner leur expérience et d'explorer s'ils se sentent plus sécurisés après avoir reçu une formation aux pratiques coopératives.

### **4. La démarche adoptée**

La démarche des recherches a consisté à un travail à deux niveaux, une recherche documentaire et une recherche par entretiens réalisées pendant les années 2018-2019. Pour ce qui est de la recherche documentaire, on a réalisé une analyse du contenu des petits livres, des journaux scolaires et de la correspondance interscolaire afin de dépister les compétences communicatives langagières, générales et transversales, qui peuvent être développées à travers la mise en place de tels projets. Par la suite, on a essayé de vérifier si la réalisation de tels projets s'inscrit dans les principes de la pédagogie Freinet. La recherche par entretiens a été réalisée auprès de dix-sept enseignants au total dans le but de cerner leur expérience, les problèmes et les contraintes affrontés. Notons qu'une des enseignantes de FLE, travaillait dans une école primaire dont les effectifs étaient composés exclusivement d'élèves roms. Dans cette école, classée en zone d'éducation prioritaire, la totalité du corps enseignant a été impliquée à la formation du programme pilote et donc une approche plus globale de la pédagogie Freinet était assurée.

## 5. Les résultats obtenus

D'après les données recueillies par l'analyse documentaire, lors de la réalisation des projets qui s'inscrivent dans la pédagogie Freinet, les compétences développées chez les apprenants sont nombreuses. Il s'agit de compétences langagières, liées à l'utilisation appropriée du vocabulaire, de la morphosyntaxe et de l'orthographe. Les apprenants se familiarisent et acquièrent un vocabulaire relatif au sujet traité. Par la suite, on a remarqué le développement des compétences pragmatiques et sociolinguistiques, liées à la capacité des apprenants de réaliser des actes de parole divers tout en utilisant le registre de la langue approprié et respectant les règles de politesse puisqu'ils s'adressent à un public vaste.

Les compétences générales développées, en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, sont encore plus évidentes dans les projets. Les apprenants acquièrent beaucoup de connaissances relatives à leur thématique de travail (savoir), ils deviennent capables de s'exprimer par écrit sur un sujet de leur choix et d'utiliser les outils de technologie à leur disposition pour faire des recherches, choisir, exploiter des données (savoir-faire). Ils développent également une motivation qui commence par le désir d'échanger, partager et communiquer leurs idées au public et s'ouvrir aux autres (savoir-être). Ils deviennent plus autonomes en s'accommodant de ces nouvelles connaissances dans le but de les mettre à la disposition du groupe auquel ils appartiennent et de les utiliser ultérieurement dans leur vie (savoir-apprendre). Ils acquièrent des valeurs comme la liberté d'expression, le respect des autres, la coopération et l'entraide au sein d'un groupe. En outre, tout en développant leur esprit d'organisation, de synthèse, de critique, ils deviennent capables d'exploiter les outils technologiques afin de faciliter leur travail (compétences transversales et numériques).

De plus, l'analyse documentaire nous a démontré que le journal scolaire, les petits livres et la correspondance interscolaire (dans une perspective plus contemporaine, au format numérique) sont des tâches dont la réalisation promeut les principes de la pédagogie Freinet :

- l'expression libre puisque les apprenants ont écrit pour s'exprimer des histoires libres, des idées et des sentiments sur des sujets qui les ont intéressés ;
- l'ouverture vers le monde extérieur puisque leur travail les a fait sortir de leur établissement scolaire ou dans le cas de la mise en contact avec les

- élèves d'autres écoles avec la pratique de la correspondance ;
- l'acquisition d'un sens important du travail ou en d'autres termes la promotion de l'action réelle de la part des apprenants du point de vue qu'on s'adresse à un vrai public. Cette action, si réelle, renforce le sentiment de la confiance en soi ;
  - le développement de l'autonomie car ils deviennent responsables de leur travail, de l'esprit coopératif puisqu'ils appartiennent à un groupe de travail et ils mettent leurs connaissances et compétences à la disposition du groupe, de l'esprit critique ;
  - l'enrichissement culturel et interculturel des apprenants parce qu'ils se familiarisent avec leur propre culture mais aussi avec d'autres cultures francophones ;
  - la consolidation d'une attitude positive envers la technologie qui devient plus proche, plus accessible et plus intéressante. Par exemple, les élèves apprennent à utiliser différents logiciels afin de rendre leurs documents « numériques ». Les petits livres sont soit manuscrits, soit tapés à l'ordinateur sur le logiciel Office Publisher ou Word et publiés sur le site des Petits livres<sup>1</sup> ;
  - une formation à la citoyenneté, puisqu'en tant que membres d'une communauté, ils s'impliquent activement à la prise de décisions et ils mettent leurs connaissances et compétences à la disposition du groupe auquel ils appartiennent dans un esprit de collaboration, de responsabilité, d'entraide et de respect. Ainsi, ils partagent l'expérience de travailler ensemble et de tâtonner vers une solution acceptée par tous. Ils apprennent à débattre, à négocier, à argumenter, à prendre la parole et à respecter la parole des autres, compétences fondamentales de l'éducation civique. Ce processus favorise la confrontation des idées entre les pairs et la construction du savoir. Bref, il s'agit de faire pratiquer la démocratie au cœur même de l'acte d'apprendre.

Par la suite, la recherche par entretiens auprès des enseignants a fourni des réponses sur le renforcement de la motivation des apprenants, les compétences développées, le degré d'autonomie et de liberté accordé aux apprenants, la consolidation de l'esprit collaboratif, les difficultés à surmonter et la place de la pédagogie des projets dans le contexte hellénique. D'après les résultats des

---

<sup>1</sup> <[mikravivlia.weebly.com](http://mikravivlia.weebly.com)> (consulté le 15/06/2019).

recherches, il s'agit de projets « vrais » qui augmentent et fortifient la motivation des apprenants car ils s'adressent à un public réel. Il s'agit d'un effort de proposer des tâches et des activités réelles dans une perspective actionnelle.

Cette ouverture de l'école sur la vie les rend enthousiastes et créatifs. Dans le cas de la création du journal scolaire, le degré d'implication des apprenants dans le processus d'apprentissage et l'autonomie sont fortement liés au fonctionnement de la classe pour la prise des décisions, à l'attribution des rôles et à l'organisation du groupe responsable de rédaction. Toutefois, on constate la mise en place de différentes pratiques de la part des enseignants par rapport au degré d'implication de leurs petits journalistes dans le processus. Pour ce qui est de la prise de décisions, toutes les enseignantes ont confirmé avoir utilisé des pratiques collectives sur le choix des articles, des rubriques et des illustrations/photos. D'après les témoignages des enseignantes, en dehors des compétences purement langagières (au niveau du vocabulaire et de la morphosyntaxe), le développement de compétences numériques était bien significatif, puisque, pour réaliser des recherches sur leur thématique de travail, les apprenants se sont mis en contact avec la technologie et ont utilisé l'ordinateur. En offrant de nouvelles situations d'apprentissage, les nouvelles technologies contribuent à valoriser le travail des apprenants. Ainsi, le journal de classe peut être déposé sur le blog/le site Web de l'école ou envoyé par messagerie à d'autres classes. Les petits livres sont soit numériques et créés à l'aide de logiciels, soit manuscrits et numérisés pour être mis en ligne. Écrire, produire, publier à l'aide de l'ordinateur est une situation de communication vraie qui permet à l'élève d'acquérir une culture technologique.

Les enseignantes interviewées ont aussi mis le point sur le fait que la participation aux groupes de travail et l'attribution des rôles permettent l'implication active et directe des apprenants à la prise des décisions, la consolidation de l'esprit collaboratif et critique et l'imprégnation des valeurs de responsabilité, de liberté d'expression, de respect et d'entraide.

Concernant les difficultés rencontrées, elles sont liées au temps didactique limité, au déplacement des enseignant·e·s de FLE dans plusieurs écoles, à la surpopulation des classes où on retrouve un grand nombre d'élèves en difficulté et à l'absentéisme dans le cas de l'école qui accueille des élèves roms. D'autres obstacles auxquels les enseignantes de FLE se sont confrontées, sont le manque d'ordinateurs et de vidéoprojecteurs dans certaines classes et quelques représentations négatives des parents concernant l'apprentissage des langues étrangères à l'école publique. De plus, selon une enseignante, la pédagogie trans-



missive et l'enseignement frontal sont toujours présents dans l'enseignement secondaire.

Les enseignantes ont avoué que la mise en place de la pédagogie Freinet – PI demande un investissement important en temps et en effort. La réalisation des projets tels la correspondance, les journaux, les petits livres débouche le plus souvent sur la production d'objets concrets et tangibles offrant aux élèves l'expérience sensorielle de la lecture « classique » sur papier. Un certain temps complémentaire est donc exigé pour le scannage et la reproduction des petits livres ou la reproduction et la publication du journal scolaire. De plus, quelques enseignantes ont souligné la difficulté due à la prise en charge par elles-mêmes du coût des envois des courriers de correspondance et de la reproduction des petits livres.

Enfin, pour ce qui est de l'importance de la formation des enseignants à la pédagogie Freinet, les données recueillies ont dévoilé que la formation solide, c'est à dire une co-formation qui consiste à un partage d'idées, de connaissances et d'expériences pourrait faire éloigner certaines des difficultés auxquelles font face les enseignants. Selon les enseignantes qui ont participé aux recherches, une solide formation à la philosophie des pédagogies coopératives est considérée comme le prérequis de la mise en œuvre des pratiques de classe valorisant la créativité, l'expression libre des élèves, le travail collectif, la prise de décisions démocratiques. Enfin, le fait de pouvoir lier la réflexion théorique à la pratique leur permettrait d'améliorer leurs compétences professionnelles et de tirer plus de satisfaction de leur travail.

## **Conclusion**

Les pratiques coopératives appliquées à l'école publique grecque pourraient contribuer à l'épanouissement global des apprenants et au renforcement de leur motivation de s'impliquer à des tâches ancrées dans des contextes sociaux authentiques. Pour ce faire, la différenciation pédagogique et la mise en place de projets qui demandent de l'action réelle de la part des apprenants est absolument importante. L'élévation du niveau de qualification des enseignants, le développement de leur esprit créatif et collaboratif sont les clés pour arriver à la mise en place dans les classes de FLE d'une éducation plus humaniste. Comme le propose la perspective actionnelle, les apprenants impliqués dans ces projets sont placés en situation d'acteurs sociaux – et de chercheurs – qui

progressent en construisant eux-mêmes leurs savoirs à travers des tâches qui suscitent des interactions sociales réelles.

### **Références bibliographiques**

CONNAC S., 2016, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF.

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 29/12/2019).

LE GAL J., 2007, « Pour que les droits de l'enfant puissent s'exercer à l'école », *Journal du droit des jeunes*, n° 263, p. 16-20.

MEIRIEU P., 2012, *L'Éducation Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative*, Université de Lumière – Lyon 2.

PEYRONIE H., 1999, *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette.

### **Filmographie**

*L'école buissonnière*, 1949, Film de Jean Paul Le Chanois, inspiré de la vie de Célestin Freinet.

*Le maître qui laissait les enfants rêver*, 2006, Téléfilm historique de D. Losset, disponible sur : <[https://www.youtube.com/watch?v=8p\\_rOjpgEdc](https://www.youtube.com/watch?v=8p_rOjpgEdc)> (consulté le 12/05/2019).

### **Sitographie**

<http://pilotikofreinet.weebly.com/>

<https://skasiarxeio.wordpress.com/>

<http://mikra-vivlia.weebly.com/>

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/correspondance>

<https://www.facebook.com/skasiarxeio2014>

## **EduScrum : mettre en œuvre une approche agile en classe de langues.**

**Marie-Christine ANASTASSIADI**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
mcanast@frl.uoa.gr

**Theodoros THOMAS**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
tthomas@frl.uoa.gr

### **Résumé**

*Le monde actuel est de plus en plus volatile, complexe, incertain et ambigu. Pour faire face à ce contexte, le système éducatif doit adopter des stratégies innovantes, doter les élèves de compétences leur permettant d'agir tant sur leur propre formation que sur leur vie en général et développer la créativité, la collaboration, la communication et la pensée critique.*

*Les méthodologies agiles, dont EduScrum, peuvent cultiver la capacité à créer et à réagir au changement. EduScrum est un cadre dans lequel les apprenants peuvent s'atteler à des problèmes complexes nécessitant une capacité d'adaptation tout en atteignant de manière efficace et créative les meilleurs résultats possibles dans leurs objectifs d'apprentissage et de développement personnel.*

*L'objectif de cette communication est de présenter EduScrum et ses fondements théoriques, définir les différents rôles, décrire la procédure et ses outils afin d'amorcer une réflexion sur l'application de ces concepts dans le cadre de la classe de FLE.*

**Mots-clés** : *EduScrum, apprentissage actif, gestion de la classe, travail collaboratif*

### **Introduction**

Les incendies dévastateurs et la fonte accélérée des glaces ont renforcé notre prise de conscience que l'environnement change, fluctue et se métamorphose

et que, face à un tel changement, il faut réagir et modifier notre rapport à la nature. Cette prise de conscience a contribué à la vulgarisation des principes de la permaculture, actuellement dans l'air du temps. Le néologisme *permaculture* a été forgé en Australie dans les années soixante-dix par Mollison et Holmgren (1986 pour la traduction française), à partir de la contraction de deux termes : *permanent + agriculture*, mais aussi *permanent + culture*, à savoir une démarche de conception éthique visant l'aménagement et la planification de l'espace pour favoriser la vie sur terre de manière durable et efficace. Ses postulats sont : observer et interagir, intégrer plutôt que séparer, favoriser les relations coopératives et symbiotiques, utiliser des solutions à de petites échelles et avec patience, valoriser et utiliser la diversité.

Ces principes peuvent constituer un cadre d'action face à un environnement naturel ou un groupe d'individus issus de milieux culturels, sociaux, familiaux variés et d'origines très différentes (à l'image de nos sociétés postmodernes) caractérisés par l'acronyme VICA (VUCA en anglais) : Volatilité (Volatility), Incertitude (Uncertainty), Complexité (Complexity) et Ambiguïté (Ambiguity). La volatilité se rapporte à l'imprévisibilité, à la rapidité et à l'ampleur du changement, l'incertitude se réfère à notre inaptitude à pouvoir prédire et mesurer certains événements externes, la complexité est liée à une situation qui est difficile à analyser et l'ambiguïté va ajouter une autre dimension, l'inaptitude à bien comprendre une situation donnée (Adamson, 2012).

Afin de répondre à ces défis, il faut, à tout moment, pouvoir rebondir, être flexibles et agiles. Le monde de l'industrie, constamment défié par les changements et poussé à innover, a adopté la pratique des projets. Pour mieux gérer ces projets, l'industrie a recours aux méthodes agiles, qui véhiculent des valeurs et principes fondamentaux – de management notamment – qui font d'elles un véritable état d'esprit.

Issue du monde de l'informatique, Scrum est la méthode la plus utilisée et la plus populaire. EduScrum, dérivé du Scrum, est spécialement adapté à l'environnement éducatif pour la réalisation de projets pédagogiques. L'apport du projet pédagogique en classe n'est plus à démontrer puisqu'on privilégie la réalisation d'actions sociales qui débouchent sur un résultat tangible ayant nécessité la réalisation de diverses activités et de tâches (Puren, 2006 : 39). Au cours de cette dernière décennie, cette méthode agile issue du monde industriel, a été appliquée de façon expérimentale à tous les niveaux de l'éducation. Pourtant, malgré sa compatibilité avec l'apprentissage par projet, elle n'a jamais été utilisée en classe de FLE.

## 1. L'apprentissage par projet

L'apprentissage par projet est une approche pédagogique qui implique l'apprenant dans la construction de ses savoirs par la réalisation de projets, souvent réalisés en interaction avec ses pairs et son environnement.

L'idée d'apprendre par et dans l'action date de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec la formule célèbre de John Dewey « learning by doing » (1938) qui consiste à apprendre par et dans l'action. La pédagogie par projet commence à être appliquée au début du XX<sup>e</sup> siècle, pour revenir dans les années 1960 ou 1970 et s'imposer discrètement. Elle peut être appliquée dès l'école primaire, étant donné qu'après les sept ans les jeunes enfants n'ont plus du mal à travailler avec leurs pairs grâce à la diminution de l'égoïsme due, entre autres, « à la socialisation progressive de la pensée de l'enfant » (Piaget, 1993 : 323).

## 2. Les étapes du travail d'un projet

Les étapes générales suivantes (Krivas, 1999) peuvent être utilisées pour une mise en œuvre réussie du projet :

- Étape 1 : Projeter : « Qu'allons-nous faire ensemble ? ». Choisir un projet.
- Étape 2 : Planifier : « Comment allons-nous procéder ? ». Choisir les moyens.
- Étape 3 : Réaliser les activités du projet.
- Étape 4 : Évaluer.

## 3. Difficultés à l'application d'un projet d'apprentissage

Malgré la simplicité apparente de ces étapes, le projet n'apparaît pas toujours facilement applicable, notamment au niveau du temps et de l'investissement nécessaires à sa réalisation (Reverdy, 2013).

Une des difficultés majeures dans l'application de projets, relevée surtout dans le cas des élèves du primaire, est leur durée. Trop longs, les projets leur font perdre tout intérêt et toute motivation (Fragoulis et Tsiplakides, 2009 : 117).

Proposer des cycles plus courts serait une solution pour faire face aux contraintes institutionnelles, du point de vue de la temporalité (trimestres de plus en plus courts, heures réduites, etc.), des modalités d'évaluation (effets de course aux notes/bons points, différenciation difficile dans un environnement

normalisé, etc.). Le but, dans une salle de classe, est d'augmenter la fluidité des informations et de fournir rapidement un feedback immédiat à chaque apprenant. Notre objectif est de proposer un dispositif pour évaluer régulièrement le projet afin de voir où en sont les élèves.

Une autre limite du projet pédagogique, directement liée au fait qu'il s'étale dans le temps, est la tentation de procrastination.

Cette tentation est d'autant plus forte que la conduite d'un projet ne va pas sans moments creux ou sans obstacles imprévus qui découragent ou démotivent plus ou moins sensiblement l'apprenant.

Proulx, 2004 : 68

Un rythme d'apprentissage qui demande un effort soutenu pourrait réduire ces moments creux.

#### **4. Eduscrum**

EduScrum, le rapprochement du monde de l'éducation et de celui du Scrum, peut être classé comme une méthode d'apprentissage par projet. Avec EduScrum, les apprenants peuvent s'atteler à des problèmes complexes nécessitant une capacité d'adaptation, tout en atteignant de manière efficace et créative les meilleurs résultats possibles dans leurs objectifs d'apprentissage et de développement. Pour paraphraser Ken Schwaber, co-auteur du Guide Scrum, EduScrum ressemble au jeu d'échecs : il est facile à comprendre mais difficile à maîtriser (Delhij, van Solingen et Wijnands, 2015). EduScrum est fondé sur l'empirisme, le postulat épistémologique selon lequel toutes les connaissances résultent de l'expérience vécue et une prise de décision est basée sur des faits connus. L'apport majeur d'EduScrum aux approches didactiques (la pédagogie du projet incluse) est la procédure itérative et incrémentale pour optimiser la faisabilité des objectifs d'apprentissage et pour contrôler le risque tout en créant de la valeur ajoutée.

Le contrôle empirique du processus itératif d'EduScrum est soutenu par les trois piliers : la transparence, l'inspection et l'adaptation.

Pour comprendre comment l'appliquer, il est essentiel de bien comprendre à l'avance les éléments qui constituent une équipe.

## 5. L'équipe EduScrum

Les trois rôles sont l'enseignant de la classe, appelé selon la terminologie d'EduScrum le propriétaire du produit (le Product Owner), l'EduScrum Master, un apprenant choisi par l'enseignant ou par la classe et l'équipe d'Étude.

### 5.1. L'enseignant (le Product Owner)

L'enseignant selon EduScrum est un facilitateur, un « servant leader » auprès des équipes d'étude. L'enseignant comme propriétaire du produit a trois responsabilités :

- a. Il détermine la matière étudiée, selon les objectifs d'apprentissage qui découlent des programmes, et des éventuels examens, définis par l'Éducation Nationale ou autres autorités.
- b. Il aide les apprenants dans leur processus d'apprentissage en utilisant deux critères : les critères d'acceptation définis préalablement par lui et partagés avec les équipes d'Étude (p. ex. des résultats minimums aux évaluations ou le type, la taille et la durée des présentations ou d'autres exigences sur les résultats.) et la « définition de fini ». Un objectif d'apprentissage est défini comme « fini » quand le travail est bien accompli et les élèves ont développé les compétences visées. Cette décision est prise à l'aide de l'enseignant pour les équipes inexpérimentées et de façon autonome pour les équipes expérimentées. En plus, il encourage la coopération inter-équipe.
- c. Il évalue les résultats scolaires au nom des parties prenantes (l'école, les parents et les apprenants).

### 5.2. L'équipe d'étude

Une équipe doit être assez petite pour être facilement coordonnée et assez grande pour favoriser des interactions et une diversité des compétences de ses membres. EduScrum donne quelques lignes directrices sur la composition des équipes : les compétences des membres de l'équipe doivent être complémentaires, le rapport entre les sexes doit être équilibré, la composition doit être différente de celle des projets précédents et les groupes fondés sur l'amitié doit

être évités. Les apprenants collaborent afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage selon les critères d'acceptation définis. Les équipes sont :

- autogérées (personne, pas même l'enseignant ne peut leur imposer comment elles doivent atteindre les objectifs d'apprentissage),
- autosuffisantes (elles doivent mettre en œuvre toutes les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage),
- autonomes (les membres d'une équipe d'étude peuvent décider par eux-mêmes s'ils souhaitent contribuer en fonction de leurs compétences ou s'ils préfèrent en développer de nouvelles) et
- responsables (la responsabilité réside sur l'équipe dans son ensemble).

### **5.3. L'EduScrum Master**

L'un des membres de l'équipe a le rôle d'EduScrum Master de l'équipe. L'EduScrum Master ne dirige pas l'équipe, mais il facilite son fonctionnement optimal. Initialement l'enseignant assume plusieurs de ses responsabilités. Au fur et à mesure que l'EduScrum Master acquiert de l'expérience, l'enseignant lui délègue des responsabilités tandis que celles de l'enseignant diminuent. Il assiste à la fois l'enseignant et son équipe d'étude. Le fait d'attribuer le rôle d'EduScrum Master à un des participants limite les interventions de l'enseignant qui peut ressentir le besoin de tout contrôler et diriger pour faire gagner du temps à l'équipe.

C'est à l'EduScrum Master d'actualiser et de rendre disponible à tous un des outils d'EduScrum, le Flip (ou Scrum Board), pour que l'avancement soit transparent, d'initialiser, faciliter et exécuter les événements EduScrum, et de faciliter les échanges inter-équipe.

## **6. Les cérémonies d'EduScrum (événements)**

Tous les événements d'EduScrum sont délimités dans le temps. Ils entraînent une régularité et une prévisibilité pour contrôler et adapter le processus d'apprentissage en supportant un apprentissage itératif.



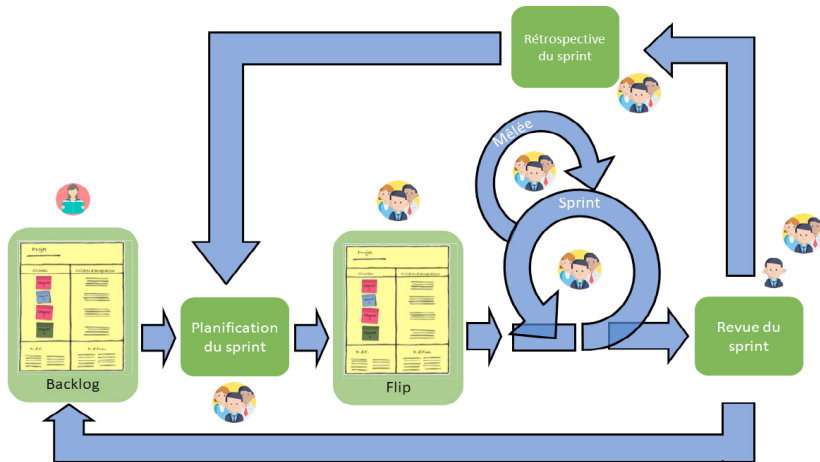


Image 1 : Les événements d'EduScrum

## 6.1. Le Sprint

Le Sprint est le conteneur de tous les événements au cœur d'EduScrum et dure de deux semaines à deux mois au maximum. Un Sprint peut être une série de leçons riches en contenu, un projet, un chapitre d'un livre, etc.

L'enseignant détermine les objectifs d'apprentissage (le quoi faire) et surveille l'avancement de chaque équipe avec l'aide du Flip (un des outils d'EduScrum) et des graphiques d'avancement. Les équipes décident comment accomplir ces objectifs.

Durant un Sprint, ni la composition de l'équipe d'étude ni sa focalisation ne changent, mais le niveau de qualité peut être clarifié et renégocié entre l'enseignant et l'équipe d'étude au fur et à mesure des apprentissages.

Chaque Sprint se compose de la réunion de planification de Sprint, des Mêlées, au début de chaque cours, de la réalisation des engagements et des tâches du Sprint, de la revue de Sprint et de la rétrospective de Sprint.

## 6.2. La planification du Sprint

La planification du Sprint se déroule au début du Sprint, elle ne peut pas dépasser les deux heures pour un Sprint de deux mois. D'abord on forme les équipes.

L'enseignant ou l'ensemble de la classe désignent les EduScrum Masters et chaque EduScrum Master choisit une équipe aux compétences complémentaires. Ensuite l'enseignant décrit ce qu'il attend de l'équipe à la fin du Sprint et partage avec les apprenants la fréquence des inspections et la façon dont ils seront évalués. Il présente un aperçu de la mission, du nombre de leçons, du nombre de leçons par Sprint, des dates importantes, des modèles d'évaluation, etc. Aussitôt que ce qui doit être fait est assez transparent, les équipes d'étude créent leur planning. Elles sont responsables de la taille des tâches et des livraisons partielles. À la fin de la réunion de planification, l'équipe d'étude doit être capable d'expliquer à l'enseignant comment, en tant qu'équipe autogérée, elle a planifié d'atteindre les objectifs d'apprentissage et comment elle va réaliser les objectifs du Sprint.

### **6.3. La Mêlée**

Chacune de ces réunions en position debout dure cinq minutes, au début de chaque cours. Pendant ces cinq minutes l'équipe évalue et surveille son avancement selon les objectifs d'apprentissage du Sprint et établit un plan d'action jusqu'à la Mêlée suivante<sup>1</sup>. À la Mêlée participent tous les membres de l'équipe d'étude. L'EduScrum assure son déroulement sans problème mais toute l'équipe est responsable de sa tenue et elle doit être capable d'expliquer à l'enseignant comment elle s'organise pour atteindre les objectifs d'apprentissage, et quelles activités restent à faire pour le Sprint.

Les Mêlées favorisent la transparence, l'inspection et l'adaptation au sein de l'équipe, encouragent la communication, permettent d'identifier et de lever les obstacles, stimulent les prises de décision rapides et approfondissent la connaissance du projet par l'équipe d'étude.

### **6.4. La revue de Sprint**

À la fin du Sprint a lieu la revue de Sprint. Ici l'accent est mis sur le « quoi » (la matière étudiée). Elle correspond à l'examen traditionnel de fin de période.

---

<sup>1</sup> Ceci est accompli si chaque membre de l'équipe d'étude répond aux questions :

- Qu'ai-je fait depuis le dernier cours pour permettre à l'équipe d'atteindre l'objectif du Sprint ?
- Que vais-je faire pendant ce cours pour permettre à l'équipe d'atteindre l'objectif du Sprint ?
- Quels sont les obstacles qui entravent, pour moi ou pour l'équipe, l'atteinte de l'objectif du Sprint ?

L'équipe d'étude présente son apprentissage au cours du dernier Sprint. Cet examen dépend des objectifs d'apprentissage et des critères d'acceptation.

Les Sprints favorisent l'inspection et l'adaptation aussi souvent que possible, sans entraver le processus d'apprentissage. Plus souvent l'inspection a lieu, meilleures sont les chances de succès.

## 6.5. La rétrospective de Sprint

La rétrospective de Sprint a lieu immédiatement après la revue de Sprint et la communication des résultats de l'examen final (revue de Sprint). Ici l'accent est mis sur le « comment » (la collaboration, l'utilisation des qualités de chacun, le développement personnel). Elle favorise l'auto-inspection au sein de l'équipe d'étude. Elle sert aux membres de l'équipe à dresser un plan d'amélioration selon l'analyse du dernier Sprint en ce qui concerne les personnes, les relations, les processus et les outils et à se préparer pour le Sprint suivant.

Il y a trois phases à une rétrospective de Sprint : les apprenants évaluent d'abord les méthodes de travail et identifient les points d'amélioration, ensuite, ils évaluent les membres de leur équipe (et eux-mêmes) et, finalement, ils discutent de ce qu'ils devraient cesser de faire<sup>1</sup>. De ce processus, ils apprennent ensemble à apprendre efficacement et efficacement<sup>2</sup>.

## 7. Les outils (artéfacts)

Les artéfacts d'EduScrum maximisent la transparence d'informations essentielles pendant le processus d'apprentissage et favorisent l'inspection et l'adaptation, afin que les équipes d'étude atteignent leurs objectifs d'apprentissage. Il y a deux artéfacts fondamentaux : le Backlog et le Flip.

---

<sup>1</sup> Cela est accompli par répondre individuellement et collectivement à ces quatre questions :

1. Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
2. Qu'est-ce que l'on aurait pu ou dû faire mieux ?
3. Que devrions-nous ne plus jamais faire ?
4. Quelle action mettrons-nous en place dans le prochain Sprint ?

<sup>2</sup> L'*efficacité* de l'apprentissage renvoie à la réalisation d'actions adéquates, alors que l'*efficience* à la réalisation des actions de façon correcte.

## 7.1. Le Backlog (la liste des objectifs d'apprentissage)

Le Backlog est un support mobile qui représente une liste ordonnée des objectifs d'apprentissage qui correspondent au programme défini par l'Éducation Nationale pour l'ensemble du cours considéré. L'enseignant est responsable pour la formulation de ces objectifs<sup>1</sup>, de leur tri et de la disponibilité de cette liste qui peut être numérique mais il est préférable qu'elle soit analogue (un carton, un paperboard-tableau et des post-it de couleur). Dans EduScrum le syllabus et les objectifs d'apprentissage sont prédéterminés même s'ils peuvent varier. Les stratégies de travail toutefois, sont continuellement ajustées en fonction des découvertes durant le processus de l'apprentissage, conformément aux principes d'EduScrum « Inspection et Adaptation ». Le Backlog est en perpétuelle mutation afin de correspondre à ce dont les apprenants ont besoin pour coopérer et pour comprendre les divers matériaux d'apprentissage.

Sur cette liste, les éléments supérieurs se réfèrent au prochain Sprint, chronologiquement, tandis que les moins prioritaires concernent ce qui viendra ultérieurement. Plus un élément est éloigné dans le temps, moins il est détaillé. Les objectifs d'apprentissage sont décomposés par les équipes d'étude de telle sorte que tous les éléments peuvent être terminés dans la durée du Sprint. Pour des raisons de transparence, le Backlog doit dûment indiquer les critères d'acceptation de chaque objectif d'apprentissage (précisés par l'enseignant), la définition de « Fini »<sup>2</sup>

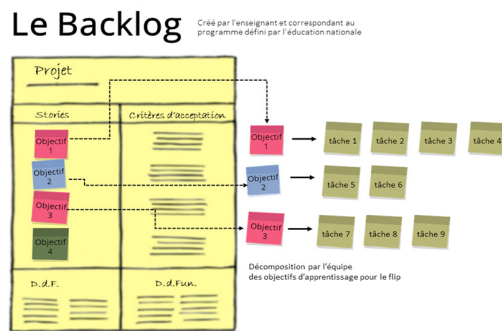


Image 2 : Le Backlog  
(la liste des objectifs d'apprentissage)

<sup>1</sup> Le guide d'EduScrum ne précise pas comment formuler les objectifs d'apprentissage. Dans Scrum par contre, les équivalents des objectifs d'apprentissage sont les fonctionnalités du logiciel à développer nommés des récits utilisateur, ou "user stories". Leur format est : *En tant que <qui>, je veux <quoi> afin de <pourquoi>*. Le qui indique l'utilisateur du point de vue duquel on se place. Le quoi décrit succinctement le comportement attendu. Le pourquoi permet d'identifier l'intérêt du comportement. Il permet également de mieux évaluer la priorité du récit (Quesenbery et Brooks, 2010).

<sup>2</sup> Selon le guide d'EduScrum, les questions importantes pour arriver à une définition utile de « Fini » sont :

- Comment vérifiez-vous que vous avez vraiment fini ?

(afin d'avoir une compréhension commune de ce que signifie qu'un travail est achevé) et la définition de « Fun » (ce qui assure un travail agréable et joyeux vu que le plaisir est un facteur important de motivation pour les apprenants et il est donc essentiel pour obtenir de meilleurs résultats académiques).

## 7.2. Le Flip

Le Flip est un autre support mobile qui visualise l'ensemble des tâches (recherches, quiz, présentations, rédactions, etc.) qui correspondent à chaque objectif d'apprentissage du Backlog que l'équipe d'étude prépare dans le Sprint en cours. Les tâches sont classées en fonction de leur état : « À faire », « En cours » et « Fini » en exhibant ainsi une vue d'ensemble chronologique du travail dans le Sprint. Le Flip est mis à jour à chaque Mêlée et les apprenants le modifient tout au long du Sprint (p. ex. ils déplacent les post-it avec les tâches, ils ajoutent de nouvelles tâches ou ils les enlèvent s'ils les jugent plus ou moins pertinentes). Le graphique d'avancement (« burndown chart ») montre le pourcentage de tâches terminées par rapport au temps restant. Le Flip favorise la transparence de la progression et la confiance, c'est pourquoi il doit être visible par toutes les équipes d'étude pendant chaque cours.

### Le Flip

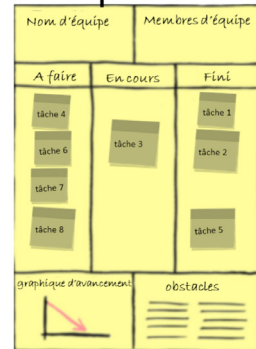


Image 3 : Le Flip visualise l'ensemble des tâches

## Conclusion

Pour conclure, rien de nouveau dans les pratiques pédagogiques (activités, tâches, évaluations, progression, objectifs). Ce qui est nouveau, ce qui est mis en valeur, ce sont les accompagnements à l'autonomie dans son propre apprentissage, au respect de l'esprit d'équipe, des outils qui permettent d'acquérir des compétences, de la culture et des connaissances.

Cloisonnés dans nos disciplines, nous ne devons pas hésiter à nous inspirer d'autres domaines et adopter une approche pluridisciplinaire permettant d'expliquer les faits et trouver des solutions à partir de la complémentarité des disciplines et de leurs systèmes d'approche.

- 
- Qu'est-ce qui est fait exactement, quels critères doivent être tenus ?
  - Mais aussi, quand est-ce que ce n'est pas fini ?

## Références bibliographiques

- ADAMSON C., 2012, *Learning in a VUCA world – How Knowledge Workers learn to innovate*, disponible sur : <<https://oeb.global/oeb-insights/learning-in-a-vuca-world-how-knowledge-workers-learn-to-innovate/>> (consulté le 31/08/2019).
- DELHIJ A., VAN SOLINGEN R. et WIJNANDS W., 2015, *Le guide EduScrum*, disponible sur : <[https://www.eduscrum.nl/img/Guide\\_eduScrum\\_France\\_1.2.pdf](https://www.eduscrum.nl/img/Guide_eduScrum_France_1.2.pdf)> (consulté le 07/08/2021).
- DEWEY J., 1938, *Experience & Education*, New York, Kappa Delta Pi.
- FRAGOULIS I. et TSIPLAKIDES I., 2009, « Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: from theory to practice », *English Language Teaching*, vol. 2, n° 3 (août), p. 113-119.
- MOLLISON B. et HOLMGREN D., 1986, *Permaculture 1. Une agriculture pérenne pour l'autosuffisance et les exploitations de toutes tailles*, Paris, Éditions Debard.
- PIAGET J., 1993, 1<sup>re</sup> éd. 1947, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF.
- PROULX J., 2004, *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- PUREN C., 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, n° 347 (septembre-octobre), p. 37-40.
- QUESENBERY W. et BROOKS K., 2010, *Storytelling for user experience: crafting stories for better design*, Brooklyn, New York, Rosenfeld Media.
- REVERDY C., 2013, « Des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité. Veille et Analyses*, Institut Français de l'Éducation, n° 82, p. 1-24, disponible sur : <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>> (consulté le 31/08/2019).
- ΚΡΙΒΑΣ Σ., 1999, *Περιβαλλοντική Αγωγή, Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [KRIVAS S., 1999, *Éducation environnementale, Manuel pour les enseignants*, Athènes, Ministère de l'Éducation nationale et des Cultes].

# Pour une approche interactionnelle des registres de langue en classe de FLE<sup>1</sup>

**Panagiotis AXAMPANOPOULOS**

4<sup>e</sup> École primaire, Salamine (Grèce)

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

paxampan@frl.uoa.gr

## Résumé

*Dans les sociétés actuelles en perpétuelle mutation, les pratiques linguistiques s'avèrent particulièrement diversifiées. Pour le français, les spécialistes ont noté la dynamique qui traverse ses usages actuels, d'où une multiplicité des normes et des styles de communication qu'il est important pour tout locuteur de savoir reconnaître, différencier et gérer. Dès lors, les apprenants de FLE n'ont pas seulement besoin d'un répertoire linguistique suffisamment diversifié, mais également de repères pour le déployer de manière efficace en situation d'interaction. À cette fin, le travail proposé ici sert à illustrer une approche interactionnelle des registres de langue en classe de FLE, en réactualisant un concept traditionnel pour aborder la variation linguistique en contexte didactique. Il s'agira de montrer que les registres de langue constituent des ressources linguistiques chargées de valeurs socio-indexicales qui, mobilisées et spécifiées en contexte, permettent aux locuteurs d'établir et de gérer leur rapport interpersonnel. Cela nous semble être un aspect majeur de la compétence sociolinguistique en langue étrangère.*

**Mots-clés :** *variation linguistique, registres de langue, discours, interaction, rapport interpersonnel*

## Introduction

Au cours des dernières décennies, l'étude de la variation linguistique et la réhabilitation de l'oral en didactique du FLE ont fortement contribué à remodeler

---

<sup>1</sup> Extrait de notre thèse de doctorat *La représentation de la variation linguistique et la (re)production de la variété standard dans les manuels de français langue étrangère*, sous la direction de Rhéa Delveroudi, soutenue en 2017 à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes.

notre conception de la langue à enseigner ; tout au moins sur le plan théorique, si l'on en juge par la place désormais accordée à l'oral et à sa variation dans le discours des spécialistes (Detey, Durand, Laks *et al.*, 2010 ; Weber, 2013 ; Ravazzolo, Traverso, Jouin *et al.*, 2015 ; Larrivée et Lefeuvre, 2020). Cette conception d'une langue hétérogène, appréhendée à travers ses diverses actualisations en contexte, entre en résonance avec la conjoncture actuelle, marquée par la mobilité et l'hétérogénéité constitutive des populations, l'intensification des contacts entre individus d'origines sociales et ethniques diverses, l'émergence de multiples revendications identitaires, les pressions à la fois globales et locales, etc.

Au sujet des langues occidentales comme le français, les spécialistes ont noté la dynamique qui caractérise ses usages actuels (Gadet, 2007 : 161, 162), une « informalisation » des discours circulant dans la sphère publique (Defay, 2007 : 127 ; Weber, 2013 : 229, 232, 233), ainsi que la tendance des locuteurs à prendre leurs distances par rapport aux contraintes normatives du passé, un fait social qui remonte à la fin des années 1960, où l'on a pu observer un décalage au niveau des acceptabilités sociales (Weber, 2013 : 228). Ces évolutions s'accompagnent d'une « fragilisation du carcan normatif » (Gadet, 2007 : 161), qui influence notre manière traditionnelle d'appréhender la norme linguistique, de plus en plus ouverte à une définition plurielle face à la diversité des pratiques langagières.

Qu'en est-il des implications didactiques de cette situation sociolinguistique ? La perspective adoptée dans cette contribution va vers un affranchissement des didacticiens et des praticiens du FLE de la définition traditionnelle des *registres de langue*, du concept majeur dont ils disposent pour se référer à la variation des usages. Au lieu de se limiter à une stricte catégorisation des usages, il faudrait mieux élargir la perspective sur la variation linguistique et s'intéresser à la manière dont les locuteurs définissent et gèrent leurs interactions sociales à l'aide de ressources langagières variables. Si l'on admet que celles-ci peuvent s'organiser sous forme de registres de langue, les frontières entre ces catégories ne sont pas à concevoir comme étant fixes, mais sujettes à modification, car (re)tracées par les locuteurs au cours de leurs interactions sociales. Un tel traitement de la variation nous paraît apte à ouvrir la voie au développement de la compétence sociolinguistique des locuteurs hétéroglottes qui implique leur capacité à gérer (en réception et en production) la variation des discours en lien avec les spécificités du contexte (Lyster, 1994 : 266).



Dans les sections suivantes, nous dresserons un cadre théorique pour notre approche des registres de langue en classe de FLE, puis nous présenterons les éléments d'une analyse à partir d'un dialogue filmique, qui vise à favoriser l'activité réflexive des apprenants sur l'emploi de la variation linguistique en contexte interactionnel.

## 1. Cadrage théorique

### 1.1. Variation linguistique et registres de langue

L'étude de la variation linguistique remonte aux années 1960 grâce au développement de la sociolinguistique et de ses domaines voisins comme l'anthropologie linguistique, la pragmatique et l'analyse de discours. Ces sous-disciplines des sciences du langage, par l'intérêt qu'elles portent à l'usage de la langue en contexte social, sont à l'origine de l'approche communicative de l'enseignement des langues, laquelle a profondément renouvelé les théories et les conduites didactiques.

Sont soumis à la variation tous les plans d'analyse linguistique : la prononciation, la grammaire, le lexique, la formulation des actes de langue, la construction du discours. Cette variation est couramment corrélée avec le statut social, l'origine géographique et/ou ethnique, l'âge ou le sexe des locuteurs. En revanche, il est moins aisé de noter la variation présente dans le discours du même locuteur au cours d'une journée, voire d'un même événement interactionnel. Pour désigner ce dernier type de variation, on a souvent recours à la notion de *registre de langue*, que l'on retrouve dans les écrits des spécialistes à côté d'autres termes plus traditionnels (*niveaux de langue*) ou plus spécialisés (*variation stylistique, situationnelle, diaphasique*).

Avec une notion comme celle de *registre de langue*, la tentation est forte de se représenter la langue sous forme de variétés situationnelles clairement distinctes, faites d'éléments linguistiques convergents (et plus ou moins saillants) sur le plan stylistique (voir Gadet, 1996 ; 2007). En servent d'illustration ces phrases, prises dans le manuel de FLE *Alter Ego 2* (2006 : 33), qui sont à opposer par les apprenants selon qu'elles relèvent du registre standard ou familier : *je n'aime pas qu'on me contrarie / j'aime pas qu'on me marche sur les pieds, d'accord / ok, je suis patient, tolérant / je suis cool, il me surveille en permanence / il est tout le temps sur mon dos, oui / ouais*. Même si cette manière de conce-

voir (et de traiter) la variation révèle, selon certains spécialistes, les modalités de son traitement cognitif – les locuteurs tendraient à établir des faisceaux de traits socio-différentiels convergents pour rendre homogène sur le plan cognitif ce qui est par définition hétérogène dans le réel (Buson, Chevrot, Nardy *et al.*, 2014) – il n’en est pas moins vrai qu’une telle conception de la variation occulte la dynamique des usages réels, qui sont mieux décrits comme un continuum insécable.

Si le concept de registre de langue « laisse entendre une discontinuité » (Gadet, 2007 : 24) dans le traitement de la variation linguistique, par contre de nombreux spécialistes ont voulu illustrer la fluctuation des usages et les valeurs socio-indexicales dont ils sont investis en contexte (Gumperz, 1989 ; Agha, 2007 ; Coupland, 2007 pour les travaux en anglais ; Gadet, 2007 ; Dufay, 2007 pour le français). Les principes sur lesquels se fondent majoritairement ces travaux sont : a) l’orientation ethnographique et interactionnelle/relationnelle de ces études, b) l’intérêt des chercheurs pour la variation en tant que ressource langagière permettant de se créer un style, de signaler ses positionnements identitaires et de produire des effets interpersonnels au cours d’un échange et c) l’approche de la variation linguistique en tant qu’élément d’un comportement social qui intègre des aspects verbaux, paraverbaux et non verbaux (la voix et la prosodie, des valeurs esthétiques et morales, des postures corporelles, des pratiques socioculturelles, etc.).

À la lumière de ces évolutions dans l’étude de la variation, nous nous proposons de repenser le concept traditionnel de *registre de langue* afin de le rendre opératoire dans une perspective didactique et interactionnelle. Cela s’avère nécessaire, si l’on tient compte de l’importance, mais également des difficultés liées à l’intégration de la variation stylistique dans l’enseignement du français langue étrangère (Valdman, 2000 : 653 ; Favard, 2010 : 179, 184-185).

## **1.2. Vers la réactualisation et la réappropriation didactique d’un concept ancien**

Les registres de langue sont traités ici comme une large unité conceptuelle, composée d’une série de sous-concepts. Les sous-concepts convoqués, qui relèvent du champ disciplinaire de la sociolinguistique et de ses domaines voisins (la pragmatique, l’anthropologie linguistique et l’analyse de discours), permettent l’étude de la variation sous l’angle de sa signification sociale en contexte. Pour définir ces sous-concepts, nous allons puiser des idées et outils dans les travaux

de Labov (1976), de Gumperz (1989) et d'Agha (2007), mais également dans l'ouvrage de van Compernelle (2014). Ce dernier a su adapter des concepts-clés issus de l'œuvre de Brown et Levinson (1987) et de Silverstein (2003) en vue de favoriser, par une démarche réflexive sur les phénomènes variables, le développement de la compétence de communication d'un groupe d'étudiants américains de niveau intermédiaire.

Pour aborder les registres de langue dans une perspective didactique, il est essentiel de mobiliser, tout d'abord, le sous-concept de *variante linguistique* (Labov, 1976). Une variante linguistique est définie comme la réalisation particulière d'un fait linguistique sujet à variation (p. ex. *i dit vs il dit, j'aime cela vs j'aime ça, où va-t-il ? vs il va où ?*). Tout registre de langue comprend un répertoire de formes (Agha, 2007 : 169), qui peuvent relever de tous les plans d'analyse linguistique (la phonétique, la morphologie, la syntaxe, le lexique, la pragmatique, la construction du discours). Le répertoire d'un registre ne se limite pas aux seules variantes linguistiques, mais celles-ci peuvent être accompagnées de signes paraverbaux et non verbaux (p. ex. la prosodie, les postures corporelles, les gestes), voire de tâches spécifiques (*ibid.*). À cela il faut ajouter que les variantes constitutives d'un registre ne sont pas forcément co-occurentes dans le discours ; les locuteurs peuvent les utiliser de manière stratégique et plus ou moins imprévisible en tant que ressources sociolinguistiques dans leurs interactions (Gumperz, 1989 : 28-35 ; Agha, 2007 : 159-165 ; Coupland, 2007 ; Defay, 2007).

L'autre concept retenu est celui de trois *ordres d'indexicalité* proposé par Silverstein (2003) et opérationnalisé dans une perspective didactique par van Compernelle (2014 : 45-48, 51). Ce sous-concept s'avère bien utile, car il permet de différencier les valeurs sociales assignées aux variantes linguistiques selon une logique de gradation. Ainsi, une échelle de valeur sociale est proposée pour le classement des variantes linguistiques, laquelle comprend trois niveaux pris dans un rapport dialectique.

*Le premier ordre d'indexicalité* (dit « *n*-th order » par Silverstein) comprend les variantes linguistiques qui sont corrélées avec la classe sociale, l'âge, le sexe, l'origine géographique et/ou ethnique des locuteurs, le degré d'(in)formalité d'une situation de communication, etc. Ces corrélations sont aisément observables et quantifiables dans une société donnée. La définition traditionnelle des registres de langue, que l'on retrouve très fréquemment dans les manuels de FLE, se limite à des corrélations de ce type : tel registre de langue correspond à telle situation, classée soit de formelle soit d'informelle.

*Le deuxième ordre d'indexicalité* ( $n + 1$ -th order) comprend la signification sociale locale attribuée à une variante selon les finalités des locuteurs dans un contexte de communication donné. Dans ce cas de figure, des idéologies propres à une communauté socioculturelle donnée sous-tendent les choix des locuteurs en matière de variantes et/ou de registres de langue. Ces choix sont souvent intuitifs et requièrent une interprétation *in situ*, étant donné l'ancrage contextuel de la signification sociale attribuée aux formes langagières variables. Cet ordre d'indexicalité met à l'avant-scène l'agentivité et la performativité des locuteurs. Ainsi, il va au-delà d'un cadre d'interprétation clos et restreint imposé par des corrélations sociolinguistiques du type « les locuteurs des milieux sociaux défavorisés parlent un français populaire ou le français familier ne s'emploie que dans les situations informelles ».

*Le troisième ordre d'indexicalité* [ $(n + 1) + 1$ -th order] comprend les variantes (liées souvent à des registres de langue) qui font l'objet d'évaluations explicites par les locuteurs. À l'origine de ces évaluations métalinguistiques sont des idéologies linguistiques tenaces (comme l'unilinguisme, le purisme, la standardisation) ainsi que des stéréotypes largement répandus dans la société. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre que les jeunes parlent une autre langue, fautive, car non conforme aux règles de la grammaire prescriptive enseignée à l'école.

Cela dit, le domaine conceptuel délimité ici à l'aide du terme *registre de langue* ne comprend pas seulement les variantes linguistiques et leur évaluation sociale. La signification sociale des formes de langue variables est aussi liée à la dimension relationnelle des échanges. Les trois sous-concepts suivants (van Compernelle, 2014 : 57-61) servent à souligner cet aspect de nos interactions avec les autres.

Le premier sous-concept porte sur *l'inscription d'une image de soi dans le discours* et révèle la relation que quelqu'un entretient avec soi-même dans son rapport avec l'autre. Ce sous-concept se rapporte à la manière dont on utilise la langue pour procéder à une mise en scène de soi-même via son propre discours. Il s'agit d'un processus au cours duquel les locuteurs font appel aux ressources variables de la langue pour signaler leurs propres positionnements identitaires et, par-là, contrôler la manière dont ils sont perçus par les autres. Par exemple, ils peuvent choisir de se projeter soit dans un style décontracté (jeune, informel, spontané, franc, jovial, etc.) soit dans un style formel (élégant, conservateur, solennel, pédant, etc.), ces deux axes étant entendus comme les extrémités d'un continuum stylistique insécable.

Le deuxième sous-concept, emprunté à l'œuvre de Brown et Levinson (1987) sur la politesse, est celui de *distance sociale*. Selon ce concept, les choix des locuteurs en matière de variantes (et/ou de registres de langue) sont significatifs, en ce sens qu'ils leur permettent d'inscrire leur relation avec l'autre soit vers le pôle de la distance soit vers le pôle de la proximité communicative (voir également Koch et Oesterreicher, 2001). Ces choix socio-langagiers ne sauraient être définis *a priori* selon une typologie de formes langagières variables en lien avec des situations, car ils sont souvent stratégiques ; ils peuvent même constituer le lieu de modification d'une situation jugée à tort de façon binaire (comme formelle ou informelle)<sup>1</sup>.

Le troisième sous-concept à retenir, également issu de l'œuvre de Brown et Levinson (1987), se rapporte aux hiérarchies sociales à travers la notion de *pouvoir* liée au statut des locuteurs. Par rapport à cette dimension, les choix des locuteurs en termes de variantes (et/ou de registres de langue) ne sont pas anodins, mais souvent lourds de conséquences sur le plan social ; à ce titre, ils peuvent soit renforcer le sentiment d'égalité au cours d'une interaction soit souligner la différence de statut entre les interactants et, par-là, creuser les clivages sociaux existants. Un choix malheureux en termes de registre de langue peut donc entraîner un tas de complications, lorsque c'est le statut et, partant, le pouvoir des interactants qui est en cause.

À l'aide des concepts présentés ci-dessus, nous allons procéder à l'analyse d'un court dialogue filmique, qui nous permettra d'illustrer ce que l'on entend par une approche interactionnelle des registres de langue en classe de FLE. Cette approche prend le contre-pied des choix que font majoritairement les auteurs dans les manuels de FLE et qui consistent à dresser des typologies de formes langagières variables – pour la plupart lexicales – en lien avec des types de situations (formelles/informelles) et de locuteurs (jeune/adulte, populaire/bourgeois, d'origine rurale/d'origine parisienne, etc.). Notre objectif est d'aller au-delà de cette perspective purement corrélationiste qui oppose des situations, des locuteurs et des usages selon des patrons représentationnels pré-

---

<sup>1</sup> Sur ce point, il convient de noter que le linguiste anthropologue américain John Gumperz (1989 : 212) considère que les changements en termes de registre de langue au cours d'un même échange servent à signaler aux interactants comment comprendre et interpréter l'activité communicative en cours. Étant donné l'importance accrue de ces phénomènes lors d'un événement interactionnel, Gumperz (1989, ch. 9) en fait les éléments de toute une catégorie, qu'il désigne par le terme d'*indices de contextualisation*.

tablis et de souligner l'intérêt d'une analyse centrée sur la signification sociale que véhicule l'emploi des registres de langue en contexte. Pouvoir saisir cette signification et l'interpréter dans le discours en interaction nous paraît être le principal objectif d'une démarche didactique visant le développement de la compétence sociolinguistique des apprenants.

## **2. Les registres de langue dans le discours en interaction : un exemple d'analyse à partir d'un dialogue filmique.**

### *EXTRAIT A*

- La comptable : Salut !
- Marc Marronnier : Salut, ça va ?
- La comptable : Ouais, attends. Je viens de passer un week-end avec mon mec. Quatre jours à Cabourg. Je suis hyper contente.
- Marc Marronnier : Ah, ouais ?
- La comptable : Ah oui. Un coin plein de charme, hyper romantique. On s'est retrouvés. On a trop kiffé. C'était super. Oh, j'ai une pêche !

L'extrait en présence est tiré d'un dialogue du film « 99 francs » de Jan Kounen. Il figure dans une section du manuel *Écho 3* (2008 : 123) consacrée à la présentation d'une langue authentique par le recours des auteurs à la production cinématographique française. L'extrait met en scène deux personnages, une femme et un homme. La femme est désignée par sa seule profession (« comptable »), alors que l'homme s'appelle Marc Marronnier et occupe le poste du directeur selon le titre que porte l'extrait dans le manuel (« Quand le chef est un tyran »).

À la lecture de l'extrait A, on peut supposer tout d'abord que l'échange se déroule au sein de l'entreprise où les deux personnages travaillent. Ensuite, l'extrait contient nombre d'indications sur la dimension relationnelle de l'échange, marquée par la proximité supposée entre les deux personnages. Cette impression d'une relation interlocutive d'égal à égal se fonde sur un ensemble d'indices socio-langagiers ; ceux-ci sont majoritairement présents dans le discours de la comptable et constituent des variantes linguistiques diaphasiquement marquées. Plus précisément, pour se référer à des événements de sa vie personnelle, la comptable emploie des variantes lexico-pragmatiques relevant d'un registre de langue qui tend nettement vers le pôle de la familiarité (voir le type de salutation, le tutoiement, l'emploi d'items lexico-grammaticaux et des tour-

nures comme *ouais, mon mec, hyper, un coin, on a trop kiffé, super, avoir une pêche*, etc.). Tous ces indices sont des marques d'ordre registral (ou diaphasique) qui, une fois perçues, déclenchent un ensemble d'inférences chez l'autre lui permettant de reconstituer un cadre pour l'interprétation du discours au moyen d'une activité de contextualisation (voir note 1, page 524).

Cela dit, si l'on en juge par l'extrait A, l'interaction est à première vue de type amical, bien qu'elle se déroule entre deux personnages qui se trouvent sur le lieu de travail et dont le statut hiérarchique est nettement différent. Pour cette raison, ce dialogue se prête à une exploitation didactique qui va à l'encontre des stéréotypes corrélacionistes du type « un contexte formel appelle l'emploi d'une langue formelle » et il ouvre par-là la voie à une réflexion sur la signification contextuelle des variantes liées à un registre de langue donné. À cette première étape, une manière de procéder est donc de se poser une série de questions : Pourquoi la comptable s'exprime de cette façon envers son directeur ? En règle générale, s'agit-il d'un comportement langagier jugé approprié dans le contexte évoqué ici ? Les deux personnages sont-ils unis par des liens d'amitié si forts ? Quelle va être la réaction de Marc Marronnier dans la suite de l'échange ? Autant de questions susceptibles d'engager le public apprenant dans un travail réflexif sur les registres de langue à partir des données issues d'une situation concrète.

Au niveau du contenu, ce qui est à retenir de l'extrait A, c'est l'initiative de la comptable de faire part à son directeur de son immense joie pour les moments agréables qu'elle a passés avec son compagnon au cours du week-end dernier. Ainsi, elle se permet de conférer à ses propos une forte tonalité affective et renforce par ses choix socio-langagiers le rapport d'égalité avec son interlocuteur pendant l'échange. À l'appui du concept des trois ordres d'indexicalité (voir *supra*), on peut essayer d'interpréter les choix stylistiques de la comptable : les mots qu'elle utilise, souvent considérés comme les marques d'un parler jeune dans les manuels de FLE (*kiffer, super, hyper, etc.*) n'indiquent pas forcément son jeune âge, mais la tonalité bien particulière qu'elle souhaite conférer à son discours. Il est donc probable que le sémantisme hyperbolique qui est dit si fréquent chez les jeunes locuteurs (Boyer, 1997) sert ici à exprimer la joie d'une femme qui se sent rajeunie après quelques jours de vacances pris en compagnie de son ami. Si l'on retient cette hypothèse, on quitte le premier ordre d'indexicalité, tellement courant dans les manuels, pour illustrer l'emploi contextuel des variantes relevant du deuxième ordre d'indexicalité (voir *supra*).

En prenant appui sur les éléments que nous offre ce début d'un échange informel, on pourrait aisément en inférer la suite, en prêtant à Marc Marronnier des propos diaphasiquement marqués, qui entreraient en résonance avec ceux tenus par la comptable :

- Marc Marronnier : Moi aussi, j'ai vraiment envie de me tirer ! Je vais m'offrir Wassa cet été. Ça me fera un bien fou ! Tu sais, je suis crevé... le travail, ça s'arrête pas.

Pourtant, bien que ce type de contextualisation soit vraisemblable, il ne correspond nullement à ce qui se passe dans le film. En réalité, le paysage interactionnel et relationnel, tel qu'il est mis en scène dans le dialogue filmique, paraît exceptionnellement mouvant. Dans la suite de l'échange, la réaction du directeur aux dires de sa comptable impose un tout autre schéma d'interprétation de l'activité communicative en cours :

#### EXTRAIT B

- Marc Marronnier : Alors, tu es virée. Tu prends tes affaires tout de suite et tu dégages (Elle, abasourdie, se demande si c'est une plaisanterie). Je déconne pas. Dégage (Elle s'éloigne et commence à ranger ses affaires).

Dans l'extrait B, le mot du discours *alors* suivi d'une annonce de licenciement, et peut-être énoncé sur un ton de voix élevé à cause de l'énervement du locuteur, initie brutalement un changement de contextualisation dans l'échange. *Alors*, tout en assurant la cohérence avec le discours qui précède, sert à introduire une décision qui apparaît comme tout à fait inattendue. À ce titre, il signale le passage d'une conversation amicale comme cadre d'interprétation général à l'annonce d'une sanction. Ce basculement vers une situation imprévisible est à l'origine du blocage psychologique qu'éprouve la comptable sous l'effet du choc, puis de sa décision de s'apprêter à quitter les lieux. Pourtant, dans l'extrait C, il y a encore un rebondissement de l'action, puisque le chef va revenir sur sa décision. Ce nouveau changement d'orientation est accompli par le segment phrastique *bon, tu restes* qui, introduit par un autre mot du discours, influe notablement sur le cours des événements produits lors de l'échange :



EXTRAIT C

- Marc Marronnier : Bon, tu restes et ton langage démodé « On a kiffé. C'était génial. On s'est éclaté ! », tu évites quand je suis plongé dans un dossier. Ça me dégoûte. Et ce week-end, tu le passes ici. Je veux un bilan lundi.
- La comptable : Oui, monsieur Marronnier.
- Marc Marronnier : Ça va. C'est cool. Tu peux m'appeler Marc...

Dans l'extrait C, bien que Marc Marronnier revoie sa position, il articule au segment *bon, tu restes* un commentaire métalinguistique de teneur fort négative, où il reprend en partie les propos de la comptable au style direct pour les critiquer violemment (voir le troisième ordre d'indexicalité des variantes). C'est à ce moment-là qu'on apprend, avec la comptable initialement abasourdie, le vrai motif qui est à l'origine du comportement que manifeste Marc Marronnier à son égard. La vive réaction de celui qu'on croyait être l'ami de la comptable est due à une conduite verbale jugée inappropriée face à un supérieur hiérarchique sur le lieu de travail.

Cela étant, les difficultés de la comptable n'en finissent pas. La clôture de l'échange révèle encore une fois sa difficulté à se positionner sur le plan interactionnel face à son interlocuteur : le choix d'un terme d'adresse jugé trop formel lui impose un réajustement supplémentaire. En réalité, la peur de la comptable de commettre une nouvelle bévue face à son chef l'amène à traiter les registres de langue (*i.e.* le type de lexique et de grammaire utilisé, le vouvoiement/tutoiement, les termes d'adresse, etc.) en tant que blocs discrets d'éléments linguistiques convergents (voir *supra*). Ce sont bien ces stéréotypes assimilables à des formules toutes faites comme [*ton formel + terme d'adresse formel*] et [*ton familier + terme d'adresse familier*] qui guident sa manière de contextualiser l'échange et qui lui font choisir la formule [monsieur + nom] pour s'adresser à son chef. Néanmoins, la réalité est tout autre : après la vive réprimande qui lui est adressée, son chef nuance sa position et nie la distance communicative qu'instaure l'emploi d'une formule d'adresse de ton solennel par ses inférieurs. Peut-être est-ce sa manière de prendre ses distances par rapport à l'image hautement stéréotypée du chef sévère et autoritaire que ces formules servent à évoquer... (voir le concept de *la mise en scène de soi-même* dans le discours).

Suite à l'analyse qui précède, plusieurs points en lien avec l'emploi des registres de langue dans le discours en interaction seraient à développer en classe de FLE, et ce, pour aller au-delà d'une logique strictement corrélationiste qui

semble structurer les imaginaires des locuteurs quant à la variation linguistique. Par exemple, il serait tout à fait pertinent de faire remarquer en classe que Marc Marronnier, au moment même où il reproche à sa comptable de ne point respecter les règles de « bonne conduite langagière » sur le lieu de travail, fait usage de variantes lexicales d'une tonalité fortement familière (*tu dégages, je déconne pas...*). Il en résulte une interaction purement informelle dans une situation jugée en théorie formelle où les repères normatifs s'avèrent particulièrement instables. Cela est dû au fait que le contexte social est loin d'être perçu de façon similaire par les deux protagonistes à l'échange, ce qui a une incidence directe sur leurs convictions quant au registre de langue à utiliser dans une situation comme celle qui est évoquée ici. Bien évidemment, les conséquences de ce décalage au niveau des représentations socio-langagières sont clairement visibles sur le plan relationnel. Dès lors, nous croyons fort utile d'insister en classe sur le fait que les frontières entre les registres de langue, tout comme le lien entre registre de langue et type de situation (ou de locuteur), ne sont aucunement définis *a priori*, mais co-construits, négociés et quelquefois imposés au cours de nos échanges avec les autres.

### **Pour conclure**

Située à mi-chemin entre les diverses sous-disciplines des sciences du langage visant l'étude du lien entre langue et société et le champ de la didactique des langues, la perspective sur la variation linguistique adoptée ici a mis l'accent sur une approche interactionnelle des registres de langue en classe de FLE. Illustrer cette approche et son intérêt à travers l'opérationnalisation didactique d'un concept ancien et l'application de celui-ci à l'analyse d'un dialogue filmique, tel a été notre objectif, et ce, dans l'optique de renouveler la conception traditionnelle des registres de langue qui s'avère dominante dans les matériaux didactiques de grande diffusion. Impliquant le désancrage contextuel des formes langagières variables et leur réduction à la seule composante lexicale de la langue, ladite conception occulte la dynamique qui traverse les usages et entrave le développement de la compétence sociolinguistique des apprenants hétéroglottes.

## Références bibliographiques

- AGHA A., 2007, *Language and social relations*, New York, Cambridge University Press, coll. « Studies in the social and cultural foundations of language ».
- BOYER H., 1997, « “Nouveau français”, “parler jeune” ou “langue des cités” ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié », *Langue française*, n° 114 (juin), p. 6-15.
- BROWN P. et LEVINSON S., 1987, *Politeness : Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Studies in interactional sociolinguistics ».
- BUSON L., CHEVROT J. P., NARDY A. *et al.*, 2014, « Catégorisation et représentations sociolinguistiques : les variétés stylistiques existent-elles ? », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*, p. 1407-1418.
- COUPLAND N., 2007, *Style : Language variation and identity*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Key topics in sociolinguistics ».
- DEFAY E., 2007, « Étude de quelques manifestations de la variation situationnelle. Le phénomène de variation diaphasique : maniement des registres discursifs et gestion de la relation interpersonnelle dans les interactions verbales du quotidien », *in* M. ABECASSIS, L. AYOSSO et É. VIALLETON (dir.), *Le français parlé au XXI<sup>e</sup> siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*, vol. 2, Paris, L’Harmattan, p. 127-143.
- DETEY S., DURAND J., LAKS B. *et al.*, 2010, *Les variétés du français parlé dans l’espace francophone*, Paris, Ophrys, coll. « L’essentiel français ».
- FAVARD F., 2010, « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d’optimiser un enseignement du FLE », *Pratiques*, n° 145-146 (juin), p. 179-196.
- GADET F., 1996, « Niveaux de langue et variation intrinsèque », *Palimpsestes*, n° 10, p. 17-40.
- GADET F., 2007, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, coll. « L’essentiel français ».
- GUMPERZ J. J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L’Harmattan.
- KOCH P. et OESTERREICHER W., 2001, « Langage oral et langage écrit », *in* G. HOLTUS, M. METZELTIN et C. SCHMITT (dir.), *Lexikon der romanistischen Linguistik* [Dictionnaire de linguistique romane], Tübingue, Max Niemeyer Verlag, p. 584-627.
- LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- LARRIVÉE P. et LEFEUVRE F. (dir.), 2020, *La didactisation du français vernaculaire*, Caen, Presses Universitaires de Caen, coll. « Bibliothèque de Syntaxe & Sémantique ».
- LYSTER R., 1994, « The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students’ sociolinguistic competence », *Applied Linguistics*, n° 15 (septembre), p. 263-287.

- RAVAZZOLO E., TRAVERSO V., JOUIN E. *et al.*, 2015, *Interaction, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. « FLE ».
- SILVERSTEIN M., 2003, « Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life », *Language and Communication*, n° 23 (juillet-octobre), p. 193-229.
- VALDMAN A., 2000, « Comment gérer la variation du français langue étrangère aux États-Unis », *The French Review*, n° 73 (mars), p. 648-666.
- VAN COMPERNOLLE R. A., 2014, *Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics*, Bristol, Multilingual Matters, coll. « Second Language Acquisition ».
- WEBER C., 2013, *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, coll. « Langues & Didactique ».

### **Manuels didactiques**

- BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V. *et al.*, 2006, *Alter Ego 2, Méthode de français*, Paris, Hachette.
- GIRARDET J., PÉCHEUR J., 2009, *Écho 3, Méthode de français*, Paris, CLE International.

# Enseignement du français langue étrangère aux déplacés syriens au Liban : contexte éducatif, supports et stratégies.

**Paulette AYOUB**

Université de Balamand (Liban)

paulettayoub@yahoo.com

## Résumé

*Depuis le début de la guerre civile en Syrie en 2011, plus d'un million de Syriens ont cherché refuge au Liban, parmi eux, 200 000 enfants sont scolarisés dans les écoles publiques. 70 % de ces écoles assurent un enseignement en français dès la première année de scolarisation de sorte que les réfugiés syriens sont obligés d'apprendre la langue de Molière, eux, qui n'apprennent une langue étrangère (français ou anglais) qu'à l'âge de onze ans. Pour savoir comment se réalise cet enseignement/apprentissage du français et pour connaître les représentations des apprenants vis-à-vis de cette langue, une enquête est réalisée dans deux écoles publiques francophones, basée sur des observations de classes et des entretiens semi-directifs. Vivre l'acte didactique en classe d'EB8<sup>1</sup> et écouter les avis des enquêtés ont été susceptibles de dévoiler l'ambiguïté de la situation, de mettre en lumière les stratégies adoptées aboutissant parfois à des cas impressionnants de réussite.*

**Mots-clés** : didactique du FLE, système éducatif libanais, représentations, plurilinguisme, gestes professionnels

## Introduction

La crise syrienne, éclatée en 2011, a contraint quelque dix millions de Syriens à quitter leur pays pour une majorité vers les pays frontaliers : le Liban, la Tur-

---

<sup>1</sup> La classe d'EB8 (huitième année d'éducation de base) correspond à la classe quatrième en France.

quie et la Jordanie. Un million et demi de réfugiés syriens affluent au Liban, un nombre qui représente près d'un tiers de la population libanaise rendant le pays des cèdres, le pays hébergeant la plus forte densité de déplacés par rapport à son peuple. Parmi ces réfugiés figurent environ 400 000 enfants syriens en âge d'aller à l'école, leur scolarisation a été assurée par l'aide internationale centralisée par la Banque Mondiale et octroyée au Ministère de l'Éducation Nationale via les agences de l'ONU.

### **1. Les apprenants syriens dans les écoles libanaises**

Grâce à ce soutien financier, les réfugiés syriens ont pu s'inscrire gratuitement dans les écoles publiques libanaises. Ces écoles officielles reçoivent, de 7h30 à 14h00, les apprenants libanais et quelques étrangers (Syriens, Irakiens, Kurdes...) qui ne doivent pas dépasser 50 % des effectifs, alors que pour augmenter la capacité d'accueil, le Ministère de l'Éducation a établi un second horaire dans 259 écoles notamment pour les apprenants syriens. Grâce à ce système de rotation de classe appelé « second shift » (de 14h00 à 19h00) 200 000 enfants syriens sont scolarisés au Liban (cf. Les chiffres de l'UNICEF de mars 2017). Il est à rappeler qu'en Syrie, toutes les disciplines sont enseignées en arabe standard ; l'enseignement des langues étrangères (français ou anglais) débute au cycle complémentaire en raison d'un cours hebdomadaire (ou deux). Or au Liban la situation n'est pas similaire.

### **2. Particularités du système éducatif libanais**

Au Liban, les réfugiés syriens sont obligés de suivre les directives du curriculum libanais qui incite tout élève-citoyen à acquérir la « maîtrise d'au moins une langue étrangère » (Ministère de l'éducation, 1994 : 12). Dans ce pays multi-confessionnel, pluriculturel et plurilingue toutes les écoles privées et publiques enseignent une première langue étrangère parallèlement à la langue arabe dès les classes maternelles. Quand cette première langue étrangère est le français, l'établissement scolaire est appelé francophone et enseignera l'anglais comme deuxième langue étrangère (au cycle primaire dans les écoles privées et au cycle complémentaire dans les écoles publiques). Inversement, quand la première langue étrangère est l'anglais, l'établissement est appelé anglophone et

enseignera le français comme deuxième langue étrangère. Cet enseignement précoce et purement linguistique du français ou de l'anglais, premières langues étrangères, se décline ensuite dans les disciplines scientifiques dont aucune n'est dispensée en arabe. L'arabe standard quant à lui, est utilisé pendant les heures consacrées à la langue arabe, mais aussi comme médium de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique.

Ainsi, dans les écoles publiques francophones, les cours sont dispensés dans une langue que la plupart des élèves syriens peinent à comprendre. Ils doivent apprendre dans des manuels, conçus par le Ministère de l'Éducation, et destinés aux apprenants locaux et nationaux.

### **3. Problématique, terrain et outils d'enquête**

De cette situation délicate dérive notre problématique : quelles sont les représentations des apprenants réfugiés syriens vis-à-vis de la langue française ? Et comment se déroule l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les classes qui accueillent les apprenants syriens dans les établissements scolaires libanais francophones ?

Pour pouvoir répondre à cette problématique, une enquête est entamée auprès de deux écoles publiques francophones au nord du Liban, au caza de Zgharta<sup>1</sup>, dans la classe d'EB8, qui correspond à la classe quatrième dans le système scolaire français. Des observations de classe ciblant l'enseignement/apprentissage de la première langue étrangère dans la classe en question ont été effectuées. De plus, des entretiens semi-directifs avec les deux directeurs, les deux enseignantes de français et vingt-et-un apprenants du cycle complémentaire des deux écoles choisies ainsi qu'avec deux conseillères pédagogiques ont été effectués. Le terrain choisi a accueilli environ 25 000 réfugiés et il est peuplé par une population majoritairement chrétienne et dont les principaux leaders politiques locaux sont historiquement liés au régime syrien.

---

<sup>1</sup> Le casa de Zgharta, situé dans la muhafaza (province) du Liban-Nord, abrite une population estimée à environ 55 000 personnes pour une superficie d'environ 800 km<sup>2</sup>.

## **4. Analyse des entretiens semi directifs et des observations de classe**

### **4.1. Difficultés et représentations**

Les entretiens semi-directifs avec les interviewés ont mis en lumière la situation linguistique des réfugiés, leurs représentations vis-à-vis du français ainsi que les difficultés rencontrées en classe lors des cours de langue française.

Tout d’abord, les directeurs ont affirmé que les élèves syriens à leur arrivée au Liban n’étaient pas habitués d’écouter, en langues étrangères, les termes de salutations, d’adresse et de remerciements utilisés spontanément et fréquemment par les Libanais comme « merci, hi, bonjour, ok, madame, demoiselle, thank you, d’accord, ça va ». Cet aspect a été mentionné également par les enseignantes qui ont affirmé que les élèves syriens, ancrés dans leur langue arabe, ne peuvent pas comprendre le français ; tout cela a rendu leur enseignement « une corvée » selon l’enseignante débutante.

De plus, les directeurs ont ajouté que le français constitue l’obstacle majeur et ardu pour leur apprentissage, surtout parce qu’ils ont besoin de comprendre et de s’exprimer en cette langue durant les cours destinés aux disciplines scientifiques. L’un des deux directeurs a insisté qu’acquérir la langue française est primordial parce que les apprenants ont besoin de comprendre les consignes, le texte, les questions et de formuler leurs réponses, afin de prouver leur compréhension, par des réponses correctes en fond et en forme.

Quant aux conseillères pédagogiques, l’une a mis l’accent sur les manuels scolaires, conçus initialement pour les Libanais, imposés aux Syriens, qui relèvent d’un contexte linguistique scolaire et social tout à fait différent de leur, alors que l’autre a trouvé que le français est une langue « hostile » pour eux parce qu’ils ne savent pas son importance pour leurs études. D’emblée l’atmosphère ne semblait pas sécurisante : manuel pédagogique inadapté, langue hostile et étrange dans une situation de dépaysement.

### **4.2. Enthousiasme et passivité des apprenants**

Vingt et un apprenants nous ont communiqué leur opinion vis-à-vis de la langue française. La figure suivante met en lumière une attitude non unanime :



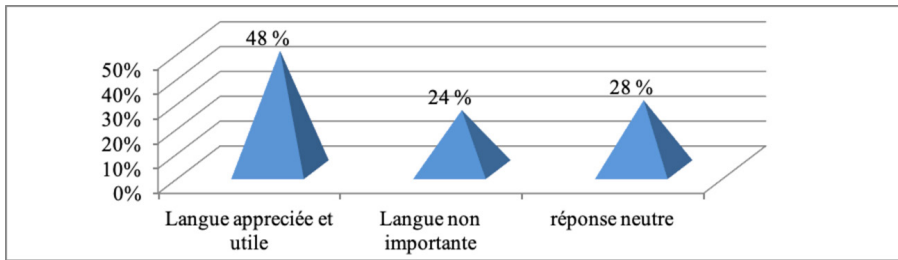


Figure 1 : L'attitude des apprenants envers le français

Lors des entretiens semi-directifs, 24 % des apprenants ont affiché leur désintérêt envers la langue française ; ils ont perdu l'espoir de l'acquérir. Ils s'interrogent sur l'utilité et les débouchés de cet apprentissage d'une langue affaiblie dans un contexte multilingue. Ils ont déclaré, notamment les garçons : « à quoi notre apprentissage va-t-il aboutir ? On a besoin de travailler et non d'apprendre une langue étrangère, on a besoin de vivre et non casser notre tête par l'apprentissage d'une langue si compliquée et qu'on n'utilise pas ». Mohammad a dit carrément « je n'aime pas le français, je préfère l'anglais, ma sœur est forte en français mais elle ne m'aide pas, c'est difficile d'apprendre la chimie en français, si c'était en arabe j'aurais excellé ». Alors que les réponses de 28 % des enquêtés étaient neutres. Ces derniers paraissent résignés, soumis aux normes de l'enseignement/apprentissage des langues au Liban.

Parmi les apprenants qui étaient intéressés par le français, un élève enthousiaste (Chayyar) révèle son intérêt pour la langue étrangère. Il ne connaissait que l'arabe et le kurde. Selon les propos de son enseignante, il s'assoit juste devant elle, pose des questions quand ses copains en classe sont distraits. Pour Chayyar, le français est une langue importante car elle lui assure la réussite scolaire : son premier objectif. Il veut à tout prix satisfaire par ses résultats ses parents analphabètes qui, selon lui, souffrent de vivre loin de leur terre. De plus, il portait sur lui un tas de documents photocopiés (recueillis à la suite des recherches sur Google) qu'il tient fièrement comme s'ils étaient un trésor lui procurant du bonheur.

Partageant avec les Libanais la même langue (l'arabe), les réfugiés syriens ne sont pas en contact avec la langue française qu'à l'école. Observer deux séances consacrées à l'enseignement/apprentissage du français est apte à nous renseigner sur l'agir professoral et sur le parler des apprenants.

### 4.3. Gestes professionnels et paroles des apprenants

Nous présentons ci-dessous les caractéristiques des deux séances observées dans les deux écoles.

EB8	Séance 1	Séance 2
Titre de la leçon	Grammaire : Types de phrase	C.E. : De Paris à Londres par le tunnel sous la manche
Outils pédagogiques	Texte court, proposé par l'enseignante, tableau, cahier de l'apprenant	Texte extrait du manuel, tableau, cahier de l'apprenant
Profil de l'enseignante	Débutante	Quinzaine d'années d'expérience
Nombre d'apprenants	15	10
Modalité de travail	Collectif	Collectif et individuel
Objectifs	Linguistique : Identifier les différents types de phrases et en préciser les caractéristiques	Pragmatique : lire et comprendre des informations

Tableau 1 : Les caractéristiques des deux séances

Malgré la différence au niveau des compétences visées dans les deux séances observées, l'étude met en lumière les facteurs de réussite : la posture compréhensive et patiente des deux enseignantes (l'écoute attentive, la répétition et la reformulation), l'introduction des SPA<sup>1</sup>, le recours aux différents gestes professionnels et l'usage des alternances codiques.

#### 4.3.1. Les gestes de l'enseignant

Étant le « meneur du jeu, porteur de connaissances et juge de prestations » (Coste, 2002 : 17) l'enseignant a recours, dans l'énonciation professorale, à des actes de parole relatifs à son discours, à la transmission des savoirs, à sa façon de communiquer et d'apprécier, à sa manière de réagir et de s'adapter aux événements inattendus et enfin à son évaluation. L'agir en classe des deux enseignantes durant leurs cours, mobilise une multitude d'actes de parole et par conséquent plusieurs gestes (voir Jorro & Croce-Spinelli, 2010).

<sup>1</sup> SPA : séquences potentiellement acquisitionnelles (apport langagier effectué au moment même où s'exprime le besoin communicatif correspondant) (Bouchard, 1995 : 108).

- Les gestes langagiers  
Pour annoncer l'ouverture de la séance et les différentes activités les deux enseignantes<sup>1</sup> ont écrit au tableau le titre de la leçon ainsi que l'objectif pédagogique. Les propos des enseignantes regorgent de verbes à l'impératif soit pour guider les apprenants « ouvrez », « regardez » et « copiez » soit pour donner des consignes « relevez », « répondez » et « conjuguez ». Afin de gérer leurs classes, elles désignent celui qui va prendre la parole par son nom. Nous remarquons aussi qu'elles essayent de solliciter leur participation en recourant à plusieurs types de questions : questions oratoires ou fausses interrogations *via* la locution adverbiale « n'est-ce pas ? » qui suscite l'acquiescement dans plusieurs interactions. Il en résulte une réelle absence d'acte de parole qui vise la discipline parce que les apprenants étaient calmes.
- Les gestes de mise en scène du savoir  
Ces gestes permettent de relier l'activité intellectuelle des apprenants aux enjeux didactiques poursuivis. Les deux enseignantes récapitulent les idées et font une synthèse. De surcroît, l'acte de parole le plus employé par l'enseignante E1 est celui de la répétition. Elle reprend la réponse des apprenants et leur demande de répéter le lexique visé ou la réponse correcte ; ces actes de parole orientent les activités des apprenants et favorisent la « co-construction » de leur savoir (Debaisieux, 2008 : 108). Les deux enseignantes recourent également plusieurs fois à des explications lexicales à l'introduction des SPA : l'emploi de l'adjectif qualificatif et de l'auxiliaire être, le rôle des conjonctions de coordination et la valeur des signes de ponctuation « . », « ! » et « , ».
- Les gestes d'ajustement de l'action  
Pour ajuster leur itinéraire didactique aux capacités des apprenants, les deux enseignantes recourent fréquemment à la traduction verbale et à l'usage du tableau pour expliquer et organiser visuellement les notions. La traduction est la solution efficace et prompte pour que les apprenants arrivent à comprendre. Traduire est l'acte verbal dominant, elles ont traduit : les notions grammaticales (adjectifs, conjonctions), les consignes, les termes difficiles ou nouveaux, des phrases entières ; cela a favorisé l'échange communicatif. De plus, les deux enseignantes se servent du tableau, la première pour expliquer les constituants des phrases, utilisant

---

<sup>1</sup> E1 réfère à l'enseignante de la première séance alors que E2 à la deuxième séance.

les couleurs pour entourer les verbes, les signes de ponctuation, alors que la deuxième a dressé un tableau afin de préciser les caractéristiques du type informatif ainsi que des exemples correspondant tirés du texte.

- Les gestes éthiques

Ces gestes<sup>1</sup> mettent en relief le type de relation instaurée entre apprenants et professeurs, ainsi que la façon de communiquer et d'apprécier de l'enseignant. Les actes de parole des enseignantes conditionnent la prise de parole des apprenants *via* les questions oratoires qui visent un assentiment explicite, *via* la co-locution (Bouchard, 2005), les questions fermées, les questions renfermant une alternative et la diaphonie. Ajoutons que les propos des enseignantes regorgent de formules de politesse « s'il vous plaît » et des termes de remerciement et des termes d'encouragement comme « très bien » (trois fois) et « bravo » (douze fois). Nous pouvons conclure que les gestes éthiques ont offert aux apprenants une ambiance propice pour l'apprentissage.

- Les gestes d'évaluation

Le registre évaluatif est inhérent à la communication qui s'élabore entre l'enseignant et ses apprenants. Les deux enseignantes approuvent leurs réponses en les répétant, en formulant un terme de consentement comme « oui » ou par un geste approubatif. Elles évitent l'évaluation négative ; pour refuser une réponse erronée, elles la répètent avec une intonation montante ou via un terme de réprobation.

À vrai dire, les gestes de l'enseignant ont offert une lecture symbolique et interactionniste de l'activité professionnelle durant les deux séances. Il reste à savoir comment les apprenants ont interagi et quelle fonction acquièrent leurs paroles ?

---

<sup>1</sup> Les gestes éthiques désignent la façon de communiquer et d'apprécier de l'enseignant. Le format de la communication nous renseigne sur la place occupée par l'enseignant en classe, s'il occupe le devant de la scène ou s'il est en retrait afin de favoriser l'activité de la classe et de promouvoir le développement de l'autonomie. L'éthos de l'enseignant est décisif en classe, ses gestes de retenue dans le dialogue ainsi que son silence reflètent son attitude d'écoute et son respect. Le format de l'appréciation scolaire tend à mettre en évidence le positionnement de juge ou d'ami critique incarné par le professeur puisque la posture éthique du professeur peut ouvrir sur une relation d'accompagnement et de conseil.

#### 4.3.2. La parole des apprenants en classe

La parole qu'elle soit prononcée avec confiance ou balbutiée souligne l'attitude de l'apprenant et par conséquent son savoir. L'apprenant essaie de s'adapter, selon ses compétences, aux situations de communication. Afin de comprendre et de pouvoir interagir, il recourt à des stratégies de demande métalinguistique : répéter le mot incompris (phénomène de l'autonymie), utiliser un énoncé « comme je ne comprends pas » ou poser une question « pourquoi ». Puisque l'interaction d'enseignement est un passage de connaissances qui émane du participant enseignant aux participants apprenants, ces derniers saisissent les occasions pour prendre ou reprendre la maîtrise de leur apprentissage. En s'appuyant sur Cicurel (2011a ; 2011b), quelques formes observées dans la participation de l'apprenant quand celui-ci paraît vigilant et essaye de profiter du cours :

- Exprimer un besoin d'aide à la compréhension
- Produire ou répéter un terme nouveau

Ainsi, la finalité majeure de leur parler durant les séances observées est la réception-consommation (Altet, 1994). Les apprenants reçoivent des explications, ils répondent aux questions et la plupart du temps, ils répètent non seulement les paroles de leurs enseignants mais aussi celles de leurs pairs soit en chœur soit en co-locution. Ils essayent de participer, de prouver à leurs enseignants leur compréhension et de consolider leurs acquis. Leurs interventions prononcées en français sont composées de phrases simples, d'un fragment de phrase et de mots surtout de l'adverbe affirmatif « oui », sans oublier de mentionner la défaillance au niveau de la prononciation. Pourtant, la communication bilingue entre les deux actants de classe domine, la majorité des interactions prononcées par les apprenants étrangers est formulée via la langue source. Comment le plurilinguisme apparaît dans les séances et pour quels motifs ?

#### 4.4. Le plurilinguisme : au service de l'enseignement/apprentissage

Les cours observés étaient émaillés de traduction, procédé qui, selon eux, leur a permis de comprendre la matière enseignée. La langue maternelle a été utilisée pour traduire par écrit les mots des textes, les temps, la nature des mots ainsi que leur fonction. Les manuels des apprenants ainsi que leurs cahiers sont remplis de traduction, les apprenants traduisent chaque terme de sorte que les alinéas

entre les lignes sont remplis de mots en arabe. De plus, si les enseignantes ne maîtrisaient pas la langue arabe, notamment sa grammaire, elles n'auraient pas pu expliciter les notions grammaticales en français (Ayoub, 2018). Elles avaient réussi à comparer en traduisant les temps verbaux, les adjectifs démonstratifs, les adjectifs possessifs et les pronoms. Donc, traduire et expliquer constituent le motif principal des enseignantes pour recourir aux alternances, elles puisent dans leur savoir linguistique en langue source pour expliquer un lexique approprié, tout en essayant d'accaparer l'attention des apprenants, elles leur offrent une explication à leur portée.

L'apprenant déploie plusieurs stratégies « pour appréhender des faits de langue ou se construire des moyens de se les approprier » (Simon, 1997 : 448). C'est pourquoi l'apprenant produit plusieurs types d'alternance codique en recourant à la langue source. Ce recours est susceptible de maintenir le contact qui constitue « une condition nécessaire au bon fonctionnement de toute classe » (Castellotti, 2000 : 120) et contribue à la progression des apprentissages.

En effet, l'alternance constitue la voie vers l'appropriation, l'apprenant passe à sa langue pour vérifier et s'assurer du sens de l'énoncé en recourant à la traduction interlinguale. Cette duplication lexicale est déclenchée chaque fois que l'enseignante demande à ses élèves le sens d'un mot ; ces derniers lui répondent en arabe afin de traduire, ce qui prouve aussi à l'enseignante qu'ils ont compris, cela lui permet de continuer son explication favorisant également le développement du processus cognitif.

À travers ce qui a été avancé, on note quelles enseignantes ont eu recours au métissage linguistique dans leurs répliques pour plusieurs raisons :

- Poser des questions personnelles : causes de la fatigue des apprenants, difficultés d'apprentissage
- Expliquer les mots difficiles et traduire les consignes
- Traduire les verbes, les classes grammaticales, des phrases entières
- Comparer entre les deux langues au niveau de l'emploi des temps
- Donner des directives.

Alors que les apprenants emploient l'arabe dialectal pour :

- Vérifier leur compréhension
- Traduire des mots en arabe
- Solliciter l'aide de l'enseignante
- Exprimer une idée en rapport avec leur vie quotidienne
- Répondre spontanément.

Multiplés étaient les actes langagiers et les gestes professionnels durant les séances observées, celles-ci nous ont offert l'opportunité de vivre l'opération didactique ponctuée d'oscillations entre les deux langues. Cette oscillation entre les deux langues a permis à une élève d'apprendre le français en une courte durée, comme en témoignent ses propos. Cette élève a semé l'admiration chez le corps professoral et le directeur dans l'une des deux écoles choisies pour l'enquête. C'est pourquoi devant leur fascination, nous avons rencontré cette jeune qui était en classe d'EB9<sup>1</sup> pour un entretien semi-directif.

## **5. Témoignage d'une apprenante : résolution et persévérance pour réussir**

Bayane, apprenante syrienne en classe d'EB9, a quitté son pays il y a six ans. Elle a commencé son apprentissage au Liban en 2013 à Bekaa dans une école anglophone en classe d'EB7 (5<sup>e</sup>). En 2016, ses parents ont changé de résidence et sont venus s'installer à Zgharta. Dans cette région, les écoles publiques sont toutes francophones, ainsi l'apprenante, pour continuer sa scolarité, a été obligée d'apprendre le français. Bayane, selon les propos de ses enseignantes, est une élève intelligente et courageuse. Elle a procédé en classe d'EB7, en 2016, à l'apprentissage de la langue française comme si elle était au préscolaire. Elle a révélé qu'au début, elle se sentait stupide, ignorante, faute de ne rien comprendre. Lors des cours de français, elle s'accrochait à tout mot prononcé en français, elle le notait sur son cahier, muni de sa traduction et elle posait beaucoup de questions durant les cours et lors des récréations. Son enseignante de français a mis en lumière ses efforts colossaux déployés : Bayane a dressé une liste des verbes les plus usités en arabe et elle lui a demandé de les traduire. Puis, elle a dressé une deuxième liste pour les pronoms et leur traduction. L'enseignante lui a expliqué les temps en se basant sur la grammaire arabe ainsi que l'emploi des adjectifs possessifs, démonstratifs et qualificatifs. Sa stratégie était la comparaison entre les deux systèmes verbaux et énonciatifs des deux langues et cela a favorisé l'assimilation de ces concepts. Son enseignante nous a raconté qu'elle était capable de mémoriser la conjugaison de vingt verbes au présent et de les réciter par écrit en trois heures. Enfin elle éclaircit son itinéraire d'apprentissage en disant « je note tout mot nouveau, pour le comprendre je cherche sa traduction et puis je cherche à l'exploiter dans une phrase puis dans un paragraphe ».

---

<sup>1</sup> EB9 désigne la Neuvième année d'Éducation de Base (classe 3<sup>e</sup>).

Bayane, constitue un cas exceptionnel parmi les apprenants syriens qui arrivent à réussir difficilement au brevet (le taux de réussite chez les apprenants syriens varie entre 15 % et 25 % selon les propos des deux directeurs). Cette apprenante a appris non seulement le français mais elle a excellé également à l'examen officiel libanais. Nous avons poursuivi son parcours scolaire afin de connaître son résultat à l'examen du Brevet libanais (2019). Elle a obtenu la mention Bien à la première session de 2019 avec 25/40 en langue française et 17/20 en physique, 51/60 en mathématique, 13/20 en biologie et 14/20 en chimie (disciplines enseignées en langue française).

## Conclusion

Apprendre une nouvelle langue sur un territoire étranger dans des conditions difficiles de dépaysement et de frustration n'est pas une entreprise facile pour les déplacés syriens scolarisés au Liban. Le recours à la langue maternelle et/ou l'arabe dialectal de la part des enseignantes et des apprenants a constitué l'itinéraire principal pour dissiper toutes les ambiguïtés linguistiques et les obstacles sémantiques durant les cours de langue étrangère (Ayoub, 2019). À vrai dire, ces allers retours cognitifs entre les langues ont pu favoriser leur construction. Ainsi, cette comparaison entre les deux systèmes linguistiques, pont rassurant pour l'acquisition du français, était côtoyée par la posture humaine et compréhensive des enseignantes improvisant parfois des démarches pour épauler les apprenants dont l'enthousiasme et l'ambition étaient incontestables. Cette éducation assurée dans un pays d'accueil a pu non seulement abrégé la déception des apprenants loin de leur patrie mais aussi leur procurer l'espoir d'un avenir meilleur.

## Références bibliographiques

- ALTET M., 1994, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF.
- AYOUB P., 2018, « L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban : obstacles et stratégies, le cas d'une séance observée dans une école publique », *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, n° 7, p. 22-44, disponible sur : <<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/70823>>.



- AYOUB P., 2019, « Le métissage linguistique en classe de langue au Liban : usage didactique ou anarchique ? », *Manarat Thaqaafia*, n° 6, p. 161-185.
- BOUCHARD R., 1995, « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », *LIDIL*, n° 12, p. 97-118.
- BOUCHARD R., 2005, « Le "cours" un évènement orolographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, numéro spécial, p. 64-74.
- AUGER N., 2007, « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le français aujourd'hui*, n° 158, p. 76-83, disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm>> (consulté le 01/11/2020).
- CASTELLOTTI V., 2000, « Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, p. 118-124.
- CICUREL F., 2011a, *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral, et pratiques de classe*, Paris, Didier, coll. « Langues & Didactique ».
- CICUREL F., 2011b, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », in P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 323-335.
- COSTE D., 2002, « Quelle (s) acquisition (s) dans quelle (s) classe (s) ? », *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, n° 16, p. 3-22.
- DEBAISIEUX, J.-M., 2000, « Réalités du discours oral et didactique du FLE », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, numéro spécial, p. 143-159.
- JORRO A. et CROCE-SPINELLI H., 2010, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, n°s 145-146, p. 125-140.
- SIMON D.-L., 1997, « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, p. 445-456.

# Impacts de la correction par les pairs sur la compétence inter-culturelle : exemple d'un jumelage entre le Canada et le Vietnam.

**Agnès BARON**

École de langues, Université du Québec à Montréal  
baron.agnes@uqam.ca

**Thi Bich THUY DO**

Université de langues et d'études internationales  
Université Nationale de Hanoi (Vietnam)  
dbthuy2003@gmail.com

## Résumé

*L'objectif de cette recherche-action est de donner une dimension utilitaire aux écrits en classe de langues, de faire en sorte que le cours de production écrite devienne un lieu d'enrichissement d'acquisitions sociocognitives et affectives à travers les interactions entre pairs. Pendant douze semaines, les deux classes de français à Montréal et à Hanoï ont fait connaissance via Internet, ont formé des groupes de pairs, ont corrigé quatre rédactions de leurs pairs à distance et ont rédigé une deuxième version de leur rédaction suite aux remarques des pairs. Les sujets des rédactions sont les mêmes pour les deux classes et ont été conçus pour favoriser les contacts interculturels. Comme données, nous avons recueilli les deux versions des quatre rédactions réalisées par les étudiants et des bilans de jumelage dans lesquels les étudiants nous ont fait part de leurs acquisitions sociocognitives et affectives grâce aux échanges avec des pairs étrangers.*

**Mots-clés** : français langue étrangère, correction par les pairs, compétence inter-culturelle, jumelage, production écrite

## Introduction

La correction par les pairs ou la révision collaborative est une technique de classe utilisée d'abord dans des classes d'anglais langue maternelle puis dans

des classes d'anglais langue étrangère et, depuis un certain temps, dans des classes de français. Plusieurs recherches ont montré des impacts positifs de ce mode d'apprentissage collaboratif sur la motivation des étudiants, sur l'activité langagière de production écrite et sur la compétence de révision des étudiants (Chang, 2015 ; Chartrand, 2016 ; Colognesiet Lucchini, 2018 ; De Smedt, Graham et Van Keer, 2018 ; Min, 2006 ; Puranik, Patchan, Lemons et Al Otaiba, 2017). Cependant, très peu de recherches en ont examiné les effets sur la compétence interculturelle des étudiants. Notre étude vise à compléter cette lacune de recherche. Nous nous sommes posé la question suivante : quels sont les impacts de la correction par les pairs sur la compétence interculturelle des étudiants ?

Le jumelage à distance que nous avons offert à nos étudiants canadiens et vietnamiens leur a permis d'interagir en français tout en développant leur compétence interculturelle, à l'aide des réseaux sociaux et d'autres outils technologiques.

## **1. Revue littéraire**

### **1.1. La correction par les pairs**

En didactique de la production écrite, la correction par les pairs (en anglais « peer review » ou « peer feedback ») consiste à mettre les étudiants en groupes de deux, trois ou quatre et à leur demander de réviser le texte d'un pair afin de l'améliorer (Hansen et Liu, 2005).

Dans cette étude, la correction par les pairs est étayée par les enseignantes-chercheuses canadienne et vietnamienne. D'une part, elles ont fourni aux étudiants des outils méthodologiques pour réussir la révision collaborative. Cet étayage est passé par les conseils sur le choix des pairs, par des consignes recommandant des comportements à adopter lors des rétroactions avec le pair, des séances de démonstration de stratégies de révision sur des textes d'étudiants, des questionnaires guidant la révision collaborative élaborés pour chaque texte.

Pour que la révision collaborative ait des impacts positifs sur le développement de l'activité langagière de production écrite, il est indispensable qu'elle soit étayée, préparée, enseignée par le professeur de français. Plusieurs recherches montrent un rapport très étroit entre le degré d'étayage et les bénéfices de la révision collaborative (Hu, 2005 ; Berg, 1999 ; De Smedt et Van Keer,

2018). Pour Chabanne et Bucheton (2002 : 19), l'étayage est un synonyme de l'enseignement : « Enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs mais créer les conditions, le désir, de les coconstruire, il reste à savoir comment s'effectue ce qui est un accompagnement différencié du développement ». D'après ces auteurs, l'étayage est une conduite complexe qui exige un savoir-faire très professionnel de la part de l'enseignant.

## **1.2. La compétence interculturelle**

La compétence interculturelle est un concept étudié dans les sciences de la gestion et du management (Bartel-Radic, 2014). Elle peut être définie comme « la capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée » (Bartel-Radic, 2009 : 15). Le Boterf (2000) propose trois manières de mesurer la compétence : l'approche par la performance, dont on déduit la compétence, l'approche par le degré de conformité de l'activité à des standards, et l'approche par la verbalisation, instantanée ou différée, de l'action.

Les traits de personnalité suivants sont très souvent associés aux composantes de la compétence interculturelle (Spitzberg et Changnon, 2009 ; Van der Zee et Van Oudenhoven, 2001) : l'ouverture d'esprit, l'absence d'ethnocentrisme, la sociabilité, la stabilité émotionnelle, la confiance en soi, l'empathie, la complexité attributionnelle et la tolérance à l'ambiguïté. Ces caractères vont permettre aux possesseurs de mieux s'adapter aux situations d'interaction interculturelle, de mieux coopérer et collaborer. Vu les sujets d'écriture qui ont été donnés aux étudiants, l'étude a sélectionné trois traits de personnalité à développer dans ce jumelage de correction par les pairs : l'ouverture d'esprit, l'empathie et la stabilité émotionnelle. L'ouverture d'esprit est mesurée par l'attitude ouverte à d'autres cultures ; l'empathie désigne la sensibilité pour les sentiments et les croyances des autres ; enfin, la stabilité émotionnelle est la capacité à rester calme dans des situations de chocs culturels (Van der Zee et Van Oudenhoven, 2001).

## 2. Méthodologie de recherche

### 2.1. Dispositif de jumelage

Seize étudiants de français langue seconde de l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal (Canada) ont été jumelés à des étudiants de français langue étrangère du Département de français de l'Université de langues et d'études internationales de l'Université nationale du Vietnam, Hanoï. Tous les étudiants de Hanoï sont Vietnamiens et ont 18 ans, alors que ceux de Montréal sont de différentes origines (chinoise, japonaise, russe, anglaise, iranienne, australienne, colombienne, marocaine) et ont entre 18 et 45 ans.

Le jumelage a commencé le 7 janvier et pris fin le 14 avril 2019. Pendant la première semaine, les étudiants ont créé une page Facebook commune et ont posté une vidéo et un texte dans lequel ils se sont présentés et ont décrit le jumeau ou la jumelle qu'ils cherchaient. Il leur a été conseillé de choisir comme pair les personnes pour qui ils avaient de la sympathie et qui avaient à peu près la même compétence d'écriture qu'eux. La deuxième semaine a été réservée à la formation des groupes de pairs. Les étudiants se sont envoyés des propositions de jumelage. Au cours de cette semaine, au Québec, l'enseignante a présenté les stratégies de correction par les pairs aux étudiants. Au Vietnam, les étudiants avaient déjà appris et pratiqué ces techniques au premier semestre 2018. À partir de la troisième semaine, les étudiants ont pratiqué la correction par les pairs à l'aide des questionnaires pour la révision collaborative (voir annexe A). Les tâches ont été bien partagées entre les deux classes : le Vietnam s'est occupé des questionnaires pour les textes 1 et 3 et le Canada, pour les textes 2 et 4. Les étudiants ont rédigé la première version de leur texte qui a été ensuite envoyée au pair pour la correction, puis ont écrit la deuxième version de leur texte en fonction des remarques de leur jumeau. Ensuite, ils ont remis les deux versions de leur texte à leur enseignante qui a corrigé et noté la deuxième version.

Tous les sujets choisis se sont bien intégrés aux programmes d'enseignement de la production écrite niveau B1 dans les deux écoles tout en cherchant à développer la compétence interculturelle chez les étudiants.

Sujet 1 : Rédigez un texte d'environ 200 mots pour présenter une personnalité de votre pays.

Sujet 2 : Écrivez une lettre d'environ 220 mots à un ami étranger pour lui décrire vos habitudes alimentaires et vos pratiques sportives pour avoir une bonne santé.

Sujet 3 : Écrivez une lettre d'environ 250 mots à un ami étranger pour lui raconter votre parcours scolaire et les démarches d'inscription à votre université.

Sujet 4 : Quels sont les stéréotypes sur les habitants de votre pays ? Écrivez un texte d'environ 250 mots dans lequel vous citez trois ou quatre stéréotypes avec des exemples à l'appui.

Le plan de cours commun avec les dates et le contenu des cours est fourni en annexe B.

## 2.2. Collecte des données

Un bilan de jumelage a été proposé aux étudiants lors de la dernière semaine du jumelage. Voici la consigne :

Faites un bilan de vos activités de révision collaborative (correction par les pairs). Vos réflexions devraient porter sur vos acquis en termes de compétence interculturelle (ouverture d'esprit, empathie, stabilité émotionnelle).

Voici quelques questions pour vous aider à rédiger votre bilan.

1. Comment avez-vous travaillé avec votre jumeau (à l'écrit par Word, à l'oral par Messenger ou les deux) ? Les interactions se sont bien passées entre vous ?
2. Comment le jumelage vous a-t-il permis (ou non) de développer votre ouverture d'esprit ? Donnez des exemples pris dans les interactions avec votre jumeau.
3. Comment le jumelage vous a-t-il permis (ou non) de développer votre empathie ? Donnez des exemples pris dans les interactions avec votre jumeau.
4. Comment le jumelage vous a-t-il permis (ou non) de développer votre stabilité émotionnelle ? Donnez des exemples pris dans les interactions avec votre jumeau.

Ouverture d'esprit : attitude ouverte à d'autres cultures.

Empathie : sensibilité pour les sentiments et les croyances des autres.

Stabilité émotionnelle : capacité à rester calme dans des situations de chocs culturels.

Ce bilan n'a pas été corrigé par les pairs. Les étudiants ont remis à l'enseignante leurs bilans qui ont servi de données pour l'analyse des résultats de

notre recherche. La verbalisation écrite différée a été choisie pour mesurer les impacts de la correction par les pairs sur la compétence interculturelle de nos étudiants (Le Boterf, 2000).

### 3. Résultats et discussion<sup>1</sup>

#### 3.1. La classe à Hanoi

Au Vietnam, seize étudiants ont remis leurs bilans de jumelage. Les étudiants ont tous des appréciations très positives sur cette innovation. Ils l'ont qualifiée « inoubliable », « magnifique », « bénéfique », « la meilleure » de toutes les innovations appliquées en première année. Tous les étudiants ont utilisé Messenger et Word pour communiquer. Certains d'entre eux ont eu recours à Skype. En général, les interactions se sont bien passées entre eux.

Les corrections par les pairs ont eu des impacts très positifs sur l'ouverture d'esprit des étudiants. Tous les étudiants ont dit qu'ils ont pu mieux s'ouvrir à d'autres cultures grâce aux textes et aux échanges avec leurs pairs. Ils ont ainsi découvert des photos de neige à Montréal, la cuisine marocaine, les études en Angleterre, la cuisine anglaise, un club d'art dramatique en Australie, des personnalités célèbres dans d'autres pays, des stéréotypes sur d'autres pays, etc. Plusieurs ont partagé des goûts communs sur le football, les dessins animés, le cinéma, la cuisine... Un très bon footballeur a discuté avec son pair après des matchs de football à la télévision. D'autres ont envoyé à leurs pairs des photos de Têt au Vietnam, qui est le Nouvel An vietnamien, et une recette de rouleaux de printemps. Une étudiante vietnamienne était surprise que les Anglais aient seulement trois matières à passer au baccalauréat alors que les Vietnamiens en ont six.

Les étudiants ont également parlé des effets de la correction par les pairs sur leur empathie, autrement dit leur sensibilité pour les sentiments et les croyances des autres. Une étudiante a changé ses stéréotypes sur la cuisine anglaise qu'elle avait pensée affreuse puisque son pair lui a présenté des plats savoureux et populaires comme le Christmas pudding ou la « jelly ». Une autre a révélé que sa jumelle russe avait partagé avec elle ses stéréotypes après sa visite au Vietnam et avait justifié les clichés négatifs sur les Russes, ce qui les a rapprochées. Une autre encore a raconté : « Quand j'étais allergique, elle m'a

---

<sup>1</sup> Les commentaires des étudiants, mis entre guillemets, ont été retranscrits sans aucune correction, d'où la présence de fautes de français.

posé des questions sur mes symptômes et mes sentiments et m'a souhaité une cure [sic] rapide. Sa gentillesse m'a surprise et je l'apprécie [sic] ». Beaucoup ont trouvé leurs pairs amusants, gentils, mignons, intelligents, sérieux, patients ; une vraie amitié s'est développée entre eux. Beaucoup souhaiteraient se rencontrer un jour au Vietnam.

Les impacts sur la stabilité émotionnelle ont été peu cités, car selon les dires des étudiants, l'interaction s'est en général bien passée entre eux. Un seul étudiant a évoqué un léger choc culturel : « Elle est un peu timide, je dois poser beaucoup de questions pour qu'elle m'ouvre [sic]. Quand j'ai mentionné quelques-unes de ma pensée [sic] sur son pays natal, elle est [sic] un peu en colère, mais après, elle m'a expliqué la raison pour cela, notre conversation devient [sic] normale ».

Cependant, à cause du décalage horaire, leurs conversations étaient souvent courtes et discontinues. Tous les étudiants ont exprimé leur désir de participer de nouveau à des projets de coopération dans cet esprit.

### **3.2. La classe à Montréal**

À Montréal, seize étudiants ont également remis leurs bilans de jumelage. Dans l'ensemble, les étudiants ont émis des commentaires positifs. Toutefois, deux étudiants ont énoncé des commentaires neutres, l'un affirmant avoir déjà une ouverture d'esprit aux autres cultures, de l'empathie envers les autres et une stabilité émotionnelle en toutes circonstances, trois caractéristiques de la compétence interculturelle mises de l'avant dans cette étude. Le deuxième étudiant mentionnait qu'il était plus concentré sur l'aspect linguistique des échanges. Toutefois, les autres participants ont jugé l'activité « utile », « spéciale », « intéressante », trois adjectifs récurrents dans la synthèse des étudiants.

Les corrections par les pairs ont eu des impacts très positifs sur l'ouverture d'esprit et l'empathie des étudiants à Montréal, même si ceux-ci étaient déjà confrontés dans la salle de classe à plusieurs cultures, contrairement à leurs pairs vietnamiens. Les étudiants originaires d'Asie ont revu leurs préjugés à l'égard des Vietnamiens, alors que les autres ont souligné avoir eu le plaisir de découvrir le Vietnam, les habitudes de ses habitants, les plats, les loisirs, etc. Également, faire découvrir son propre pays d'origine ainsi que son pays d'accueil a été valorisant pour les étudiants. Ils étaient fiers de parler de l'un ou de l'autre.



Peu d'étudiants ont mentionné la stabilité émotionnelle, car les échanges se sont très bien déroulés. Personne n'a présenté de problèmes de communication interpersonnelle ou n'a reçu un choc culturel. Il faut avouer qu'à Montréal, tous les étudiants avaient déjà été confrontés à un choc à leur arrivée dans le pays, nouveau pour eux.

De manière surprenante, une quatrième caractéristique de la compétence personnelle, qui n'avait pas été retenue dans l'étude, a émergé dans la synthèse des étudiants : la confiance en soi. Tous ont dit être « plus confiants avec [leur] français » ; certains ont même ajouté être plus confiants « envers [eux]-même [sic] » : la capacité de se faire des amis, de poursuivre la discussion au-delà de la tâche imposée dans le cadre du cours, par exemple.

À Montréal aussi, le décalage horaire a été perçu négativement, empêchant les longues conversations. Toutefois, la grande majorité désire une autre expérience du genre et... visiter le Vietnam pour en apprendre plus.

## **Conclusion**

Les corrections par les pairs que nous avons offertes à nos étudiants à Hanoï et à Montréal ont eu des impacts très positifs sur leur ouverture d'esprit et leur empathie. Le français en classe de langue a été non seulement un objet d'études mais aussi un vecteur d'échanges interculturels. Notre jumelage a permis de donner au français langue étrangère une fonction utilitaire, de créer un espace de travail où les apprenants ont pu développer des traits de personnalité décisifs pour leur réussite professionnelle dans l'avenir. D'ailleurs, d'autres traits de personnalité de la compétence interculturelle pourraient faire l'objet d'une attention spéciale, comme la confiance en soi.

## **Remerciements**

Le volet vietnamien de cette recherche est financé par l'Université Nationale du Vietnam, Hanoï (VNU) dans le cadre du projet de recherche QG.16.58.

The Vietnamese part of this research is funded by Vietnam National University, Hanoï (VNU) under project number QG.16.58.

## **Références bibliographiques**

BARTEL-RADIC A., 2009, « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », *Management International*, n° 13 (4), p. 11-26.

- BARTEL-RADIC A., 2014, « La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale ? », *Management international*, n° 18, p. 194-211.
- BERG C., 1999, « The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality », *Journal of second language writing*, n° 8(3), p. 215-241.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (dir.), 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation ».
- CHANG C. Y., 2015, « Teacher modelling on EFL reviewers' audience-aware feedback and affectivity in L2 peer review », *Assessing Writing*, n° 25, p. 2-21.
- CHARTRAND S. G. (dir.), 2016, *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du Nouveau Pédagogique.
- COLOGNESI S. et LUCCHINI S., 2018, « Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale », *Canadian Journal of Education*, n° 41 (1), p. 223-249.
- DE SMEDT F. Et VAN KEER H., 2018, « Fostering writing in upper primary grades: a study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance », *Reading and Writing*, n° 31, p. 325-354.
- DE SMEDT F., GRAHAM S. et VAN KEER H., 2018, « The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance », *Journal of Educational Research*, disponible sur : <<https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1461598>> (consulté le 12/03/2019).
- HANSEN J. et LIU J., 2005, « Guiding principles for effective peer response », *ELT Journal*, n° 59, p. 31-38.
- HU G., 2005, « Using peer review with Chinese ESL student writers », *Language Teaching Research*, n° 9(3), p. 321-342.
- LE BOTERF G, 2000, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MIN H. T., 2006, « The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality », *Journal of Second Language Writing*, n° 15, p. 118-141.
- PURANIK C. S., PATCHAN M. M., LEMONS C. J. et AL OTAIBA S., 2017, « Using peer assisted strategies to teach early writing: results of a pilot study to examine feasibility and promise », *Reading and Writing*, n° 30, p. 25-50.
- SPITZBERG B. H. et CHANGNON G., 2009, « Conceptualizing Intercultural Competence », in D. K. DEARDORFF (dir.), *The SAGE Handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, SAGE, p. 2-52.
- VAN DER ZEE K. I. et VAN OUDENHOVEN J. P., 2001, « The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and Validity of Self- and Other Ratings of Multicultural Effectiveness », *Journal of Research in Personality*, n° 35 (3), p. 278-288.

## ANNEXES

### A : Questionnaire pour la révision collaborative

#### Texte 1 Biographie

Sujet : Rédigez une biographie d'environ 200 mots pour présenter une personnalité de votre pays.

1. Votre pair a-t-il écrit une biographie d'environ 200 mots ?
2. Votre pair a-t-il présenté une personnalité de son pays ?
3. Votre pair a-t-il donné des informations générales sur cette personnalité (nom, date de naissance, nationalité, profession...) ?
4. Votre pair a-t-il donné des informations sur l'enfance de cette personnalité (parents, lieu de naissance, frères, sœurs, études...) ?
5. Votre pair a-t-il donné des informations sur la carrière de cette personnalité (début, succès, difficultés, aspirations, efforts...) ?
6. Votre pair a-t-il donné des informations sur la vie privée de cette personnalité (mariage, enfants...) ?
7. A-t-il fait des paragraphes dans son texte ?
8. Son texte est-il clair et cohérent ? (Les phrases sont-elles bien reliées entre elles ? Y a-t-il des contradictions dans son texte ? A-t-il bien utilisé les connecteurs ?)
9. A-t-il fait des fautes de grammaire ? (Faites attention surtout à la conjugaison des verbes, aux structures des verbes, aux prépositions et aux adverbes de temps et de lieu...)
10. A-t-il utilisé des mots impropres ?
11. Son vocabulaire est-il riche et varié ?
12. A-t-il fait des fautes d'orthographe ?

Conclusion : Avez-vous aimé ce texte ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

**B : Plan de cours commun**

Dates	Contenu	Thème	Sujet à écrire
Du 7 au 13 janvier	Prise de connaissance	Présentation	Les étudiants postent une petite vidéo pour se présenter. Ils postent une lettre dans laquelle ils décrivent leur ami par correspondance préféré.
Du 14 au 20 janvier	Formation des groupes de pairs	Faire des essais de corrections par les pairs et de discussions à distance (avec possibilité d'enregistrements de données) pour déterminer l'outil numérique adapté.	
Le 4 février au Canada et le 25 janvier au Vietnam	Rédaction 1	Biographie	Rédigez un texte d'environ 200 mots pour présenter une personnalité de votre pays.
Les 7 et 8 février	Corrections par les pairs de la rédaction 1 + réécriture		
Le 9 février	Remise des versions 1 + 2 de la rédaction 1 aux enseignantes		
Le 11 février au Canada et le 13 février au Vietnam	Correction collective de la rédaction 1		
Le 25 février au Canada et le 27 février au Vietnam	Rédaction 2		
Les 28 février et 1 <sup>er</sup> mars	Corrections par les pairs de la rédaction 2 + réécriture	Santé	Écrivez une lettre d'environ 220 mots à un ami étranger pour lui décrire vos habitudes alimentaires et vos pratiques sportives pour avoir une bonne santé.
Le 2 mars	Remise des versions 1 + 2 de la rédaction 2 aux enseignantes		
Le 4 mars au Canada et 6 mars au Vietnam	Correction collective de la rédaction 2		

Dates	Contenu	Thème	Sujet à écrire
Le 11 mars au Canada et le 13 mars au Vietnam	Rédaction 3	Études	Écrivez une lettre d'environ 250 mots à un ami étranger pour lui raconter votre parcours scolaire et les démarches d'inscription à votre université.
Les 14 et 15 mars	Corrections par les pairs de la rédaction 3 + réécriture		
Le 16 mars	Remise des versions 1 + 2 de la rédaction 3 aux enseignantes		
Le 18 mars au Canada et le 20 mars au Vietnam	Correction collective de la rédaction 3		
Le 25 mars au Canada et le 27 mars au Vietnam	Rédaction 4	Stéréotypes	Quels sont les stéréotypes sur les habitants de votre pays ? Écrivez un texte d'environ 250 mots dans lequel vous citez trois ou quatre stéréotypes avec des exemples à l'appui.
Les 28 et 29 mars	Corrections par les pairs de la rédaction 4 + réécriture		
Le 30 mars	Remise des versions 1 + 2 de la rédaction 4 aux enseignantes		
Le 1 <sup>er</sup> avril au Canada et le 3 avril au Vietnam	Correction collective de la rédaction 4		
Les 8 et 10 avril	Remise des synthèses sur le jumelage aux enseignantes	Synthèse	Synthèse de 250 mots minimum

## Élaborer son matériel selon les modalités de la Certification nationale en langue française : présentation du matériel « Prochain arrêt ».

**Eftychia DAMASKOU**

2<sup>e</sup> Collège Expérimental de Thessalonique (Grèce)

e\_damaskou@yahoo.gr

### **Résumé**

*Notre intervention a comme but d'explorer la possibilité d'appuyer l'élaboration du matériel didactique pour l'enseignement du FLE sur les modalités d'une certification en langues. À cet effet, nous allons présenter le processus d'élaboration et d'application en classe d'un matériel didactique interdisciplinaire intitulé « Prochain arrêt », que nous avons conçu en tant qu'enseignante de FLE dans le cadre du Club de français au sein du 2<sup>e</sup> Collège Expérimental de Thessalonique. En particulier, ce matériel consiste en un voyage fictif dans cinq pays-membres de l'Union Européenne : la France, l'Italie, la Slovénie, l'Autriche et l'Allemagne. Chaque pays constitue une unité thématique, composée par plusieurs sous-unités. Lors de ce voyage, les apprenants se mettent à la place des voyageurs et sont invités à réaliser des tâches langagières liées à des situations de communication dans lesquelles ils s'impliquent. Notre intervention conclut sur les atouts et les enjeux à considérer lors d'une telle démarche de conception et d'application en classe de matériel didactique. Certes, toute cette démarche n'aurait pas de sens sans les réactions des apprenants. Ainsi, notre intervention conclut sur les effets positifs de cette démarche sur la motivation des apprenants, ainsi que son efficacité en termes de développement de compétences langagières.*

**Mots-clés** : *interdisciplinarité, certification nationale en langue française, conception de matériel didactique*

## Introduction

Le Conseil de l'Europe, à travers son *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECRL), publié en 2001, conçoit l'apprenant comme un citoyen qui interagit avec son environnement dans un contexte de circonstances communicatives constantes dans lesquelles il assume différents rôles : celui du « client » dans l'achat d'un billet, celui du « médiateur » dans la communication verbale ou non verbale avec un être humain, celui du critique sur un nouveau film au cinéma ou la sortie d'un nouveau livre, etc.

L'enseignement des langues étrangères en Grèce est marqué par la mise en place, depuis 2016, du nouveau *Programme d'études commun pour les langues étrangères* (désormais PECLE) qui suit l'esprit et l'échelle à six niveaux du CECRL. Le but du PECLE est d'associer organiquement la langue étrangère à toutes les connaissances et compétences que l'on utilise pour agir et communiquer efficacement dans les environnements sociaux modernes, conformément à la philosophie du Certificat national de connaissances en langues (désormais CNL). Or, le matériel didactique utilisé dans l'enceinte scolaire consiste en un manuel conçu par le Ministère de l'Éducation grec et date depuis 2008. Alors, la question évidente qui se pose consiste à déterminer le matériel adéquat dans ce nouveau contexte. Une partie importante de la réponse se trouve dans les propos de Galisson (1995 : 70) qui, dès 1995, suggère l'existence d'un nouveau type d'enseignant, dont la génération est « mieux formée, plus critique, refuse toute vérité révélée et ne se sent plus liée aux méthodes ou aux manuels ». Notre intervention va essayer de fournir une réponse, en essayant de vérifier s'il est possible de tirer profit de la CNL, à travers une démarche de conception et d'application du matériel suivant les modalités des épreuves proposées par l'examen. Ainsi, dans les sections qui suivent nous allons présenter la conception et l'application de cette démarche, dans un cadre éducatif précis, celui des Clubs des Écoles Expérimentales.

### 1. Les Clubs dans les Écoles Expérimentales

Conformément à la loi 3966/2011, le Ministère de l'Éducation nationale prévoit le soutien aux élèves ayant des capacités et des talents particuliers dans divers domaines dont les langues, envisageant la création de Clubs qui fonctionnent

hors programme, certains jours de la semaine, sur proposition de l'association des enseignants et l'accord des parents. Les Clubs auraient leur siège dans les écoles expérimentales, pourtant les élèves de toutes les unités scolaires publiques à proximité pourraient également y participer. Ainsi, ce cadre institutionnel et pédagogique précis s'avère un cadre propice pour mettre en œuvre de supports pédagogiques innovants et interdisciplinaires.

## **2. Les modalités de la Certification nationale en Langues et leur intérêt pédagogique**

L'hypothèse principale de notre intervention est que l'enseignant peut, en partant des modalités et des annales de l'examen pour l'obtention du CNL, transformer son cours en un véritable parcours de connaissances. Or, il n'est pas question d'une imitation « aveugle » ou d'emploi exclusif des annales, mais de s'en inspirer et inviter les apprenants à créer, comparer, analyser, imaginer, réfléchir, combiner et appliquer leurs connaissances préalables. Les activités et épreuves de l'examen se transforment en stations de connaissances et en tâches communicatives vraisemblables. Le vrai défi pour l'enseignant est de tisser toutes ces activités autour d'un thème pour qu'elles ne rappellent pas les examens, mais qu'elles constituent un agréable parcours de connaissance.

Le CNL a été établi en 1999 par le Ministère de l'Éducation nationale grec et concerne l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le turc. Selon ses modalités (CNL, 2016), lors de l'épreuve de la compréhension de l'écrit, les candidats du niveau A2 doivent être capables de comprendre la signification générale d'un texte très simple, ainsi que les messages individuels exprimés de façon simple, dans des contextes liés aux pratiques quotidiennes familières et à des situations et besoins sociaux simples (p. ex. comprendre des affiches, cartes, annonces simples, brèves descriptions, notes, ou suivre des instructions écrites courtes et simples ou des directions simples).

En ce qui concerne la production de l'écrit, les candidats doivent être capables d'écrire un message texte complet en utilisant des phrases et un vocabulaire simples sur leurs projets quotidiens, leurs besoins essentiels, leurs expériences et leurs intentions, ainsi que sur leur environnement immédiat. Au sujet de la compréhension orale, les candidats doivent être capables de comprendre l'idée centrale et les informations individuelles de dialogues simplement structurés et brefs, d'un vocabulaire à haute fréquence et d'expressions standardisées. En ce



qui concerne la production orale, les candidats doivent être en mesure de démontrer qu'ils sont capables d'utiliser des expressions courantes et familières, et, en particulier, de pouvoir répondre à des questions simples et directes sur les informations personnelles et les activités quotidiennes, parler des habitudes quotidiennes et des goûts, présenter des personnes de leur entourage ou leur domicile.

La typologie des épreuves du niveau A2 comprend les catégories suivantes : le choix multiple (entre trois ou quatre items), le choix par vrai/faux, l'association des éléments, la mise dans l'ordre, combler les lacunes. Les supports qui sont impliqués au cours de toutes les épreuves de l'examen consiste en des textes d'un discours courant et familier (p. ex. affiches, carte, annonce simple, brève description, notes, e-mail, site Web), d'un discours informatif (brochures, panneaux, étiquettes, pancartes, tickets), des formulaires à remplir, des programmes, des instructions à suivre simples, des annonces, des messages écrits ou vocaux, des expressions courantes liées à des problèmes quotidiens prévisibles.

L'intérêt pédagogique de ces modalités est multilatéral. Tout d'abord, toutes ces précisions concernant les compétences dont les candidats doivent faire preuve au niveau A2 pourraient servir d'appui pour la fixation des objectifs communicatifs. De plus, le fait que les modalités de la certification définissent toutes les compétences langagières, l'enseignant souhaitant concevoir son propre matériel peut prévoir un ensemble complet d'activités langagières couvrant aussi bien la réception que la production à l'écrit et à l'oral, mais également des objectifs linguistiques (vocabulaire, grammaire, morphosyntaxe, sociolinguistique, etc.) ou pédagogiques par le biais des projets. Enfin, l'éventail des épreuves peut être à l'origine d'une palette d'exercices variée (QCM, Vrai-Faux, associations, mise dans l'ordre, textes à trous, mots-croisés, réponses libres).

### **3. Le processus de développement du matériel pédagogique**

#### **« Prochain arrêt »**

Élaborer son propre matériel didactique présente, selon Damaskou (2010 : 147), plusieurs aspects positifs pour l'enseignant, comme la meilleure adaptation du matériel aux intérêts et aux besoins du public-cible, la possibilité d'exploiter une variété de supports actuels, authentiques, motivants, originaux, la remédiation à des impertinences méthodologiques éventuelles du manuel utilisé, ou

bien l'enrichissement du manuel avec des éléments qui sont plus proches aux expériences et les savoirs préalables des apprenants.

De surcroît, élaborer son propre matériel didactique consiste en une démarche de sept étapes : la considération de son contexte institutionnel (public, heures par semaine, équipement technique), le choix d'une thématique adaptée au public, la définition des objectifs (communicatifs, fonctionnels, etc.), le repérage des supports adéquats, soit dans un corpus de documents personnel, soit en saisissant des mots-clés dans un moteur de recherche, la conception des activités amenant à la réussite des objectifs visés (définir la typologie et le mode de travail), la prise de soin de la forme finale du matériel remis aux apprenants, et, finalement, le respect de la propriété intellectuelle des auteurs des supports utilisés (Damaskou, 2013 : 37).

En ce qui concerne le matériel « prochain arrêt », une fois les objectifs des cours définis selon les descripteurs du CNL, nous avons dû fixer des critères précis pour la sélection des supports. Plus précisément, dans un premier temps, nous avons considéré des critères d'ordre situationnel, tels que le cadre institutionnel (collège du secteur public) et le profil du public-cible, mais aussi les contenus, à savoir tout ce qui peut être enseigné et appris en fonction d'une langue étrangère (Richerich, 1985 : 6). Dans un deuxième temps, il a fallu considérer des critères pédagogiques, tels que la centration sur l'apprenant dans une perspective plutôt actionnelle qui, selon Tagliante (2005 : 32), implique des activités d'apprentissage traitant de la compétence langagière générale, dans des domaines précis, en réalisant des tâches communicatives dans un contexte précis. La créativité est un autre critère pédagogique qui a joué un rôle très important dans la conception de nos activités, vu qu'elle est la capacité de l'individu à « créer, produire des idées, produire des idées nouvelles et réalisables, combiner, réorganiser des éléments » (Demory *et al.*, 1984, cités par Calliabetsov, 1995 : 242). La notion de progression est un autre critère qui nous a beaucoup préoccupée dans la sélection des supports, car il aurait fallu prévoir des activités d'une difficulté croissante et d'une progression en spirale, reprenant des structures grammaticales et nominales dans des nouvelles situations de communication.

Enfin, repérer des supports qui s'engagent vers des voies interdisciplinaires est un autre critère pédagogique important lors de leur sélection. En effet, comme le précise Beaulieu (2006 : 5), l'interdisciplinarité présente des bienfaits pédagogiques mettant l'accent sur la reconstruction de la réalité morcelée artificiellement par le cloisonnement des disciplines, le développement des com-

pétences transversales et l'exploitation des apprentissages intégrés sur les plans cognitif, social et affectif. Cuq (2003 : 138), de son côté, souligne le caractère interactif de l'interdisciplinarité en tant que facilitateur des « échanges et des interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle », ou bien selon « une interaction entre des disciplines spécifiques autour d'un objet commun » (Darbellay, 2004 : 42).

Une fois ces paramètres considérés, en tant qu'enseignante-conceptrice, nous avons suivi la démarche proposée par Tokatlidou (2003 : 262) : a. Précision de l'objectif communicatif, b. Définition des moyens linguistiques ou autres nécessaires pour la réalisation de cet objectif, c. Recherche et collecte de documents favorisant ces moyens linguistiques (textes oraux ou/et écrits), d. Disposition des extraits des documents de manière à respecter l'image des moyens sociaux de communication réelle (par exemple la mise en page, le graphisme, l'identité d'un document), e. Conception et description de la situation, f. Précision des consignes envers les apprenants. Certes, lors de l'élaboration des activités, l'enseignant doit prendre en considération la suggestion de Roux (2003 : 36) sur le développement des compétences à savoir que : « le découpage traditionnel des activités de classe en expression orale, expression écrite, compréhension orale et compréhension écrite se révèle peu fonctionnel, car les compétences ainsi définies ne se retrouvent que rarement à l'état isolé dans une situation de communication réelle. »

À propos de fonctions assignées aux activités réalisées en classe de langue, Pendanx (1998 : 69) en distingue quatre catégories : la fonction de « découverte-exploration », (sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu), la fonction de « structuration » (fonction qui englobe également la conceptualisation), la fonction d'entraînement (qui fait appel à la systématisation et à l'automatisation, surtout à travers d'exercices structuraux), et la fonction d'« évaluation ».

#### **4. La présentation du matériel didactique « Prochain arrêt »**

Au cours de l'année scolaire 2018-2019, nous avons conçu dans le cadre du Club de français du 2<sup>e</sup> Collège Expérimental de Thessalonique, un ensemble de cinq unités thématiques qui constituerait notre propre matériel didactique. En particulier, ce club a été suivi par douze élèves âgés de 12 à 13 ans, afin de se préparer pour le niveau A2 de la Certification nationale en langue française. Ainsi, la

conception du matériel s'est appuyée sur deux axes : l'interdisciplinarité et les modalités de conception des épreuves de la CNL pour le niveau afférent. Initialement, l'idée du matériel avait été conçue dans le cadre de l'enseignement du français sur objectifs universitaires par des étudiants de l'Université de Thessalie. Par la suite, il a été adapté aux besoins de la préparation à la certification.

Plus précisément, le matériel consiste en un voyage fictif dans cinq pays-membres de l'Union Européenne : la France, l'Italie, la Slovénie, l'Autriche et l'Allemagne. Chaque pays constitue une unité thématique, composée par plusieurs sous-unités. Au terme de chaque unité, les apprenants sont invités à synthétiser les compétences développées, en réalisant des projets comme des vidéos d'animation, des maquettes, des bandes dessinées et des affiches. Le voyage comporte des arrêts dans des villes précises, présentant un intérêt particulier du point de vue culturel, géographique, linguistique, scientifique, artistique, etc. Ainsi, les caractéristiques de chaque pays servent de base pour le contenu linguistique et culturel du matériel.

Le matériel consiste en des textes authentiques (affiches, cartes, invitations, petites annonces et annonces audio, lettres, etc.). En principe, il s'agit du matériel pédagogique authentique, accompagné de matériel pédagogique audiovisuel en ligne, tels que des podcasts, des dialogues ou des messages audio, ainsi que de matériel scriptovisuel ou photographique gratuit. Dans les cas où il n'était pas possible d'intégrer support adéquat ou le matériel était protégée par les droits d'auteur, nous avons recours à des logiciels en ligne tels que des logiciels de synthèse vocale, des générateurs de logos, de cartes mentales ou de création d'affiches, de brochures, d'invitations, etc.

À titre indicatif, la deuxième unité du voyage se fait en Italie, à Milan, où les apprenants se familiarisent avec l'œuvre de Léonard de Vinci, ainsi que La Scala de Milan, la Cathédrale Duomo. Les élèves sont invités à repérer des informations sur les curiosités de Milan, mais aussi à se débrouiller pour choisir leurs loisirs. L'idée d'appuyer notre matériel sur la notion de voyage a été ciblée, car le voyage consiste en un enchaînement de véritables situations de communication, où plusieurs compétences communicatives sont mises en valeur. De plus, la continuité du voyage donne l'impression de progression que nous avons signalée dans une section précédente parmi les critères de choix des supports. Le voyage comporte des arrêts dans des villes précises, présentant un intérêt particulier de point de vue culturel, géographique, linguistique, scientifique, artistique, etc. Ainsi, les caractéristiques de chaque pays servent de base pour le contenu linguistique et culturel du matériel. En didactique des langues, on parle


de tâches du genre « comprendre un guide touristique », « s’informer sur les horaires d’ouverture d’un musée », « acheter des billets », etc.

## 5. Le résultat de notre démarche


Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter l’unité « Destination Italie-Arrêt à Milan ». La structure de chaque unité suit un déroulement possible du voyage. Ainsi, cette unité est divisée en 4 sous-unités : L’arrivée à Milan, La visite du Musée de la Science et de la Technologie, Balade en ville et Des activités en plein air. La durée approximative de cette séquence s’étale sur douze séances de 45’. Le contenu de l’unité s’adresse à des collégiens, âgés de 12 à 13 ans, ayant un niveau A2, qui soient capables, selon le CECRL (2001 : 26) de :

- 1) Pouvoir saisir l’essentiel d’annonces et de messages simples et clairs et très simples.
- 2) Trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les horaires.
- 3) Communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu’un échange d’informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.
- 4) Utiliser une série de phrases ou d’expressions pour décrire en termes simples d’autres gens et les conditions de vie.
- 5) Écrire des textes (une lettre personnelle, par exemple) très simples.



Lors de la première sous-unité, les apprenants sont censés arriver à Milan depuis Paris. L’activité suivante est une activité de compréhension écrite, qui combine plusieurs types de réponses : vrai-faux, choix multiple ou réponse courte. Les apprenants se familiarisent avec les différentes possibilités de déplacement d’un pays à l’autre, les moyens de transport, ainsi que des indications temporelles, en consultant la capture d’écran d’un moteur de recherche sur Internet. L’aspect interdisciplinaire de cette activité réside sur plusieurs éléments. Tout d’abord, les apprenants doivent exploiter leurs compétences mathématiques pour calculer l’heure ou en géographie pour savoir ce que sont les péages. De plus, les éléments para-linguistiques du texte (les couleurs, les icônes, etc.) contribuent à un apprentissage multisensoriel, mettant en valeur tout type d’apprentissage.

 Envoyer l'itinéraire vers votre téléphone

---


 **via A6** **8 h 8 min**





Le plus rapide, conditions de circulation normales 850 km



 Cet itinéraire comprend des péages.  
 Cet itinéraire traverse une frontière nationale.

**DÉTAILS**


---

 **17:23 – 03:46 (lundi)** **10 h 23 min**

 TGV >  TGV >  >  FlixBus >

 NM1 > 

---

 **Paris, France – Milan, Italie** **1 h 20 min**

à partir de 42 €

1. Comment peut-on voyager de Paris à Milan ?  
\_\_\_\_\_

---

2. Si on part en train, quelle est la durée du voyage ?  
\_\_\_\_\_

---

3. Si on part en voiture, on doit  
 payer \_\_\_\_\_  
 traverser \_\_\_\_\_

---

4. Le NM1 est le nom d'un train. Vrai Faux

---

5. Combien coûte un billet d'avion ?  
\_\_\_\_\_

Image 1 : L'arrivée à Milan. Activité de compréhension écrite

Lors de la sous-unité suivante, les apprenants, une fois installés à Milan, commencent à visiter les curiosités les plus connues de la ville. Ainsi, ils visitent le Musée de la Science et de la Technologie où est exposée l'œuvre de Léonard de Vinci. Dans ce contexte s'inscrit l'activité suivante qui invite les apprenants à préparer leur visite à ce musée. Le texte est en italien parce que le site du musée est en italien. Les apprenants vont, ainsi, mobiliser leurs connaissances préalables soit en français, soit celles développées lors des visites effectuées lors de l'unité précédente sur la France, afin d'accéder au contenu du texte. Cette approche interlinguistique du document amène les apprenants à une production écrite où ils sont censés informer leur ami sur les horaires d'ouverture du musée et le coût du billet. L'activité suivante consiste en une activité de médiation, inspirée par la troisième activité de l'épreuve 4 de l'examen du CNL sur la compréhension de l'oral. Selon cette activité le candidat entame un dialogue avec un ami sur le contenu d'un document scriptovisuel qui sert de support déclencheur. La consigne donnée aux élèves est celle-ci : Vous voulez visiter le musée Léonard de Vinci. Malheureusement, les documents sont en italien et vos amis ne sont pas si forts en langues étrangères. Lisez le texte ci-dessous et essayez de le traduire en français afin de pouvoir renseigner vos amis.



Image 2 : Les horaires du musée

Lors de l'activité suivante, les apprenants sont invités à connaître l'œuvre de Léonard de Vinci, en mobilisant des compétences transversales, comme la compréhension d'un poème, ou la description d'un tableau de peinture.

Activité 9. Lisons attentivement le poème suivant.



Elle n'a pas de nom, pas d'histoire, pas d'âge,  
Pas de visage, rien. Elle vous sourit, ange  
[...].  
Elle sourit, tranquille, et la pâle lumière  
Enveloppe ses mains, embaume son visage.  
[...].  
Quelle est cette dame au si tendre et doux sourire,  
Nous regardant, sans nous voir, devant sa fenêtre ?  
Vient-elle d'Italie, ou de France, peut-être ?  
[...].  
Elle se tient, calme, et sourit, douce Joconde.



Jean-Paul Labaisse, 1995

Image 3 : Un poème sur La Joconde

L'activité suivante est une activité de conceptualisation qui aide les apprenants à comprendre le poème précédent, par le biais d'une carte mentale. En l'occurrence, à travers cette activité nous renforçons l'autonomisation de l'apprenant, en lui faisant apprendre à apprendre comment aborder un poème ou un portrait. La consigne donnée aux élèves est la suivante : Essayons de comprendre le contenu du poème à l'aide d'une carte mentale. Complétons les parties de la carte ci-dessous en mettant les informations du texte dans la bonne catégorie.

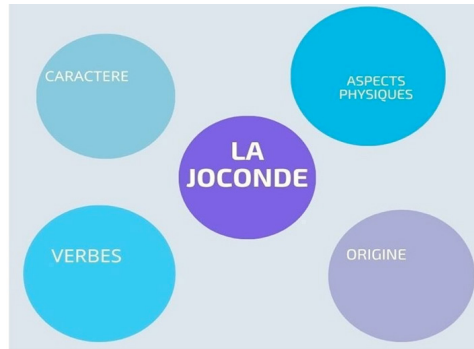


Image 4 : Carte mentale sur le poème de la Joconde

Toujours autour du thème de la Joconde, en tant qu'activité d'expression écrite, nous demandons aux apprenants de faire le portrait de la femme représentée dans le tableau de Lytras, en s'inspirant du poème précédent. En l'occurrence, nous évoquons la créativité des apprenants, en les mettant à la place des poètes.

C. A nos plumes ! Réécrivons ce poème en nous inspirant du portrait de Mlle Hors (par Nikoloas Lytras, peintre grec).

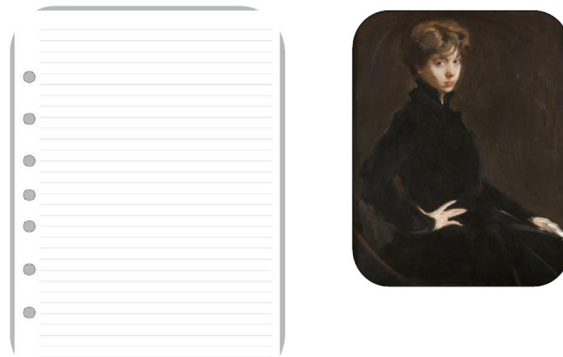


Image 5 : Faire le portrait d'une femme en poésie

La troisième sous-unité invite à une balade dans la ville de Milan afin de se familiariser avec les paysages de la ville. L'épreuve de la production orale joue un rôle primordial dans la conception de notre matériel, car elle s'appuie sur une gamme variée de supports scripto-visuels, nous optons pour des activités d'expression à l'oral en nous inspirant des coins de la ville pittoresques. À titre d'exemple, dans l'activité suivante, les apprenants doivent décrire des photos prises de Milan. Plus précisément, cette activité est inspirée par la deu-



xième activité de l'épreuve 1 de l'examen, dont la consigne est du type : De quelles photos parle-t-on ? Mets une croix dans la bonne case. Notre consigne va au-delà de celle proposée d'habitude dans le but de cultiver l'imagination des apprenants tout en systématisant leur vocabulaire. En l'occurrence, selon les indicateurs du PECTLE, il s'agit de rendre les élèves capables de décrire de manière simple et cohérente des personnes, des lieux, des événements divers (personnels ou non), des sentiments, des expériences, et des impressions.

Activité 4 : Observons maintenant les photos prises à Milan par nos amis. Qu'est-ce qu'il y a sur chaque photo? Imaginez et y ajoutez ce qu'il pourrait y avoir en plus (des enfants en train de faire du vélo, un homme qui prend un taxi, des jeunes filles en train de faire les courses, etc.)



Image 6 : Photos prises dans les rues de Milan

La quatrième sous-unité invite les apprenants à se familiariser avec les types de loisirs et aux activités en plein air auxquelles elle se prête. L'activité suivante consiste en une activité de reconstitution d'un texte informatif sur la Scala de Milan<sup>1</sup>. Il s'agit d'une activité très commune dans l'épreuve de la compréhension des écrits. Conformément aux indicateurs du PECTLE, il s'agit de rendre les élèves capables de comprendre la structure le contenu d'un texte court (annonce, publicité, etc.), qui fait référence aux conditions de la vie quotidienne et peut être accompagné d'images.

<sup>1</sup> Source : <<https://lepetitjournal.com/>> (consulté le 12/05/2019).

Activité 1 : Mettons le contenu du dépliant ci-dessous dans le bon ordre.

<p>La Scala pour enfants</p>		A	B	C	D	E
	<p>1. le projet « <i>Grands spectacles pour petits</i> » avec deux titres d'Opéra et cinq concerts,</p> <p>2. Les moins de 18 ans payent leur billet 1 euro symbolique, les adultes accompagnateurs, de 5 à 40 euros.</p> <p>3. Le théâtre de la Scala propose de nouveau pour la saison 2017-2018</p> <p>4. à prix très réduit</p> <p>5. A noter : pour les spectacles 2019, les billets sont en vente à partir du 1<sup>er</sup> décembre 2018.</p>					

Image 7 : La Scala pour enfants

Toujours dans cet esprit de balade, dans l'activité suivante, les apprenants doivent remplir les propositions de manière à composer un texte complet de description de leur visite à Milan. Cette activité de complétion du texte est assez souvent choisie lors de l'épreuve de production écrite. Les compétences à faire développer chez les élèves, toujours selon le PECLÉ (2016), est de composer des textes très courts et simples pour donner des informations sur des événements du quotidien, mais aussi de raconter en langage simple une histoire.

Activité 3: Notre ami Daniel attend des nouvelles de notre voyage à Milan. A l'aide des photos suivantes, nous complétons les phrases suivantes pour lui décrire le programme de notre séjour.





 <p>Tout d'abord nous avons visité le musée de Léonard de Vinci.</p>	 <p>Hier, nous ..... la Cathédrale Duomo di Milano. C'est ..... et il y a toujours beaucoup de .....</p>
 <p>Ici, c'est la Galleria Vittorio Emanuele II où .....</p>	 <p>Aujourd'hui, nous ..... C'est .....</p>

Image 8 : Décrire sa balade à Milan

Au terme de chaque unité, nous prévoyons une partie *Projets*, afin de synthétiser les compétences préalablement développées. Dans l'exemple qui suit, nous proposons aux apprenants de choisir un des deux projets proposés.



Image 9 : Les projets liés à l'unité

Toute démarche didactique n'aurait pas de sens sans les opinions des apprenants. Ainsi, tout au long du fonctionnement du Club, nous tenions un journal de bord où nous enregistrions, d'une part, toute remarque concernant le bon déroulement du cours, toute impertinence du matériel, toute possibilité d'amélioration. Plus précisément, d'après nos notes, l'ambiance lors des activités en groupes était très agréable, les apprenants avaient l'air content, étaient motivés, actifs et pas du tout ennuyés. Parfois ils se sentaient fatigués par le volume de vocabulaire qu'ils devaient noter et apprendre, cependant, ils étaient condescendants, car « c'est normal, parce qu'on se prépare pour un examen » ou « c'est normal parce que c'est ainsi qu'on apprend une langue ». D'autre part, dans ce journal, nous accordions une place importante aux divers commentaires ou impressions des apprenants dont nous présentons les plus caractéristiques : « il (le matériel) nous donne plein d'idées pour les examens », « c'est très intéressant, comme matériel ! », « c'est très différent par rapport au manuel », « c'est la première fois que je travaille sur un tel matériel », « c'est très original », « il y a des activités qui me semblent difficiles », « J'aime beaucoup de Vinci, j'ai plein d'ouvrages sur lui », « j'adore les photos et les illustrations », « il y a beaucoup de vocabulaire inconnu », « est-ce qu'il y a aussi des exercices de grammaire ? », « il (le matériel) me paraît un peu difficile ».

## Conclusion

Le but de cet article a été de présenter la démarche d'élaboration de matériel didactique conformément aux modalités d'une certification en langues, et d'étudier si cette démarche est possible et propice. Au terme de notre présentation, nous arrivons à certaines conclusions importantes. Plus précisément, s'appuyer sur les descripteurs et les modalités d'une certification signifie faire développer des compétences adéquates pour le niveau afférent, mais aussi s'inspirer d'une multitude de supports, en familiarisant ainsi les apprenants avec différents types de textes, mais aussi en les invitant à exploiter à fond leurs créativité et imagination. De surcroît, s'appuyer sur une idée, en l'occurrence celle du voyage, assure une cohésion solide parmi les différentes parties du matériel, mais donne du sens aux activités proposées. Certes, il s'agit d'une procédure longue, parfois fatigante pour le concepteur, mais avant tout créative, intéressante et constructive. En ce qui concerne les impressions des apprenants, elles sont dans la plupart très positives et mettent l'accent sur son originalité, son attractivité, mais aussi sur le sentiment de confiance en soi face aux examens, malgré la difficulté occasionnelle et l'étendue du contenu.

## Références bibliographiques

- BEAULIEU A., 2006, *Comité Interdisciplinarité. Définitions et banque d'activités*, Publication de la Société des Établissements de baccalauréat international du Québec.
- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Éditions Eiffel.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International/Asdifle.
- DAMASKOU E., 2010, « Le matériel didactique personnel : remplaçant ou collaborateur du manuel scolaire ? Le cas de l'enseignement du FLE en Grèce », *Éducation & Formation*, n° e-292, p. 143-153.
- DAMASKOU E., 2013, « Élaborer son propre matériel didactique », *Le français dans le monde*, n° 389 (septembre/octobre), p. 36-38.
- DARBELLAY F., 2004, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en Analyse des Discours : Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*, thèse de doctorat, Université de Lausanne.

- DEMORY B., JULIEN L., SAUNIER M., 1984, *La créativité en pratique et en action*, Genève, Chotard.
- GALISSON R., 1995, « À enseignant nouveau, outils nouveaux », *Le français dans le monde*, numéro spécial, p. 70-78.
- PENDANX M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette coll. « Formation ».
- RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, coll. « Recherches et applications ».
- ROUX P.-Y., 2003, « L'oral en classe de langue : de la production à l'expression », *Le français dans le monde*, n° 327 (novembre/décembre), p. 40-42.
- TAGLIANTE C., 2006, *La classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe ».
- ΕΠΣΞΓ, Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως, Αρ. 2871, *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, ημ. δημοσίευσης 9 Σεπτεμβρίου 2016 [PECLE, Journal officiel du gouvernement hellénique, n° 2871, *Programme d'Études Commun pour les langues étrangères au primaire et au collège*, paru le 9 septembre 2016].
- ΚΡΑΤΙΚΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ, 2016, *Προδιαγραφές των εξετάσεων*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [CERTIFICAT NATIONAL EN LANGUES, *Modalités de l'examen*, Université nationale et capodistrienne d'Athènes & Université Aristote de Thessalonique].
- ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ Β., 2003, *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη [ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ Β., 2003, *Langue, communication et éducation linguistique*, Athènes, Éditions Patakis].
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, Νόμος 3966/2011, άρθρο 45. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων*, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» [MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DES CULTES, Loi 3966/2011, article 45. *Cadre Institutionnel des Écoles Modèles et Expérimentales*, Fondation de l'Institut de Politique Éducative, Organisation de l'Institut de Technologie Informatique et d'Éditions « DIOFANTOS »].

## Exploiter un mythe dans le cours de FLE : « Une histoire de science-fiction qui vient du passé ».

Véronique DANILIDOU

8<sup>e</sup> École primaire de Gérakas (Grèce)

verdanil@hotmail.com

### Résumé

*Cette présentation s'inscrit à l'effort de donner des idées aux enseignants de FLE désireux de travailler de manière originale et ludique pour mener à bien avec leurs élèves des projets créatifs. Notre problématique consiste à associer les principes de la pédagogie du projet et de l'approche actionnelle dans le cadre de l'enseignement du FLE au primaire ou secondaire par exploitation d'outils numériques. À cet effet, nous allons exposer notre propre expérience de création de matériel didactique que nous avons mis à l'épreuve dans nos classes. La thématique retenue vient de la mythologie grecque et invite les apprenants à repérer les traces de Talos<sup>1</sup>, du premier homme artificiel, ainsi que de ses descendants et, en s'inspirant de son histoire, à imaginer, dessiner, fabriquer, parler et écrire en français de leurs propres robots.*

**Mots-clés** : mythologie, art, technologie, robots, pédagogie du projet

### Introduction

De nos jours, les enfants grandissent dans une société en mutation sans avoir peur de la technologie à laquelle ils sont accrochés et qu'ils utilisent assidûment. Ils s'enthousiasment pour les robots, les super-héros et les extraterrestres et leur intérêt est excité par le progrès technique, le numérique et leurs apports dans notre vie. Cette occupation les dote de nouvelles compétences inimaginables il y a quelques années.

---

<sup>1</sup> Talos (Crète) : <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Talos\\_\(Cr%C3%A8te\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Talos_(Cr%C3%A8te))> (consulté le 12/05/2019).

Au fait, les enfants modernes apprennent très tôt à manipuler efficacement les produits technologiques en arrivant à les connaître à fond et, bien souvent, mieux que les adultes. D'autant plus, ils croient que la technologie doit se mettre au service de l'Homme en général et des apprenants en particulier. Selon eux, elle est destinée à les secourir, à les informer, à leur faciliter la vie familiale et scolaire, à les aider à résoudre des problèmes mathématiques, à préparer de jolis projets pour la classe, à les divertir. Qui plus est, les outils numériques peuvent les aider à communiquer rapidement, facilement et à coût réduit avec les jeunes de leur âge partout dans le monde, de plusieurs manières (communication mobile, messagerie électronique, visioconférence) et à tout moment. Le développement de ce nouveau type de compétence à communiquer devrait, surtout, intéresser ceux qui s'occupent de l'enseignement puisqu'elle constitue la clé de voûte de leur mission. L'École pourrait utiliser ces nouvelles données au profit de l'enseignement/apprentissage de toute matière scolaire, le français inclus, pour pouvoir contribuer à accroître la motivation des apprenants et l'efficacité des programmes scolaires. Et c'est précisément de cela que nous avons tenu compte dans la conception de notre projet dont nous allons essayer d'exposer les principes didacto-pédagogiques sur lesquels repose sa création et sa réalisation et la thématique que nous avons privilégiée.

## **1. Approches méthodologiques adoptées**

### **1.1. L'approche actionnelle**

En 2001, le CECRL, a fourni une base commune pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en proposant 4 axes de réflexion parmi lesquels une nouvelle perspective qui est l'approche actionnelle. Plus précisément :

La perspective privilégiée [...] est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Conseil de l'Europe, 2001 : 15

Selon cette perspective, l'élève est appelé à devenir acteur de son apprentissage en utilisant la langue et la culture pas seulement pour communiquer avec l'autre mais surtout pour agir avec l'autre. Le projet offre cette visée actionnelle puisqu'il place l'apprenant dans un contexte de réalisation de tâches qui l'aideront à aboutir à un résultat final qui aura un produit exportable et concret. Voyons, brièvement, en quoi consiste ce type de pédagogie.

## 1.2. La pédagogie du projet

Les projets offrent plusieurs avantages éducatifs et pédagogiques. Cependant, ils exigent un très grand effort de la part de l'enseignant, une planification détaillée et assidue, une documentation souvent assez exhaustive et, surtout, ils invoquent le besoin de consacrer du temps et de l'énergie. L'enseignant doit croire au projet qu'il propose et c'est exactement son enthousiasme et sa passion qui seront transmis à ses élèves pour qu'ils assument la responsabilité d'arriver ensemble jusqu'au bout. Le dévouement qui est demandé de la part de l'apprenant est une sorte de contrat (Perrichon, 2009 : 98) que toutes les parties ont le devoir de respecter. La valeur ajoutée des projets, toutefois, est si importante parce qu'ils invitent l'apprenant à participer à la « co-action », (Puren : 2007), en devenant ainsi « co-acteur » de son apprentissage.

Ducrot (2016 : 3-4) distingue sept principales fonctions à cette pédagogie :

- La fonction stratégique : lors de la réalisation d'un projet, les apprenants mettent en place des stratégies personnelles différentes pour résoudre des problèmes, dépasser des difficultés et des lacunes et y remédier efficacement afin d'avancer. Ces stratégies dépendent du caractère, du niveau de langue, des préférences, des styles d'apprentissage et de la disponibilité de ressources ou d'équipement technique de chacun.
- La fonction formative : les participants apprennent à mieux s'organiser, à programmer et à respecter les délais imposés.
- La fonction créative : le projet libère l'imagination et la créativité en faisant déployer les talents artistiques, souvent cachés, des apprenants.
- La fonction pédagogique : dans un projet, on répartit des rôles précis à tous les participants. Les savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre évoluent progressivement en attribuant à chaque membre de l'équipe un statut précis et une reconnaissance par ses pairs.
- La fonction sociale interactive : l'échange oral entre les participants est



assez authentique et en temps réel, avec des gestes, des interjections, des cris, des rires, de la mimétique, des pauses, des interférences en langue maternelle, pour comprendre et se faire comprendre, se mettre d'accord, collaborer et produire.

- La fonction synergique : un des plus grands avantages des projets didactiques est le fait qu'ils contribuent à la promotion des valeurs indispensables à la vie du futur citoyen, parmi lesquelles il faut signaler l'importance de la coopération entre les gens qui touche vraiment un domaine très vital de notre existence. Les décisions prises sont l'objet de discussions, d'échanges d'idées, de négociations et de compromis, pour aboutir à un résultat final collectif.
- La fonction évaluative : la réalisation du projet permet à procéder à une évaluation descriptive et analytique pour chaque participant.

## 2. L'intérêt de l'exploitation d'un mythe en classe de FLE

À l'époque des jeux en ligne et de *Fortnite*, qui a, sans aucun doute, signalé le début d'une nouvelle ère pour ces jeux avec son succès phénoménal, les adolescents qui continuent à lire, préfèrent la science-fiction et l'aventure, les polars, les BD et la littérature fantastique. Ces lectures viennent très vite s'ajouter aux contes que beaucoup de parents et de grands-parents, qui résistent encore à la technologie continuent, traditionnellement et heureusement selon nous, à lire aux plus petits. Ces derniers, en grandissant, s'occupent de blocks de *Lego* dans leur réalité quotidienne et après, d'un seul coup, ils passent sur la plateforme de *Minecraft* où ils continuent à bâtir, cette fois dans une réalité virtuelle, des mondes fictifs. Quelques enfants se croisent avec la mode actuelle de *STEAM* et de la robotique, introduits ces dernières années dans plusieurs salles scolaires et extrascolaires comme activité préférée parmi les parents « techno frics » et les enfants pas trop sportifs... *Last but not least*, presque tous les jeunes s'occupent des accessoires électroniques, des ordinateurs, des portables et des tablettes et le besoin de disposer d'un tel équipement pour accéder aux divers réseaux sociaux -autre manie de l'époque- est une condition sine qua non de leur profil.

Les élèves grecs ne diffèrent pas beaucoup de leurs copains étrangers en ce qui concerne l'attachement à la technologie. Ce qui les différencie, pourtant, c'est une composante culturelle. Au fait, ils grandissent en grande partie avec

des lectures qui proviennent de la mythologie grecque qu'ils étudient à l'école dès la 3<sup>e</sup> classe du primaire. Nous avons donc considéré intéressant d'essayer de démontrer à ces élèves qu'il y a un alliage entre mythologie et technologie. Il est vrai que le présent et le passé se croisent dans les histoires de chaque peuple qui, pour les créer, puise dans son patrimoine culturel et s'inspire du répertoire impressionnant d'un monde mythique imaginaire qui continue à nous surprendre. Il importe toutefois de rappeler que l'inventivité de nos ancêtres et l'originalité de leurs narrations comportent des significations inaltérables au fil du temps. La capacité de « prévoir » la future évolution technologique, avant même l'apparition de cette notion, provoque encore des discussions animées. En étudiant notre mythologie on ne peut qu'admettre que notre peuple savant semble avoir entrevu un grand nombre des performances que l'Homme a accomplies aujourd'hui et accomplira probablement dans l'avenir.

### **3. Un exemple de didactisation d'un mythe par exploitation des outils numériques**

L'idée d'exploiter avec nos apprenants un mythe grec or relatif à la technologie, naît le jour où nous nous informons que nos apprenants de la 6<sup>e</sup> classe de l'École primaire d'Anthousa, où nous travaillions en 2016-2017, menaient une enquête avec leur enseignante d'histoire sur les inventions des Grecs anciens en focalisant sur la Machine d'Anticythère<sup>1</sup>.

Dans un des documentaires visionnés, on fait état d'un automate, au nom de Talos, personnage qui nous a paru idéal comme point de départ d'un projet qui ambitionnerait de s'occuper des robots. Cette occasion, ainsi que le désir de participer au Concours de la Francophonie de 2017 au sujet similaire, nous a amenée à concevoir un projet didactique avec une thématique qui pourrait attiser la curiosité de nos apprenants déjà impliqués par les exploits technologiques en Grèce antique.

Il est à noter que la construction de robots est très à la page ces dernières années, c'est pourquoi nous avons pensé amener notre public progressivement à une réflexion sur leurs possibles utilisations dans la vie de tous les jours. Pour sensibiliser nos élèves grecs à cette problématique, nous avons considéré intri-

---

<sup>1</sup> Disponible sur : <<https://www.in2life.gr/features/notes/article/1005591/to-hxeres-oti-oi-arhaioi-eihan-provlepsei-th-gennhsh-ton-rompot.html>> (consulté le 12/05/2019).

gant, de leur prouver que, notre objet d'étude n'est pas, en définitive, si nouveau en faisant appel aux connaissances déjà acquises. En conséquence, en partant du déjà connu, la mythologie, nous espérons aboutir à la découverte du nouveau, la technologie future, en suivant un continuum des savoirs dans des disciplines différentes.

Ainsi, les élèves seraient censés étudier un personnage mythique sans pareil pas très connu. En Grèce, on rencontre Talos, le géant mythique de Crète, à la 3<sup>e</sup> classe du primaire dans le livre de Mythologie<sup>1</sup>. Là, la personnalité emblématique et inoubliable de Jason éclipse inévitablement la gloire de cet humanoïde qui, malgré son rôle d'antihéros, réussit à devenir sympathique à cause de sa fin puisque, inconscient de sa nature immortelle, il est tombé dans le piège des Argonautes à cause de la sorcière Médée, qui lui a promis – sic ! – l'immortalité...

Le projet, qui porte le nom de Talos – le premier robot de l'antiquité –, tenterait d'amener les apprenants à découvrir non seulement le mythe qui le suit, mais aussi toute une ligne de descendants parus dans des BD, des films ou des jeux-vidéos. Étape par étape, nous arriverions à la réalité de Casper<sup>2</sup> et, enfin, nous inciterions nos élèves à parler de leurs propres robots.

Tout cela, en ayant comme langue cible la langue française et en prenant en considération toutes les limitations que l'âge et le niveau linguistique de nos apprenants pourraient nous imposer à la réalisation de cet objectif pédagogique.

### 3.1. La planification du projet didactique

Le projet « Talos » a été initialement conçu pour un public d'apprenants de niveau A1+à-A2. Or, suite au succès emporté, il a été utilisé auprès de nos élèves du gymnase (équivalent au collège français) ce qui a exigé l'adaptation de notre planification au niveau de maîtrise de la langue (B1 des collégiens), ainsi que le choix et la création de nouveau matériel didactique (documents, ressources, activités, tâches<sup>3</sup>). Ainsi, faute d'espace, dans la planification et la présentation

---

<sup>1</sup> Disponible sur : <[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1999/Istoria\\_G-Dimitikou\\_html-empl/index1\\_4.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1999/Istoria_G-Dimitikou_html-empl/index1_4.html)> (consulté le 12/05/2019).

<sup>2</sup> *Caspers'* appelle « *Un robot de compagnie pour les enfants hospitalisés atteints de cancer* ». La vidéo correspondante constitue un des documents audiovisuels utilisés en classe comme déclencheur d'une réflexion collective sur les possibles applications de la robotique à l'heure actuelle et dans l'avenir, disponible sur : <<https://youtu.be/YcvyQvqxo5o>> (consulté le 10/9/2019).

<sup>3</sup> Toutes les activités sont la création personnelle de l'enseignante.

des composantes du projet qui suivent, nous avons pris soin d'indiquer le niveau auquel elles correspondent. Il revient alors à l'enseignant désireux d'utiliser ce projet de sélectionner celles qui conviennent aux caractéristiques de son public d'élèves.

Titre : « *Talos, le premier robot de l'antiquité* »

Durée : 2 mois (16 heures didactiques, 8 séances X 45 mn.)

Public : enfants et jeunes adolescents

Niveau : de A2 à B1

### *3.1.1. Les compétences communicatives langagières à développer par les apprenants*

Les compétences visées de notre projet (Conseil de l'Europe, 2018 : 136) se réfèrent à ce qu'un apprenant doit être capable de faire à la fin du parcours.

#### *Compétence linguistique*

Étendue du vocabulaire : reconnaître et utiliser un vocabulaire lié à l'antiquité grecque, aux dieux, à quelques personnages mythiques (Dédale), mystères (labyrinthe de Crète), lieux (Crète), inventions, objets, à l'aspect physique et moral, à la localisation, à la nature, à la science et à la technologie, aux vêtements, aux couleurs et à leurs nuances, aux formes et aux matières, aux armes, aux parties du corps, à l'espace, aux sentiments et aux tâches de la vie quotidienne.

*Compétence grammaticale* : utiliser les temps du passé pour raconter des faits lointains.

*Compétence orthographique* : maîtriser l'orthographe des mots enseignés.

*Compétence sociolinguistique* : employer des fonctions simples du langage et y répondre, dans un échange d'informations et des demandes et exprimer simplement son opinion et son point de vue (*je voudrais dire/ajouter, pourriez-vous me dire, je crois, je pense, à mon avis, je suis pour/contre, etc.*).

#### *Compétences pragmatiques*

- *fonctionnelle* :

- macro-fonctions : description d'un héros mythique et du costume d'un robot imaginaire ; narration de Talos pour parler de son histoire ; exposé sur un robot imaginaire et ses particularités, brève explication de son opinion sur les robots créés par ses pairs, et
- micro-fonctions : donner et demander des informations ; exprimer son accord/désaccord ; exprimer la capacité de son robot de faire quelque

chose ; exprimer ses préférences, sa volonté, son intérêt ; savoir s'adresser à ses copains pour attirer leur attention ; savoir ouvrir et clore une conversation ; saluer ; justifier son opinion, saluer

• *discursive* :

- Souplesse : adapter des expressions simples bien préparées et mémorisées (*je n'ai pas compris, pourriez-vous répéter, etc.*).
- Tours de parole :
  - utiliser des expressions toutes faites pour gagner du temps, pour formuler son propos et garder la parole (*c'est une question difficile, un instant s'il vous plaît, je n'ai pas fini, etc.*) ;
  - intervenir dans une discussion sur le sujet traité en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole (*excusez-moi, écoutez, si je peux me permettre, etc.*) ;
  - commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur le sujet traité.
- Développement thématique :
  - faire une description ou un récit clair en développant et les points importants et en argumentant ;
  - donner un exemple dans un texte très simple (comme, par exemple, etc.).
- Cohérence et cohésion : élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs logiques et temporels (d'abord, puis, après, ensuite, enfin, alors, etc.).
- Précision : transmettre une information simple et claire, d'intérêt immédiat, en mettant en évidence le point le plus important.
- Aisance à l'oral : se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.

*Compétences numériques*<sup>1</sup>

- réaliser une enquête ciblée en ligne, éventuellement plurilingue, pour s'informer sur le sujet abordé ;
- utiliser les outils numériques et les logiciels proposés par l'enseignant pour créer des documents collaboratifs multimodaux en intégrant des liens, des images et des vidéos.

---

<sup>1</sup> CECRL, Annexe 6 – Exemples d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne et de la médiation.

### 3.1.2. Les activités de communication langagière

Parmi les activités de communication langagière, nous avons retenu :

- la réception orale, écrite et audiovisuelle : compréhension générale et détaillée de l'écrit, de l'oral et audiovisuelle (vidéo et court extrait d'un film) ;
- la production orale (exposé oral, interview) et écrite générale (présentation, récit) ;
- l'interaction orale générale et l'interaction en ligne générale ;
- la médiation de textes : transmettre des informations spécifiques à l'oral/à l'écrit, exprimer une réponse personnelle à l'égard de textes créés par ses copains, et
- la médiation de concepts: coopérer dans un groupe.

### 3.2. Les tâches du projet avec utilisation d'outils numériques

La planification actuelle de l'enseignement doit être fondée sur les tâches. Comme le signale Proscolli (2010 : 22) : « la particularité de la perspective actionnelle concerne principalement l'organisation *du quoi* et *avec quoi* enseigner qu'il faudra désigner et articuler autour d'une "macro-tâche" ou "tâche finale" et de "micro-tâches" susceptibles de contribuer à la réalisation de la macro-tâche proposée aux apprenants ». Pour arriver au résultat déterminé du projet l'apprenant doit réaliser une série de tâches intermédiaires qui vont lui permettre d'acquérir les compétences communicatives langagières indispensables à la tâche finale. Ainsi :

Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a une tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme plus aboutie d'une démarche actionnelle.

Gouillet, 2005 : 21

### 1. Activité d'apprentissage collective de sensibilisation

Support : infographie<sup>1</sup> sur l'évolution des robots

Projection sur TBI

Questions possibles à poser :

*Qu'est-ce que vous voyez ? Quel robot connaissez-vous ? Comment s'appelle le premier/le dernier robot ? Connaissez-vous d'autres robots ? Qu'est-ce que cette infographie veut nous dire ? etc.*

- Explication et copie des nouveaux mots
- Concentration sur la figure de Talos qui semble être le « père » de plusieurs robots célèbres très connus (*Wall-e*, *Sunny*, *Number five*, *C-3PO* et *R2D2* du film « *Star Wars* », jusqu'au plus récent, *Droid K-250*)
- Mobilisation des connaissances préalables sur les personnages mythiques et les exploits techniques des Grecs anciens et l'idée de la robotique actuelle
- Révision et approfondissement du vocabulaire relatif à la description physique et au caractère de quelqu'un

Support supplémentaire : « *Brève histoire de la robotique* »<sup>2</sup>

### 2. Activités collectives de compréhension audiovisuelle globale et détaillée

- Visionnement de la vidéo *Dieux Grecs*, disponible sur : <<https://youtu.be/zgdC6KBQY4>> (consulté le 10/10/2020)
- Explication des nouveaux mots et exercice à trous sur : <<https://learningapps.org/17167760>> (consulté le 10/10/2020)
- Mots-croisés disponibles sur : <<https://crosswordlabs.com/view/les-dieux-de-la-mythologie-grecque>> (consulté le 10/10/2020)
- QCM disponible sur : <<https://learningapps.org/display?v=pq1y99prt21>> (consulté le 10/10/2020)

Support : un extrait du film américain de 1963 *Jason et les Argonautes*

### 3. Activité en binôme de production écrite

Consigne : *Avec ton copain de banc, choisissez les mots-clés de l'étape précédente, visitez le site <<https://www.nuagesdemots.fr/>>, ou <<https://worditout.com/>> et créez un nuage de mots en français. Ensuite, imprimez-le et collez-le sur vos cahiers.*

---

<sup>1</sup> Illustrated Timeline of Robots, disponible sur : <<https://am24.mediaite.com/tms/cnt/uploads/2013/01/robot-timeline.jpg>> (consulté le 10/10/2020).

<sup>2</sup> Disponible sur : <<https://lirante.ac3j.fr/wp-content/uploads/2015/01/evolutiondelarobotique.svg#frame8188>> (consulté le 10/10/2020).

4. Activités individuelles et collectives de recherche d'informations<sup>1</sup> et de production écrite

Consigne : *À la maison, cherche des informations sur Talos et réponds aux questions suivantes par écrit.*

- *Qui est Talos dans la mythologie grecque ?*
- *Qui l'a créé ?*
- *À qui il a été donné et pourquoi ?*
- *Quelles sont ses caractéristiques ?*
- *De quel matériel il a été fait ?*
- *Quelle est sa source de vie ?*
- *Quelles sont ses fonctions ?*
- *Quelles sont ses armes ?*
- *Quel rôle ont les plaques qu'il porte ?*
- *Comment il est mort ?*
- *Que symbolise Talos selon vous ?*
- *Essaie de décrire Talos.*

Travail collectif sur TBI : Quiz disponible sur : <<https://quizlet.com/421796516/le-mythe-de-talos-diagram>>/<<https://quizlet.com/421796516/le-mythe-de-talos-diagram/>>.

5. « Le témoignage de Talos » : Activité en binôme de production écrite

Consigne : *Utilisez la plateforme <[www.storybird.com](http://www.storybird.com)> pour écrire un récit dans lequel Talos raconte son histoire et parle de ses sentiments et de ses aventures. Choisissez les images qui conviennent à votre version.*

6. « Les robots de la classe »<sup>3</sup> : Activité individuelle de production écrite et exposé oral

Consigne : *Ton école organise une exposition sur les robots. Pour pouvoir y participer tu dois dessiner (support papier ou tablette) un robot imaginaire et écrire une brève présentation pour le décrire et parler de ses devoirs, ses fonctions et son caractère.*

*Chaque classe votera pour la meilleure production, c'est pourquoi avant de l'ex-*

---

<sup>1</sup> Disponible sur : <<https://mythologiegrecque.pagesperso-orange.fr/HerosGreecs/JasonArgonautes/PersonnesJason/Talos.htm>> (consulté le 10/09/2020).

<sup>2</sup> Exemple : <<https://storybird.com/picture-book/le-premier-robot-de-l-antiquite/rckxmm8kz>> (consulté le 15/05/2019).

<sup>3</sup> Voir photo 2 en Annexe.



*poser, tu vas le présenter oralement à tes copains.*

- Avant l'exposé, l'enseignant veille à la correction, le perfectionnement et la réécriture des productions.
- Après l'exposé, chaque apprenant exprime son opinion sur la production de ses pairs en choisissant celle qui lui plaît et en expliquant pourquoi.

7. « Un Talos moderne » : Activité collective de création artistique et de production orale

*Consigne : Après une visite au musée Herakleidon<sup>1</sup> qui organise une exposition sur la science, l'art et la technologie des Grecs anciens, vous devez fabriquer le costume d'un automate imaginaire.*

*Avant de créer le costume, réfléchissez et discutez sur les points suivants :*

- *Comment imaginez-vous Talos aujourd'hui ?*
- *Combien de pièces contiendrait le costume, quelles seraient ses couleurs, ses formes, ses matières ?*
- *Comment serait son équipement ?*
- *Est-ce qu'il aurait des armes ? Si oui, lesquelles ?*
- *Quelle serait sa mission ?*

Étapes du travail :

- Dessin et coloriage du patron pour le costume à la taille d'un élève
- Choix et rassemblement du matériel
- Fabrication du costume
- Prise de photos d'un élève portant le costume
- Téléchargement de la photo<sup>2</sup> disponible sur : <[www.thinglink.com](http://www.thinglink.com)><sup>3</sup> et création d'un document interactif

8. « L'interview de Talos » (B1) : Activité en deux groupes, de production écrite et de simulation

1<sup>er</sup> groupe : Les journalistes

*Consigne : Vous êtes le/la présentateur-trice d'une grande chaîne télévisée. Après beaucoup d'efforts, votre rédacteur en chef a convaincu le fameux Talos de vous accorder une interview exclusive pendant votre bulletin d'informations.*

---

<sup>1</sup> Disponible sur : <<https://www.herakleidon-gr.org/home/>> (consulté le 12/05/2019).

<sup>2</sup> Voir photo 1 en Annexe.

<sup>3</sup> La photo interactive disponible sur <<https://www.thinglink.com/scene/1413423331176087553>> (consulté le 13/06/2019) constitue le produit final du 1<sup>er</sup> lancement du projet en 2017 de la 6<sup>e</sup> classe de l'École primaire d'Anthousa.

*Préparez-vous bien pour cette interview attendue depuis longtemps, lisez attentivement les questions préparées par votre équipe et ajoutez, si vous le désirez, vos suggestions et vos remarques.*

2<sup>e</sup> groupe : Le personnage de Talos

*Les journalistes vous donnent des questions auxquelles vous allez répondre par écrit. Essayez de formuler des phrases complètes, sans répétitions, par trop longues, en faisant entrevoir les traits de votre caractère. L'originalité, l'humour, la vivacité sont des caractéristiques importantes pour rendre vos réponses plus intéressantes.*

- Un volontaire joue le rôle de Talos en portant son costume.
- La scène finale pourra être filmée avec un portable ou une tablette.

#### **4. Ressources en ligne et outils numériques exploités**

En ce qui concerne l'usage des outils numériques, il est incontestable que les projets ne peuvent pas avoir l'ampleur envisagée sans l'équipement technique adéquat (TBI, ordinateurs, connexion Internet). Il est par ailleurs souhaitable d'avoir des tablettes pour tous les apprenants dans les écoles, ce qui n'est pas encore le cas en Grèce. Dans notre cas, nous avons opté pour la pratique *BYOD* après l'autorisation accordée par la Direction de l'école. L'utilisation des outils Web 2.0, choisis en raison de leur caractère interactif et attrayant dans la version plus récente du projet, lui a offert une autre dimension, a ouvert des problématiques, a donné des idées et a gagné l'enthousiasme du public. Les apprenants se sont vivement incités à écrire et à créer sur leurs ordinateurs, pratique qui, selon Karsenti (2015), a des impacts positifs de type cognitif, affectif et social.

Pour les enseignants expérimentés technologiquement qui désirent aller plus loin, les applications de la *Réalité Augmentée*<sup>1</sup> présentent un grand intérêt et son intégration en classe offre plusieurs avantages éducatifs même pour les petits élèves débutants en informatique.

#### **5. Évaluation du projet**

Notre projet, même dans sa petite envergure, a promu et établi différents types de « coopération » :

- la coopération entre apprenants comme associés à une entreprise à la-

---

<sup>1</sup> <<https://ecolebranchee.com/realite-augmentee-apprentissage/>> (consulté le 12/05/2019).

- quelle un seul individu ne pourrait jamais faire face et arriver jusqu'au bout avec succès dans un temps limité ;
- l'action coordonnée dans la poursuite d'un but collectif à produit exportable à la communauté scolaire : du costume d'un robot et de toutes les autres créations des élèves ;
  - la coexistence sereine et sans sérieux conflits, à long terme, dans un espace assez limité comme la salle scolaire ;
  - la collaboration comme condition non négociable, même avec celui avec qui on n'a jamais voulu collaborer ;
  - l'émulation entre paires ;
  - la solidarité puisque c'est de la réussite collective dont dépendait la réussite individuelle ;
  - la tolérance et l'indulgence devant les éventuelles erreurs de langue, les fautes pendant la manipulation du matériel, les mauvaises pratiques d'un participant, et l'entraide pour y remédier efficacement ;
  - le respect de l'autre, fort ou faible, de son opinion et de son effort et, enfin,
  - l'égalité entre les membres.

La planification détaillée et le respect des délais ont constitué une grande leçon pour les participants qui sans doute les aidera dans leur vie académique et, plus tard, dans celle professionnelle.

Grâce aux techniques artistiques employées (dessin, peinture, bricolage, collage, photographie, narration numérique) les apprenants se sont amusés et ils sont devenus plus créatifs. Les bienfaits de l'introduction de l'art dans toutes les disciplines sont indéniables d'autant plus qu'elle aide, aussi, énormément les apprenants en troubles d'apprentissage (Hourst, 2018), des cas qui existaient dans notre classe comme dans la majeure partie des classes scolaires aujourd'hui.

La réalisation du projet nous a permis, en fin de trimestre, de procéder à une évaluation descriptive et plus analytique pour chaque élève. Grâce à son caractère pédagogique elle est plus complète, créative et attrayante, moins scolaire et effectivement plus conforme à notre cours, c'est pourquoi nous espérons son application en milieu scolaire public grec et en particulier au primaire. Le degré de réussite et d'accomplissement des différentes tâches, la participation, la persévérance et toute la présence des apprenants pendant le projet, ont été les critères de cette évaluation. Ses résultats nous ont aidés à diagnostiquer les

lacunes au niveau de langue pour y remédier efficacement par la suite.

Enfin, le principe de la centration sur l'apprenant nous a dicté à inciter les apprenants à s'auto-évaluer à l'aide d'une grille que nous avons préparée à cet effet, à évaluer les productions de leurs copains et le projet dans son ensemble.

## Conclusion

Le projet « TALOS » a été réexaminé, amélioré, modifié, enrichi et adapté à des publics différents en apportant des résultats prometteurs pour une approche actionnelle et pluridisciplinaire selon les principes d'une pédagogie coopérative, participative et différenciée.

Ce qui nous a impressionnée et touchée le plus, c'est le message œcuméniste, humanitaire, écologique et pacifique surgi pendant nos discussions sur l'usage de la technologie et que les élèves ont voulu communiquer au bout de ce parcours. Leurs robots imaginaires, aux costumes colorés et aux noms éloquentes, auraient des qualités humaines, ils ne seraient pas du tout violents, ils feraient le ménage pour leurs mères, ils tiendraient compagnie aux personnes solitaires, âgées et malades et ils nous aideraient avec les courses au supermarché et les autres tâches quotidiennes. En plus, ils auraient le caractère d'un petit enfant joueur, curieux, joyeux et souvent extatique devant le progrès scientifique et les exploits technologiques qui doivent à tout prix assurer un meilleur avenir pour l'Humanité et contribuer à la sécurité et au bien-être de tous.

Ici, réside, selon nous, la valeur ajoutée de ce projet qui, selon les critiques encourageantes et positives des participants et le degré assez satisfaisant d'accomplissement de nos objectifs initiaux, a constitué une expérience inoubliable !

## Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <[www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)> (consulté le 15/6/2019).

- DUCROT J.-M., 2016, « La Pédagogie de Projets en FLE. De l'idée à la réalisation », disponible sur : <<https://docplayer.fr/9630134-La-pedagogie-de-projets-en-fle-de-l-idee-a-la-realisation.html>> (consulté le 13/7/2019).
- GOUILLET F., 2005, *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langues, Cadre Européen commun et Portfolio*, Paris, Didier.
- HOURST B., 2018, « Les arts comme remédiation aux difficultés scolaires », disponible sur : <<https://www.mieux-apprendre.com/blog/2018/09/28/les-arts-comme-remediation-aux-difficultes-scolaires-partie-3/>> (consulté le 13/7/2019).
- KARSENTI T., 2015. « Écrire avec les technologies, ça s'apprend ! 25 impacts des technologies sur le processus d'écriture et le goût d'écrire », Montréal, CRIFPE, disponible sur : <<https://classetice.fr/IMG/pdf/25écriture.pdf>> (consulté le 7/8/2021).
- PERRICHON E., 2009, « Perspective actionnelle et pédagogie du projet. De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective », *Synergies, Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, p. 91-111, disponible sur : <<https://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf>> (consulté le 13/7/2019).
- PROSCOLI A., 2010, « Planifier l'enseignement du FLE selon une approche fondée sur les tâches », *Contact+*, n° 48, p. 19-25.
- PUREN C., 2007, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », *APLV*, disponible sur : <<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>> (consulté le 13/7/2019).

## ANNEXE



Image 1 : Le robot Talos, Modèle MM VII, avec épée spatiale<sup>1</sup>

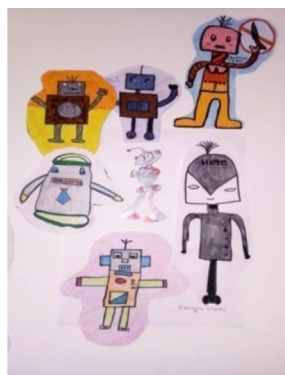


Image 2 : Les robots de la classe<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Création de la 6<sup>e</sup> classe de l'École primaire d'Anthousa, année scolaire 2016-2017.

<sup>2</sup> *Idem.*

## **Le FLE fait sa pub : pistes d'exploitation de spots publicitaires en classe de FLE.**

**Martine DUBOIS**

Haute École Galilée (Belgique)

[martine.dubois@galilee.be](mailto:martine.dubois@galilee.be)

### **Résumé**

*Les débats qui secouent la société actuelle posent un regard critique sur les questions éthiques et citoyennes. Comme d'autres, les entreprises s'en sont emparées dans leurs stratégies marketing. À cet égard, les spots publicitaires apparaissent emblématiques et constituent de ce fait un matériau privilégié pour la classe de FLE : compréhension des enjeux sociétaux et culturels, décodage des implicites de la communication, pédagogie transculturelle. Dans un premier temps, nous dresserons un parallèle entre le marketing de marque et le cours de FLE du point de vue des objectifs poursuivis et des stratégies mises en œuvre. Nous montrerons ensuite en quoi les thèmes traités et les formes empruntées par le mini-métrage publicitaire en font un support pertinent pour l'apprentissage. Nous proposerons quelques exemples récents de spots qui se prêtent à un large éventail d'activités. Nous concluons en rappelant l'intérêt de tels documents authentiques qui font entrer le débat dans la classe.*

**Mots-clés :** *publicité, motivation, interculturel, documents authentiques*

### **Introduction**

Cours de FLE et publicité ont toujours fait bon ménage : l'affiche publicitaire est à la fois un document authentique destiné à un large public cible et le reflet d'une société tant du point de vue culturel que de celui des relations interpersonnelles. Le cours de FLE s'est donc emparé de la publicité pour la décortiquer : rapports entre texte et image, décodage sémiologique, création de slogans, etc. Les supports analysés concernent la plupart du temps des campagnes destinées

à la presse papier. Les diverses activités de compréhension et de production envisagées peuvent s'insérer dans une séquence pédagogique qu'elle soit thématique ou qu'elle concerne les médias. Cette exploitation traditionnelle de la publicité conserve toute sa légitimité mais le développement des réseaux sociaux a changé la donne et le marketing est aujourd'hui au contenu. Et c'est tout bénéfique pour le cours de FLE.

## **1. Des stratégies marketing aux stratégies d'enseignement**

Avec le développement exponentiel d'Internet et des réseaux sociaux, le contexte et les comportements ont changé : il ne suffit plus aujourd'hui de vanter l'efficacité d'un aspirateur ou d'un smartphone pour vendre. De même, il ne suffit plus à l'enseignant d'expliquer les subtilités de la langue française pour motiver un apprenant de plus en plus critique, quel que soit son âge ou le contexte d'enseignement. Les stratégies doivent s'adapter de part et d'autre.

### **1.1. Un contexte en mutation**

L'objectif de la publicité reste bien évidemment de vendre un produit, une marque et de fidéliser les clients. Mais au-delà de cette vision simpliste, il s'agit bien d'une entreprise de séduction à grande échelle qui oblige les marques à innover sans cesse pour répondre aux attentes d'un public toujours plus exigeant et toujours plus volatil. Quatre grands principes définissent ce nouveau contexte du marketing (Julien, 2018). Ils peuvent également s'appliquer à l'enseignement.

1. La transparence. Le public n'accorde plus spontanément sa confiance aux entreprises : plus question de pratiques obscures dans son fonctionnement. Collusions, scandales, pratiques peu éthiques, détournements de fonds, rémunérations indécentes sont portés sur la place publique, obligeant les entreprises à abandonner une certaine opacité. De même, les institutions d'enseignement publiques ou privées subissent la loi du marché et doivent s'engager dans une démarche qualité : publication des règlements, recours, mode d'évaluation dûment annoncés, évaluation des enseignements par les étudiants l'institution s'adapte malgré les résistances.



2. L'incertitude. L'hyperconnectivité menace la communication que les entreprises ne maîtrisent plus totalement. Les réactions du public sont en partie imprévisibles. De même, l'information étant accessible à tous, le savoir professoral et l'expertise de l'enseignant peuvent être eux aussi mis en cause.
3. L'horizontalité des relations. Sur les réseaux sociaux, tous et tout s'exposent, le consommateur comme la marque, le citoyen comme l'homme politique. Enseignants et étudiants n'y échappent pas, s'apant peut-être l'autorité et le pouvoir des premiers.
4. L'immédiateté. Partages viraux en quelques clics, tout se sait dans l'instant. *Fake news* ou vraies infos, positive ou négative, la réaction est instantanée. Comme l'entreprise, l'enseignant n'a plus la maîtrise de ce qui se dit dans sa classe : les messages sont devenus virtuels, les écrans sont du matériel pédagogique et le temps n'existe plus.

Pour se construire une image plus citoyenne, la marque se positionne sur le plan sociétal, s'engage pour démontrer son utilité, se politise en flirtant parfois avec l'opportunisme. Elle devient productrice de contenus et dépasse ainsi sa fonction mercantile. Le cours de FLE suit la même trajectoire : il doit dépasser sa fonction « linguistique » pour montrer son utilité publique et motiver les apprenants à apprendre.

La motivation est aujourd'hui au cœur de l'enseignement apprentissage du FLE. On identifie cinq moteurs de la motivation (Delannoy, 2005) : désir de ressembler, désir d'estime, désir de recherche de sens, désir de réussite, désir de valorisation sociale. Michel Boiron (2017) en a fait son cheval de bataille : le désir d'apprendre doit se transformer en plaisir d'apprendre en renforçant l'estime de soi et des autres et l'impression d'appartenance au groupe. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de développer une véritable stratégie motivationnelle. Si la motivation dépend de différents facteurs personnels (milieu familial, environnement, situation psychologique, etc.), l'action peut porter sur trois axes, selon Boiron (2017) : l'image de la langue, la relation au savoir et la relation enseignant-élève. Rappelons que la langue dont il est question en classe de FLE est avant tout une langue à vivre et à partager. Ce sont donc les différentes fonctions qui sont envisagées : expression de l'affect, des cultures, langue de transmission de savoirs et de savoir-faire.

## 1.2. Production de contenus

Une observation rapide des publicités auxquelles les marques nous soumettent font émerger la prééminence du concept d'expérience. Le milieu du tourisme est à ce titre emblématique : on ne voyage plus, on vit une expérience. Les stratégies de communication font ici directement référence à la roue expérientielle de Hetzel (2002) : surprendre, proposer de l'extraordinaire, créer du lien, utiliser la marque, stimuler les cinq sens. Selon Jamet (2015 : 94), CEO de IPG Mediabrands France, « Il faut toucher le cœur plutôt que le portefeuille. [...] La marque doit faire oublier qu'elle fait de la pub en apportant de la valeur ». L'heure est donc au marketing de contenu (*branded marketing*), au contenu éditorial. On passe donc d'un discours argumenté sur les avantages d'un produit au positionnement de la marque soit dans la création de contenu (les guides touristiques de Vuitton), soit dans une prise de position sur les grands débats qui animent la société (Carrefour s'engage pour les légumes interdits en 2018), soit par la transmission de valeurs (Nike et la tolérance).

Sans aller vers une marchandisation de l'enseignement (mais peut-on y échapper ?), ces mêmes principes peuvent être appliqués au cours de FLE. En paraphrasant Jamet (2015), on pourrait dire que l'enseignant de FLE doit faire oublier qu'il fait un cours en apportant de la valeur. En transposant la roue d'Hetzel, les maîtres mots du cours de FLE seraient le contenu (de quoi parle-t-on en français ?), l'implication de tous les acteurs, les histoires à raconter, l'expérience à vivre et l'émotion (affect, rôle des cinq sens). Les cinq leviers de la communication publicitaire actuelle trouvent ainsi leur pendant dans la communication professorale qu'on pourrait schématiser dans le tableau suivant.

Communication publicitaire	Communication en FLE
Affect	Émotion
Éducation	Langue « à vivre »
Valeurs	Valeurs – citoyenneté
Divertissement	Plaisir
Personnalisation	Adaptation au public
Expérience participative	Mise en projet – coaction

Tableau 1 : Comparaison des stratégies de communication dans la publicité et en FLE

Ces leviers trouvent leur concrétisation dans les courts métrages publicitaires de ces dix dernières années qui constituent un matériau de choix pour le cours de FLE.

## 2. Principales tendances du film publicitaire de la fin des années 2010

Les marques innovent à la fois dans la création de contenu engagé et dans la forme des mini-métrages.

### 2.1. Engagement

Trois grandes tendances de stratégie d'engagement se dégagent (Julien, 2018). La politisation consiste à réagir à un fait social, économique et politique. Il s'agit souvent d'une prise de parole d'un dirigeant de marque pour se positionner par rapport à un fait d'actualité. Ainsi, de nombreuses marques ont pris le contre-pied de la tendance envahissante du Black Friday en Europe. Plusieurs ont rebaptisé la place de l'Étoile à Paris en « Place des deux étoiles » après la victoire des Bleus au Mondial de foot. On peut ranger dans cette catégorie Ariel avec « Partageons les tâches » (campagne publicitaire 2018). Le père qui fait la lessive est une timide défense de l'égalité homme-femme : une occasion d'aborder en classe les différences culturelles des représentations et les stéréotypes. Autre exemple qui fera sans doute écho chez un public adolescent, les « Social plates » de Bru (campagne publicitaire 2019). La marque d'eau belge s'insurge gentiment contre la tendance à photographier ses plats au restaurant : le code QR dissimulé dans les assiettes invite à ranger le smartphone et à renouer les liens sociaux.

La défense de grandes causes mobilise les marques, qu'il s'agisse d'œuvrer pour le climat, de militer contre le racisme ou pour une société non genrée. À cet égard, Nike fait office de porte-drapeau. Après son coup d'éclat en 2018 avec Colin Kaepernick, le footballeur qui s'était agenouillé durant l'hymne américain pour protester contre les violences faites aux Noirs, la marque fait le buzz en 2019 en célébrant les footballeuses et en prônant une meilleure visibilité du sport féminin. Les inégalités homme-femme ont été magistralement illustrées par Axa France : « Le masculin l'emporte sur le féminin » (campagne publicitaire 2017) opère un lien entre la primauté du genre grammatical masculin et les discriminations dont font l'objet les femmes, qu'il s'agisse de répartition des tâches ou de rémunération. Un spot qui trouve évidemment sa place dans le cours de FLE et permet de réfléchir sur les notions de genres et de sexes. La communauté LGBT+ est, elle, au cœur des campagnes publicitaires des hôtels Ibis avec le slogan « *We are open* » (campagne publicitaire 2019) et de

Sodastream qui « *Imagine a world* » (campagne publicitaire 2019) en revisitant des photos historiques.

Enfin, certaines marques se lancent carrément dans l'activisme : elles ne se contentent pas de stratégies marketing, mais assurent leur légitimité en promouvant des actions concrètes et en changeant le modèle d'entreprise. La marque californienne Patagonia, connue pour son engagement politique et environnemental, a créé, en France, en 2019, « *Action works* », une plateforme de rencontre entre citoyens et ONG. La grande distribution s'engage dans des pratiques plus éthiques, plus responsables et plus saines à l'image de la campagne « *Act for food* » de Carrefour. C'est évidemment le terrain de prédilection des ONG ou des associations œuvrant pour la collectivité.

## 2.2. *Storytelling* et C<sup>ie</sup>

Les tendances se marquent aussi dans la forme que prend le spot publicitaire. Et c'est là aussi tout l'intérêt pour le cours de FLE. Les annonceurs s'adjoignent les services de grands réalisateurs et se lancent dans de véritables courts-métrages – en réalité des films longs en publicité – qui jouent sur l'émotion ou sur l'humour, revisitent les genres cinématographiques, et exploitent tous les ressorts de la fiction. L'heure est plus que jamais au *storytelling*, à la mise en récit qui se concentre sur le sensible, l'émotion, le souvenir (Deneufbourg, 2018). Pour y parvenir, les marques misent sur l'éducation (crédibles, elles deviennent dignes d'être suivies), l'inspiration (surprendre pour pouvoir s'identifier), le divertissement (l'humour pour séduire). « Les gens sont en attente de récits et d'histoires qui touchent à leur imaginaire » (Jamet, 2015 : 95).

Intermarché est champion toute catégorie. Il crée la surprise en 2017 avec le film publicitaire « *L'amour, L'amour* », où, sur une chanson de Mouloudji, l'alimentation devient séduction. En trois minutes, Katia Lewkowicz, la réalisatrice de « *Pourquoi tu pleures ?* », narre la rencontre de deux jeunes gens dans un supermarché. Le jeune homme, très pizza-ketchup au début, découvre légumes frais et recettes mijotées pour mieux séduire la jeune caissière. Le tout sans paroles. La réalisatrice a réitéré l'expérience en 2019 avec un film publicitaire qui aborde le thème du deuil et des souvenirs sur « *C'est magnifique* » chanté par Benjamin Biolay.

Dans le même registre, Monoprix a séduit avec « *#LaitDroleLaVie* » une jolie bluette à l'école primaire, sans paroles elle aussi. Un jeune garçon très timide

déclare son amour en découpant les slogans sur les emballages de la marque. Les quatre minutes de romances se poursuivent par des spots de quelques secondes sur Facebook, pour toucher un public moins romantique par des suites décalées.

On voit immédiatement tout le potentiel de ces films en classe de FLE où tout est décodage du non-dit. D'un point de vue plus didactique, le *storytelling* offre la possibilité d'analyser un schéma narratif sur un format très court (1 à 3 minutes) et joue la plupart du temps sur les émotions.

### 3. Quelques pistes pour le cours de FLE

Nous vous proposons ici quelques exemples de mini-métrages publicitaires qui ont, d'après nous, toute leur place en classe de FLE.

Le film « The look » de Procter et Gamble (2019) permet d'aborder l'interculturel. On suit un père de famille noir dans ses activités quotidiennes. Il mène une vie ordinaire, mais fait cependant l'objet de critiques, de préjugés de la part de gens tout aussi ordinaires. Rien n'est verbalisé, tout est dans le regard et les interprétations qu'on peut lui donner. Ce film est d'une grande richesse implicite. Scène par scène, les apprenants émettront des hypothèses sur le sens de ces regards, échangeront sur leur ressenti. On abordera ainsi la dimension culturelle du regard, la communication non-verbale et ses implicites (Hall, 1966). Cette sensibilisation au racisme ordinaire sera l'occasion d'identifier les attitudes de rejet, parfois inconscientes. Dans le cadre d'une séquence actionnelle, on pourra proposer aux apprenants de réaliser une vidéo sans parole pour sensibiliser, par exemple, au harcèlement en milieu scolaire ou urbain. L'absence de dimension langagière en compréhension comme en production rend l'activité accessible à des publics débutants.

La marque de bagages Delsey nous emmène dans un voyage autour du monde et dans les souvenirs pour le lancement de sa nouvelle valise connectée. Le film d'animation « *What Mathers is Inside* » met en scène un trentenaire obsédé par le travail qui apprend la mort de son père. Celui-ci lui a légué une valise dans laquelle se trouve un trésor inestimable. Nous suivons le voyage initiatique et la transformation du personnage à la poursuite de l'insaisissable valise. Un film tout en délicatesse et en émotions qui permet un travail à la fois sur le personnage (repérage des indices de sa mutation) et sur les décors traversés (paysages et clichés). Le sujet comme le traitement de l'animation et les

dialogues très sommaires permettent une exploitation dès le niveau débutant. On pourra proposer aux apprenants de créer un album de voyage ou une histoire autour d'un personnage ou d'un objet itinérant.

Dans un autre style, *Petit Bateau* nous fait vivre « L'incroyable journée de Léo et son sweat marinière » (2017). Sur le rythme de « Ça plane pour moi » de Plastic Bertrand, on suit les activités et les bêtises d'un gamin d'une dizaine d'années, du réveil jusqu'au coucher. Le sweat est mis à toutes les sauces (au sens propre et au sens figuré) et le film compte 76 plans pour 60 secondes ! De quoi donner le tournis. En fonction du public, la pub offre de multiples exploitations, de la description des activités quotidiennes un jour de vacances à la discussion sur les « Léo » présents ou passés de la classe, en passant par les préoccupations des parents quant à l'habillement à privilégier. On pourra même aborder les doutes des consommateurs sur l'industrie textile (qualité, durabilité, responsabilité, éthique, santé, etc.). En projet final, « Nous sommes tous des Léo » pourrait se décliner sur différents supports : *stories* sur Instagram, vidéo, collage, narration écrite ou orale, reportage, etc.

Plus délicat à aborder, « Déjà vu – 2 » est une parodie des films d'horreur (2016). Conçu comme une bande-annonce, elle exploite tous les codes du genre : musique d'ambiance, nuit sombre, lac isolé, forêt profonde, panneau inquiétant annonçant « Camp Blackblood », cabane abandonnée, vieille voiture et bande de jeunes insouciantes, jeune fille qui s'éloigne, rôdeur, couteau, meurtre sanglant... tout est là, prévu, attendu. La mort est au rendez-vous. Sauf que la jeune victime évoque en voix off très détachée cette prévisibilité et surtout l'inutilité de sa mort. Défile alors le générique : un discours informatif visant à sensibiliser au don d'organes. On a cru au vrai faux film d'horreur, malgré le décalage et la parodie, mais la morale sans émotion arrive comme un coup de poing. Ce spot, diffusé sur les réseaux sociaux, vise avant tout un public jeune, familiarisé avec les codes du film d'horreur. On le visionnera sans doute d'abord sans le son et sans le générique pour mettre en évidence les indices et analyser la progression de l'histoire, séquence par séquence. Ensuite, on visionnera le film avec la *voix off* pour mettre en évidence le procédé parodique. Les apprenants pourront faire des hypothèses sur la morale ou l'annonceur. Le générique ouvrira la discussion sur les dons d'organes, sur leurs aspects législatifs et affectifs. On proposera ensuite de réaliser une campagne de sensibilisation en utilisant des procédés parodiques.

### 3.1. Fiche pédagogique

*Public visé* : adolescents et adultes

*Niveau* : A1-A2

*Support* : publicité Intermarché « L'Amour » – 3 min. (disponible sur YouTube : <<https://www.youtube.com/watch?v=EpIXcE8bnZQ&t=112s>>).

*Objectifs* :

- Comprendre un document vidéo ;
- Raconter une rencontre amoureuse ;
- Parler de ses habitudes, de celles des ados et des tendances en matière d'alimentation ;
- Savoir interpréter des comportements non verbaux.

*Sensibilisation* :

Production orale en groupe : 10 min.

Demander aux apprenants où et comment ils font leurs courses alimentaires, s'ils ont déjà vécu des aventures, des expériences inattendues en faisant les courses.

*Observation* :

Production orale en groupe : 30 min.

Étape 1 : visionner la vidéo sans la fin (jusqu'à 2'32), comprendre globalement. *Où se trouve-t-on ? Qui sont les personnages ? Que font-ils ? À quoi fait penser la musique ? Quel est le thème de la chanson ? Quels sont les moments clés de l'histoire ? À votre avis, comment l'histoire va-t-elle se terminer ?*

Étape 2 : diviser le film en séquences et visionner séquence par séquence, comprendre en détails.

30 premières secondes : observation des comportements. *Comment les ados se comportent-ils ? De quoi se nourrissent-ils ? Quelle est l'expression des personnages ? Que signifie la mimique de la caissière ? Pourquoi la musique commence-t-elle seulement après 30 secondes ?*

31'' – 52'' : 2<sup>e</sup> passage à la caisse. *Qu'est-ce qui change ? Pourquoi achète-t-il une salade ? Que signifie le regard de la caissière ?*

53'' – 1'20'' : 3<sup>e</sup> passage. *Pourquoi le garçon est-il seul ? Dans quels rayons va-t-il ? Que signifie son expression ? Nommez quelques aliments. Pourquoi le poissonnier rit-il ? Que fait le garçon au rayon des fruits ? Quels aliments pré-*

sente-t-il à la caisse ? Interprétez les mimiques des deux personnages.  
1'21'' – 2'31'' : essais culinaires. Décrivez les différents essais de cuisine. Comment le garçon évolue-t-il ? Qu'en pensent ses copains ?

Étape 3 : faire des hypothèses sur la fin.

Par groupes, imaginez la fin de l'histoire.

Visionner, ensuite, la fin de la vidéo et vérifier les hypothèses.

*Appropriation :*

Étape 1 : Discussion sur les habitudes alimentaires et les tendances.

Expression orale en groupe, puis en petits groupes : 20 min.

*Quelles sont vos habitudes alimentaires ? Êtes-vous plutôt chips ou légumes ?*

*Que pensez-vous de la mode du bio, du végétarisme, du véganisme ?*

*Par petits groupes, identifiez les stéréotypes alimentaires : quels sont les aliments privilégiés pour chaque catégorie ?*

Étape 2 : Prise de conscience du non verbal et en particulier du regard.

Expression orale en groupe, puis activités d'improvisation : 20 min. Discussion sur le ressenti du regard selon les cultures des apprenants. *Dans la culture française, que signifie regarder quelqu'un dans les yeux ? Et dans votre culture ?*

Exercices d'improvisation.

- a. *Vous allez vous déplacer dans le local. Chaque fois que vous croisez quelqu'un, vous vous arrêtez, vous le regardez dans les yeux, puis vous continuez votre chemin. Même exercice en disant bonjour, puis son prénom. À l'issue de l'exercice, échange sur le ressenti.*
- b. *Chaque apprenant reçoit une carte où est indiqué une situation et une émotion (Le téléphone sonne, c'est la voix de votre amie, vous êtes inquiet ; vous apercevez X à une fête, vous êtes heureux de le voir, etc.). Les autres apprenants interprètent l'expression. L'exercice peut se faire en petits groupes pour faciliter les échanges : il peut aussi se faire en portant un masque chirurgical pour se focaliser sur le regard.*

*Productions :*

Production écrite. Raconter une anecdote : *le premier regard*.

Jeu de rôle en trio (famille ou colocataires). Une des personnes veut changer les habitudes alimentaires, les deux autres non.



*Projet :*

En groupe, imaginer une narration filmée sans parole pour promouvoir le changement d'habitudes dans un autre domaine que l'alimentation. Réaliser le film (1 à 3 min).

## **Conclusion**

Les avantages des films publicitaires en classe de FLE sont indéniables. Tout d'abord, il s'agit de documents authentiques familiers – « on est dans la vraie vie » – destinés à un public large dont les apprenants font partie, ce qui crée une certaine connivence et renforce la confiance en soi (Boiron, 2017). Ces courts-métrages exploitent l'implicite, la communication non-verbale, les allusions, les références. La compréhension de ces documents met donc en œuvre les compétences communicationnelle, culturelle et interculturelle, la publicité surfant entre une dimension culturelle partagée par tous et une dimension culturelle d'un public cible.

Sur un plan plus philosophique, les tendances actuelles du marketing développent un contenu de marque au service de valeurs à partager, de sensibilisations à de grandes causes. Ces documents déclencheurs de paroles, voire de polémiques, jouent sur les émotions et ouvrent le débat sur des sujets de société et des comportements qui devraient être abordés en classe de FLE puisqu'ils posent un regard critique sur notre société de consommation et l'actualité (Forestal, 2007).

Sur le plan de la forme, le *storytelling* adopté par la plupart des spots publicitaires offre un matériau dense et riche pour l'analyse narratologique. Ceux-ci permettent en outre de découvrir des procédés stylistiques (parodie, détournement, métaphore, allusion), mais aussi certaines formes d'humour et de transgression. Ils sont une porte d'entrée vers les genres cinématographiques dont ils exploitent les codes : romance, film d'horreur, d'espionnage, policier, historique, documentaire, reportage, etc.

Enfin, la multicanalité (image en mouvement sur un fond sonore, accompagnés de paroles et de textes) et le multilinguisme (l'anglais sert souvent de support) ou l'absence de parole favorisent la compréhension et requièrent souvent peu de moyens linguistiques pour comprendre.

L'enseignant de FLE aura donc tout à gagner à rechercher des documents pertinents adaptés à son public (le choix est évidemment primordial : toutes

les publicités ne présentent pas le même intérêt). Il veillera cependant à ne pas détourner le document de sa fonction d'origine et à ne pas le transformer en leçon de grammaire ou de vocabulaire. Il s'agit ici de mettre en corrélation un support motivant, authentique et actuel avec les apprentissages de la langue culture. L'angle de la communication se déplace de la tradition scolaire à un usage social et sociétal de la langue.

### **Références bibliographiques**

- BOIRON M., 2017, « Motiver à apprendre, apprendre à motiver/dynamiser la classe », K. W. PHINAINITISATRA, T. BOONTHARM, P. THIPKONG, S. DEJAMONCHAI, F. CARRAL, J.-P. BABU (dir.), *Enseigner le français : s'engager et innover*, Actes du 3<sup>e</sup> colloque international de l'ATPF, Bangkok, ATPF, p. 47-56.
- DELANNOY C., 1997, *La motivation et la réussite scolaire*, Paris, Hachette.
- DENEUFBOURG C., 2018, « Storytelling : faites de votre marque un "passeur d'histoires" sur le digital », *Digital marketing*, ebg, p. 36-37.
- FORESTAL C., 2007, « La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC », *Études de linguistique appliquée*, n° 145, p. 111-123.
- HALL E. T., 1966, *The hidden dimension*, New York, Doubleday.
- HETZEL P., 2002, *Planète conso. Marketing expérientiel et nouveaux univers de consommation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- JAMET T., 2015, « Il faut toucher le cœur plutôt que le portefeuille », propos recueillis par Frédéric Brébant, *Trends Tendances*, n° 24, p. 94-95.
- JULIEN A., 2018, « Marque, éthique et politique : quelle stratégie d'engagement adopter en 2018 ? », *Digital marketing*, ebg, p. 22-23.

### **Sitographie**

- CULTURE PUB, 2019, En mode culture, disponible sur : <<http://www.culturepub.fr>> (consulté le 15/12/2019).
- DANS TA PUB, 2019, disponible sur : <<http://www.danstapub.com>> (consulté le 10/08/2019).
- J'AI UN POTE DANS LA COM', 2019, disponible sur : <<http://www.jai-un-pote-dans-la-com.com>> (consulté le 05/08/2019).
- L'ADN, 2019, L'ADN Groupe, disponible sur : <<http://www.ladn.eu>> (consulté le 29/12/2019).

## Les intelligences multiples en cours de français

**Valérie FAGALDE**

Institut « Au FIL des Langues » (Rennes, France)

valerie.fagalde@gmail.com

### Résumé

*Apprendre une langue ne demande pas seulement à l'apprenant d'avoir une intelligence linguistique. Nous avons aussi besoin de nos intelligences logico-mathématique, naturaliste et musicale, tout comme de l'intelligence interpersonnelle qui nous pousse à aller vers l'autre. Les intelligences kinesthésique et spatiale ont aussi une place importante en classe de FLE. L'activation de la motivation est soumise au développement de l'intelligence intrapersonnelle. Les huit intelligences définies par le psychologue du développement Howard Gardner doivent être prises en compte en classe de langue pour un apprentissage durable. Dans cette présentation, nous exposons la problématique de l'enseignement des langues à la lumière de la théorie des intelligences multiples : repérer et profiter des atouts des apprenants, développer leurs intelligences les plus fragiles afin de parvenir à des compétences langagières solides et équilibrées. La connaissance de cette approche permet de préparer des supports pédagogiques ciblés répondant au profil des apprenants d'une classe hétérogène. L'observation des intelligences permet ainsi de mettre en place une pédagogie différenciée.*

**Mots-clés** : intelligences multiples, pédagogie différenciée, pédagogie alternative

### Introduction

Nous sommes tous intelligents, mais différemment. Dans sa classe de français, le professeur se retrouve face à des élèves aux multiples profils. Certains seront sensibles aux mots, d'autres à la logique des règles expliquées, d'autres encore à l'échange et au partage. Avec son propre profil d'intelligences, le professeur

prépare des séquences qui lui semblent pertinentes et riches en apprentissages mais dont l'impact est différent en fonction des apprenants à qui il s'adresse. La théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner nous permet de poser un nouveau regard sur le profil du professeur et des apprenants. Face à sa classe et avec son profil, quelles intelligences le professeur doit-il solliciter pour permettre l'apprentissage du français ? Après avoir présenté les différentes intelligences, nous analyserons l'intérêt de la prise en compte de ces intelligences en cours de FLE et proposerons, enfin, quelques pistes pédagogiques.

## **1. Théorie des intelligences multiples et apprentissage du français langue étrangère**

Entre 1983 et 1993, Howard Gardner soumet l'idée que l'intelligence n'est pas binaire : mathématique ou linguistique. Le système intelligent de l'individu serait en fait divisé en plusieurs formes et chaque individu développerait plus ou moins considérablement ces intelligences au fur et à mesure qu'il grandit. Du point de vue de l'enseignant, il s'agit donc d'en finir avec la représentation que l'on a d'un élève : il n'est pas « nul », l'activité dans laquelle il a échoué n'a pas mobilisé ses intelligences fortes ; il n'avait pas les outils pour répondre aux attentes d'une activité nécessitant l'activation d'intelligences chez lui moins développées. Les huit intelligences peuvent être divisées en quatre domaines : les intelligences environnementales, les intelligences méthodologiques, les intelligences d'action et les intelligences scolaires.

### **1.1. Intelligences environnementales**

Les intelligences environnementales comprennent l'intelligence naturaliste et l'intelligence musicale. Ces intelligences se développent au contact de la nature, de l'environnement et font appel aux cinq sens.

#### *1.1.1. Intelligence musicale*

L'intelligence musicale est celle des grands compositeurs et musiciens. Un individu doté de cette intelligence est sensible aux sons, aux bruits, au rythme ou à la musique. Certains travaillent parfaitement malgré le bruit environnant,

d'autres au contraire ont besoin d'un silence parfait. Ces personnes sont capables de reproduire un rythme, de retenir des tons et des manières de parler. Elles ont enfin besoin d'entendre pour comprendre et retenir. Une personne possédant cette intelligence saura reproduire les sons d'une nouvelle langue.

### *1.1.2. Intelligence naturaliste*

L'intelligence naturaliste est celle des grands explorateurs. Cette forme d'intelligence entraîne l'habileté à catégoriser et classifier les éléments et permet de comprendre le monde lorsqu'il est logique et organisé. Un apprenant ayant développé cette intelligence préfère relier ses nouveaux apprentissages au réel, à ce qui existe ou a existé.

## **1.2. Intelligences méthodologiques**

Les intelligences méthodologiques sont celles qui permettent à l'individu de s'organiser face à une tâche plus ou moins complexe.

### *1.2.1. Intelligence visuelle et spatiale*

L'intelligence visuelle et spatiale permet de se repérer dans l'espace, de rapidement sélectionner des informations sur une affiche, dans un film ou un texte, et donc de diriger son attention sur les éléments pertinents. Un individu dont cette intelligence est la plus développée a besoin de voir pour comprendre et retenir.

### *1.2.2. Intelligence kinesthésique*

L'intelligence kinesthésique est celle qui entraîne une habileté à expérimenter les choses pour les comprendre : manipuler, créer, bouger, utiliser. L'individu a besoin d'être physiquement acteur de son apprentissage et doit rendre les apprentissages concrets en les vivant.

## **1.3. Intelligences d'actions**

Les intelligences d'actions sont celles qui mettent en mouvement. Les apprenants sont moteurs de projets et d'apprentissages. Il est aisé de constater que les apprenants ayant ces deux intelligences considérablement développées

avancent dans les apprentissages avec sérénité, ils sont à l'aise avec eux-mêmes et avec les autres. La situation d'apprentissage en classe leur convient car elle est propice à la fois aux échanges et au travail en autonomie.

#### *1.3.1. Intelligence intrapersonnelle*

L'intelligence intrapersonnelle permet de comprendre la raison d'une action ou d'un apprentissage. Elle est à l'origine de la motivation intrinsèque et est la preuve d'une capacité à la réflexion et à la profondeur.

#### *1.3.2. Intelligence interpersonnelle*

L'intelligence interpersonnelle est à l'origine de la motivation extrinsèque. Elle met aussi en mouvement au sein d'un groupe et permet un travail de collaboration dynamique et productif.

### **1.4. Intelligences scolaires**

Les deux intelligences suivantes sont celles les plus souvent sollicitées dans le système scolaire et les apprenants les ayant bien développées vivent souvent leur cursus sans grande difficulté.

#### *1.4.1. Intelligence verbo-linguistique*

L'intelligence verbo-linguistique permet de s'exprimer avec aisance, de raconter des histoires, de jouer avec les mots et donc d'argumenter, négocier et convaincre.

#### *1.4.2. Intelligence logico-mathématique*

L'intelligence logico-mathématique permet de comprendre les liens logiques entre les éléments. L'individu recherche des explications rationnelles et scientifiques à ce qu'il découvre. Il a besoin d'organisation, de présentations claires et de raisonnements explicites.

### **1.5. La prise en compte de ces intelligences en cours de FLE**

Pour apprendre une langue, il ne s'agit pas seulement d'avoir une bonne intelligence verbo-linguistique. Si cette intelligence présente la particularité d'être

à la fois une ressource pour apprendre et l'objet du cours de langue, elle n'est toutefois pas la seule à avoir sa place en cours de langue. En effet, l'apprenant a besoin de mettre à profit ses intelligences méthodologiques pour réaliser des tâches complexes d'apprentissage. Il doit aussi compter sur son intelligence logico-mathématique pour intégrer les règles de grammaire et résoudre des problèmes. En outre, l'enseignant peut s'appuyer sur ses intelligences environnementales pour faciliter la réussite d'un apprentissage en utilisant, par exemple, sa capacité à catégoriser. Enfin, les intelligences d'action sont primordiales : l'intelligence intrapersonnelle permet à l'apprenant de comprendre pourquoi il apprend une langue tandis que son intelligence interpersonnelle lui permet d'entrer en contact avec autrui. Il s'agit alors de s'appuyer sur le savoir-être de l'apprenant. Cette volonté de rencontre et de communication est l'essence même de l'apprentissage d'une langue. Il revient alors au professeur de développer des habitudes d'observation de lui-même et de ses apprenants afin d'adapter au mieux sa pédagogie.

## **2. « Profil intelligent »**

Tout l'enjeu de l'application de cette théorie à des pratiques de classe se trouve dans la définition du « profil intelligent ». Il revient à l'enseignant de comprendre son propre profil intelligent afin d'être assuré de ses forces et conscient de ses faiblesses. Cette connaissance de soi permet de prendre du recul sur ses propres pratiques pédagogiques. Certaines intelligences sont-elles rarement sollicitées parce que, moi-même, je ne suis pas à l'aise face à ce type de tâche ? Au contraire, ai-je l'habitude de construire mes séquences sur une seule forme d'intelligence qui correspond parfaitement à mon profil intelligent ? Dans les deux cas, le risque que les apprenants passent à côté de certains apprentissages est grand. Il s'agit donc d'avoir recours à toutes les intelligences des apprenants afin qu'ils progressent de manière efficace et continue. La difficulté est d'autant plus grande que le groupe est grand. Chaque étudiant correspond à un profil intelligent particulier et unique. Il incombe à l'enseignant de s'adapter à cette diversité de profils.

## 2.1. Profil de l'enseignant

Avant tout, l'enseignant doit comprendre son « profil intelligent ». Ce travail d'introspection l'aidera à mieux comprendre ce qui le rapproche ou l'éloigne de ses différents apprenants. Plusieurs pistes de réflexion peuvent être prises en compte.

### 2.1.1. Parcours d'apprentissage des langues

L'enseignant peut réfléchir à son propre parcours d'apprentissage des langues étrangères. En retrouvant la manière dont il a appris, il peut déceler ce qui a fonctionné ou non. « Ce professeur organisait toujours des jeux en équipe, mais cela ne me convenait pas, j'avais l'impression de ne rien apprendre et je n'étais jamais à l'aise dans l'équipe »<sup>1</sup>. Il semblerait que cette enseignante n'ait pas eu une intelligence interpersonnelle suffisamment développée à ce moment-là pour profiter pleinement des apprentissages proposés. L'a-t-elle développée depuis ? A-t-elle ensuite réussi à vivre une activité ludique en équipe de manière efficace ?

Retrouver les activités qui ont aidé l'ancien apprenant à parvenir aux objectifs d'apprentissage demande de relier ces activités à l'intelligence activée. D'activité en activité, l'enseignant peut déceler les tâches qui ont été fructueuses et celles qui n'ont pas ou peu porté leurs fruits, donnant ainsi de nombreux indices en ce qui concerne les intelligences qui l'ont aidé à apprendre une langue étrangère.

### 2.1.2. Goûts et aptitudes

En réfléchissant à ce qu'il aime, à ce en quoi il excelle et à ce qu'il sait faire, l'enseignant peut classer ses goûts et aptitudes en fonction des intelligences sollicitées. Y a-t-il des intelligences pour lesquelles l'enseignant ne trouve rien à mentionner ? Au contraire, d'autres sont-elles très chargées ? Au-delà d'une situation d'apprentissage, il s'agit de réfléchir aux loisirs, aux activités du quotidien, aux vacances, au bricolage, etc. Tout peut apporter des indices quant au profil intelligent de l'enseignant. Bricoler chez soi laisse entendre que l'intelligence kinesthésique est développée. Prendre souvent des nouvelles de ses proches montre que l'intelligence interpersonnelle est active. L'idée est ensuite de voir si les habitudes personnelles ont un impact dans la pratique enseignante.

---

<sup>1</sup> Propos recueillis lors d'une formation réalisée à l'Université de Chypre, en novembre 2019.



### 2.1.3 Pratique enseignante

Une fois cette introspection réalisée, l'enseignant peut effectuer une comparaison entre son profil intelligent et les activités qu'il propose en classe de français. Ses pratiques de classe correspondent-elles totalement à son profil ? Il s'agit d'effectuer une réflexion critique sur sa pratique. En effet, si seules deux ou trois intelligences sont régulièrement sollicitées, l'apprentissage sera probablement vécu avec difficulté par certains apprenants dont les intelligences fortes ne sont pas les mêmes que celles de l'enseignant. D'autres apprenants réaliseront au contraire des progrès évidents. L'enseignant, de son côté, aura une impression de belle réussite avec ces derniers mais d'échec parfois incompris avec les premiers. Connaître son profil intelligent et discerner ses points forts ou faibles dans sa pratique enseignante permet non seulement de mieux comprendre ses propres échecs et réussites mais aussi de réajuster son enseignement en diversifiant les modalités d'accès aux différents objectifs d'apprentissage.

## 2.2. Profil de l'apprenant

Au cœur des apprentissages, l'apprenant arrive en classe de français riche de ses expériences, défait par ses échecs et fier de ses réussites. Ces expériences ont développé différentes intelligences, peut-être toutes de manière équilibrée, peut-être seulement une ou deux. Malheureusement, un apprenant n'ayant que peu développé son intelligence verbo-linguistique peut s'attendre à un échec dans son apprentissage d'une langue. C'est à cet apprenant qu'il faut accorder une importance particulière. Il a vraisemblablement développé d'autres intelligences qui, si elles sont sollicitées, lui permettront d'entrer dans l'apprentissage d'une langue et de découvrir de nouveaux éléments au même titre que les élèves présentant une intelligence verbo-linguistique forte.

Il s'agit alors de prendre le temps de l'observation méthodique au moment de la rencontre avec les apprenants. En début de formation, l'enseignant doit proposer des activités consécutives faisant appel à une intelligence de manière bien définie. Bien organisé, il peut alors observer ses apprenants et noter lorsqu'il réalise facilement la tâche, lorsqu'il peine mais parvient aux objectifs ou encore lorsqu'il se bloque totalement et échoue.

Après quelques semaines, l'enseignant est capable de proposer à ses apprenants des activités toujours pertinentes, efficaces et productives. Dans le but de l'aider davantage, il peut aussi délibérément choisir de faire appel à ses

intelligences plus fragiles pour les développer et les consolider. Ainsi, il peut « soit mettre l'accent sur l'épanouissement des intelligences dominantes, soit aider les élèves à développer leurs intelligences faibles » (Hourst, 2006 : 82) ou bien considérer que « toutes les intelligences doivent être cultivées chez chaque élève » (*ibid.*).

### **2.3. Profil de la classe**

La difficulté est véritable lorsqu'il s'agit d'enseigner dans un contexte de classe, mais observer sa classe en ayant connaissance de cette théorie représente « une aide à l'analyse et à l'évaluation du comportement et des performances constatés » (Garas et Chevalier, 2018 : 12). La classe présente une multitude de profils intelligents, tous potentiellement différents les uns des autres. Choisir de solliciter l'intelligence la plus répandue dans la classe risquerait de laisser certains apprenants de côté. Or, c'est précisément ce que l'enseignant souhaite éviter. Proposer plusieurs activités répondant à un même objectif d'apprentissage sous des formes différentes semble être la réponse la plus juste à cette problématique. En effet, solliciter consécutivement différentes intelligences permet d'atteindre le plus grand nombre d'apprenants sans pour autant faire perdre du temps à ceux pour lesquels la première activité est suffisante. En effet, chaque activité constitue un entraînement supplémentaire tout en donnant l'occasion à chacun de développer une intelligence moins forte.

Prendre en compte le profil des élèves de sa classe permet d'éviter de vivre l'expérience d'une activité qui fonctionne avec une classe mais pas avec une autre classe. L'âge, l'origine, les expériences influent sur le développement des différentes intelligences et on ne peut jamais supposer qu'une classe va ressembler à la précédente ; c'est alors que « les intelligences apporteront à l'enseignant un souffle nouveau à son enseignement, une motivation accrue à ses élèves, de réels outils de méthode de travail et de meilleurs résultats » (Keymeulen, 2013 : 59-60).

### **3. De la théorie à la pratique pédagogique**

La connaissance du profil des apprenants entraîne l'opportunité de mettre en place une pédagogie différenciée. En considérant chaque apprenant comme

un individu intelligent mais différent de son voisin et en analysant son profil intelligent, il est possible de proposer l'activité qui répondra pertinemment à ses besoins.

En classe, l'enseignant peut mettre en place certaines routines qui font appel à différentes intelligences. Ensuite, tout au long des séquences, l'enseignant doit proposer différentes activités qui s'appuient sur les intelligences fortes des élèves tout en sollicitant d'autres à développer.

### **3.1. Outils pour la classe**

#### *3.1.1. Pédagogie pour tous*

Tout d'abord, l'enseignant peut commencer son cours en sollicitant l'intelligence intrapersonnelle des élèves. Proposer une réflexion sur les raisons d'un apprentissage, comprendre les objectifs à atteindre et discuter des applications directes d'un apprentissage permet d'accueillir l'apprenant dans ce processus et de le mettre en action en activant sa motivation intrinsèque ou extrinsèque. Réaliser un bilan en fin de cours va dans le même sens. Il s'agit d'amener l'apprenant à être en permanence conscient de ce qu'il apprend, autant en termes de contenu que d'intérêt.

Ensuite, les activités de réactivation des derniers apprentissages sont l'occasion d'éveiller plusieurs intelligences. Proposer quelques minutes pour réutiliser, à l'oral ou l'écrit, en binôme, les éléments de langage étudiés lors de la séance précédente permet de faire appel à l'intelligence interpersonnelle (jeux de rôles, activités de catégorisation ou d'association avec des flash cartes, débats, brainstormings, inventions d'histoires, jeux de vocabulaire) et va probablement être plus efficace pour certains élèves que s'ils doivent présenter ce qu'ils ont appris de manière individuelle. L'enseignant peut aussi choisir des activités kinesthésiques (mimes, sketches, questions/réponses avec ardoise), visuelles (flash cartes, « cherche et trouve » sur poster ou dans la classe) ou naturalistes (trier, catégoriser, ordonner) afin de réactiver les apprentissages.

Enfin, si l'enseignant choisit une porte d'entrée vers un nouvel objet d'apprentissage selon une intelligence, il doit ensuite proposer une série d'exercices d'entraînement qui nécessitent d'activer les autres intelligences.

### 3.1.2. Pédagogie pour chacun

La pédagogie peut se différencier facilement lorsque l'enseignant utilise la technique du plan de travail. Il s'agit de proposer aux apprenants un programme de cours clair et faisable en autonomie avec une date butoir. Lors de l'organisation de la séquence, il peut alors choisir un type d'activité pour un apprenant et un autre type d'activité pour un autre apprenant. Cela permet d'adapter la charge d'entraînement aux attentes et besoins des apprenants d'être plus efficace. En outre, travailler selon un plan de travail favorise l'autonomie, diminue les temps des cours magistraux et libère ainsi l'enseignant qui peut alors accompagner individuellement plusieurs apprenants au cours d'une seule séance et ainsi développer la motivation de chacun : « les intelligences multiples sont un maillon fondamental au sein de l'approche motivante, car elles invitent l'enseignant à donner la possibilité à ses élèves d'emprunter d'autres portes pour apprendre » (Keymeulen, 2016 : 72).

## 3.2. Activités d'exploitation des diverses intelligences

De nombreuses activités sont envisageables pour mobiliser chaque intelligence. En voici une liste non exhaustive.

### 3.2.1. Activités naturalistes

Il s'agit de classer les informations, de faire des liens avec le réel à travers notamment des articles de presse, des photos, de vrais objets, des documentaires, des exposés, des témoignages, etc. L'apprenant à l'intelligence naturaliste forte appréciera de conduire sa réflexion à partir d'hypothèses pour ensuite expérimenter et obtenir des résultats concrets.

### 3.2.2. Activités auditives et musicales

L'apprenant est sensible aux différents sons de la classe. L'enseignant doit prendre soin de régulièrement changer la tonalité de sa voix et le rythme de son discours. Il peut faire découvrir un texte en le lisant à voix haute plutôt qu'en le faisant lire en silence. Il peut aussi proposer de la musique en fond de certaines activités (cela peut libérer l'imagination de l'apprenant lors de productions écrites par exemple) mais il attachera aussi de l'importance au silence. Les éléments déclencheurs de certaines activités peuvent se trouver dans les bruits environnants (les oiseaux, le bruit des voitures). Les activités peuvent

aussi faire découvrir des objets d'apprentissage à travers des chansons mais aussi des *podcasts* et chroniques de radio. Mettre l'accent sur la phonétique sera chose aisée et appréciée par l'apprenant.

### 3.2.3. *Activités visuelles et spatiales*

Il est important pour l'apprenant d'avoir un espace de travail bien organisé. Les éléments écrits sur le tableau doivent être clairs et à une place précise et logique. Les affichages doivent être pertinents et utiles. L'apprenant a besoin d'utiliser des flash-cartes pour travailler le vocabulaire ou encore prendre la parole. L'enseignant peut lui proposer de faire des cartes mentales pour s'approprier les éléments du cours ou encore préparer une invention ou une intervention. L'enseignant doit se déplacer dans l'espace et permettre à l'apprenant d'en faire autant, si nécessaire. Les textes à découvrir et le vocabulaire doivent être expliqués de manière visuelle grâce au dessin, à la mise en scène, aux cartes mentales etc. De subtils schémas utilisant logiquement les couleurs valent mieux que de longs paragraphes.

### 3.2.4. *Activités kinesthésiques*

L'apprenant ressent le besoin de varier ses espaces de travail et sa position. Travailler debout sur une table haute, assis en tailleur sur un tapis ou plus traditionnellement sur une chaise et une table de salle de classe, le corps prend une place importante dans l'apprentissage et doit être pris en compte. L'enseignant peut mettre en place des jeux de rôle, demander à inventer des sketches, proposer des jeux de société ou bien créer avec les apprenants le matériel pédagogique nécessaire à l'apprentissage d'un élément. Il s'agit autant de l'utilisation du corps que de tout ce qui concerne la manipulation plus fine d'un matériel précis.

### 3.2.5. *Activités logico-mathématiques*

L'enseignant doit faire attention à expliquer les règles de manière logique, montrer des exemples, expliquer les exceptions, utiliser un code couleur qui a du sens et présenter le plan ou l'organisation du cours. Il peut jouer avec les nombres et donner des informations chiffrées. L'apprenant a aussi besoin d'expérimenter les apprentissages, d'émettre des hypothèses et des conclusions. Il a besoin de développer ses réflexes à travers un entraînement systématique.

### 3.2.6. *Activités verbo-linguistiques*

L'apprenant a besoin d'écrire, de lire mais aussi de parler, débattre et raconter. Il aime les mots et manie facilement le vocabulaire. L'enseignant doit lui proposer des sujets de réflexion et d'analyse complexe, des contes ou textes littéraires, des articles ou émissions. Tout challenge lexical est pertinent et la tenue d'un répertoire peut être motivante pour les apprenants possédant principalement cette intelligence. Les jeux de mots, la poésie peuvent aussi être des moyens sûrs d'entrer dans un nouvel apprentissage.

### 3.2.7. *Activités interpersonnelles*

Les apprenants ont besoin de travailler en binôme ou en groupe pour la création de sketches, des débats ou même organiser un projet concret au sein de leur établissement. Le contact et le partage sont essentiels et la mise en projet permet de valoriser l'aspect utile d'un apprentissage. Les jeux en sont aussi les moteurs. La coopération et la collaboration sont à privilégier car elles entraînent l'entraide et la communication qui facilitent la compréhension de l'objet d'apprentissage.

### 3.2.8. *Activités intrapersonnelles*

Au cœur de la motivation à apprendre, l'intelligence intrapersonnelle doit être en permanence sollicitée en classe. L'enseignant doit expliquer les raisons de l'apprentissage en cours, définir les objectifs, laisser du temps à la réflexion. L'apprenant a besoin d'exprimer ses motivations et de vivre des moments de travail seul ou en autonomie. La production écrite et les entraînements systématiques sont pertinents pour ses apprenants qui apprécient d'avoir du temps pour affronter seuls une activité, mesurer leurs capacités et constater leurs progrès.

## **Conclusion**

Le cours de français n'est pas uniquement l'occasion de développer son intelligence verbo-linguistique. Toutes les intelligences sont, peuvent, voire doivent être mobilisées au cours d'une même séquence afin que tous les apprenants parviennent aux résultats d'apprentissage attendus. Chaque individu est intelligent, chaque individu est donc en mesure d'apprendre une langue étrangère. Il revient à l'enseignant de se connaître lui-même, de mesurer ses atouts et

de remédier à ses faiblesses pour être capable de faire progresser n'importe quel apprenant, pas seulement ceux déjà à l'aise avec les mots. L'apprentissage d'une langue étant une activité cognitive complexe, la prise en compte de la théorie d'Howard Gardner en cours de français permet de choisir et de créer des activités pertinentes qui répondent aux besoins de chacun et implique de mettre en place une pédagogie différenciée pour plus d'efficacité.

### ***Références bibliographiques***

- GARAS V. et CHEVALIER C. (dir.), 2018, *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz.
- GARDNER H., 2008, *Les intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz, coll. « Petit Forum ».
- HOURST B., 2006, *À l'école des intelligences multiples*, Vanves, Hachette éducation.
- KEYMEULEN R., 2013, *Vaincre les difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, Bruxelles, De Boeck.
- KEYMEULEN R., 2016, *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

## Vers un renouveau du travail phonétique en classe de FLE ?

**Geneviève GERON**

UC Louvain (Belgique)

genevieve.geron@uclouvain.be

**Bozena BILLEREY**

Institut catholique de Toulouse (France)

bozena.billerey@ict-toulouse.fr

### Résumé

*Nombreux sont les spécialistes qui dénoncent le peu d'importance accordée au travail phonétique en classe de FLE (Dubois, 2018 ; Billières, 2016 ; Dufeu, 2011) en répertoriant toutes les « bonnes » raisons invoquées par les professeurs de FLE : manque de temps, absence dans les formations initiales, supports trop peu nombreux. Notre recherche a souhaité explorer cette dernière raison pour en vérifier la véracité et broser un portrait du travail phonétique dans les manuels. Nous nous sommes penchées, dans un premier temps, sur la place accordée à la phonétique dans six manuels récents de FLE destinés aux adultes. Dans un deuxième temps, nous avons classé les différents types d'exercices pour dresser un bilan des méthodologies d'enseignement de la prononciation utilisées dans les manuels de FLE. Ce travail nous a permis alors de répondre à la question posée initialement et nous a autorisées à proposer quelques recommandations.*

**Mots-clés** : *approche actionnelle, correction phonétique, manuels FLE, pratiques innovantes*

### Introduction

Plusieurs spécialistes (Lauret, 2007 ; Dufeu, 2011 ; Billières, 2016 ; Dubois, 2018) ont dénoncé ces dernières années le peu d'importance accordée au travail pho-



nétiq<sup>1</sup> en classe de FLE. On pourrait regrouper en quatre catégories les raisons qui appuient ce constat. Premièrement, il y a des raisons historiques en didactique des langues. Après la période Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) où le travail phonétique en classe était mis à l'honneur par la place accordée à l'oral, la période communicative a relégué la phonétique à l'arrière-plan, l'essentiel étant de parler et de se faire comprendre (Billerey, 2018 ; Cuq et Gruca, 2003). Le début de la perspective actionnelle a suivi cette même voie, mais ces dernières années, force est de constater une certaine recrudescence du travail phonétique en classe de FLE et une plus grande présence d'activités phonétiques dans les manuels de FLE.

La deuxième catégorie est d'ordre pédagogique. Peu d'enseignants lors de leurs études initiales ont suivi des cours de phonétique et encore moins de correction phonétique. Certains ont reçu une initiation, d'autres ont suivi des cours plus approfondis, mais la plupart du temps théoriques, sans jamais mettre en pratique ce savoir. Même lorsque les étudiants en didactique du FLE vont en stage d'enseignement dans les classes, ils reçoivent rarement comme thème de leçon, un sujet de phonétique et les quelques fois où on le leur propose, il s'agit toujours de travailler les oppositions de phonèmes et jamais la prosodie. Quant au professeur francophone natif, il n'a pas toujours conscience du fonctionnement phonétique de sa propre langue. Par exemple, il éprouve des difficultés à expliciter la règle d'accentuation de la langue française tant cette opération est naturelle pour lui.

La troisième catégorie relève de la représentation (Billières, 2019). Peu formé à la phonétique, le professeur de langue est persuadé de la difficulté de cette discipline, bien plus compliquée à ses yeux que l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire. Dès lors, en classe, le travail phonétique reste réservé aux quelques enseignants initiés, les autres se contentant de faire répéter des mots ou des énoncés même si cela n'est pas vraiment efficace.

Enfin, des raisons d'ordre matériel sont souvent évoquées : peu de matériel disponible, peu de ressources accessibles à des non-initiés. C'est cette dernière catégorie qui a retenu notre attention. En effet, quand on connaît la profusion éditoriale des manuels de FLE ces dernières années, pourrait-on vraiment affirmer qu'aujourd'hui le professeur de FLE ne dispose pas d'assez de matériels et de ressources lorsqu'il utilise ces supports en classe ? Comment se présente

---

<sup>1</sup> Nous utilisons le terme de « travail phonétique » pour désigner les activités qui permettent l'apprentissage de la bonne prononciation. Ce travail phonétique vise l'acquisition de la compétence phonologique reprenant la prosodie, la phonétique et le système phonologique.

l'approche de la phonétique dans les manuels ? Quelles sont les méthodologies utilisées ? Comment les professeurs sont-ils outillés pour faire acquérir la compétence phonologique aux apprenants en classe ? Disposent-ils de conseils pour aider les apprenants à corriger leur prononciation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons d'abord sélectionné un corpus de référence et construit une grille d'analyse. Ensuite, nous avons détaillé les résultats de nos observations pour les méthodes consultées. Enfin, nous avons pointé quelques difficultés rencontrées par les professeurs de FLE pour faire acquérir la compétence phonologique aux apprenants, répondant ainsi à la question posée au début de notre article. En guise de conclusion, nous nous sommes autorisées à proposer des pistes pour travailler plus efficacement la prononciation du français au niveau A1 dans les manuels de FLE.

## 1. Notre recherche

### 1.1. Le corpus

Notre corpus est constitué de six manuels récents pour adultes édités chez CLE International, Didier et Maison des langues. Ils sont répartis comme suit :

- CLE : *Nickel* (2014) et *Tendances* (2016) ;
- Didier : *Saison* (2015) et *Édito* (2016) ;
- Maison des langues : *Entre-nous* (2015) et *Défi* (2018).

Cet échantillon de manuels ne comprend que le niveau A1 de chaque collection. Ce choix est délibéré puisque nous voulions observer comment les auteurs abordaient le travail phonétique dès le début de l'apprentissage de la langue. Nous avons ajouté, à ces six manuels, les cahiers d'exercices et les guides pédagogiques associés. Enfin, lorsque les auteurs d'un manuel renvoyaient explicitement à la plateforme virtuelle de l'éditeur, nous avons aussi inclus celle-ci dans notre analyse. Ce corpus ainsi constitué nous a permis de dresser un état des lieux des ressources phonétiques mises à la disposition non seulement des apprenants, mais aussi des professeurs. La correction de la prononciation a retenu aussi notre attention, tant elle est capitale pour la maîtrise de cette compétence.

## 1.2. Une grille d'analyse<sup>1</sup>

Pour mener à bien ce travail, nous avons d'abord élaboré une grille d'analyse pour nous permettre de passer au crible chaque ouvrage de la même façon. La création de cette grille a été guidée par plusieurs critères nous permettant de répondre à nos interrogations de départ. Après une fiche d'identité classique, le tableau des contenus nous permet de révéler la place qu'occupe la compétence phonologique parmi toutes les compétences langagières enseignées par le manuel. Ensuite, il est important de comprendre à quel moment d'une leçon est introduit le travail phonétique : va-t-on le retrouver à un seul endroit dans l'unité ? Si oui, où ? Dans le cas contraire, si la phonétique est abordée plusieurs fois dans l'unité, peut-on déceler une logique didactique et des objectifs pédagogiques réfléchis pour justifier cette récurrence ? Enfin, le découpage par unité nous indique la progression voulue par les auteurs et les phénomènes travaillés tant du côté de la prosodie que du côté des consonnes et des voyelles.

Ce premier repérage effectué, nous souhaitons aller plus loin en analysant les exercices phonétiques non seulement dans le manuel, mais aussi dans le cahier d'exercices (et/ou dans la plateforme virtuelle). La grille répertorie d'abord le lien qui unit ces exercices avec la leçon (sont-ils par exemple associés à une tâche ou ces exercices sont-ils travaillés indépendamment de l'objectif pragmatique de la leçon ?). Ensuite, nous classons ces exercices selon l'approche de la phonétique envisagée, à savoir la méthode articulatoire, les répétitions de modèles, l'opposition de phonèmes et la méthode verbo-tonale. Puis, nous séparons le travail effectué à l'oral avec les exercices de discrimination, de répétitions, de virelangues, du travail réalisé à l'écrit avec la relation phonie-graphie et l'utilisation de l'Alphabet Phonétique International (API). Pour terminer, en analysant le guide pédagogique, nous repérons (ou non) les règles explicites de phonétique et les conseils adressés aux professeurs utilisant ces manuels. Là aussi, nous classons ces recommandations pour aider à corriger la prononciation des apprenants en fonction de l'approche de la phonétique utilisée.

Cette grille se termine par un avis personnel synthétisant les points forts et les points faibles du travail de phonétique dans les trois supports analysés pour chaque collection de notre corpus.

---

<sup>1</sup> Voir la grille d'analyse en annexe.

## 2. Résultats de l'analyse

### 2.1. Considérations générales

Notre recherche nous permet d'avancer plusieurs affirmations générales identifiées dans tout notre corpus :

- Tous les manuels de FLE analysés portent une attention particulière à la compétence phonologique comme en témoigne la présence de la colonne « phonétique » dans tous les tableaux des contenus. Il est vrai que cette compétence est une des composantes de la compétence linguistique décrite pour chaque niveau dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).
- La compétence phonologique est travaillée dans toutes les unités du manuel (à l'exception parfois de l'Unité 0).
- Une attention particulière est apportée par tous aux éléments prosodiques surtout dans les premières unités.
- Les exercices de discrimination, de répétition et d'opposition de phonèmes sont les plus nombreux.
- Tous les manuels insistent sur la relation phonie-graphie même s'ils le font dans des proportions variables.

Ces affirmations posées, nous allons focaliser notre attention tout d'abord sur la place du travail phonétique dans les unités (le retrouve-t-on plutôt au début, au milieu ou en fin de leçon ?), puis sur la progression envisagée par les auteurs des manuels et enfin, sur les types d'exercices proposés aux apprenants.

### 2.2. À quelle place trouve-t-on le travail phonétique dans les unités ?

En général, le travail phonétique, dans chaque manuel, est toujours présenté au même endroit de l'unité (sauf dans *Tendances* où la place est plus aléatoire). Pour *Entre-nous*, par exemple, il arrive de manière systématique après le travail du lexique et avant la rubrique « Regards culturels ». Tandis que pour *Nickel*, on le retrouve à chaque fois, après le travail de la grammaire et du lexique et avant les activités de communication langagières « parler », « écrire » et la tâche.

Deux manuels sont à sortir du lot dans notre corpus : il s'agit de *Édito* et *Saison* (tous les deux chez Didier). En effet, ce sont les deux seuls manuels où

le travail phonétique est intégré dans toutes les étapes de l'unité y compris dans la tâche. Cette façon de procéder donne plus de sens et d'importance au travail phonétique. Intégrer ces aspects dans la tâche finale demandée permet également à l'apprenant de pratiquer cette compétence en contexte, alors que généralement il la travaille dans des exercices souvent hors contexte, dans des mots ou des phrases isolés. Ici, l'apprenant doit agir tout en portant aussi son attention à la prononciation.

À l'opposé de cette approche, on pourrait épingle le fonctionnement du manuel *Défi* chez Maison des langues qui a adopté une autre façon de travailler. En effet, le travail phonétique n'est pas vraiment intégré au manuel. D'ailleurs sur la page de présentation de l'unité, on parle de « Culture, grammaire, communication et lexique », mais il n'y a pas de trace de phonétique. Pourtant, deux encadrés de phonétique apparaissent de manière systématique sur la première page de chacun des dossiers de chaque unité. Mais ces encadrés renvoient à des capsules phonétiques sur l'espace virtuel de la maison d'édition. Ces capsules, sous forme de petites vidéos, présentent souvent la théorie, tandis que le cahier d'exercices propose des exercices de systématisation, tout en rappelant souvent les règles.

L'analyse de notre corpus nous montre donc des approches radicalement différentes du travail phonétique à l'intérieur des unités du manuel.

### 2.3. Quelle progression est envisagée ?

Nous nous sommes interrogées sur la progression proposée sur le plan du contenu phonétique dans les manuels de niveau A1 que nous avons analysés. Nous pouvons observer que seul le manuel *Édito* propose une pure progression linéaire (les phonèmes et les éléments prosodiques n'apparaissent qu'une seule fois dans tout le manuel), tandis que *Défi*, lui, offre une progression en spirale (c'est-à-dire que les phonèmes et les éléments prosodiques sont retravaillés plusieurs fois dans le manuel) avec un travail récurrent sur les éléments prosodiques ce qui est très positif, même si seules l'intonation et l'accentuation sont présentées plusieurs fois (le rythme n'étant pas pris en compte). Les quatre manuels restants (*Entre nous*, *Tendances*, *Nickel*, *Saison*) combinent les deux approches (progressions en spirale et linéaire), mais seulement un manuel (*Entre nous*) travaille sur les éléments prosodiques en revenant plusieurs fois sur la question de l'intonation. Là aussi, il est dommage de ne pas prendre plus

en compte le travail sur le rythme et sur l'accentuation. Les trois autres manuels (*Nickel*, *Tendances*, *Saison*) proposent la progression en spirale uniquement sur les phonèmes et non sur la prosodie.

#### 2.4. Quels types d'exercices trouve-t-on ?

Dans tous les manuels, nous trouvons des activités de discrimination fondées sur les oppositions phonologiques ainsi que des activités portant sur la correspondance phonie/graphie (son/graphème). Un seul manuel (*Défi*) propose quelques exercices construits sur les principes de la méthode verbo-tonale, notamment pour le rythme.

Tous les manuels continuent à proposer des exercices dits « traditionnels » de répétitions, de discrimination ou d'opposition des phonèmes ainsi que de correspondance phonie/graphie, bien que ces types d'exercices n'aient pas prouvé leur efficacité dans la correction de la prononciation (Billières, 2019). Les exercices favorisés de manière générale sont les exercices de reproduction : l'étudiant doit substituer sa voix à celle d'une personne entendue. En revanche, il est vrai que la répétition (encore faut-il que l'apprenant répète correctement !) est le seul moyen d'ancrer, si possible au plus « profond » du cerveau, de nouvelles habitudes aussi bien auditives qu'articulatoires nécessaires à toute mise en place d'automatismes.

À côté de ces exercices, on voit apparaître des applications un peu plus créatives, avec l'utilisation des éléments phonétiques dans des dialogues, dans des jeux, en permettant de faire des échanges avec d'autres apprenants. Cela permet de ne plus travailler sur des phrases isolées, hors contexte tout en se familiarisant avec la prosodie de l'échange. Voici quelques exemples :

- Dans le manuel *Entre nous*, on demande aux apprenants d'écouter un dialogue et de l'interpréter en respectant le rythme, l'intonation et les liaisons obligatoires et interdites (Unité 6, p. 119). Dans *Édito*, on leur demande d'écrire à deux une liste de mots avec [k] et [g], d'écrire de courts dialogues avec les mots de la liste avant de le jouer devant la classe (p. 128). L'exercice est donc *in fine* une production orale, mais où l'on demande explicitement de focaliser aussi leur attention sur des éléments phonétiques.
- Dans le guide pédagogique du manuel *Tendances* (Unité 0, Leçon 1, p. 17), on retrouve une proposition d'un jeu pour l'acquisition de l'accent

tonique et du rythme. Il s'agit d'inviter les élèves à se mettre debout, en cercle. L'enseignant tape dans ses mains un rythme. Si les élèves reconnaissent le rythme de leur prénom, ils lèvent la main. Ceux qui lèvent la main avancent en accompagnant le rythme de leurs pas, c'est-à-dire un pas pour une syllabe, et en tapant le sol du pied pour accompagner la dernière syllabe, c'est-à-dire, la syllabe où est placée l'accentuation, etc.

- Par ailleurs, *Tendances* fait souvent le lien entre la phonétique et la grammaire, par exemple : répondre aux questions négativement pour travailler le rythme de la phrase négative (Unité 4, Leçon 4, p. 68) ; répondre à un interrogatoire dans le cadre d'une enquête policière en répondant avec le passé composé et en respectant la prononciation des formes grammaticales (Unité 5, Leçon 1, p. 76). Nous pouvons retrouver le même principe dans le cahier d'exercices de *Nickel* (p. 99).
- Dans *Saison et Nickel*, les auteurs proposent d'utiliser des virelangues. Dans *Saison*, les virelangues sont employés comme échauffement avant de mettre les sons ou les éléments prosodiques dans une tâche pragmatique (*Saison* : Unité 3, p. 67). Dans *Nickel*, les virelangues sont utilisés hors contexte (Unité 2.12, p. 163). Pourtant, il nous semble que dans un niveau A1, ce type d'exercices n'a pas vraiment lieu d'être : tout d'abord, parce que selon les descripteurs du CECRL pour ce niveau, ce savoir-faire n'est pas demandé ; ensuite, parce que ce type d'exercices, même pour un francophone natif, n'est pas évident. En effet, il aurait plus tendance à décourager l'apprenant qu'à l'aider dans son apprentissage de la prononciation.
- Dans les capsules de *Défi*, des dessins sont utilisés pour visualiser les groupes rythmiques ou les différentes intonations.

Par ailleurs, nous constatons que l'apprentissage de l'oral est associé partout à celui de l'écrit pendant les premiers cours du niveau A1, alors que l'emploi de l'écrit devrait idéalement être retardé jusqu'au moment où la vue de signes écrits ne risque plus de nuire à la correction de la prononciation. Le danger du support écrit est particulièrement grand en français puisque la structure de l'oral et de l'écrit présente des écarts très importants à tous les niveaux de l'analyse linguistique (les graphèmes ne correspondent pas toujours aux phonèmes, la syllabe orale à la syllabe écrite, etc.).

## 2.5. Quelle méthodologie est utilisée ?

En analysant ces différents manuels et cahiers d'exercices, nous souhaitons rendre compte des méthodologies utilisées pour travailler la prononciation en classe de FLE et voir si l'une d'entre elles était plus présente. La synthèse des observations nous livre les résultats suivants :

- Dans cinq manuels sur six, on continue à utiliser uniquement la méthode articulatoire traditionnelle.
- Dans trois manuels sur six, on mélange plusieurs méthodes : articulatoire, verbo-tonale, oppositions de phonèmes.
- Deux manuels sur six proposent de mélanger la méthode articulatoire et l'opposition des phonèmes.

Épinglons quelques constatations pour les illustrer avec des exemples de notre corpus :

### 1) Cinq manuels sur six utilisent la méthode articulatoire :

- Dans *Édito*, on demande aux apprenants de mettre la main sur la gorge et de prononcer [f] et [v] pour sentir la vibration des cordes vocales pour la consonne sonore (p. 108). La même chose est proposée pour [k] et [g] (p. 128) et [p] et [b] (p. 164).
- Dans *Tendances*, les auteurs expliquent que pour corriger [v], on doit montrer que « les lèvres restent en contact » et que pour [b], « les lèvres s'écartent » (Unité 2, Leçon 1, p. 59).
- On retrouve la même chose dans *Entre nous*. Dans le guide pédagogique, on indique que pour prononcer correctement une voyelle orale, il faut pincer la langue entre ses dents. Pour une voyelle nasale, on spécifie que « la langue ne doit jamais rencontrer les dents. Elle peut rester au milieu de la bouche » (Guide Pédagogique, Unité 4, p. 60).
- Les capsules du manuel *Défi*, quant à elles, utilisent des schémas articulatoires pour expliquer la prononciation de tel ou tel phonème (capsules 15 et 16 sur la plateforme virtuelle). Dans l'Unité 8, par exemple, pour prononcer correctement le [y], on conseille de respecter cinq étapes (« i » en sourire banane ; bisous lèvres projetées en avant, prononcer le « y » vers le haut, car son tendu, ouvrir un peu la bouche, touchez les dents du bas avec la langue. On propose, pour finir, d'utiliser le miroir pour vérifier les cinq critères).



- Dans le manuel *Saison*, on explique la prononciation des lettres de l'alphabet (Unité 0, p. 15), mais la consigne de découverte des mouvements articulatoires est difficile et trop vague. Dans l'Unité 1 (p. 28), on retrouve à nouveau des schémas articulatoires.

La méthode articulatoire continue donc à occuper une place importante dans les manuels de FLE que nous avons analysés alors qu'il s'agit d'une méthode faisant partie de l'enseignement traditionnel des langues.

- 2) Tous les manuels font appel aux oppositions phonologiques pour faciliter la perception des phonèmes de la langue française.
- 3) Par ailleurs, nous constatons avec intérêt que trois manuels sur six utilisent quelques principes de la méthode verbo-tonale :
  - Dans le manuel *Entre nous*, on dit aux enseignants, par exemple, de taper dans les mains pour indiquer chaque syllabe (Guide Pédagogique, Unité 1, p. 18). Dans l'Unité 2, on conseille aux enseignants d'utiliser des gestes pour indiquer l'intonation montante (main vers le haut) et descendante (main vers le bas) (Guide Pédagogique, Unité 2, p. 30). Dans l'Unité 4, il s'agit de jouer le rythme en tapant dans les mains ou sur la table (Guide Pédagogique, Unité 4, p. 60).
  - Dans *Défi*, un travail important est proposé sur la prosodie. Dans l'Unité 2 du cahier d'exercices, par exemple, on doit reproduire l'intonation avec *lalala*.
  - Dans *Tendances*, on demande d'écouter sans avoir recours à l'écrit qui risque de perturber la perception du rythme et de l'accent et ensuite de taper de la main sur la table pour marquer l'accent (Unité 0, Leçon 1, p. 16-17).
- 4) Par ailleurs, le manuel *Édito*, structure chaque proposition phonétique autour de trois étapes (la même démarche est proposée pour aborder la grammaire). Il s'agit d'une approche inductive de la phonétique comme le décrivent les auteurs de ce manuel :
  - Échauffement : à partir de l'observation d'un corpus issu des documents de l'unité, les apprenants, aidés par leur professeur, sont amenés à découvrir un phénomène phonétique.
  - Fonctionnement : suite à l'observation, les apprenants sont en mesure de comprendre les mécanismes du phénomène phonétique dont il est question. Il leur est alors souvent demandé de compléter

des énoncés récapitulatifs mettant en avant un point phonologique ou de phonie-graphie lié au phénomène observé. Ces énoncés permettent une meilleure compréhension et une reproduction du phénomène phonétique.

- Entraînement : les points de phonétique se terminent par des exercices oraux : une activité de phonie-graphie ou une activité écrite basée sur la graphie-phonie, un exercice d'écoute et de répétition, une dictée, un exercice ludique (jeu phonétique) qui ont pour objectif de systématiser le phénomène observé.

Ce focus sur les méthodologies révèle de manière significative la prépondérance des méthodes articulatoires et d'oppositions phonologiques.

### 3. Difficultés pour le professeur

Les résultats de notre recherche nous permettent de répondre à notre question de départ : « *Pourrait-on affirmer qu'aujourd'hui le professeur de FLE ne dispose pas de matériel et de ressources suffisantes pour travailler la compétence phonétique lorsqu'il utilise un manuel de FLE ?* ».

L'analyse de notre corpus montre clairement que le travail phonétique est présent dans chacun des manuels et dans chacun des cahiers d'exercices de notre échantillon. On peut donc affirmer qu'aujourd'hui, le professeur de FLE qui travaille avec un manuel ne peut pas ignorer le travail de la compétence phonologique. Mais, notre questionnement portait aussi sur les ressources et les conseils à destination des professeurs. Comment sont-ils outillés pour travailler la prononciation en classe ? Les réponses à ces questions pourraient expliquer le peu d'importance accordée par certains professeurs à ce travail en classe. En effet, cette recherche a permis d'épingler, dans notre corpus, trois types de manquements qui, à notre avis, favorisent le peu d'importance accordée à cette compétence, mais aussi parfois le peu d'efficacité de ce travail en classe de FLE.

#### 3.1. Manque de règles explicites ou métalangage non défini

À la fin de tous les manuels de FLE, il est coutume de trouver des synthèses de grammaire, des tableaux de conjugaisons ; parfois même, un lexique (mul-

tilingue ou non) complète ces résumés disponibles pour les apprenants. Mais pour la phonétique, la récurrence de ces synthèses est beaucoup moins fréquente. Sur les six manuels analysés, seuls trois d'entre eux proposent un précis de phonétique sous des formes d'ailleurs très variables. Par exemple, *Nickel* (CLE) propose uniquement un classement des voyelles et des consonnes avec leur représentation en API et un seul mot pour illustrer le phonème. Cette façon de travailler pose évidemment problème quand on sait que pour le phonème [ɛ], seul le mot « chaise » est indiqué. *Saison et Édito* (Didier) quant à eux, attirent l'attention tous les deux sur la relation phonie-graphie, puis présentent trois règles de phonétique : l'un s'attache aux phénomènes de liaison et d'enchaînement (*Saison*), tandis que l'autre va focaliser son attention sur la prosodie avec les différents types d'intonation et l'importance du groupe rythmique en français (*Édito*). Ces précis phonétiques, s'ils existent, n'offrent pas cependant toutes les clés attendues pour le travail phonétique. L'apprenant n'a donc pas les moyens de revoir, par lui-même, les règles phonétiques, comme il peut le faire pour la grammaire, la conjugaison ou même le lexique.

Cette absence de précis phonétique pourrait être comblée par d'autres informations présentes ailleurs dans la méthode : soit dans le manuel après chaque point phonétique abordé comme on peut le trouver dans *Saison* (dans chaque « point étapes ») ; soit dans le cahier d'exercices comme le fait *Défi* (p. 35). Notons que dans ce dernier, il faut aussi consulter les capsules phonétiques sur l'espace virtuel pour connaître l'ensemble des règles. Mais ces informations sont parfois tellement « lights » tant dans le manuel que dans le cahier d'exercices qu'on espérerait trouver plus de détails dans le guide pédagogique. Cette présence indiquerait que c'est le professeur qui doit dispenser ce savoir. Mais la lecture approfondie de ces guides nous livre très peu de règles explicites, comme si les auteurs sous-entendaient que le professeur de FLE les connaît et qu'il est inutile de les noter, comme en témoignent les phrases du type « faire remarquer la différence entre... », mais sans expliquer vraiment la différence.

À côté de ce manque d'explicitation, un métalangage important est parfois présent dans certains manuels, sans être véritablement expliqué tant pour les apprenants que pour les enseignants (dans *Nickel 1*, on donne la règle de l'accentuation et on parle de « groupes phoniques », mais on n'explique pas ce qu'on entend par ce terme). Là aussi, la connaissance de ce langage spécialisé semble aller de soi. Soulignons néanmoins qu'un métalangage important peut-être employé à condition qu'il soit défini de manière explicite comme on le trouve dans le cahier d'exercices et dans les capsules phonétiques de *Défi*.

### 3.2. Manque de conseils de correction phonétique efficaces

Nous venons de voir que le professeur de FLE est censé connaître les règles phonétiques puisque peu de manuels les donnent explicitement. Mais ce professeur est aussi censé maîtriser les façons de corriger l'apprenant s'il prononce mal ou s'il n'arrive pas à respecter la bonne prosodie du français comme en attestent ces passages des guides pédagogiques : « *le professeur passera dans les groupes pour corriger la prononciation* » ou « *il faut s'assurer que les apprenants font bien la différence entre...* » (Nickel). Dans notre corpus, la moitié des guides pédagogiques consultés ne propose aucune piste de correction phonétique. En général, ils se contentent d'expliquer comment mener l'activité phonétique (*Édito, Saison*) ou présentent des conseils vagues du type « *le professeur passera dans les groupes pour corriger la prononciation* » (Nickel, Unité 1, p. 42). L'autre moitié propose quelques conseils de type articulatoire : « *On peut recommander de placer la bouche pour produire le son [i] et faire le son [y]* » (Nickel) ; « *Si les apprenants ne prononcent pas bien les voyelles nasales, on doit montrer à l'aide d'un geste que l'air passe par la bouche et par le nez...* » (*Tendances*) ou produisent des dessins articulatoires comme dans les capsules 15 et 16 de *Défi*. On comprend dès lors pourquoi beaucoup de professeurs de FLE se contentent de faire répéter l'apprenant quand il ne prononce pas bien, n'ayant pas d'autres moyens à leur disposition pour les corriger. Mais cette façon de travailler provoque aussi très vite un découragement tant chez l'apprenant que chez le professeur lorsqu'il constate que, malgré dix répétitions, le son ou l'intonation n'est toujours pas optimal(e).

### 3.3. Manque de rigueur : dans les consignes, dans les termes utilisés

Une analyse plus fine des manuels fait ressortir parfois une imprécision dans les règles ou dans les conseils donnés en phonétique. D'autres manuels énoncent même des suggestions erronées. Par exemple, on demande aux apprenants de placer l'accent tonique sur la phrase, alors qu'il s'agit en fait de placer l'accent tonique sur des groupes rythmiques. Dans *Nickel*, on parle de « *technique musculaire* » (p. 116 du guide pédagogique).

À d'autres endroits (par exemple *Tendances*), on explique que les cordes vocales vibrent pour les voyelles nasales et pas pour les voyelles orales alors qu'en fait, elles vibrent aussi dans l'articulation des voyelles orales.

Ailleurs (*Entre-nous*), des problèmes se posent avec la transcription phonétique. Par exemple, la transcription phonétique de la voyelle [œ] (Unité 3, p. 61) ne fait pas la différence entre [ø] et [œ], alors que la prononciation est différente. De même, pour [O], où on ne fait pas la différence entre [o] et [ɔ]. On retrouve ce même amalgame entre [e] et [ɛ]. Certains diront que cette présentation est correcte parce que les auteurs parlent ici d'un archiphonème qui englobe les deux phonèmes. Mais comment le savoir lorsqu'ils ne l'explicitent pas clairement ? Et pourquoi travailler ainsi pour ces phonèmes et pas pour d'autres (comme /E/) ? De plus, le fait de le mettre entre crochets induit une confusion avec le phonème.

Bien sûr, seuls des initiés au travail phonétique remarqueront ces imprécisions, mais nous pensons aussi que pour les professeurs non avertis, cela peut semer la confusion. Ces observations, néanmoins, montrent que le travail phonétique, dans certains manuels, demanderait peut-être plus de profondeur et/ou de rigueur.

Ces trois manquements expliquent sans doute la difficulté pour certains professeurs de FLE à aborder le travail phonétique dans leur classe au départ des manuels de FLE, même s'il existe des ouvrages spécialisés qui pourraient les aider à mettre en place ce travail. Ils témoignent aussi du travail à mettre en œuvre dans les futurs manuels pour rendre le travail phonétique plus efficace.

## Conclusions

Le travail que nous avons mené sur les dix-huit supports différents de notre corpus nous a permis de brosser un portrait du travail phonétique dans les manuels de FLE récents proposés pour le public adulte. La grille d'analyse que nous avons élaborée a facilité le repérage des différentes composantes de ce travail dans les manuels de notre échantillon. Les résultats mettent en avant une recrudescence des activités phonétiques dans les manuels de FLE, mais ils pointent aussi les faiblesses qu'il faudrait modifier. En effet, notre recherche montre, d'une part, que les manuels continuent à se baser sur la méthode articulatoire pour travailler sur les phonèmes du français. Ils continuent à proposer des exercices « traditionnels » de répétition, de discrimination, d'oppositions des phonèmes sans donner de conseils aux enseignants sur la correction de la prononciation chez les apprenants lorsqu'ils répètent de manière erronée. D'autre part, l'analyse du corpus permet d'observer un renouveau dans l'approche de la phonétique pour plusieurs raisons : tous les manuels proposent des activités sur les

éléments prosodiques et ne se contentent pas d'un travail sur les phonèmes ; les auteurs de tous les manuels prennent soin de proposer plusieurs approches du travail phonétique ; un seul ouvrage fait appel à la méthode verbo-tonale pour travailler sur la prosodie ; l'approche de la phonétique est, dans certains manuels, assez ludique avec des jeux, des images ; la phonétique étant parfois illustrée par des dessins permettant de visualiser par exemple la prosodie (accentuation, groupes rythmiques, intonation).

On pourrait donc conclure en saluant cette présence plus importante du travail phonétique dans les manuels récents pour adultes et en qualifiant ce travail phonétique dans les manuels d'aujourd'hui comme un renouveau en progression tant l'on sent en ébullition la créativité des auteurs de manuels en ce domaine.

### **Références bibliographiques**

- BILLIÈRES M., 2016, « La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ? », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, n° 60, p. 118-127.
- BILLIÈRES M., 2019, « Phonétique du FLE entre tradition et transformation », *Interlignes*, n° 22, p. 149-162.
- BILLEREY B., 2018, « Comment corriger des erreurs au niveau de la prononciation quand on apprend une langue étrangère ? », *RIELMA*, n° 10, p. 67-78.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DUBOIS M., 2018, « Objectifs prononciation : le système verbo-tonal », *Langage et l'homme*, 2018-1, EME, p. 57-72.
- DUFEU B., 2011, « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère », disponible sur : <<https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>> (consulté le 08/08/2021).
- LAURET B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, coll. « f ».

### **Manuels didactiques consultés**

- ALCARAZ M. *et al.*, 2016, *Édito*, Méthode de français, Paris, Didier.
- AUGE H. *et al.*, 2014, *Nickel !*, Méthode de français, CLE International.
- CHAHI F. *et al.*, 2018, *Défi*, Méthode de français, Paris, Maison des langues.
- COCTON M.-N. *et al.*, 2015, *Saison*, Méthode de français, Paris, Didier.
- GIRARDET J. *et al.*, 2016, *Tendances*, Méthode de français, Paris, CLE International.
- PRUVOST N., 2015, *Entre nous*, Méthode de français, Paris, Maison des langues.

## ANNEXE

### Grille d'analyse des manuels pour le travail phonétique (élaborée par G. Geron et B. Billerey)

A) Fiche signalétique

Titre						
Année de parution						
Maison d'édition						
Nombre de volumes disponibles						
Niveaux du CECR	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A1.1. <input type="checkbox"/> A1.2.	<input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> A2.1. <input type="checkbox"/> A2.2.	<input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B1.1. <input type="checkbox"/> B1.2.	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2
Public visé	<input type="checkbox"/> Enfants <input type="checkbox"/> Adolescents <input type="checkbox"/> Grands adolescents et adultes					
Commentaires :						

B) Tableau des contenus

À quelle place apparaissent :	1	2	3	4	5	6
- le lexique ?						
- la grammaire ?	1	2	3	4	5	6
- la culture / la civilisation ?	1	2	3	4	5	6
- les tâches / les projets ?	1	2	3	4	5	6
- la phonétique ?	1	2	3	4	5	6
- les DNL (disciplines non linguistiques) ?	1	2	3	4	5	6
Commentaires						

C) Place du travail phonétique dans la leçon

<input type="checkbox"/> Au début	<input type="checkbox"/> À l'intérieur	<input type="checkbox"/> À la fin	<input type="checkbox"/> Lors de la tâche	<input type="checkbox"/> Autres :
Commentaires				

D) Analyse par unité

Unité 1 Indiquer tout ce qui est travaillé	
Unité 2 Indiquer tout ce qui est travaillé	»
Unité 3 Indiquer tout ce qui est travaillé	
Unité 4 Indiquer tout ce qui est travaillé	
Unité 5 Indiquer tout ce qui est travaillé	
Unité 6 Indiquer tout ce qui est travaillé	
Unité .... Indiquer tout ce qui est travaillé	

Y a-t-il une progression en spirale ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Commentaires	

E) Phénomènes travaillés

PROSODIE	Unité, page	PHONÈMES	Unité, page
Accentuation Accent principal (accent fixe) Accent secondaire (mot majeur accentué) Accent emphatique		Voyelles	
Prosodie		Consonnes	
Rythme, débit-tempo, pause, syllabation Groupe phonétique Enchaînement, liaison	-		
Intonation émotion		Semi-voyelles	

F) Exercices

Où ?	<input type="checkbox"/> Manuel	<input type="checkbox"/> Cahier	<input type="checkbox"/> Plateforme	<input type="checkbox"/> Autres :
En lien avec la leçon ?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non	
Type ?	<input type="checkbox"/> Mot isolé, hors contexte	<input type="checkbox"/> Phrase seule	<input type="checkbox"/> Phrase en contexte	<input type="checkbox"/> Autres :
Associé à une tâche ?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non	
Approche phonétique envisagée ?	<input type="checkbox"/> Articulatoire	<input type="checkbox"/> Répétition de modèles	<input type="checkbox"/> Opposition de phonèmes	<input type="checkbox"/> Verbo-tonale :
Commentaires :				

G) Travail à l'oral. Citer les pages et les consignes

<input type="checkbox"/>	Discrimination
<input type="checkbox"/>	Répétition
<input type="checkbox"/>	Création de dialogues, jeux de rôle
<input type="checkbox"/>	Virelangues
<input type="checkbox"/>	Poème
<input type="checkbox"/>	Pièce de théâtre
<input type="checkbox"/>	Autres :
Commentaires :	



**H) Travail à l'écrit. Citer les pages**

<input type="checkbox"/>	Relation phonie-graphie
<input type="checkbox"/>	API-écriture
	Autres :
<u>Commentaires :</u>	

**I) Travail du professeur**

Pistes de correction phonétique?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non		
<u>Où ? Expliquez ?</u>				
Pistes ? Lesquelles ?	<input type="checkbox"/> articuloire	<input type="checkbox"/> verbo-tonale	<input type="checkbox"/> Association son/image	<input type="checkbox"/> Bruit, Rythmimot:
<u>Commentaires :</u>				

**J) A retenir de ce manuel. (synthèse personnelle)**

<u>Commentaires :</u>	
-----------------------	--

***Soyez réalistes, demandez l'impossible !***  
**ou**  
**Comment développer l'esprit critique et l'intelligence  
émotionnelle en classe de FLE**

**Zita GONDA**

Association Hongroise des Enseignants de Français (AHEF)  
zita.gonda@gmail.com

**Résumé**

*À l'occasion du cinquantenaire de Mai 68, anniversaire qui suscite toujours de nombreux débats, un projet éducatif autour de Mai 68 visant le développement du sens critique et de l'intelligence émotionnelle a été monté. Au cours du projet, divers documents authentiques datant de 1968 ont été exploités. Les photos, slogans, affiches, graffitis, chansons et extraits de roman de l'époque ont permis aux apprenants de faire des réflexions individuelles écrites, des présentations, d'avoir des discussions et d'organiser des débats sur divers sujets caractéristiques de Mai 68 – p. ex. la révolte générationnelle et les droits des jeunes, les interdictions, la question de la solidarité, le mouvement des hippies, la monotonie du quotidien, les problèmes de la société de consommation, etc. Le fait que certains aspects de Mai 68 concernaient directement les apprenants, a produit un lien incontestable avec leur vie quotidienne, tout comme avec la réalité actuelle de la société.*

**Mots-clés :** *esprit critique, intelligence émotionnelle, écriture créative, réflexions individuelles écrites, débat*

**Introduction**

Cinquante ans se sont écoulés depuis Mai 68, et on peut se poser la question si les revendications formulées par les étudiants de Paris résonnent toujours auprès de la jeune génération d'aujourd'hui. Afin de répondre à cette question, un projet éducatif visant le développement de l'esprit critique et de l'intelligence

émotionnelle ainsi que l'apprentissage de la langue française a été élaboré dans l'un des lycées d'application de l'Université ELTE de Budapest (Lycée Trefort Ágoston d'ELTE) dans le courant de l'année scolaire 2017-2018.

## 1. La genèse du projet

Soyons réalistes, demandons l'impossible, tel était notre slogan étudiantin. Chaque jour de notre vie, nous devons continuer sans relâche la conquête de l'impossible.

Bailly, 2007 : 266

Développer le sens critique en FLE peut paraître évident. Selon une étude de l'Université de Cambridge publiée en janvier 2018, avoir un esprit critique aide à prendre des décisions plus pertinentes, mais aussi à résoudre des problèmes de façon plus créative, autonome et efficace.

Mais pourquoi travailler Mai 68 en FLE ? Premièrement, parce que Mai 68 est une révolution culturelle et sociale qui a profondément modernisé et libéralisé la société française. C'est Mai 68 qui a radicalement transformé la société française et qui a toujours ses impacts décisifs sur la France d'aujourd'hui. La connaissance des événements de Mai 68 est donc indispensable pour connaître et comprendre la société française actuelle.

Tout au long du projet, on développe les compétences langagières en travaillant à plusieurs niveaux de la taxonomie de Bloom. La pyramide de Bloom représente les différents niveaux de pensée et selon ce système, il est absolument indispensable de maîtriser les compétences des premiers niveaux (p. ex. celles de la connaissance, de la compréhension et de l'application), avant de pouvoir utiliser de façon efficace celles des niveaux supérieurs (p. ex. les compétences de l'analyse, de l'évaluation et de la création) qui concernent surtout le développement du sens critique.

Du point de vue méthodologique, le travail sur Mai 68 nous permet d'utiliser la perspective actionnelle qui identifie « l'apprenant/utilisateur de langues comme un "acteur social", agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001 : 26). Tout au long du projet, c'est donc la tâche communicative

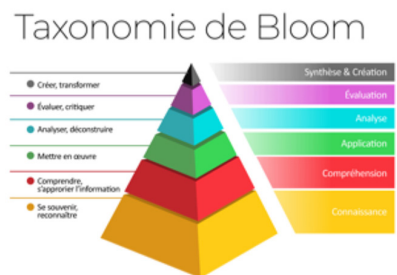


Image 1 : La taxonomie de Bloom

qui occupe la place centrale, d'autant plus que dans la plupart des cas, les sujets abordés de Mai 68 sont en principe très proches de la génération des jeunes d'aujourd'hui.

Il était également essentiel et primordial que le projet traite un sujet actuel qui peut en même temps concerner directement un groupe de 11<sup>e</sup> se composant de douze lycéens de 17 ans intelligents, ouverts d'esprit et extrêmement motivés. Le groupe de niveau B1 a travaillé en français tout au long du projet.

Avant d'entamer le projet, il était déjà prévisible qu'au cours du travail sur Mai 68 les élèves seraient capables d'établir un parallèle entre les événements de 1968 et ceux de leur réalité présente, ce qui leur permettrait également de mieux comprendre la société actuelle de leur propre pays, la Hongrie.

## 2. La photo comme point de départ

Au cours du projet, divers documents authentiques datant de 1968 ont été exploités. Les photos représentant les moments déterminants du printemps 1968 ont permis d'utiliser la technique performante de l'écriture créative tout en développant l'intelligence émotionnelle des apprenants.

C'est une photo – plus précisément la photo emblématique de Gilles Caron intitulée *Daniel Cohn-Bendit face à un CRS devant la Sorbonne, Paris, le 6 mai 1968* – qui servait de point de départ pour le projet.

Dans un premier temps, les apprenants ont été invités à donner un titre créatif à la photo tout en justifiant leur choix. Heureusement, aucun apprenant ne connaissait la photo... À la maison, ils ont fait des recherches d'informations dirigées sur Internet concernant les événements de Mai 68, l'impact de Daniel Cohn-Bendit sur les événements, le rôle des CRS, etc. Un éventuel exposé de Daniel Cohn-Bendit – surnommé « Dany le Rouge » en Mai 68 aurait pu encore bien enrichir les connaissances des élèves sur l'époque.



Image 2 :  
Gilles Caron :  
Daniel Cohn-Bendit  
face à un CRS  
devant la Sorbonne  
(Paris, le 6 mai 1968)

Ensuite – et cela s'est passé aussi à la maison – ils ont choisi quelqu'un sur la photo – ou hors-champ – ils se sont mis à la place de la personne choisie pour pouvoir imaginer et écrire l'histoire de la journée indiquée dans le titre original de la photo. Ils ont écrit l'histoire de la journée sous différents angles – du point de vue du CRS, de Daniel Cohn-Bendit, d'un étudiant, d'un universitaire ou du photographe –

ce qui a permis de développer leur créativité tout comme leur intelligence émotionnelle. En écrivant l'histoire de la journée du 6 mai 1968, les apprenants ont suivi le modèle de la rubrique *Le jour où...* du magazine *Paris Match* dans laquelle une personne connue raconte l'histoire d'un jour décisif de sa vie.

Les recherches individuelles effectuées sur Internet ont permis aux apprenants d'enrichir leurs connaissances du contexte historico-politique, social et culturel concernant les événements et les acteurs principaux de Mai 68, et ont facilité l'écriture créative.

Tandis que le travail sur la photo de Gilles Caron a permis aux apprenants de plonger dans l'univers de Mai 68, l'étape suivante du projet – l'analyse des affiches, slogans et graffitis – contribuera à développer leur sens critique.

### 3. Affiches, slogans, graffitis

Mai 68 a inspiré une multitude de slogans et d'affiches qui font désormais partie de la mémoire collective de la France. Dans la plupart des cas, il s'agit de slogans provocateurs, parfois poétiques, souvent drôles et en même temps extrêmement inspirants qui font travailler l'imagination des apprenants tout en développant leur esprit critique.

#### 3.1. Sois jeune et tais-toi ou les droits des jeunes

L'un des objectifs principaux du projet était de travailler des sujets concernant directement la réalité des élèves. Dans le cas de l'affiche *Sois jeune et tais-toi*, le rapport avec la vie actuelle des élèves est absolument évident.



Image 3 : Sois jeune et tais-toi (affiche de l'atelier des Beaux-arts, Paris, 1968)

Le général de Gaulle et surtout le rôle qu'il a joué au printemps 1968 est à expliquer aux apprenants, mais dans le cas idéal c'est plutôt un élève qui se charge d'un exposé expliquant le parcours historico-politique de Charles de Gaulle, Président de la République de l'époque.

Le travail sur l'affiche a commencé par une analyse visuelle et a continué par la décortication du slogan. En travaillant le slogan de l'affiche *Sois jeune et tais-toi*, on a pu également faire des précisions grammaticales : on a travaillé l'impératif du verbe « ÊTRE », et on a conjugué le verbe « SE TAIRE » en phrases ou en micro-dialogues.

L'activité a abouti à des réflexions écrites à partir du slogan. Plus précisément, les apprenants ont réfléchi sur la signification du slogan en 1968 et sur ce qu'il pouvait signifier encore en 2018. Le travail sur le slogan de l'affiche a parfaitement illustré l'utilisation des principes de la taxonomie de Bloom signalée auparavant : en commençant par les précisions grammaticales on a abouti à des réflexions complexes.

### 3.2. Nous sommes tous des Juifs et des Allemands ou l'importance de la solidarité

La scène représentée par la photo de Gilles Caron apparaît aussi sur une affiche de l'époque. Le 21 mai 1968, Daniel Cohn-Bendit est interdit de séjour en France. L'interdiction faite à Cohn-Bendit suscite des manifestations de solidarité dans la capitale dont le slogan est *Nous sommes tous des Juifs et des Allemands* et qui se réfère aux origines familiales de Daniel Cohn-Bendit, expulsé du pays.



Image 4 : Nous sommes tous des Juifs et des Allemands (affiche de l'atelier des Beaux-arts, Paris, 1968)

Après avoir analysé l'affiche, les apprenants ont développé des réflexions écrites à partir de la notion de solidarité se manifestant dans n'importe quel domaine de la vie : dans la vie privée tout comme au niveau de la société. Ce n'est qu'après les réflexions individuelles que la discussion en petits groupes s'est déroulée, ce qui a favorisé fortement la participation active des élèves. Cette activité a contribué largement au développement de l'intelligence émotionnelle des élèves de même qu'à leur sensibilisation à la responsabilité sociale.

### 3.3. Il est interdit d'interdire ?

Un autre slogan emblématique de Mai 68, sur lequel on a également travaillé, était le fameux « Il est interdit d'interdire », dont les origines remontent au 21 mars 1967 quand les garçons de la cité U de Nanterre investissent le bâtiment B, celui des filles. Ils y passeront la nuit entière, en remettant en question

le règlement intérieur absurde de la cité universitaire de Nanterre selon lequel « *Il est interdit de préparer des repas dans la chambre* » (article 12), « *Il est interdit de laver, faire sécher, repasser du linge dans la chambre* » (article 12), « *Il est interdit de planter des clous* » (article 11), « *L'usage des réchauds est interdit* » (article 10), « *La propagande politique ou religieuse est interdite dans la résidence* » (article 15), sans même parler de l'interdiction de la mixité dans les résidences universitaires, c'est-à-dire de celle des « *visites des personnes étrangères [...] dans les chambres* » (article 6).

Sur le graffiti *No ball games* de Banksy, graffeur britannique mondialement connu, on voit un panneau dysfonctionnel qui est représentatif du genre de lois qui ne règlent rien dans la pratique, si ce n'est qu'elles peuvent irriter les citoyens. Dans un premier temps, les apprenants ont classé des interdictions d'une part justifiables, d'autre part absolument inutiles, voire dépourvues de sens, dans un tableau à deux colonnes. Ensuite, ils ont écrit un texte argumentatif sur le slogan, et pour finir, un débat a été organisé. Cette activité a également visé le développement du sens critique des élèves.

### 3.4. Métro, boulot, dodo ou la monotonie du quotidien

L'illustration du slogan *Métro, boulot, dodo* se trouve dans la Leçon 11 de *France-Euro-Express 2*, la méthode de français la plus répandue en Hongrie.

Le travail sur le slogan commence par un remue-méninge au cours duquel les apprenants font des hypothèses sur la signification du slogan. *Métro, boulot, dodo* est une expression inventée en 1968 à partir d'un vers de Pierre Béarn écrit en 1951 et censée représenter le rythme de vie quotidien des Parisiens, ou plus généralement des citadins :

Au déboulé garçon pointe ton numéro  
Pour gagner ainsi le salaire  
D'un morne jour utilitaire  
Métro, boulot, bistro, mégots, dodo, zéro.

C'est encore aux élèves de trouver les origines du slogan sur Internet, d'expliquer le choix des trois mots du slogan et la différence de signification éventuelle

Tu veux que je t'explique, moi, ce que ça veut dire « métro-boulot-dodo » ? C'est simple. Moi, par exemple, j'habite dans la banlieue Est de Paris, à 22 kilomètres du centre, et je travaille à côté du pont de Saint-Cloud, c'est-à-dire dans la banlieue Sud-Ouest de Paris. Alors moi, je me lève à cinq heures et demie. Je pars de chez moi à six heures et je marche vingt minutes. Je prends le RER jusqu'aux Halles. C'est à peu près vingt-cinq minutes. Ensuite le métro. Je dois changer plusieurs fois. Bref, je suis au travail – au boulot – à huit heures. Je sors du boulot à six heures et je repars dans l'autre sens. J'arrive à la maison vers huit heures et demie. J'embrasse les enfants. Je joue dix minutes avec eux, et puis ils dorment. Je dine et je me mets devant la télé. Au bout d'un quart d'heure, je m'endors. Alors je vais me coucher. Tu comprends maintenant, ce que ça veut dire « métro-boulot-dodo » ?

Image 5 : Extrait de  
*France-Euro-Express 2*,  
Cahier d'activités, p. 98.

entre le vers de Pierre Béarn (*Métro, boulot, bistro, mégots, dodo, zéro*) et le slogan étudiantin (*Métro, boulot, dodo*) et de discuter de sa signification en petits groupes.

Après avoir décrypté le témoignage, la question se pose : Qui parle ? Un homme ou une femme ? Comment peut-on savoir s'il s'agit d'un narrateur ou d'une narratrice ? Cette question à première vue simplissime – car grammaticalement il s'agit d'un homme – se complique car par la suite les élèves doivent justifier, expliquer leur réponse et petit à petit, la question posée commence à concerner les genres sociaux.

Pour concrétiser le trajet du Parisien ou de la Parisienne, les apprenants travaillent à l'aide du plan de Paris, ensuite ils créent en détail l'identité du narrateur justement dans le but de pouvoir faire avec lui ou elle une interview télévisée ou radiophonique.

L'activité sur le slogan *Métro, boulot, dodo* aboutit à la création d'un texte écrit sur le propre quotidien des apprenants. La composition portera le titre *Métro, boulot, dodo ou...* et aura un lien incontestable avec le présent.

#### **4. La remise en cause de la société de consommation**

Le travail sur le thème de la société de consommation a été introduit par la chanson *Je veux* de Zaz, a continué par l'enrichissement du vocabulaire concernant l'argent, et a abouti à des réflexions individuelles suivies de discussions en petits groupes.

##### **4.1. La société de consommation par la littérature**

Un événement scolaire a également été associé au projet. Au lycée Trefort d'ELTE un concours de traduction littéraire est organisé chaque année. En 2018, le texte à traduire a été un extrait du roman de Georges Perec intitulé *Les choses*. Dans ce roman publié en 1965, il s'agit de la vie d'un jeune couple parisien dont la vie tourne autour de l'argent et de l'enrichissement, bref, dans *Les choses*, Perec questionne la société de consommation.

Par la suite, on a essayé de donner la définition de la société de consommation et finalement les apprenants ont classé individuellement les avantages et les inconvénients de ce type d'organisation sociale dans un tableau pour pouvoir en discuter par la suite en petits groupes.



## 4.2. Le mouvement des hippies par la chanson

*San Francisco*, la chanson emblématique de Maxime le Forestier sur l'époque a permis aux apprenants de connaître le mode de vie et les idéaux des hippies de la fin des années 1960 au début des années 1970.

Par la suite, deux apprenants ont fait un exposé sur le mouvement hippie de l'époque abordant le sujet de la non-violence, l'aspiration à la paix à l'époque de la guerre du Vietnam, (voir aussi le slogan *Faites l'amour, pas la guerre* !), celui de la liberté et de l'amour sans tabous, la musique et la mode, les vêtements typiques des hippies.

Finalement, une discussion a eu lieu sur le mode de vie des hippies, ce qui a permis aux élèves d'exprimer leur opinion personnelle pour et contre la vision du monde des hippies et de défendre leur prise de position concernant le phénomène social bien complexe qu'est le mouvement hippie.

## 4.3 La critique de la société de consommation

Après avoir décrypté les slogans de Mai 68 concernant la société de consommation *Je ne veux pas perdre ma vie à la gagner ; Consommez plus, vous vivrez moins ; et À bas la société de consommation*, les apprenants ont eu la possibilité de choisir l'un des trois slogans. Ensuite, ils ont élaboré des réflexions individuelles par écrit pour discuter, à la fin, du slogan choisi en petits groupes. De cette manière, la mise en commun a permis de compléter et d'approfondir l'interprétation des trois slogans.

## 5. *Soyez réalistes, demandez l'impossible*

En parlant du fameux slogan *Soyez réalistes, demandez l'impossible* dans un entretien paru à l'occasion du quarantième anniversaire de Mai 68, Daniel Cohn-Bendit l'a qualifié comme un mot d'ordre surréaliste, poétique.

Le point de départ des réflexions faites à partir du slogan était une phrase prononcée par un syndicaliste de l'époque. Selon plusieurs témoignages de Mai 68, la phrase originale était *Il faut être réaliste, il ne faut pas demander l'impossible*. Quelle différence entre cette phrase originale et le slogan créé par les étudiants ! La phrase originale a permis aux élèves de saisir l'essentiel du slogan étudiantin.

Voilà quelques réflexions d'élèves à partir du slogan *Soyez réalistes, demandez l'impossible* qui leur a suggéré énormément d'idées, par exemple la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb :

L'Amérique a été découverte par Christophe Colomb. Avant 1492, traverser l'océan était impossible, mais maintenant c'est facile. C'est la même chose avec beaucoup d'inventions, p. ex. avec la voiture, l'avion ou l'électricité. On a ces inventions parce qu'il y avait des personnes qui ont demandé l'impossible.

Quelqu'un d'autre a mentionné l'importance de l'idée de sortir des sentiers battus. Et ainsi de suite...

## 6. Exposition scolaire (censurée)

À la fin du projet, jour pour jour à l'occasion du 50<sup>e</sup> anniversaire et à l'occasion de la Fête de la Francophonie, une exposition scolaire a été organisée où toutes les productions finales du projet ont été exposées sur les murs du lycée.

Un jour après l'installation de l'exposition, le titre de l'exposition – le slogan *Soyez réalistes, demandez l'impossible* – a été censuré par le proviseur du lycée qui a fait enlever le titre de l'exposition – tout comme deux autres affiches – par le personnel technique de l'école. D'après le proviseur du lycée, ce slogan aurait incité les élèves à la violence.

En travaillant sur le slogan *Soyez réalistes, demandez l'impossible*, les apprenants ont proposé de nombreuses et différentes idées, mais pas une seule qui aurait concerné l'idée de la violence... Selon un philosophe danois « la révolte de 68 n'a généré que très peu de violence parce que les dirigeants, par exemple Rudi Dutschke et Daniel Cohn-Bendit, étaient persuadés que la violence ne pouvait pas convaincre la majorité du peuple d'accepter un changement de société » (Kemp, 2015 : 14).

## Conclusion

Pour conclure, il faut constater que l'objectif principal du projet était le développement du sens critique et de l'intelligence émotionnelle des élèves. Le travail sur les slogans de Mai 68 a permis aux apprenants de faire des réflexions approfondies à partir de slogans idéologiques mais en même temps pleins d'humour et de poésie, et c'était quelque chose qu'ils ont beaucoup apprécié.

Selon le sondage du Nouveau Magazine Littéraire fait en 2018 sur l'héritage de Mai 68, 79 % des Français reconnaissent les conséquences positives sur la société française de Mai 68 qui, par ailleurs, est largement associé à un mouvement moderne, étudiant et social, un peu moins à une vague de répression et très peu à la délinquance, ce qui légitime pleinement le choix du sujet de notre projet.

Pendant le projet, différentes formes de travail ont alterné, mais dans la plupart des cas, le décryptage des slogans a commencé par un travail écrit strictement individuel. La réflexion individuelle écrite (la RIE) est une méthode extrêmement efficace car elle permet à chaque élève d'élaborer un avis. Cette forme de travail enrichit et approfondit énormément les réflexions, et elle renforce également la responsabilité individuelle chez les apprenants. Les réflexions individuelles ont toujours été suivies d'activités de communication en petits groupes.

Pour finir, je voudrais souligner un point important. Tout au cours de ce projet, l'enseignant a eu un rôle délicat. Il devait encourager les réflexions et la communication des élèves, organiser, coordonner, poser des questions bien choisies incitant à la réflexion, mais il ne devait pas prendre position. Il revenait aux élèves de réfléchir, d'exprimer leurs idées, d'échanger, de débattre, bref, de se comporter en êtres humains libres et responsables.

## Références bibliographiques

BAILLY M.-A., 2007, *Promenades amoureuses*, Paris, Société des Écrivains.

BÉARN P., 1951, *Couleurs d'usine* (poèmes), Paris, Seghers.

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).

- KEMP P., 2015, « Liberté et institutions », in P. Kemp et N. Hashimoto (dir.), *Ethics and Politics/Éthique et politique, With a Third Part on Paul Ricœur*, Zürich, LIT Verlag Münster, coll. « Eco-ethica », p. 13-26.
- PEREC G., 1965, *Les choses*, Paris, Julliard.
- SOIGNET M. et SZABÓ A., 2006, *France-Euro-Express 2. Francia munkafüzet*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- YAICHE F., 2002, *Photos-Expressions*, Paris, Hachette, coll. « Pratiques de classe ».

### **Ressources exploitées**

- Cinquante ans après Mai 68, quels sont les héritages de ce mouvement ?*, disponible sur : <<https://www.lumni.fr/video/quels-heritages-de-mai-68>> (consulté le 07/08/2021).
- Étude : 50 ans après Mai 68, quel héritage ?*, disponible sur : <[http://harris-interactive.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/02/RapportHI-Les\\_50\\_ans\\_de\\_mai\\_1968-Nouveau\\_Magazine\\_Litteraire.pdf?utm\\_source=Site&utm\\_campaign=180228\\_Mai68](http://harris-interactive.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/02/RapportHI-Les_50_ans_de_mai_1968-Nouveau_Magazine_Litteraire.pdf?utm_source=Site&utm_campaign=180228_Mai68)> (consulté le 8/08/2021).
- Daniel Cohn-Bendit : « Oubliez Mai 68 ! »*, disponible sur : <[https://www.telerama.fr/monde/26951-oubliez\\_mai\\_68\\_grand\\_entretien\\_avec\\_daniel\\_cohn\\_bendit.php](https://www.telerama.fr/monde/26951-oubliez_mai_68_grand_entretien_avec_daniel_cohn_bendit.php)> (consulté le 23/02/2020).

# Dimension qualitative de l'évolution curriculaire du système d'enseignement moldave : quelle approche pour la didactique du français ?

**Ion GUȚU**

Université d'État de Moldavie

i\_gutu@hotmail.com

## Résumé

*Les premiers curricula pour les langues étrangères (période 1996-2000) centraient le système d'enseignement moldave sur des objectifs et des savoirs avec une dominante informative. Le premier curriculum à promouvoir l'approche par compétences est celui qui concerne l'enseignement du français pour les classes bilingues (2008) et qui proposait une disposition des compétences par domaines (communication, culture, connexion, comparaison, communauté), servant de base pour les curricula des langues étrangères des périodes ultérieures (2010-2016). Ceux-ci, raccordés aux principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL), centraient l'éducation sur l'élève, les compétences-clés européennes, avec transition vers un enseignement formatif tout au long de la vie. Où en est-on avec les curricula moldaves à l'heure actuelle ? Quelle dimension qualitative englobe l'enseignement moldave en mutation ? Quelle approche pour la didactique du FLE ? Les documents élaborés (période 2018-2019) visent une centration sur l'élève, les finalités et la formation des valeurs.*

**Mots-clés** : FLE, curriculum, évolution, qualité, mutation

## Introduction

Le système d'enseignement moldave a connu, à partir de l'époque soviétique, plusieurs périodes d'évolution pour dévoiler un progrès assez considérable, périodes qui ont définitivement établi son orientation pro-européenne, tout

conformément aux documents du Conseil de l'Europe ou aux recommandations de la Commission européenne. Ces mutations visent, en premier lieu, la transition d'un système informatif vers un système formatif, d'un système à dominante monocentrique constante vers un système polycentrique flexible et, dernièrement, vers une approche psycho-sociocentrique de l'éducation qui concerne l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE) aussi.

À ce sujet, le Conseil de l'Europe considère que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche doivent être efficaces pour atteindre les objectifs curriculaires convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social (Conseil de l'Europe, 2014 : 28). Il faudrait qu'une telle démarche réponde aux motivations et aux particularités des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu dans le processus didactique. Le respect de ce principe méthodologique fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété encore plus grande de méthodes et de matériels. Il en résulte qu'un système éducatif performant devrait promouvoir plusieurs centrations (voir *infra*), chacune ayant son spécifique formatif et étant capable de s'imposer comme dominante dynamique. Or, l'accumulation d'expériences professionnelles par l'enseignant et l'application des méthodologies et des nouvelles technologies se répercutent directement sur la motivation d'apprendre de l'élève et sur la qualité de son enseignement.

En France, des didacticiens comme, entre autres, Louis Porcher (1976), Christiane Puren (1994), Serge Borg (2015) insistent sur l'idée d'un enseignement polycentrique en fonction de diverses forces de centration, capables de se combiner à diverses étapes pour garantir la progression curriculaire, la dynamique du processus didactique et l'accumulation du savoir. Les sources concernant ce sujet spécifique proposent au moins six centrations<sup>1</sup> qui, en se combinant à des degrés divers, engendrent une dynamique acquisitionnelle et une énergie motrice dans l'accumulation du savoir. Il semblerait que l'enseignement au XXI<sup>e</sup> siècle ne pourrait plus rester strictement monocentrique, qu'il s'agisse de l'élève comme unique cible de base ou du professeur, mais devrait accepter plutôt un polycentrisme flexible ou une dominante éducative dynamique.

---

<sup>1</sup> Les centrations empruntées à Louis Porcher dans son article « Qui progresse vers quoi ? » (1976) sont au nombre de six : centration sur le maître, l'apprenant, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode et l'objectif à évaluer (Porcher cité par Borg, 2013 : 265).

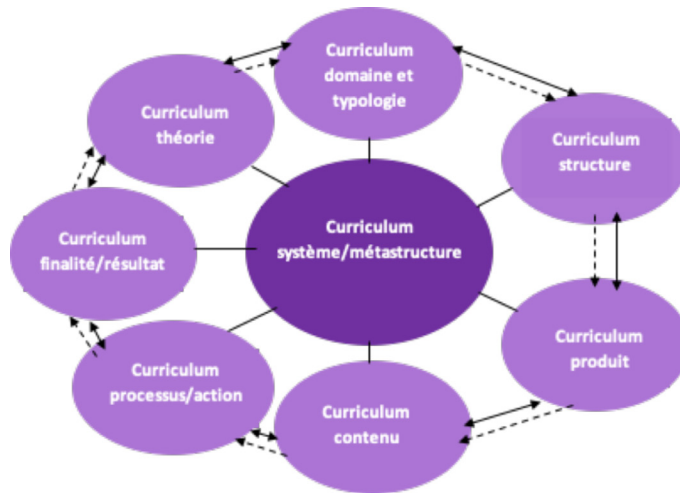
Pour le système éducatif moldave une telle évolution est à l'origine de la conceptualisation et du développement des documents, tels les curricula nationaux, comme signe de nouveauté par rapport aux programmes scolaires ex-soviétiques et de conformité aux politiques éducationnelles européennes. Ces documents nécessitent une adéquation permanente aux réalités contemporaines et aux besoins des apprenants, fait stipulé par leurs cadres conceptuels. Aussi leur revisite fait-elle partie des politiques éducationnelles permanentes du pays à partir de l'an 1996 jusqu'à présent. L'élaboration des curricula et leur implémentation dans l'enseignement scolaire démontre une transition dialectique d'une approche quantitative (système informatif) vers une autre qualitative (système formatif), concernant les compétences, les contenus (linguistiques, socio-culturels, etc.) les méthodologies d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, y compris des Langues Étrangère (désormais LE) et du FLE.

## 1. Le concept de curriculum et son évolution au niveau national

Le concept de *curriculum*, mot d'origine latine, dans la variante du document scolaire ou universitaire est comparable à celui de *curriculum vitæ* par l'isosémie de « parcours », ce qui lui attribue la mission de document visant le parcours éducatif. Par rapport aux anciens programmes scolaires, le concept de curriculum comporte un caractère complexe et comprend, selon l'opinion de plusieurs auteurs comme Bruner, Tyler, Crişan, Guţu, tout ce qui touche aux situations d'apprentissage ou au processus de la formation humaine à travers le prisme de l'apprentissage : programmes, manuels, guides, cahiers, test d'évaluation, etc. (Crişan et Guţu, 1996 : 9). Un curriculum moderne n'est pas un dogme, mais un document soumis à évaluation et donc en permanente mutation, révision et actualisation.

Dernièrement, le concept semble s'élargir et se réfère au curriculum comme système ou mégastucture, centré sur l'interconnexion et l'interdépendance entre toutes ses composantes (*Cadrul de referinta al Curriculumului national*, 2017 : 5) : théorie curriculaire (concept, philosophie, paradigme, stratégie, politique), domaine et typologie des curricula (type, niveau, aire), structure curriculaire au sens étroit (plan, programme, curriculum disciplinaire), produits curriculaire (cadre, standard, guide, manuel, projet, test), contenus curriculaire (contenus socio-culturels, contenus linguistiques ou autres selon la discipline), processus ou activités de préimplémentation, implémentation et postimplé-

mentation des curricula (enseignement, apprentissage, évaluation, pilotage, recherche, monitoring), finalité ou résultat scolaires (compétence, unité de compétence/préacquisition) :



Concept actuel du curriculum (Source : *Cadrul de referinta al Curriculumului national*)

L'évolution du concept a eu un impact sur les démarches et les processus des évolutions curriculaires du système éducatif lors de différentes périodes : 1998-2000 ; 2006-2007 ; 2007-2008 ; 2010 ; 2016 ; 2018-2019.

## 2. Évolutions curriculaires des années 1996-2016 en République de Moldavie : le cas des langues étrangères

Le début des expériences curriculaires moldaves concerne la période 1996-2000. C'est l'étape de la formation des premiers concepteurs des curricula et des premiers débats sur les rapports entre curriculum et programme, concept et structure, évaluation du curriculum et évaluation des savoirs, etc.

Cette étape a pris en considération les atouts et les lacunes de l'expérience roumaine et a permis aux concepteurs moldaves d'éviter des lacunes et d'avancer dynamiquement et efficacement. La lacune de base à éviter, c'était, avant de publier la variante finale des premiers curricula de cette période, d'entamer des discussions avec les professeurs de la république sur les projets des curricula. Après avoir réuni et analysé les opinions et les critiques, il a été décidé de publier la version finale.



Voici le parcours des expériences moldaves pour le cas des curricula des langues étrangères :

1. Élaboration des curricula pour toutes les langues étrangères (français, anglais, allemand, espagnol, italien, turc) et tous les cycles (primaire, collège, lycée), avec centration sur les objectifs (1998-2000) ;
2. Révision des curricula pour toutes les langues étrangères et tous les cycles, avec décongestionnement des contenus et centration sur les objectifs (2006-2007) ;
3. Élaboration des curricula de français pour les classes bilingues de tous les cycles, avec formulation des compétences (2007-2008) ;
4. Modernisation des curricula pour toutes les langues étrangères et tous les cycles sur la base du CECRL, avec centration sur les compétences (2010) ;
5. Modernisation des curricula pour la deuxième langue étrangère des cycles du collège et du lycée, avec centration sur l'élève et les compétences (2016).

Ces expériences nous ont permis de faire plusieurs constatations sur la dimension qualitative de l'évolution curriculaire, car les curricula reflètent la philosophie de l'éducation pour tout le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation. La stratégie curriculaire, par rapport aux anciens programmes, a fixé le besoin de la transition d'un système surchargé ou trop détaillé en contenus éducationnels (surtout politisés), donc idéaliste et quantitatif, vers un système à contenus équilibrés et harmonisés (déjà dépolitisés), donc réalistes et qualitatifs. De cette manière, l'orientation de base a été canalisée vers la qualité de l'enseignement et vers la transformation des savoirs en compétences.

Une telle transition a aussi changé le rôle des curricula et leur impact sur la société. Par ailleurs, si les programmes précédents étaient élaborés par les autorités sans être soumis aux discussions préalables, ce qui permettait, à partir des élèves et jusqu'aux parents, de les considérer chargés ou surchargés, alors les nouveaux curricula, ont été élaborés par des représentants de tous les cycles de formation nationale, ont connu la version de projet pour des discussions préalables, ont reçu des avis de la part de tous les acteurs éducationnels impliqués et ont connu une étape obligatoire de décongestionnement (2006-2007). Ceci a permis d'identifier les domaines curriculaires nécessaires, les contenus linguistiques obligatoires ou optionnels, les contenus socio-culturels actuels, etc. Cette démarche a eu comme mission de créer une relation plus ou moins harmonieuse entre les curricula des LE de tous les cycles scolaires.

De même, la visée quantitative multilatéralement développée de la finalité éducationnelle du système national concernant la formation de la personnalité des élèves nécessitait une révision et une reformulation qualitative qui a abouti à la formation et à l'autoformation d'une personnalité harmonieusement développée, c'est-à-dire, d'un apprenant en harmonie avec la société, avec la nature et, bien sûr, avec soi-même. Cela a entraîné d'autres mutations, comme celle de la dominante éducationnelle qui présuppose :

- la transition d'un système centré sur l'élève-objet (dépositaire de contenus/savoirs, consommateur de valeurs, spectateur) vers l'élève-sujet (créateur de savoirs, générateur de valeurs, acteur/partenaire) ;
- le passage d'un système axé sur les objectifs (processus, atomisation) vers un système axé sur les compétences (résultats, finalités).

Selon nous, la distance ou la relation entre le curriculum élaboré ou écrit et les versions enseignée, évaluée et apprise doit être raisonnable ou réaliste. L'approche recommandée à l'étape actuelle est celle d'un enseignement fondé sur des contenus formatifs ou qualitatifs à caractère attractif, utile et nécessaire, tout en évitant des contenus quantitatifs ou informatifs.

En même temps, une évolution curriculaire doit obligatoirement prévoir :

- une étape de pré-publication des curricula exposée à discussions, débats, expertise, formations nationale, régionale, locale, auquel-le-s seraient impliqués des didacticiens, des enseignants, des élèves, des parents.
- une étape de post-publication des curricula (pilotage, analyse et évaluation du feedback, recommandations et suggestions) qui servirait à l'élaboration de manuels et de guides.

### **3. Évolutions curriculaires postmodernes**

Les évolutions postmodernes sont aussi sujettes à des mutations qualitatives, à partir du système éducationnel national et jusqu'aux curricula disciplinaires.

#### **3.1. Quelles nouveautés des curricula en 2018-2019 ?**

La nouvelle théorie curriculaire, élaborée par les documents des politiques éducatives moldaves en 2018-2019, est fondée sur une philosophie canalisée vers une nouvelle qualité humaine : l'éducation, car seulement un homme éduqué

pourrait réaliser les attentes et les espoirs de la société du XXI<sup>e</sup> siècle : liberté, démocratie, citoyenneté, tolérance, solidarité, égalité des chances, progrès et spiritualité. Il s'ensuit que les réformes doivent impliquer tous les repères du système éducatif de nature téléologique (idéal, standards, finalités), de contenu (matières d'étude et de formation, volume, outils d'actualisation), de nature technologique (activités et opportunités d'apprentissage, méthodes, techniques, procédés, formes d'enseignement/apprentissage/évaluation/pilotage) et épistémologique (concepts, théories, principes, normes) (Crudu et Guțu, 2019 : 3).

Cette vision complexe a présupposé des innovations promues par les curricula de la période 2018-2019 en termes d'axes de valeurs, parmi lesquels on peut citer :

- l'ouverture au cadre axiologique à l'ère de la diminution ou d'une crise des valeurs humaines ;
- l'ouverture à la formation/l'auto-formation de l'apprenant à l'ère du développement durable des ressources humaines ;
- l'ouverture au cadre inter/multiculturel à l'ère de la mondialisation et de l'internationalisation ;
- l'ouverture à l'apprentissage numérique à l'ère de la technologie ;
- l'ouverture à la formation des compétences entrepreneuriales à l'ère des crises économiques ;
- l'ouverture à l'apprentissage actif/créatif/constructif à l'ère de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- l'ouverture au cadre téléologique (finalités focalisées sur le psychocentrisme et le sociocentrisme) à l'ère de la constitution de la société et du savoir.

### **3.2. Enseignement/apprentissage du FLE : quelle didactique ?**

Les axes susmentionnés invitent les enseignants de FLE à promouvoir des stratégies et des techniques conformes aux innovations susmentionnées et aux principes du CERCL. Le polycentrisme actuel à deux dominantes – élève et finalités –, celles-ci exprimées en termes de compétences, ressort de l'axe téléologique qui a deux paradigmes correspondants (psychocentriste et sociocentriste).

Ainsi, selon le paradigme psychocentriste de l'ouverture au cadre téléologique, la pédagogie est principalement axée sur les exigences psychologiques de l'éducation et des élèves (Claparède, Montessori, Decroly, Ferrière). Selon les curricula des langues étrangères, l'enseignant de FLE participe à l'étape de pré-publication des manuels de français pour tous les cycles, de commun accord avec les auteurs de manuels scolaires, au choix et à l'adaptation des contenus socio-culturels conformément aux intérêts et aux goûts des élèves. On peut présenter comme exemple, le choix des contenus socio-culturels du milieu personnel au cycle du lycée où les thèmes à caractères gras, après le choix fait, deviennent obligatoires pour les auteurs de manuels, les enseignants du FLE et les évaluateurs à l'examen final de baccalauréat, par contre, les sous-thèmes à caractères simples sont à la discrétion des enseignants du FLE :

Contenus socio-culturels des curricula de langues étrangères (Niveau B1)		
DOMAINE PERSONNEL		
Xe CLASSE	XIe CLASSE	XIIe CLASSE
<b>L'adolescent au XXI<sup>e</sup> siècle :</b> Intérêts Défis et décisions	<b>L'adolescent au XXI<sup>e</sup> siècle :</b> Portfolio CV personnel	<b>Les jeunes et la société moderne :</b> Adolescents de succès – expériences personnelles Problèmes globaux : dépendance des drogues et de l'alcool ; chômage ; violence
<b>La mode :</b> Styles vestimentaires	<b>Les styles de vie :</b> Diète, sport, nutrition Styles vestimentaires et personnalité Jeux Olympiques Sports et activités extrêmes	<b>Les styles de vie :</b> Respect de soi-même. Management du temps et productivité Condition physique Problèmes d'alimentation
<b>Les métiers :</b> Vocations, aptitudes et domaines professionnels Choix du métier : projets	<b>Les métiers :</b> Occupations traditionnelles et modernes Activités de volontariat	<b>Le guidage en carrière :</b> Succès professionnel Compétences du XXI <sup>e</sup> siècle Implication dans des projets sociaux
<b>La santé :</b> Modes sains de vie Sports non traditionnels		<b>Le sport :</b> Les Jeux paralympiques
<b>La littérature, source d'information</b>	<b>La lecture :</b> Développement personnel par la lecture	<b>La lecture</b> – inspiration à la créativité

Progression des unités thématiques au lycée  
(Source : Curriculum național, 2019 : 54)

Selon le paradigme sociocentriste de la même ouverture toujours, vu comme inclination intellectuelle à concentrer l'attention sur la dimension sociale des événements historiques passés ou contemporains, sur les exigences de la société (civique, culturelle, politique, économique, etc.) à l'égard de l'éducation et de l'élève (voir Durkheim), le professeur de FLE et les auteurs de manuels scolaires seront sollicités à promouvoir des valeurs universelles, européennes, nationales, individuelles, etc. La définition de chaque compétence en FLE, conforme au CECRL (linguistique, sociolinguistique, pragmatique, pluri/inter-culturelle), a été complétée progressivement par l'inclusion des attitudes et des valeurs. Par exemple, l'empathie, la tolérance et l'acceptation développent la compétence (pluri/inter)culturelle au lycée : « intégration des spécificités de la culture du pays allophone dans des contextes de communication interculturelle, exprimant empathie/tolérance et acceptation de la diversité culturelle » (Curriculum national, 2019 : 9).

Selon l'ouverture à l'apprentissage numérique, l'enseignant de FLE et les auteurs de manuels scolaires de FLE devront actualiser dans le pays une didactique du FLE sur la base des méthodes modernes avec exploitation des ressources disponibles en ligne comme Google ou YouTube, des dictionnaires électroniques, des bibliothèques virtuelles, des traductions en ligne, de la Chaîne TV5MONDE comme opérateur de la francophonie, des forums sur Internet, des magazines audio, des logiciels d'apprentissage du français, des portfolios numériques, des visites guidées de musées francophones dans le monde, etc.

## Conclusion

Le système éducatif moldave est en permanente quête des paradigmes éducatifs, capables d'assurer un enseignement contemporain de qualité. Les curricula des LE en sont l'expression dont les mutations promeuvent un déplacement vers une centration de nature qualitative qui se focalise sur des finalités ou des compétences et sur un enseignement formatif.

L'enseignement du FLE se raccorde à ces nouvelles exigences de la didactique du FLE et aux principes du CECRL et propose des méthodes, des techniques, des activités, des produits capables de promouvoir la créativité, l'ingéniosité, l'interaction des élèves, avec centration sur un enseignement modernisé sur la base des projets interdisciplinaires et interculturels, des études de cas, etc.

## Références bibliographiques

- BORG S., 2013, « Analyse de discours et “pensée didacticienne” : les lieux féconds d’une rencontre », in S. BORG, I. LUCIA MUCHADO et M. SORIA (dir.), « Un hommage à Jean Peytard, Précurseur de l’analyse de discours et de la didactique des langues » (Actes du colloque *Miroir*), *Synergies Monde*, n° 10, p. 263-270.
- BORG S., 2015, « Plasticité des concepts et pérennité épistémologique : Les théories de Louis Porcher à l’épreuve du temps », *Synergies Europe*, n° 10, p. 71-80.
- CONSEIL DE L’EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2014, *L’intégration linguistique des migrants adultes*, disponible sur : <<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants>> (consulté le 12/05/19).
- CONSEIL DE L’EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> (consulté le 28/11/2019).
- PORCHER L., 1976, « Qui progresse vers quoi ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 16, p. 7.
- PUREN C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l’éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais ».
- Cadrul de referință al Curriculumului național* [Le Cadre de référence du Curriculum national], 2017, Chișinău, MECC.
- CRUDU V. et al., 2019, *Curriculum național. Aria curriculară Limbă și comunicare. Limba străină. Clasele X-XII*. Chișinău, MECC, [Curriculum national. Aire curriculaire Langue et communication. Langue étrangère X<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> classes] disponible sur : <[https://mecc.gov.md/sites/default/files/limbi\\_straine\\_liceu\\_7\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limbi_straine_liceu_7_final.pdf)> (consulté le 31/08/2019).
- CRISAN A. et GUTU VL., 1996, *Proiectarea Curriculum-ului de bază. Ghid metodologic* [Élaboration du Curriculum de base. Guide méthodologique], Chișinău, S.A.TIPCIM.

# Comment enseigner la production écrite à l'école primaire

**Fostira IASONIDOU**

Université de Chypre  
roula.iasonidou@gmail.com

## Résumé

*L'enseignement de la production écrite à l'école primaire ne peut pas être limité à une activité de rédaction visant à contrôler les acquis lexicaux, orthographiques et morphosyntaxiques. Les connaissances, les habiletés et le traitement de l'information sont des conditions qui concourent à la production d'un texte bien construit. Lors de cette contribution nous allons en premier lieu, analyser les difficultés ainsi que les besoins du scripteur en FLE, avant de passer à l'enseignement de la production écrite selon les objectifs fixés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) et à certaines propositions de remédiation qui peuvent être apportées à travers l'organisation d'ateliers d'écriture créative. Ce que nous envisageons est une approche pédagogique de l'écrit centrée sur la créativité qui encourage les apprenants du primaire à s'exprimer malgré leurs difficultés inhérentes à la production écrite en langue étrangère. Le jeu, l'imagination, le travail en groupe, les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) permettent d'aborder l'écriture de manière innovante.*

**Mots-clés :** *production écrite, école primaire, écriture créative, TICE*

## Introduction

Les spécialistes en psychologie cognitive (Fayol, 1984), en psycholinguistique (Barbier, 2003 ; Musset, 2011), en génétique textuelle (Grésillon, 1988) et en didactique de langues (Halté, 2006) considèrent la production écrite comme une activité extrêmement complexe pour un scripteur allophone, étant donné qu'elle requiert « la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières

et de différents processus mentaux » (Alamargot et Chanquoy, 2001 : 45). Dans le cadre du présent article, nous allons, en premier lieu, analyser les difficultés ainsi que les besoins du scripteur débutant en FLE, avant de passer à l'enseignement de la production écrite selon les objectifs fixés par le CECRL et à certaines propositions de remédiation qui peuvent être apportées à travers l'organisation d'ateliers d'écriture créative.

## **1. Les difficultés du scripteur en FLE**

L'apprentissage de l'écrit est en crise à l'heure où « l'essor des technologies numériques, loin de réduire le rôle de la communication écrite, a, au contraire, renforcé et diversifié les pratiques d'écriture » (Joubaire, 2018 : 1). Tenant compte du fait que la production d'un texte, rassemble « un nombre important d'opérations dont la gestion simultanée par l'élève ne manque pas de poser de problème » (Vigner, 2001 : 73), l'école doit assumer son rôle dans l'acquisition et le développement des compétences dans le domaine de l'écriture.

### **1.1. Le transfert des stratégies rédactionnelles**

En l'absence d'éléments spécifiques tels que les gestes, les mimiques ou l'intonation, utiles en communication verbale, l'interlocuteur et sa rétroaction, le scripteur, à l'inverse du locuteur, doit exprimer ses idées utilisant « un répertoire linguistique plus étendu et plus diversifié » (Simard, 1992 : 286) afin d'être compréhensible et explicite tout en respectant les normes de la langue écrite. La qualité des textes produits dépend en grande partie, du niveau de la compétence linguistique du scripteur. Par qualité d'un texte, Simard entend sa capacité à véhiculer une quantité suffisante d'informations, linguistiquement bien structurées par l'intermédiaire d'une compétence langagière organisée en sous-compétences, à savoir les compétences lexicale, morphosyntaxique et orthographique (*ibid.*).

En ce qui concerne le lexique, évalué en termes de variété, de richesse et de spécificité

les qualités souvent mentionnées sont l'exactitude, la correction et l'adéquation. Le scripteur doit choisir ses mots en fonction des contenus à véhiculer,



de l'entourage linguistique dans lesquels il les place et de la situation de communication où s'insère son discours.

Simard, 1992 : 280

Quant à l'orthographe (lexicale et grammaticale), elle constitue un facteur important de la production écrite car les erreurs orthographiques peuvent être perceptibles dès la première lecture et surprendre de façon désagréable, entraînant ainsi la dévalorisation du message que véhicule le texte, posant des problèmes de compréhension et donc de lecture.

Enfin, la morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Dans la langue française, tous les niveaux d'organisation langagière sont touchés de manière importante par la morphosyntaxe.

On distinguera quatre niveaux de morphosyntaxe : lexical (racine des mots), flexionnel (terminaison des mots), contextuel (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé) et positionnel (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité).

Parisse, 2009 : 7

Elle constitue, alors, un aspect particulièrement important de la production écrite à cause de son caractère différé qui impose le respect de ses normes.

En somme, il est indispensable que les apprentis-scripteurs aient « un niveau raisonnable de connaissances lexicomorphosyntaxiques en langue étrangère pour traduire leurs idées dans une forme linguistique acceptable » (Whalen et Ménard, 1995 : 382).

On peut déduire que la réalisation de la tâche rédactionnelle dans la langue cible nécessite en même temps le recours aux processus de bas niveau (connaissances lexicomorphosyntaxiques) et aux processus de haut niveau acquis en langue maternelle. Toutefois, il est possible que « les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de « court-circuiter » la mise en œuvre de processus de haut niveau » (Coirier *et al.*, 1996 : 213). En effet, au moment de la planification ou de la révision d'un texte, un ensemble de savoirs (de type lexical, morphosyntaxique et orthographique) doit être mobilisé. Le scripteur fait donc preuve de sa compétence linguistique à deux niveaux : l'expression des idées et l'usage des stratégies d'écriture.

## 1.2. Les difficultés de caractère socioculturel

Dans des conditions normales, la compétence linguistique ne peut définir, à elle seule, l'habileté d'écriture ; elle constitue tout de même, « un facteur additif augmentant la qualité du texte » (Cumming, 1989 : 81) qui permet la mise en action du processus d'écriture. Le scripteur doit faire preuve de savoir-faire culturels et sociaux, qui lui permettront de répondre aux attentes des destinataires de son texte, car « la visée vers l'auditoire est primordiale » (Golder et Favart, 2003 : 200). De sa part, Kaplan (1996 : 1-20), signale que les problèmes qui ressortent lors de l'analyse des textes d'apprenants en langue étrangère n'appartiennent pas seulement au niveau linguistique mais aussi discursif, culturel et rhétorique<sup>1</sup>.

Par conséquent, les apprenants producteurs de textes en langue cible doivent tenir compte du contexte culturel et de la perspective de leurs lecteurs natifs. Il est bien évident que l'acquisition d'une compétence socioculturelle et sociolinguistique<sup>2</sup> s'avère indispensable pour l'utilisateur de la LE. En revanche, si le scripteur apprenant a tendance à utiliser les styles, les références, les conventions qui fonctionnent dans sa propre culture, il procédera comme entendu à un transfert négatif, et n'arrivera pas à répondre à l'attente des lecteurs natifs de sa langue cible parce que les façons de penser et de raisonner changent d'une culture à une autre, même dans une situation de communication identique. Par conséquent, le non-respect du principe de la rhétorique risque d'affecter la qualité du texte<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> La rhétorique relève, selon Vigner (2001 : 86), « d'une mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur ».

<sup>2</sup> Moirand (1982 : 20) la définit comme « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

<sup>3</sup> L'existence de ces transferts négatifs d'une langue à l'autre est démontrée par une recherche réalisée par Söter en 1988 (cité par Leki *et al.*, 2008 : 125) qui a comparé des textes écrits en anglais par des élèves anglophones et par des élèves d'origines vietnamienne et arabe vivant tous en Australie. Söter a constaté que ces deux derniers groupes de scripteurs usaient des caractéristiques rhétoriques de leur langue maternelle. Ainsi, des différences ont été repérées au niveau de la structure rhétorique des textes : les Vietnamiens étaient plus préoccupés par la présentation du contexte, des attributs des personnages et faisaient plus de dialogues ; les Arabes avaient plus tendance à faire des descriptions qui passaient pour des digressions ce qui avait comme résultat des lacunes communicatives en langue cible.

Il y a sans doute des stratégies rhétoriques communes pour la majorité des langues et des cultures comme le recours à l'exemple et à la comparaison, dont le transfert ne devrait pas être problématique pour la compréhension d'un texte. Au contraire, les règles discursives, qui ont affaire avec les normes et les conventions de la communication ainsi que l'organisation textuelle et la structure d'un certain type de texte, peuvent poser des problèmes de compréhension lors de leur transfert d'une culture à une autre<sup>1</sup>. En somme, compétence culturelle et compétence linguistique sont indispensables et complémentaires.

### 1.3. Les difficultés d'ordre référentiel

Les connaissances de type référentiel<sup>2</sup>, constituent une source supplémentaire de difficultés pour l'enfant apprenti-scripteur en langue étrangère, puisque lors de la rédaction d'un texte, il est contraint de faire appel à des connaissances sur un domaine et sur un sujet particulier pour établir un contenu en fonction du thème de sa rédaction. Selon Kellogg (1999 : 74), la connaissance thématique implique la connaissance d'un domaine et la connaissance à contenu disciplinaire est relative à un champ particulier. Présentons un exemple : connaître les matières scolaires fait partie de la connaissance d'un domaine, alors que connaître des choses plus précises et spécifiques sur la Révolution française fait partie de la connaissance à contenu disciplinaire. Pour leur part, Olive *et al.* (1997 : 72) affirment que « la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique ».

Il faut noter que plus le scripteur dispose des connaissances à propos d'un sujet de rédaction, et que le thème lui est connu ou familier, plus son texte sera riche en informations. En outre, des études ont montré que la familiarisation avec le thème permet à l'apprenant de mieux organiser ses idées à travers le texte (Kellogg, 1999 : 73), ce qui contribue également à en accroître sa qualité.

---

<sup>1</sup> Un exemple caractéristique à donner serait la manière d'écrire une lettre chez les francophones et les Néerlandais : les francophones saluent d'abord et laissent leur nom en fin d'interaction tandis que les Néerlandais commencent en donnant leur nom (Debrock *et al.*, 1999 : 51). Nos élèves grecs sont aussi étonnés par le caractère pompeux des formules de salutations employées par les francophones à la fin de leur correspondance officielle.

<sup>2</sup> La connaissance référentielle, définie par Moirand (1982 : 20) comme « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » appartient à la catégorie des connaissances de type conceptuel comprenant les connaissances discursive et thématique (Kellogg, 1999 : 72).

D'ailleurs, les connaissances référentielles rendraient l'activité de planification et par la suite l'activité de mise en texte moins fastidieuse. Dès lors, les apprenants en FLE, qui doivent faire face, pendant le processus d'écriture, à des contraintes rédactionnelles et des difficultés linguistiques et socioculturelles, risquent de ressentir un fort désarroi face à un sujet pour lequel ils n'ont que très peu à dire, surtout dans le cas où celui-ci inclurait des connaissances référentielles qui se rapporteraient à la culture de la langue cible.

En conclusion, nous pouvons dire que rédiger un texte implique plusieurs niveaux de connaissances et présente de grandes difficultés pour les scripteurs de langue étrangère. C'est ce que Vigner (1982 : 4) entend en affirmant : « Ne s'agit plus seulement d'apprendre en situation le système de la langue, mais véritablement d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui dans un milieu donné régissent l'échange langagier ». Par conséquent, l'apprenant du primaire demande souvent de l'aide à son enseignant, afin d'être en mesure d'atteindre les objectifs fixés en production écrite. C'est pourquoi, dans les pages qui suivent, après une présentation de certaines nouveautés apportées par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) en matière d'enseignement/apprentissage de la production écrite, nous allons nous intéresser de plus près au processus rédactionnel du côté de l'enseignant de FLE qui cherche à aider ses élèves à surpasser les problèmes mentionnés ci-dessus.

## **2. L'enseignement de la production écrite selon les objectifs fixés par le CECRL**

Le CECRL se veut un document de réflexion et de discussion dont l'intention est de faciliter la communication, d'accroître la mobilité, les échanges et la coopération entre les Européens. Il constitue, en même temps, un outil pour apprendre, pour enseigner et pour évaluer. Puren (2006 : 37), dans son article « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », constate que même si le CECRL (*ibid.*) ne prétend pas proposer une méthodologie, une lecture attentive du texte révélerait une nette orientation vers la perspective actionnelle<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Celle-ci pose la distinction entre l'apprentissage et l'usage (par opposition à l'approche communicative (AC) où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société), affirme que les tâches ne sont plus seulement langagières (comme celles privilégiées par l'AC) et se réfère à l'action avec l'autre plutôt que l'action sur l'autre.

Pour ce qui est plus particulièrement de la production écrite, on peut constater qu'un élément novateur important dans le CECRL est qu'il propose un grand éventail de critères (descripteurs) et qu'il présente de façon détaillée les types d'écrit que l'on peut proposer à chaque niveau, en fonction de la situation de communication.

Parmi les activités écrites on trouve, par exemple :

- remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service
- prendre des notes pour s'y reporter
- prendre des messages sous la dictée
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.

Conseil de l'Europe, 2001 : 51

Il faut mentionner que la définition d'objectifs et de niveaux facilite la mise en place d'un apprentissage modulaire par compétences, dont l'évaluation devient plus transparente et plus cohérente grâce à la présentation préalable de ses critères. Par ailleurs, il est à noter que l'ouvrage propose des tâches pédagogiques communicatives visant à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, contrairement aux exercices formels hors contexte (*ibid.* : 121). Mais avant tout – et il s'agit sur ce point d'une nouveauté du Cadre qui, en quelque sorte, légitime et met en valeur notre recherche – il prévoit une échelle de descripteurs exclusivement pour l'écriture créative, même pour les niveaux A1 et A2 (*ibid.* : 52). De ce fait, il favorise et accorde une place de choix à la production écrite qui pourrait contribuer au développement de l'imagination et de la créativité de l'utilisateur débutant.

En somme, le CECRL présente de nombreux avantages : il établit plus de transparence dans la définition des objectifs et la détermination des niveaux, il accentue le rôle de la production contextualisée à l'oral comme à l'écrit et « autorise » des niveaux différents à la production et à la réception.

### 3. Gérer les besoins du scripteur

À la suite de ce qui a été discuté précédemment, il en ressort que le processus d'écriture, l'écriture créative incluse, est particulièrement exigeant, long et complexe.

D'où les questions que nous nous posons : dans le cadre de la mise en place d'un atelier d'écriture créative à l'école publique, comment armer nos apprenants avec tous les outils nécessaires pour qu'ils soient en mesure d'accomplir la tâche rédactionnelle et parvenir à faire face aux difficultés mentionnées ci-dessus ? Comment pouvons-nous gérer la diversité des besoins qui surgissent en les hiérarchisant en fonction de leur niveau linguistique et de la phase d'écriture ?

En principe, la pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE se présente comme une technique d'expression et d'entraînement linguistique qui combine des fonctions éducatives, didactiques et socioculturelles. Elle permet, d'un côté, l'expression libre qui contribue au développement de l'imagination et de la créativité des apprenants, et d'un autre côté, le travail sur la langue pour répondre aux différents besoins de l'apprenant. La définition de l'atelier d'écriture de Jean-Pierre Robert nous semble particulièrement pertinente :

L'atelier d'écriture remet en cause la relation enseignant-enseigné. L'atelier est un lieu de liberté, d'échange, de convivialité. Il permet l'affirmation du savoir-être, l'apprentissage de la socialisation, le respect de l'autre et contribue ainsi à promouvoir l'idée d'une citoyenneté démocratique qui est à la base du CECR.

Robert, 2008 : 14

Dans notre effort d'examiner le rôle d'un atelier d'écriture créative à la gestion des besoins des apprenants de FLE, nous allons aborder par la suite les trois principaux types de besoins mentionnés ci-dessus.

#### 3.1. Les besoins d'ordre linguistique

Nous mettons au premier rang des besoins des apprenants le savoir linguistique parce qu'il constitue un aspect très important de l'expression écrite au niveau de la qualité des textes et de la réalisation des transferts du processus de ré-

daction. Il est indispensable que le scripteur soit doté d'un bagage linguistique solide, s'il souhaite que son texte soit clair et intelligible.

Il est vrai que, quel que soit le niveau de maîtrise de la langue cible, le savoir linguistique ne cesse de constituer, tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère, un besoin permanent. L'enseignement des structures de la langue, de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire sont indispensables avant le travail sur les composantes textuelles ou discursives. Ainsi, les apprenants, qui auront un portrait de personnage imaginaire à rédiger, devront posséder le vocabulaire descriptif (noms, adjectifs et verbes) portant sur le physique et le moral ainsi que sur les vêtements (Bisaillon, 1991 : 60).

Parmi les nombreuses propositions pédagogiques, qui ont été faites pour aider les apprenants-scripteurs en langue étrangère à surmonter les éventuels obstacles linguistiques lors de la tâche rédactionnelle, nous évoquons la suivante, qui considère qu'ils doivent disposer d' « outils utiles » pour :

- apprendre avec les mots
- aimer parler, écrire et expliquer les choses
- comprendre les consignes
- améliorer leur mémoire
- développer le sens de la syntaxe, leur sensibilité au sens des mots, au bon usage de vocabulaire
- développer leur sensibilité aux sons, au rythme des mots
- savoir convaincre à l'écrit

Parrouty, 2016 : 7

À l'exception de ces propositions d'ordre purement linguistique, retenons la remarque de Fortier et Préfontaine (1989 : 296) qui porte sur les interactions en classe, soulignant le rôle du « facteur humain, qui demeure un élément très important ». L'enseignant présent au moment de la production textuelle peut apporter des solutions immédiates, adaptées aux besoins spécifiques de ses apprenants. En outre, le travail en atelier d'écriture peut en même temps offrir aux apprenants une certaine autonomie créative et libérer l'enseignant de l'intervention permanente, ce qui lui permettra d'étayer les groupes à tour de rôle.

### 3.2. Les besoins d'ordre référentiel

La maîtrise des connaissances référentielles facilite considérablement la tâche d'écriture ; elles sont nécessaires pour le scripteur dans toutes les étapes du processus rédactionnel. En effet, si celui-ci maîtrise son sujet, il a plus d'idées, et, par conséquent, il se sent plus à l'aise lors de la planification mais aussi lors de la mise en texte. Par ailleurs, celui qui écrit sur un thème familier réalisera une production plus élaborée et présentera un texte de meilleure qualité du point de vue de la quantité et de la pertinence des informations.

C'est pourquoi, l'enseignant qui n'a pas toujours la possibilité de proposer des thèmes d'écriture familiers à tous les apprenants, ou bien l'enseignant qui veut élargir leurs horizons, doit répondre à leurs besoins (d'ordre référentiel) en leur fournissant des informations par l'intermédiaire de documents (audio-visuels ou écrits) afin qu'ils puissent remédier à la contrainte liée aux connaissances thématiques. Cela constitue une aide portant à la fois au démarrage du processus de production écrite et à l'amélioration de la qualité des textes à produire.

À l'école primaire, construire un projet autour d'un conte ou d'une série de contes, pourrait s'avérer bénéfique pour les apprenants parce qu'il leur permettrait de penser, rêver et jouer tout en s'exprimant en français. Tout d'abord, nous pourrions leur demander de trouver des informations sur les écrivains des contes et le contexte historique de leur création. Nous pourrions leur proposer d'utiliser Tour builder, un outil interactif de narration en ligne qui permet de créer et d'explorer facilement des histoires et des lieux dans le monde entier en s'appuyant sur la cartographie de GoogleEarth, pour raconter la vie du créateur<sup>1</sup>. De plus, s'ils utilisent les TICE pour la production du produit final de leur projet<sup>2</sup>, cela les aiderait à développer leur compétence informatique de façon ludique. Ce type d'activités incite les apprenants à enrichir davantage leurs savoirs socioculturels et référentiels en langue cible.

---

<sup>1</sup> Un exemple sur la vie d'Ésope créé en 2019 par les apprenants de la 6<sup>e</sup>, de la 3<sup>e</sup> École primaire de Serres est disponible sur : <<https://earth.google.com/earth/d/1Klub6qu3qQHc97eB-ZA-4Fa513kwRMKh1?usp=sharing>> (consulté le 14/08/2021).

<sup>2</sup> Un exemple de produit final d'un projet mené avec la 6<sup>e</sup> de la 1<sup>re</sup> École primaire de Serres en forme de BD numérique, créé en 2016, est disponible sur : <<https://youtu.be/aNisEHZBbcE>> (consulté le 11/06/2019).



### 3.3. Les besoins d'ordre motivationnel

Faisant partie de l'affectivité, la motivation<sup>1</sup> constitue un facteur important dans l'acte d'apprentissage. Yves Reuter (1996 : 25-44) affirme que sa présence et son développement aident les apprentissages tandis que son absence ou son déclin les gênent.

Par ailleurs, la motivation des élèves étant un facteur primordial « de l'apprentissage des langues, on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier » (Girard, 1995 : 112). Par conséquent, il doit rendre son enseignement attractif en construisant des dispositifs favorisant la motivation et le désir d'apprendre. Il doit faire tout son possible afin d'engager activement l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Cette tâche n'est pas aisée, car le processus de production écrite mobilise plusieurs connaissances à la fois. Mais cela en vaut la peine car, un apprenant, motivé par l'intérêt et le plaisir qu'il trouve dans la pratique de l'activité, faisant partie d'un projet pédagogique collectif, est encouragé à participer à son propre apprentissage et à améliorer sa performance. En effet, comme le précise Tardif (1997 : 92), « la réussite résulte non seulement des habiletés cognitives de l'élève, mais également de sa volonté de participer », considérant la motivation comme « la variable la plus importante dans la performance de l'élève » (*ibid.* : 141).

Au sujet de la motivation dans le domaine de l'expression écrite, pour les adolescents de 11-12 ans, celle-ci se renouvelle constamment dans le cadre de l'action pédagogique, au fur et à mesure que leurs intérêts évoluent en fonction des expériences scolaires et extra-scolaires. L'enseignant, pour encourager ses apprenants à produire des textes et écarter le risque d'échec, doit tenir compte de leurs connaissances antérieures et s'assurer qu'il leur a fourni les savoirs suffisants pour aborder la tâche, des consignes précises et des aides pour faciliter le travail rédactionnel (rappel de savoirs lexicaux et grammaticaux nécessaires en amont de la rédaction, grille de planification...). Il doit aussi leur donner le sentiment de contrôle sur la tâche en les rendant autonomes, ce qui leur permettra de comprendre ce dont ils sont capables de faire en développant leur compétence heuristique.

En écriture créative, l'enseignant peut, afin de répondre au besoin de motivation des apprenants :

---

<sup>1</sup> La motivation pourrait être définie en psychopédagogie comme l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez l'élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre.

- éveiller leur curiosité en leur proposant un document déclencheur intéressant ;
- leur donner des alternatives pour qu'ils puissent choisir eux-mêmes le sujet qui leur paraît plus intéressant ;
- impliquer l'informatique au processus rédactionnel ;
- avoir recours au jeu ; cela représente une piste didactique bénéfique<sup>1</sup> ;
- proposer des activités d'écriture d'invention variées en alternant les types de contenu, de support, le type de texte à produire, les méthodes et techniques de travail (travail individuel, en groupes) ;
- proposer des situations de diffusion de leurs textes (participation à un concours, création d'un journal scolaire numérique) puisqu'on écrit pour être lu.

Et quand il s'agit de travailler la production écrite en primaire, introduire le conte comme genre littéraire, en tant que source de motivation pour les jeunes apprenants, serait une idée à développer. « Il était une fois... Ces trois mots qui ont à jamais un pouvoir magique à nos yeux à tous, enfants comme adultes, le pouvoir de nous transporter dans l'imaginaire, dans un ailleurs temporel, spatial, merveilleux... » (Picard, 2002 : 15)<sup>2</sup>.

Une enquête récente (Iasonidou, 2017 : 290) réalisée auprès d'enseignants de l'école primaire ayant déjà l'expérience d'un projet d'écriture, confirme que ceux-ci considèrent l'utilisation du numérique associée à l'écriture créative très attrayante pour la majorité des apprenants (71 %), ce qui a comme résultat leur participation active à la plupart des activités, leur grande implication et l'amélioration de leurs performances. Et comme Jon Ord le fait remarquer (2012) « les gens apprennent mieux quand ils sont personnellement impliqués dans l'expérience d'apprentissage ».

---

<sup>1</sup> Les activités ludiques sont une grande source de motivation intrinsèque et un moyen de stimulation même des apprenants timides ou indifférents car elles procurent du plaisir mobilisant à la fois tous les sens des apprenants.

<sup>2</sup> On peut résumer la valeur pédagogique et didactique de ce genre littéraire aux points suivants : le conte peut cultiver l'esprit de création imaginaire de l'apprenant ; il a le pouvoir de l'aider à développer son langage par une expression plus riche et lui fournir des démarches à adopter pour résoudre ses conflits et affirmer sa personnalité.

## Conclusion

L'atelier d'écriture créative peut être considéré comme l'aboutissement naturel de la lecture et de l'exploitation pédagogique d'un texte littéraire. Le jeu, la créativité, le travail en groupe, l'utilisation du numérique constituent autant de moyens permettant d'aborder l'écriture de manière renouvelée. Pratiquer de façon régulière une pédagogie de la créativité dans le travail d'expression écrite apparaît pourtant comme point essentiel pour permettre aux apprenants d'apprendre à « aimer écrire ». Ce que nous envisageons est une approche pédagogique de l'écrit centrée sur le projet d'écriture créative qui encourage les apprenants à s'exprimer en dépit de leurs difficultés linguistiques impliquant dans le processus d'écriture les technologies de l'information et de la communication, qui actualisent le cours de FLE, suscitant l'intérêt de la génération dite « numérique » et le désir d'apprendre. Dès lors que l'élève sentira l'intérêt de jouer avec les mots en les mettant sur le papier ou l'écran, l'enseignant aura réussi.

## Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M., 1991, *Élaboration des projets d'action et planification*, Paris, PUF.
- BISAILLON J., 1991, « Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : Proposition didactique », *Langues secondes*, vol. 21, n° 1, p. 57-77, disponible sur : <<https://www.erudit.org/en/journals/rql/1991-v21-n1-rql2936/602724ar.pdf>> (consulté le 12/11/2019).
- COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M., 1996, *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).
- CUMMING A., 1989, « Writing Expertise and Second Language Proficiency », *Language Learning*, vol. 39, n° 1, p. 81-135.
- DEBROC M., FLAMENT-BOISTRANCOURT D. et GEVAÉRT R., 1999, « Le manque de "naturel" des interactions verbales du non-francophone en français. Analyse de quelques aspects à partir du corpus LANCOM », *Faits de langues*, vol. 13, p. 46-56.

- FAYOL, M., 1984, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », *Repères*, n° 63, p. 65-69, disponible sur : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS063.pdf>> (consulté le 04/08/2021).
- FORTIER G. et PRÉFONTAINE C., 1989, « Vers une Stratégies d'Aide au Scripteur », in G. FORTIER (dir.), *Ordinateur, Enseignement et Apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 267-298.
- GIRARD, D., 1995, *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*, Paris, Bordas.
- GOLDER C. et FAVART M., 2003, « Argumenter c'est Difficile... Oui, mais Pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Études de linguistique appliquée*, vol. 2, n° 130, p. 187-209.
- GRÉSILLON A., 1994, *Éléments de critique génétique*, Paris, PUF.
- HALTÉ J.-F., 2006, « Entre enseignement et acquisition. Problèmes didactiques en apprentissage du langage », *Mélanges CRAPEL*, n° 29, p. 13-27, disponible sur : <<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-29-1-1.pdf>> (consulté le 08/08/2021).
- JOUBAIRE C., 2018, « (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 123 (mars), p. 1-24, disponible sur : <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/123-mars-2018.pdf>> (consulté le 12/12/2019).
- KAPLAN R.-B., 1966, « Cultural though patterns in inter-cultural education », *Language learning*, vol. 16, n°s 1-2, p. 1-20.
- KELLOGG R., 1999, *Psychology of Writing*, New York, Oxford University Press.
- LEKI I., CUMMING A. et SILVA, T., 2008, *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*, New York, Routledge.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MUSSET M., 2011, « Apprendre à écrire : du mot à l'idée », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 62, p. 1-15, disponible sur : <<https://edupass.hypotheses.org/734>> (consulté le 12/12/2019).
- OLIVE T., PIOLAT A. et ROUSSEY J.-Y., 1997, « Effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet de l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances », in D. MELLIER et A. VAM HOFFE (dir.), *Attention et contrôle cognitif : Mécanismes, développement des habiletés, pathologies*, Rouen, PUR, coll. « Hors série », p. 71-85, disponible sur : <<http://centrepysycle-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/OlivePR1997.pdf>> (consulté le 23/06/2019).
- ORD J., 2012, « John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work », *Youth & Policy*, n° 108, p. 55-72.

- PARISSE C., 2009, « La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? – Application au cas de la langue française ? », *Rééducation orthophonique*, n° 47, p. 7-20, disponible sur : <[https://www.researchgate.net/publication/44789699\\_La\\_morphosyntaxe\\_Qu'est\\_ce\\_qu'est\\_-\\_Application\\_au\\_cas\\_de\\_la\\_langue\\_francaise](https://www.researchgate.net/publication/44789699_La_morphosyntaxe_Qu'est_ce_qu'est_-_Application_au_cas_de_la_langue_francaise)> (consulté le 12/12/2019).
- PICARD C., 2002, « Contes et thérapie », *Dialogue*, n° 156, p. 15-22.
- PUREN C., 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, n° 347, p. 37-40.
- REUTER Y., 1996, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- ROBERT J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Éditions Ophrys.
- SIMARD C., 1992, « L'écriture et ses difficultés d'apprentissage », in R. OUELLET et L. SAVARD (dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 276-294.
- TARDIF J., 1997, *Pour un Enseignement Stratégique*, Montréal, Québec, Les Éditions Logiques.
- VIGNER G., 1982, *Écrire – Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.
- WHALEN K. et MENARD N., 1995, « L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing », *Language Learning*, n° 44, p. 381-418.
- ΙΑΣΟΝΙΔΟΥ Φ., 2017, « Εκπαιδευτική έρευνα: Δημιουργική γραφή και νέες τεχνολογίες στο δημοτικό », στο: Τ. Η. ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ και Β. ΝΑΝΟΥ (επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»* (2017), Κέρκυρα, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, p. 286-292 [IASONIDOU F., 2017, « Recherche en éducation : écriture créative et nouvelles technologies au primaire », in T. ΚΟΤΟΠΟΥΛΟΣ et V. ΝΑΝΟΥ (dir.), *Actes du 3<sup>e</sup> Congrès « Écriture Créative »*, Université Ionienne de Corfou], disponible sur : <[http://cwconference.web.uowm.gr/archives/3rd\\_cw\\_conference\\_2017.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/3rd_cw_conference_2017.pdf)> (consulté le 19/09/2019).

## Le rugby au service de l'enseignement en classe de FLE en milieu scolaire en Grèce

**Hélène IOANNIDOU**

École Artistique, Keratsini-Drapetsona (Grèce)

egioan@yahoo.gr

### Résumé

*Dans cet article, nous allons essayer de présenter la tentative d'intégration d'une approche méthodologique du français sur objectifs spécifiques en classe de français langue étrangère de l'enseignement secondaire en Grèce. Notre projet pédagogique a été de concevoir des tâches afin d'accompagner les élèves à la découverte collaborative du rugby par l'enseignement des éléments clés de ce sport et de les faire interagir en situation « réelle » en utilisant la langue française dans le cadre de sa pratique. Les points que nous aborderons dans cet article sont les suivants : Pourquoi enseigner le français par le rugby ? Comment procéder pour mettre en place un projet stimulant ? Les phases de la collecte, de l'analyse et du traitement de données concernant le sport de rugby qui permettront à l'enseignant de construire son programme de formation linguistique et culturelle, l'élaboration d'activités pédagogiques et la manière de préparer, par la langue française, les élèves à la découverte du rugby, sport olympique sont les étapes nécessaires à découvrir pour la mise en place de notre projet.*

**Mots-clés :** français sur objectifs spécifiques (FOS), sport (rugby), activités pédagogiques, interdisciplinarité, TICE

### Introduction

Notre projet d'intégration du rugby dans l'enseignement du français langue étrangère en milieu scolaire s'est inscrit dans le cadre d'un projet de promotion de la langue française intitulé « Vive le rugb(y)lingue », mené par l'Institut Français de Grèce pour sensibiliser à la francophonie sportive et dont l'objectif est

de diffuser le français, langue olympique, auprès des publics scolaires et ce, en lien avec la découverte du rugby à 7, sport olympique.

L'objectif de notre tentative est de susciter l'intérêt pour la langue française en la liant à des situations réelles d'utilisation dans le cadre de la pratique d'un sport peu connu en Grèce mais culturellement très français : le rugby.

Vu que notre projet nous oblige à entrer dans une démarche d'apprentissage sur objectif spécifique, c'est pour l'apprenant apprendre à réaliser des tâches langagières nécessaires à des situations de communication ciblées, notre article s'articule sur deux axes :

1. Pourquoi enseigner le français par le rugby en milieu scolaire ?
2. Quelle est la méthodologie suivie pour la mise en place de notre projet « Je parle rugby » ?

Notre but est de présenter les étapes de la méthodologie suivie en nous appuyant sur notre expérience d'enseignement du français langue étrangère en milieu scolaire et le scénario pédagogique qui en provient afin de stimuler le dialogue entre enseignants et réfléchir sur des projets similaires.

## **1. Pourquoi enseigner le français par le rugby en milieu scolaire ?**

À l'heure où la société actuelle est en pleine mutation et en pleine recherche de ses valeurs, le rugby apporte des spécificités très intéressantes pour l'École, d'une part la notion de contact corporel (accepter le corps de l'autre, se lier à l'autre, s'affronter « corps à corps » à l'autre) ; d'autre part la notion de collectif, être plus fort ensemble, avancer et s'opposer ensemble.

Mathieu et Revert, 2018 : 12

Cette excellente incitation de Mathieu et Revert est à l'origine de notre idée d'associer la langue française à la découverte d'un sport qui fait partie de la culture sportive de la France et de la culture olympique, sans toutefois être très connu auprès des jeunes générations puisqu'il ne fait pas partie des disciplines proposées dans les cours d'éducation physique et sportive (EPS) ni non plus des activités sportives périscolaires, en dehors des écoles internationales (écoles anglaises, Lycées français).

De plus, enseigner le rugby en milieu scolaire permet de rapprocher la culture française de la culture grecque à travers le rôle médiateur de Pierre de Coubertin, personnalité reconnue en Grèce et appartenant désormais également à la

culture sportive grecque. Pierre de Coubertin a introduit le rugby en France en 1892 et aux Jeux Olympiques (JO) de 1900. Les principes éducatifs liés à l'Olympisme moderne sont en partie inspirés de l'esprit de jeu du rugby, sport que le Baron de Coubertin tenait en haute estime.

Un tel projet nous permet de renouveler notre enseignement car il s'agit d'un enseignement par compétences qui permet à l'apprenant d'être un acteur qui réalise des tâches qui donnent du sens à sa formation et par conséquent le motive davantage. Et comme tout enseignement par compétences, il sollicite plusieurs disciplines (français langue étrangère et éducation physique) et nourrit plusieurs compétences en visant la transversalité et l'intégration des TIC pour une meilleure efficacité aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

## **2. Méthodologie suivie pour la mise en place de notre projet « Je parle rugby »**

Afin de pouvoir intégrer notre projet en milieu scolaire et dans le but de répondre aux besoins des apprenants qui émergent de leur participation au projet « je parle rugby », nous avons dû adopter une approche méthodologique spécifique qui s'articule en cinq étapes :

### **2.1. La formation entre la demande et l'offre**

Toute formation en FOS peut résulter d'une demande claire et précise formulée par un organisme qui s'adresse à une institution ou à un public précis afin d'assurer une formation linguistique avec un objectif précis de formation.

Notre projet a donc émergé après l'invitation de l'Institut français de Grèce en 2018 de participer à un programme pilote concernant l'insertion du rugby dans l'enseignement primaire et secondaire et plus précisément de créer un lexique de rugby qui pourrait servir aussi à d'autres écoles qui participent au projet « Vive le rugb(y)lingue ».

Il s'agit donc d'un projet qui s'inscrit dans un projet plus large qui est un des axes novateurs de la stratégie du poste diplomatique de Grèce (Institut Français/Ambassade de France) ayant comme but la promotion de la francophonie sportive en lien avec les disciplines olympiques présentes aux JO 2024 en France.

Plus précisément, le projet « Vive le rugb(y)lingue » s'est fixé comme objectifs de :



- initier une dynamique au sein des écoles autour du rugby dans une dimension bilingue (français/grec) et de valoriser, auprès des élèves scolarisés dans le primaire (CM1, CM2) et de leurs parents, la langue française comme 1<sup>re</sup> langue olympique à travers la découverte du rugby, sport olympique, et sa pratique en milieu scolaire.
- créer, avec l'expertise de la Fédération française de Rugby et l'aide du Club de Rugby Attica Springboks (club francophone) des équipes de rugby à 7 (joueurs) dans les écoles primaires grecques où le français est enseigné, à l'instar des écoles anglaises, dans le but de rendre visibles le rugby et la langue française, au sein de ces écoles.
- organiser avec l'expertise de la Fédération française de Rugby et l'aide du Club Attica Springboks une rencontre annuelle de ces équipes scolaires francophones, « Le Trophée Franc Ovalie » dont la première édition s'est déroulée le 15 avril 2019 à Athènes.

Florence Saint-Ygnan, 2018 : 2

L'invitation de la part de l'Institut Français de Grèce à participer à ce projet en tant que 2<sup>e</sup> Collège d'Agios Nikolaos afin de créer un lexique et de jouer au rugby ne précisait pas les compétences à faire acquérir aux élèves. Cela nous a donc laissé la liberté de concevoir diverses activités didactiques qui répondent au niveau de maîtrise de la langue et aux besoins de nos apprenants afin de réaliser cet objectif précis « créer un lexique sur le rugby et enseigner la langue française par le rugby » sans pour autant nous éloigner du programme officiel pour l'enseignement du français langue étrangère au secondaire<sup>1</sup>. Il est à noter que tous les élèves de la troisième année du collège (vingt élèves) qui apprenaient le français ont travaillé pour la réalisation de ce projet. L'année suivante (2019) vu que le projet a continué et évolué, tous les élèves de l'école qui apprenaient le français (soixante-cinq élèves au total) ont participé au projet.

## 2.2. L'analyse des besoins

L'étape suivante consiste au recensement des situations communicatives auxquelles l'apprenant se trouvera confronté et surtout aux discours mis en œuvre dans ces situations.

---

<sup>1</sup> Nous nous sommes appuyée sur les instructions du projet *Élaboration des programmes officiels de l'enseignement primaire et secondaire et des guides pour l'enseignant « Outils des approches didactiques »* de l'Institut Pédagogique (voir *Références bibliographiques*).

Selon Mangiante et Parpette (2004 : 22), l'enseignant tente de répondre aux questions suivantes :

- À quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité ?
- Avec qui parlera-t-il ?
- Sur quel(s) sujet(s) ?
- De quelle manière ?
- Que lira-t-il ?
- Qu'aura-t-il à écrire ?

En ce qui concerne notre projet, l'enseignant doit s'occuper de toutes ces questions car il y a deux objectifs à atteindre :

- Réaliser un lexique propre au rugby qui pourrait être utile aussi à d'autres apprenants qui vont participer à ce projet et jouer au rugby.
- Faire développer chez les élèves la capacité de communiquer oralement et par écrit afin de s'entraîner, de jouer et de participer à un tournoi de rugby.

Car l'apprenant va se trouver dans des situations où il devra parler avec d'autres joueurs de rugby, avec des entraîneurs de rugby et, de ce fait, il sera confronté à un lexique propre au rugby et à des situations de communications nécessaires pour participer à ou aller voir un tournoi de rugby.

Ainsi deux tâches seraient prévues aux apprenants : d'une part, développer leur activité communicative langagière de compréhension et d'expression orale dans le but d'être à même de communiquer dans des situations réelles d'entraînement et de jeu au rugby et, d'autre part, écrire un lexique sur le champ notionnel du rugby.

Dans ce but, ils doivent lire et être confrontés à des textes, vidéos et sites qui concernent le rugby et il revient à l'enseignant d'élaborer un programme de formation en mettant l'accent sur les informations à recueillir et la manière de les obtenir.

Dans un premier temps, nous avons eu recours à notre expérience personnelle et à notre entourage afin d'être aidée et, dans un deuxième temps, nous avons aussi eu recours à des informations recueillies par les apprenants à l'aide d'un questionnaire.

Il est à noter que dans notre projet on connaît le passé pédagogique de nos apprenants et leur niveau linguistique mais on ignore leur expérience person-

nelle sur le sujet traité de ce domaine social – ici le rugby – ou le sport en général. Ainsi a-t-on élaboré un questionnaire afin de mieux comprendre leur expérience dans ce domaine social.

### Questionnaire

#### Parcours sportif et rapport au français

Vous avez déjà joué au rugby ?

Oui  Non

Vous avez déjà suivi un tournoi de rugby ?

Oui  Non

Vous connaissez déjà des mots qui concernent le rugby ?

Oui  Non

Vous connaissez quelques règles du jeu rugby ?

Oui  Non

Vous pratiquez un sport ?

Oui  Non

Si oui lequel ?.....

Vous avez déjà participé à un tournoi de sport en Grèce ou l'étranger ?

En Grèce  Oui  Non

À l'étranger  Oui  Non

Vous êtes déjà allé-e voir un match de sport en Grèce ou l'étranger ?

En Grèce  Oui  Non

À l'étranger  Oui  Non

Vous avez déjà été entraîné-e par un entraîneur francophone en utilisant la langue française ?

Oui  Non

Vous avez déjà utilisé un guide lexical en français ?

Oui  Non

Pour participer à un tournoi de sport francophone en tant que joueur, qu'est-ce que vous devez savoir dire et faire sur le terrain ? Répondez en grec.

---

---

Pour aller voir un tournoi de sport en France, qu'est-ce que vous devez savoir dire et faire ? Répondez en grec.

---

---

### 2.3. La collecte des données

L'étape qui succède l'analyse des besoins est celle de la collecte des données qui constitue l'étape la plus spécifique de l'élaboration d'un programme de FOS.

[...] une première fonction de la collecte des données est d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent [...] la seconde fonction de la collecte des données concerne plus directement la dimension didactique en ce sens que les données collectées constitueront à des degrés divers, la base de certains supports de cours utilisés pendant la formation.

Mangiante et Parpette, 2004 : 47

C'est l'étape qui, selon Mangiante, donne à l'enseignant les informations nécessaires afin de concevoir un programme de formation linguistique mais qui permet en même temps de sortir du cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas *a priori* (*ibid.* : 46) et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche et cela suppose un investissement personnel de la part de l'enseignant qui lui permet aussi de confirmer, compléter mais aussi modifier son analyse des besoins.

Notre première source de collecte des données a été l'entourage : nous avons été aidée par le Club Attica, par une brochure en grec concernant les règles du rugby et la terminologie qui le concerne, par un document fourni par l'Institut français de Grèce qui consistait en un Kit de rugby fabriqué par le le Ministère des affaires étrangères et européennes à l'occasion de la Coupe du monde en 2007, ainsi que par des amis et des collègues enseignants de sports avec lesquels nous avons assisté à un visionnement d'un match de rugby afin d'avoir un premier contact avec le sport et pouvoir comprendre les règles.

Mais notre source principale, afin de pouvoir organiser nos cours et concevoir nos supports pédagogiques, a été l'internet.

Nous avons alors recherché des informations concernant :

- le lexique propre au rugby
- l'histoire du jeu
- l'organisation de la pratique
- les régions et pays dans lesquels le rugby est implanté et pratiqué
- les règles du jeu
- les modalités d'entraînement

- les équipes et les joueurs
- le comportement des joueurs
- les conditions de la pratique
- les ressources pédagogiques sur l'enseignement du rugby à l'école
- des ressources qui pourraient être exploitées en classe : vidéos, chansons, sites, articles

Cette recherche nous a permis de constituer la liste de ressources suivante qui nous a aidée à constituer la base des supports de nos cours.

### **Vocabulaire de rugby**

- Affiche : <<https://drive.google.com/file/d/1aqBOabKtkVIZRaZF-G7uyI4qHXBvspBHM/view>> (consulté le 20/03/2021).
- Lexique anglais-français : <<https://www.lawlessfrench.com/vocabulary/rugby/>> (consulté le 20/03/2021).
- Lexique anglais-français : <<http://www.bbc.co.uk/languages/french/mafrance/html/rugby/vocab.shtml>> (consulté le 20/03/2021).
- Lexique français-anglais : <<https://blog.yourewelcome.com/lexique-rugby-francais-anglais/>> (consulté le 20/03/2021).
- Vocabulaire et expressions rugby : <<https://rugby-box.com/lexique>> (consulté le 20/03/2021).

### **Sites de Rugby à exploiter**

- « Rugbyrama » : <<https://www.rugbyrama.fr/>> (consulté le 20/03/2021).
- « Fédération Française de Rugby » : <<https://www.ffr.fr/>> (consulté le 20/03/2021).
- « Club de Rugby en Grèce » : <<http://www.atticaspringboks.gr/fr/>> (consulté le 20/03/2021).

### **Ressources pédagogiques**

- Compréhension écrite : <[https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/le\\_rugby.html](https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/le_rugby.html)> (consulté le 20/03/2021).
- Vidéo « je t'apprends le rugby » : <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=18&v=3V\\_VyDs3nEc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&v=3V_VyDs3nEc)> (consulté le 20/03/2021).
- Vidéo « Les règles du rugby – 1 jour 1 actu » : <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=99&v=TqpDmlFS9lo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=99&v=TqpDmlFS9lo)> (consulté le 20/03/2021).
- Vidéo « Quelles sont les règles du rugby » : <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=102&v=aUky\\_X1-cLc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=102&v=aUky_X1-cLc)> (consulté le 20/03/2021).

- « Oui, je parle rugby TV5 » : <<http://www.tv5monde.com/TV5Site/rugby/pop-je-parle-rugby.php>> (consulté le 20/03/2021).
- « La magie du rugby » : <[http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload\\_image/app\\_fp/fiche\\_complete/130\\_lamagiedurugby\\_v2.pdf](http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_fp/fiche_complete/130_lamagiedurugby_v2.pdf)> (consulté le 20/03/2021).
- « Le guide de rugby pour débutants » : <[https://passport.worldrugby.org/beginners\\_guide/downloads/Beginners\\_Guide\\_2019\\_FR.pdf](https://passport.worldrugby.org/beginners_guide/downloads/Beginners_Guide_2019_FR.pdf)> (consulté le 20/03/2021).

### **Sites pour aider l'enseignant à s'initier au monde de rugby**

- Article « Le rugby pour les nuls » : <<https://www.nouvelobs.com/sport/coupe-du-monde-rugby-2011/20110909.OBS0106/le-rugby-pour-les-nuls.html>> (consulté le 20/03/2021).
- Site « Training passeport » : <<https://passport.worldrugby.org/?page=beginners&language=fr>> (consulté le 20/03/2021).
- Vidéo « Le rugby à 7 » : <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=88&v=k-ZbA-LwiNE](https://www.youtube.com/watch?time_continue=88&v=k-ZbA-LwiNE)> (consulté le 20/03/2021).
- Le guide de rugby pour débutants : <<https://passport.worldrugby.org/?page=beginners&language=FR>> (consulté le 20/03/2021).

### **Chansons de rugby**

- Chansons du Rugby le top 50 : <<https://www.lerugbynistere.fr/dossiers-du-rugby/chansons-du-rugby.php>> (consulté le 20/03/2021).
- « Ovalie », chanson de Pierre Barouh : <<https://www.youtube.com/watch?v=R9MMIC0oE-I>> (consulté le 20/03/2021).
- Paroles des chansons romantiques et poétiques sur le rugby : <<https://www.paroles.net/chansons-rugby-3eme-mi-temps>> (consulté le 20/03/2021).
- Paroles de chanson à la manière de Jean Petit qui danse : <<https://sites.google.com/site/carnetchantedr/Home/mon-p-tit-garcon/quinze-marins/le-crime-de-plouzane/ha---les-crocodiles/la-vieille-dame/etoile-des-neiges/john-kanaka/le-rugby-qui-danse>> (consulté le 20/03/2021).
- Chanson « Le rugby qui danse » : <<http://rugbyflers.free.fr/chansons/la%20chanson%20du%20rugby.htm>> (consulté le 20/03/2021).

### **Haka**

- Informations sur le Haka : <<https://fr.wikipedia.org/wiki/Haka>> (consulté le 20/03/2021).

- Les paroles et lien pour le Haka « Ka Mate » utilisé par l'équipe de la Nouvelle Zélande du rugby à XV : <<https://www.linternaute.com/sport/rugby/1252449-le-haka-un-rituel-a-faire-fremir-les-adversaires/1252918-le-haka-ka-mate-paroles-et-son>> (consulté le 20/03/2021).
- Réponse des français au Haka de la Nouvelle Zélande : <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=77&v=ebZVMcONKZs](https://www.youtube.com/watch?time_continue=77&v=ebZVMcONKZs)> (consulté le 20/03/2021).

### **Formation à l'enseignement du rugby à l'école**

- « Enseigner le rugby par compétences » : <[https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/eps/ressources/CA4/Strategie\\_d\\_apprentissage/Rugby\\_Enseigner\\_par\\_competences-3.pdf](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/eps/ressources/CA4/Strategie_d_apprentissage/Rugby_Enseigner_par_competences-3.pdf)> (consulté le 20/03/2021).
- « Le rugby à l'école » : <[http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost1/cariboost\\_files/rugby.pdf](http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost1/cariboost_files/rugby.pdf)> (consulté le 20/03/2021).
- « Et si on jouait au Rugby à l'école » : <[http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/RUGBY\\_Document\\_complet-2.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/RUGBY_Document_complet-2.pdf)> (consulté le 20/03/2021).

Ceci dit, comme notre projet s'inscrit dans le projet de l'Institut français de Grèce « Vive le rugb(y)lingue », les enseignants qui ont exprimé la volonté de participer à ce projet ont aussi été formés par Mme Florence Saint-Ygnan, Attachée de coopération pour le français/correspondante francophonie, Institut français de Grèce, Référente Sport de l'Ambassade de France en Grèce et M. Éric Laylavoix, Professeur de Sport, Ministère des Sports, conseiller technique de la Fédération Française de Rugby (FFR) dans le but de découvrir les principes du rugby à 7 joueurs et de concevoir des activités ludiques en français ou en bilingue (français et grec) pour accompagner et soutenir la découverte et la pratique du rugby à 7 dans le cadre du cours de français.

## **2.4. Le traitement des données**

Pour l'exploitation des liens de la liste précédente trois usages sont envisageables :

1<sup>er</sup> usage : ils peuvent être utilisés dans leur forme originale.

2<sup>e</sup> usage : ils peuvent être traités et modifiés afin qu'ils soient plus compréhensibles.

3<sup>e</sup> usage : ils peuvent servir de base d'information à la création de documents en tant que support pédagogique.

Mangiante et Parpette, 2004 : 52

En ce qui concerne notre projet, on n'a pas utilisé tous les documents de la liste précédente comme supports pédagogiques en classe. Il y a des liens qui ont servi seulement à l'enseignant pour s'initier et comprendre mieux le règlement du rugby afin qu'il puisse en faire une sélection qui pourrait être utilisée en classe en tant que support pédagogique et il y a des liens qui ont servi aussi bien à l'enseignant qu'aux élèves.

Les documents à exploiter en classe ont été présentés aux apprenants sous forme brute, c'est à dire tels qu'ils avaient été collectés sur Internet afin de mettre les apprenants en contact avec des documents authentiques et pouvoir leur faire développer d'autres compétences – pas seulement d'ordre linguistique -, comme la résolution des problèmes, la collaboration entre eux, la pensée critique et la créativité.

## **2.5. L'élaboration des activités pédagogiques**

Vu que l'apprentissage en FOS prend comme point de départ les besoins des apprenants issus du milieu dans lequel ils évoluent, la mise au point des activités didactiques qui leur ont été proposées repose sur l'approche constructiviste qui incite l'apprenant à réaliser des tâches authentiques qui sont en relation avec son milieu.

Dans le cadre de l'apprentissage constructiviste, chaque apprenant « construit » la connaissance selon son expérience et sa réalité vécue. La connaissance n'est plus une donnée factuelle ou culturelle à transmettre de l'enseignant à l'apprenant, il s'agit plutôt, selon les constructivistes, d'une donnée recherchée voire « reconstruite ».

Qotb, 2007 : 267

Cette particularité de l'approche constructiviste correspond bien à la classe de FOS. Il s'agit d'un apprentissage qui répond à un besoin réel de l'apprenant et ce dernier réalise une tâche authentique relevant de son milieu social.



Par conséquent, nous avons essayé de répondre aux besoins de nos apprenants en faisant appel à des situations authentiques à partir desquelles les apprenants réaliseraient des tâches bien déterminées. De plus, l'approche constructiviste dans l'enseignement des langues favorise pleinement l'apprentissage collaboratif, aspect spécifique au rugby qui sera le fondement de notre approche d'enseignement/apprentissage médié par Internet.

Selon Lebow (1993), il y a une forte relation entre l'approche constructiviste et l'apprentissage collaboratif dont les caractéristiques principales se résument au nombre de 7 : la collaboration, l'autonomie, la générativité, l'engagement actif, la réflexivité, la pertinence personnelle et enfin le pluralisme. Cela nous oblige à souligner que, outre son aspect collaboratif, ce type d'apprentissage contribue à développer les compétences personnelles et les habiletés cognitives chez les apprenants comme le soulignent Henri et Lundgren-Cayrol qui proposent une définition plus complète de l'apprentissage collaboratif :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.

Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 184

Pour la réalisation de notre lexique sur le rugby<sup>1</sup> à partir de nos collectes des données, nous avons incité les apprenants à réaliser des tâches authentiques où ils seraient autonomes, responsables de leur apprentissage et où chacun d'entre eux assumerait la responsabilité d'une partie de la tâche afin que l'ensemble du travail permette au groupe d'atteindre le but commun. L'enseignant a joué le rôle du facilitateur dans le but de guider les apprenants dans l'accomplissement de la tâche. Cette suite des tâches est décrite dans un scénario pédagogique<sup>2</sup> construit selon le plan proposé pendant la formation des forma-

---

<sup>1</sup> <<https://drive.google.com/file/d/1M3tQJOWgfMBrteJTQJQyu94M2AWvvXY6/view?usp=sharing>>.

<sup>2</sup> <<https://drive.google.com/file/d/1e1xwfWIQSbJYBEyIQ9aMzLd048v1sgKC/view?usp=sharing>>.

teurs de niveau B TICE de ITYE Diofantos (2018 : unité 7.7.3).

De plus, nous avons proposé l'élaboration d'activités qui favorisent les contacts sociaux, le sens de l'appartenance et de l'engagement envers le groupe et la mise en commun des idées et des échanges lors de l'apprentissage.

Cette démarche nous a aussi permis d'atteindre d'autres objectifs pendant notre enseignement comme apprendre à apprendre, apprendre à résoudre des problèmes en collaborant avec les autres, apprendre à chercher et à construire ses propres connaissances, etc. Elle nous a également permis de rendre l'apprenant acteur qui participe à l'échange des idées, aux débats de ses pairs, qui part à la recherche des informations en vue de réaliser la tâche collaborative en question et à la recherche de l'aide aux autres.

Pendant, selon Mangiante et Parpette (2004 : 79) si les contenus des exercices et tâches proposés dans les programmes de FOS présentent un caractère particulier, les formes sont globalement identiques à celles qui ont été mises au point par un enseignement généraliste et l'élaboration des activités visent à développer des formes de travail participatives, créer le plus possible une communication réelle et combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel.

## **Conclusion**

Les étapes suivies pour l'intégration du rugby dans notre enseignement ont donné naissance à un scénario pédagogique pour les élèves de la troisième année du collège qui intègre aussi les TICE. Ces dernières permettent entre autres l'implication créative des apprenants à la recherche du savoir, la connexion de la langue avec la vie réelle et la réalité textuelle. Ces principes répondent à l'approche constructiviste et s'accordent avec les objectifs du FOS qui consistent à faire acquérir à nos apprenants les savoirs nécessaires dans le but de communiquer à travers le rugby tout en développant des compétences et de créer un lexique. À chacun de nous de créer son propre scénario pédagogique en fonction des objectifs et des besoins des nos apprenants pour parler « rugby » !

## Références bibliographiques

- HENRI F. et LUNDGREN-CAYROL K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy/Québec, Presses Universitaires du Québec.
- LEBOW D., 1993, « Constructivist Values for instructional System Design: Five Principles Toward a New Mindset », *Educational Technology Research and Development*, vol. 41, n° 3, p. 4-16.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE CH., 2004, *Le Français sur Objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- MATHIEU J. et REVERT E., 2018, *Enseigner le rugby par compétences*, disponible sur : <[https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/eps/ressources/CA4/Strategie\\_d\\_apprentissage/Rugby\\_Enseigner\\_par\\_competerences-3.pdf](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/eps/ressources/CA4/Strategie_d_apprentissage/Rugby_Enseigner_par_competerences-3.pdf)> (consulté le 7/08/2021).
- QOTB H., 2007, *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, thèse de doctorat sous la direction de Chantal Charnet, Université Paul Valéry – Montpellier 3.
- SAINT-YGNAN FL., 2018, *Vive le « Rugb(y)ilingue » ! Projet pour la promotion du français langue olympique et du rugby à 7 auprès des jeunes publics grecs*, disponible sur : <[https://www.aplf.gr/img/49ee6889b25fcbfeb3dfac57484fc933Projet%20de%20promotion%20du%20rugby\\_FR.pdf](https://www.aplf.gr/img/49ee6889b25fcbfeb3dfac57484fc933Projet%20de%20promotion%20du%20rugby_FR.pdf)> (consulté le 7/12/2018).
- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, 2018, *Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού σεναρίου και σχεδιασμός συνοδευτικών φύλλων εργασίας – Ενότητα 7.7.3 (Α.Π.Σ) [ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, 2018, Formation des formateurs de niveau B TICE, Développement de scénario pédagogique et élaboration des fiches de travail. Unité 7.7.3.]*.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, 2014, Υποέργο 1: *Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, – Οριζόντια Πράξη, με κωδικό MIS 295450» [INSTITUT PÉDAGOGIQUE, 2014, Sous-projet 1 : *Élaboration des programmes officiels de l'enseignement primaire et secondaire et des guides pour l'enseignant « Outils des approches didactiques » de l'Action Nouvelle École (École du XXI<sup>e</sup> siècle) – Nouveau programme officiel – Axes de priorités 1, 2, 3 – Action Horizontale », n° de registre MIS 295450]*.*

## **L'exploitation de l'image en classe de FLE en Albanie : problématiques et perspectives.**

**Anida KISI**

Université de Tirana (Albanie)

anidakisi@gmail.com

### **Résumé**

*Cette contribution propose une réflexion relative à la réalité et à la perspective de l'intégration de l'image fixe dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Albanie. Après avoir présenté brièvement le cadre institutionnel et les critères qui déterminent le choix des manuels de FLE dans le système scolaire secondaire albanais, nous nous intéressons à observer de près les usages, la place et la fonction qu'occupent les images dans les manuels de FLE et dans les pratiques d'enseignement en contexte albanais. Le cadre théorique de notre recherche est celui d'une exploration hybride s'appuyant sur une démarche qui concilie sémiologie et didactique de l'image en cours de FLE. Enfin, les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'un public lycéen ainsi que des entretiens avec des enseignants nous serviront afin de connaître de manière objective leur perception, leurs expériences et pratiques didactiques ainsi que leurs besoins dans le domaine.*

**Mots-clés** : FLE, image, support didactique

### **Introduction**

L'Albanie est un pays francophone de longue date et c'est actuellement le troisième pays des Balkans où l'on parle le plus le français après la Moldavie et la Roumanie (OIF, 2010). Depuis 2006, l'Albanie est membre de l'Organisation internationale de la Francophonie. À ce titre, et dans le respect du plurilinguisme, les décideurs nationaux s'engagent à maintenir au niveau national un pourcen-

tage de 30 % d'élèves qui vont continuer à apprendre le français à l'école (Vi-shkurti, 2010). Les réformes des dernières années et le nouveau curriculum, inspirés par les programmes occidentaux, mettent en avant la valorisation des processus d'apprentissage et la méthodologie transdisciplinaire selon la logique de compétence (Arapi et Lassere, 2016). Cela a évidemment favorisé la diversification des outils pédagogiques en didactique des langues, et notamment du FLE. De plus, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) constitue une base de référence pour l'enseignement des langues étrangères en Albanie.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier, occupe une place importante dans l'éducation des jeunes. D'un côté, un processus efficace d'enseignement/apprentissage nécessite la mise en application d'un éventail diversifié de supports didactiques de nature visuelle, textuelle ou audiovisuelle afin d'accroître l'efficacité de l'acquisition des compétences langagières visées. De l'autre côté, motiver les apprenants à apprendre la langue tout en s'exprimant à travers elle sur les différentes réalités scolaires et extrascolaires constitue un vrai défi pour un enseignant de langue.

Nombre de recherches soutiennent que l'image fixe en classe de FLE constitue un moyen didactique qui favorise la progression des compétences langagières tout en étant une source de plaisir et de motivation qui aide la mémorisation, déclenche l'interaction et développe l'esprit critique chez l'apprenant. Mais, comment la situation se présente-t-elle en Albanie ? À quelles fins et de quelle manière utilise-t-on l'image en FLE ? Quel est l'impact de l'image fixe chez l'apprenant ? Quelles problématiques rencontre-t-on ? Quels besoins techniques et didactiques a-t-on ? Quels besoins en termes de formation (initiale et/ou continue) ? Telles sont les questions qui nous préoccupent.

## 1. Repères théoriques sur les usages des images en didactique

Nombre de spécialistes<sup>1</sup> se sont déjà penchés sur la problématique de l'exploitation de l'image en classe de langue et une importante littérature lui a déjà été consacrée. C'est avec l'essor de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) que les perspectives de l'utilisation de l'image comme support pour l'en-

---

<sup>1</sup> Barthes (1964) ; Tardy (1975) ; Coste (1975) ; Coste et Galisson (1976) ; Besse (1985) ; Berlotelli et Dahlet (1986) ; Battut et Bensimon (2001) ; Blanc (2003) ; Joly (2003) ; Huynh (2008) ; Martin (2008) ; Ferran (2011) ; Muller (2011 ; 2014) ; Demougin (2012), etc.

seignement/apprentissage des langues se sont particulièrement développées.

Muller (2014 : 119) considère la thématique de l'image en didactique des langues et des cultures « une recherche ancienne remise au goût du jour » et elle recense nombre de raisons en faveur de l'utilisation des images en classe de langue :

[...] faciliter la compréhension du sens et permettre une appréhension de la situation. [...] les images sont là pour faire rêver, séduire, faire sourire ; elles permettent d'expliquer, d'identifier, de repérer, de témoigner, de dénoncer ou de provoquer dans des contextes aussi divers que des livres pour enfants, de la publicité, des schémas, des modes d'emploi, des cartes, des plans, du photojournalisme, des caricatures, des affiches politiques ou des dessins humoristiques.

Muller, 2014 : 121

En s'appuyant sur des recherches ayant eu comme objet l'image en didactique, Muller (2014 : 122) est de l'opinion que « le regain d'intérêt pour les images vient des pratiques des enseignants de langues, qui ont conscience de la place prépondérante que joue l'image dans la société ». Elle identifie trois axes pertinents pour l'exploitation des documents visuels ou multimédia en classe de FLE : a) l'usage de documents visuels pour le déclenchement de productions verbales ; b) la notion d'intericonicité, qui explique la façon dont les images renvoient à d'autres images ; c) l'étude de la réception des supports iconiques par les apprenants.

Le potentiel éducatif de l'image est étudié sous divers aspects et à des fins multiples. Demougin (2012 : 106-108) compare la classe de FLE à « une sorte de laboratoire didactique » et analyse les trois statuts successifs de l'image dans la pratique pédagogique : initialement utilisée en tant qu'un *facilitateur sémantique* (l'équivalent sémantique du fragment d'énoncé qu'elle sous-tendait), l'image didactisée devient un *stimulateur verbal* (aidant en particulier à l'expression orale de l'élève) et un *révélateur* (carrefour de savoirs, lieu stratégique d'activation des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles).

Rappelons que la didactique de l'image est une discipline apparue relativement tard, ce qui explique la raison pour laquelle elle a été amenée à emprunter ses outils et certaines références à d'autres domaines comme la didactique de la langue maternelle ou des lettres, à laquelle elle est le plus souvent rattachée. C'est ce qui expliquerait en partie le recours fréquent à la périphrase

« lecture des images », laquelle est étroitement liée aux activités de dénotation, de connotation et d'interprétation (construction de sens). Aux consignes généralement utilisées afin d'inciter la lecture de l'image en classe de langue, Demougin (2012 : 108-109) attribue des niveaux de lecture différents, ainsi que des compétences respectives sollicitées.

Consigne	Activité pédagogique	Compétence sollicitée	Niveau de lecture
Que vois-tu sur cette image ?	On parle de l'image, description	Compétence linguistique	Lecture dénotative
Que comprends-tu dans cette image ?	On parle de et sur l'image	Compétences linguistique, socio-pragmatique et culturelle	Lecture connotative, interprétative
Que veut dire cette image ?	On parle sur et avec l'image	Compétences linguistique et culturelle	Méditation, réflexion personnelle
À quoi te fait penser cette image ?	On parle à partir de l'image	Compétence linguistique	Lecture analytique, impliquée, activation d'un désir de parole.

Tableau 1 : Lectures de l'image selon Demougin (2012)

Les préconisations du CECRL (2001) portant sur l'utilisation de l'image (fixe et mouvante) dans l'enseignement des langues étrangères convergent avec certaines pistes d'exploitation de l'image suggérées par Demougin (2012) et Muller (2014). Selon le CECRL (2001), son rôle peut être de nature ludique (*ibid.* : 47), esthétique ou poétique (*ibid.*), illustrative (*ibid.* : 114) ; l'image peut faciliter la compréhension de l'intrigue d'un film (*ibid.* : 59), d'un texte (*ibid.* : 164, 166) ou l'exécution d'une tâche (*ibid.* : 121, 125) et elle est associée au texte (*ibid.* : 111).

La motivation est une des fonctions primaires que Tardy (1975) reconnaissait lors de ses recherches sur le rôle des images dans le cadre de la didactique des langues. L'attention et la motivation sont des éléments importants de la théorie d'apprentissage (le modèle de l'autorégulation : voir Zimmerman, 2002). Selon cette théorie, le rôle de l'enseignant serait d'améliorer la motivation des élèves avec des stratégies qui augmentent l'attention, améliorent la pertinence, encouragent la confiance et garantissent la satisfaction (Driscoll, 2005 : 421).

Les images font entrer en classe le monde extérieur, cultures proches et lointaines, et devraient contribuer à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture de l'Autre afin d'aboutir, par la suite, à une meilleure connaissance et compréhension. L'image renferme des éléments de civilisation qui ont été laissés dans l'ombre par les textes (Garnier, 1969) et son caractère polysémique lui permet de devenir un objet « médiateur » (Chabanne, 2002) et d'impliquer ses récepteurs.

### **1.1. Le rapport texte-image**

Dans un manuel de langue texte et images cohabitent. Il est important de s'interroger sur cette présence du texte et de l'image, ou de mieux définir la relation entre code iconique et code linguistique qu'ils entretiennent au sein d'un même message. Étant dans une relation complémentaire lorsqu'ils sont utilisés dans un même message, ils constituent rarement des éléments distants l'un de l'autre. On observe une relation étroite entre l'image et le texte. Pour Roland Barthes (1964 : 40-51), cette liaison semble être apparue dès que le livre est né. Barthes considère que la communication propose un lien permanent entre texte et image, et que le message linguistique qui accompagne l'image joue deux rôles possibles : un rôle d'ancrage et un rôle de relais.

#### *1.1.1. Le rôle d'ancrage*

Essentiellement sous forme de légende, titre, accroche ou signature, la fonction de l'accompagnement linguistique de l'image tend à réduire sa polysémie, « elle arrête la chaîne flottante des signifiés » (Joly, 2015 : 90). Cette fonction guide, fixe, arrête, parmi toutes les significations possibles, un sens, en empêchant l'interprétation subjective. Le titre, la légende, l'accroche, la signature, dictent le sens unique de lecture de l'image. La langue est ici en position de force par rapport à l'image.

Selon Martine Joly (2015), la fonction d'ancrage consiste à arrêter cette chaîne flottante du sens qu'engendrerait la nature polysémique de l'image, en désignant quoi privilégier parmi les différentes interprétations que peut solliciter l'image seule. Ainsi, elle désigne par cette fonction l'idée que le texte peut réduire la polysémie de l'image, que l'image peut avoir plusieurs significations mais qu'elle peut aussi ancrer à son tour le texte. En l'illustrant et en accompagnant celui-ci, elle dirige par là sa lecture.



### 1.1.2. Le rôle de relais

Le message linguistique permet de rajouter au message iconique des significations que ce dernier ne peut pas, ou qui lui sont difficiles à transmettre. Malgré la qualité expressive ou esthétique d'une image, elle ne peut tout dire sans avoir recours au verbal. La fonction de relais oriente la polysémie de l'image et permet d'en préciser le sens.

La fonction de relais, telle que l'a définie Roland Barthes (1964 : 40-51), est une forme de complémentarité entre l'image et les mots. L'image fixe est incluse dans le texte ; elle ne peut pas raconter une histoire ou parler d'elle-même sans l'intervention de la langue. Un bon exemple de fonction de relais dans les images fixes est les bandes dessinées, les images en couverture d'un livre, les dessins qui accompagnent certains textes au niveau desquels il y a un rapport de complémentarité entre texte et image.

## 2. Critères de sélection des manuels de FLE

La procédure de sélection des manuels de FLE dans le lycée en Albanie est sanctionnée par la loi et les recommandations du Ministère. Chaque année, les maisons d'édition nationales présentent leurs propositions aux commissions officielles d'évaluation. En ce qui concerne la langue française, la majorité des propositions sont des manuels d'éditeurs français prestigieux tels que Hachette, CLE International, etc. Ils sont soumis à une procédure d'évaluation à l'aveugle basée sur une grille d'évaluation (de standards et d'indicateurs).

Les manuels qui obtiennent les meilleures évaluations sont proposés aux écoles, dans lesquelles le choix décisif se fait par l'équipe pédagogique en présence des parents. La pluralité des manuels et leur procédure de sélection témoignent de la démocratisation et de l'ouverture aux méthodes contemporaines d'enseignement.

Pour la langue française, les titres proposés aux écoles par le Ministère en 2017, pour le collège et le lycée sont les suivants :

1. *Le Kiosque 2*, Hachette.
2. *Le Mag' 1*, Hachette.
3. *Decibel 2*, Les Éditions Didier.
4. *Mot de passe 2*, Educational Centre Trait d'union.
5. *Pourquoi pas ! 4*, Uegen Editions.

6. *Adosphère*, Hachette.
7. *Appli ado*, Educational Centre Trait d'union.
8. *Mot de passe*, Educational Centre Trait d'union.
9. *Campus 2*, CLE International.
10. *Agenda B1*, Hachette.
11. *Alter Ego*, Hachette.

Nous constatons que la présence des images dans un manuel contribue à satisfaire plusieurs critères exigés par le Ministère de l'éducation (2015 : 39-40) tels que :

- le développement des compétences de communication et d'expression en langue étrangère (critère 16.1.3.2) ;
- l'équilibre entre les activités de communication langagière de compréhension orale, écrite, et l'expression orale et écrite (critère 16.1.3.3) ;
- l'information sur la culture du pays concerné (critère 16.1.3.) ;
- le manuel, à travers sa langue de photographies et d'illustrations, favorise l'éducation interculturelle (critère 16.1.3.10) ;
- le manuel contribue à la connaissance de la culture du pays en ce qui concerne les aspects interculturels (critère 16.1.3.12) ;
- le manuel présente des situations (exemples, exercices, questions et réponses, tâches) qui facilitent le travail indépendant et actif des étudiants dans le processus d'apprentissage (critère 16.1.3.14) ;
- le manuel propose des situations (exemples, exercices, questions) qui développent l'imagination et la créativité des élèves (critère 16.1.3.16) ;
- le manuel fournit des exemples sur la façon d'apprendre. L'élève doit faire l'expérience de ce qu'il apprend et réfléchir par le jeu ou par différents rôles, dans la classe et dans la vie quotidienne (critère 16.1.3.17).

### **3. Image(s) et tâche(s) dans le manuel *Alter Ego***

Après avoir présenté brièvement le cadre institutionnel et les critères qui déterminent le choix des manuels de FLE dans l'enseignement secondaire albanais, nous allons étudier à quelles fins est conçue l'utilisation des images dans le manuel *Alter Ego* de l'éditeur Hachette. Notre étude ne prétendant pas à l'exhaustivité, nous avons choisi de restreindre notre recherche aux manuels utilisés au lycée bilingue « Asim Vokshi » à Tirana, à savoir de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> classe.

Les concepteurs du manuel privilégient la perspective actionnelle et les activités proposées permettent aux apprenants d’accomplir des tâches proches de celles de la vie : lire pour s’orienter, pour s’informer et discuter, pour repérer des indices, faire des déductions, compléter un document, réagir, etc.

Nous constatons que les images sont systématiquement utilisées dans les activités d’observation, de repérage, de compréhension globale ou d’expression. Des photos, des publicités, des couvertures de livres, etc., reviennent à chaque dossier assumant les fonctions d’un document déclencheur suivi de questions qui poussent l’apprenant à prendre connaissance, à repérer des informations et répondre, à contextualiser, à expliquer, à réfléchir, à faire des hypothèses. Les activités prévues visent stratégiquement à « dépayser » la réflexion des apprenants et à susciter leur questionnement sur le thème avant de les amener à exprimer leur vécu et leurs propres pratiques.

L’interculturel et le vécu des apprenants est placé au centre des apprentissages et les documents déclencheurs, y compris l’image, sont utilisés pour aider l’apprenant à identifier les repères culturels qui sous-tendent le discours et pour l’inciter à établir des comparaisons avec sa culture d’origine. Dans les niveaux avancés, l’identification et le repérage des composantes socioculturelles s’achèment vers la synthèse et la reformulation.

#### **4. Entretiens, enquêtes et observations**

Quelques observations de classe et des entretiens avec des enseignants de la langue française, ainsi qu’une enquête menée auprès d’une cinquantaine de lycéens nous ont permis d’avoir une vision objective quant aux usages et la place de l’image dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE en Albanie.

Les entretiens avec les enseignants ont eu lieu dans le cadre de la formation « Exploitation de l’image en cours de FLE ». Cette formation s’est déroulée dans les locaux du Campus Numérique de Tirana avec la participation d’une vingtaine d’enseignants du FLE en juin 2018. Au début de la formation et afin de faire un diagnostic de la situation, nous avons adressé aux participants des questions<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Questions posées : Utilisez-vous fréquemment les images en classe ? Quel type d’image utilisez-vous ? À quelles fins ? Dans quel type d’activité et pour faire développer quelle compétence du CECRL ? Les apprenants, sont-ils motivés par l’utilisation des images ? L’image constitue-t-elle un bon support pour l’enseignement/apprentissage du FLE ? L’image a-t-elle pris une importance dans les nouveaux programmes ? Avez-vous déjà suivi une formation en matière

portant sur la manière dont les cours se déroulent, mais également sur les problématiques auxquelles ils se heurtent en utilisant des images en classe à des fins d'enseignement.

Les entretiens révèlent que l'image n'est pas suffisamment exploitée en classe de FLE. Même dans les cas où l'on y a recours, son exploitation est assez superficielle et se réduit à des simples activités d'observation. Les arguments en sa défaveur sont : le manque de temps, le nombre d'élèves (qui varie entre 35 et 40 élèves par classe, et qui rend le travail et le contrôle des élèves très difficiles) et la priorité donnée aux activités centrées sur la grammaire et le lexique.

Tous les enseignants questionnés sont convaincus de l'efficacité de l'image comme outil de communication présentant une situation d'interaction authentique pouvant motiver les élèves, d'autant plus que la participation en classe demeure insuffisante. Or, ils nous ont confié que l'image n'a jamais fait l'objet de séminaires pédagogiques ou de formation. Les interviewés déclarent également ne pas avoir pris pour support didactique une image en dehors de celles contenues dans le manuel. Ils expriment le besoin et l'intérêt d'être formés adéquatement afin de pouvoir intégrer efficacement l'image dans leur classe de FLE.

De plus, ils sont prêts à multiplier ainsi qu'à faire évoluer les techniques et pratiques de la transmission du savoir au sein de leurs environnements d'enseignement. Ils considèrent que l'ouverture de l'enseignant aux technologies de l'information et de la communication, supports et méthodes d'enseignement, est aussi importante que la progression de l'apprenant. Dans ce contexte, l'image constitue un bon support pour accéder aux savoirs en français langue étrangère. Elle permet la progression des compétences, la motivation et l'encouragement des apprenants, tout en stimulant leur réussite à l'école.

De l'autre côté, nous avons tenté de connaître l'opinion des apprenants par rapport à ce sujet par le biais d'un questionnaire constitué d'une dizaine de questions portant sur les pratiques et les perspectives d'utilisation de l'image dans l'enseignement/apprentissage en classe de français langue étrangère. Les questionnaires sont destinés aux élèves francophones du lycée bilingue « Asim Vokshi » de Tirana. Nous avons eu recours à l'outil GoogleForms pour la distribution du questionnaire et la collecte des données, ainsi qu'aux services du logiciel Microsoft Excel pour le traitement et la synthèse des résultats.

---

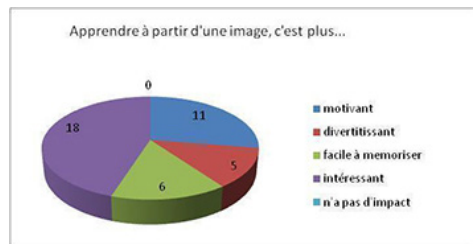
d'image ? Qu'est ce qui favoriserait une meilleure intégration de l'image dans vos pratiques pédagogiques ?

L'enquête comportait des questions aux choix binaires : oui/non, des questions à choix multiples, des questions ouvertes. Nous avons pris le soin de limiter les questions ouvertes, qui sont plus difficiles à étudier dans le traitement des données (car moins facilement quantifiables), au profit de questions fermées ou à choix multiples. Nous avons pu récolter quarante réponses des élèves en première et deuxième année du lycée. La taille de notre échantillon étant modeste, les données à la fois quantitatives et qualitatives relatives à notre sujet ne nous permettent pas réellement d'établir des statistiques. Cependant, elles nous incitent à exposer certaines considérations qui mériteraient d'être approfondies dans le futur.

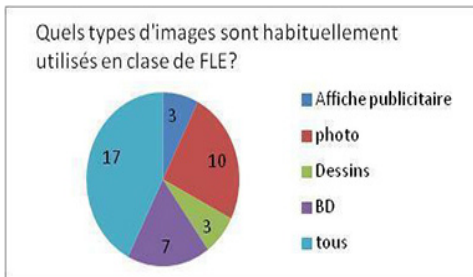
En ce qui concerne les questions fermées et à choix multiples, voici donc les diagrammes récapitulatifs de données récoltées.



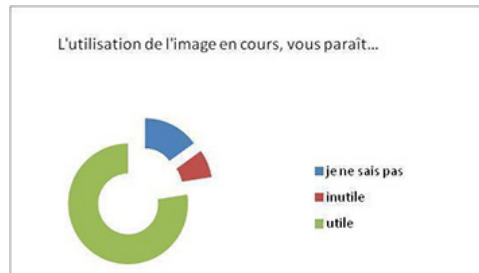
Graphique 1 : Question 1



Graphique 2 : Question 2

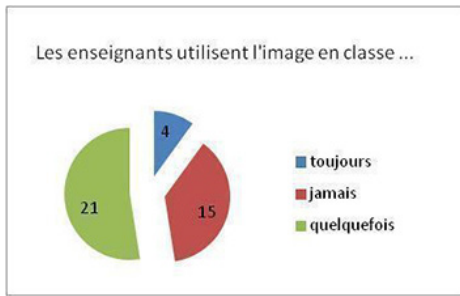


Graphique 3 : Question 3

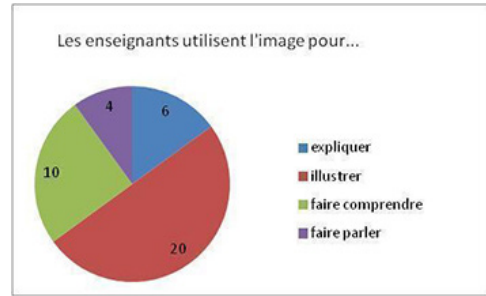


Graphique 4 : Question 4

De manière synthétique, l'analyse des réponses montre que la présence des images dans les pages du manuel est agréable et plaît aux apprenants : ils avouent s'amuser et se détendre en les regardant. Les retours des élèves (graphique 5) affirment que les enseignants utilisent rarement ou jamais l'image en classe de FLE. Pourtant, les apprenants estiment majoritairement que l'image soit un support utile, agréable et motivant.



Graphique 5 : Question 5



Graphique 6 : Question 6

Le traitement des réponses aux questions ouvertes<sup>1</sup> nécessite d'une exploitation qualitative des contenus pour faire ressortir les éléments pertinents. Nous avons voulu connaître l'opinion des élèves sur le rôle des images dans les activités de compréhension et de production orales et/ou écrites. Ils affirment préférer participer à une explication de cours intégrant des images aux dépens d'une approche trop théorique. L'image rend le processus d'apprentissage plus facile, rapide, concret et efficace. Alors que la majorité des enseignants n'ont recours à l'image qu'à titre illustratif (graphique 6), les apprenants trouvent que l'image les aide à mieux comprendre et, de plus, les inspire, les pousse à imaginer, à créer et à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. La totalité des élèves estiment que l'utilisation d'une image facilite et oriente la compréhension, attire l'attention, incite l'imagination et suscite l'expression.

## Conclusion

En guise de conclusion de notre étude, nous pouvons affirmer que l'intégration de l'image à des fins d'apprentissage en classe de FLE demeure peu exploitée dans l'enseignement secondaire albanais, où l'enseignement d'une langue cible surtout l'étude du lexique et de la grammaire, et tout travail avec un document authentique est souvent considéré comme un véritable exploit. N'oublions pas pour autant que « les documents authentiques sont des documents bruts élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication

<sup>1</sup> Deux questions ouvertes : 1. Trouvez-vous qu'une image vous aide à comprendre davantage et plus facilement ? Pourquoi ? 2. Pouvez-vous vous exprimer plus librement en regardant une image ? Pourquoi ?

[...] et non en vue de l'apprentissage d'une langue » (Cuq et Gruca, 2005 : 431). On pourrait en déduire que leur utilisation à des fins didactiques, surtout dans un milieu hétéroglotte comme celui de l'Albanie, nécessite la formation continue du corps enseignant : celle-ci s'avère en effet essentielle pour appréhender et intégrer au mieux, dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, les pratiques ou les codes culturels et sociaux du peuple dont on étudie la langue.

### **Références bibliographiques**

- ARAPI E. et LASSERRE F., 2016, « Le cycle de réformes éducatives en Albanie : une transition vers les normes occidentales ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/ries/5492>> ; DOI : 10.4000/ries.5492 (consulté le 10/01/2020).
- BATTUT E. et BENSIMON, 2001, *Lire et comprendre les images à l'école*, Paris, Retz.
- BARTHES R., 1964, « Rhétorique de l'image », *Communications*, n° 4, p. 40-51. DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>, disponible sur : <[https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1964\\_num\\_4\\_1\\_1027](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027)> (consulté le 10/01/2020).
- BESSE H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.
- BERLOTELLI M. et DAHLET P., 1986, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE », *Le français dans le monde*, n° 186, p. 55-63.
- BLANC N., 2003, « L'image comme support de médiation », *Le français dans le monde*, n° 330, p. 26-28.
- COSTE D., 1975, « Les piétinements de l'image », *Études de linguistique appliquée*, n° 17, p. 5-28.
- COSTE D. et GALISSON R., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE/Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 04/12/2019).
- CUQ J-P. et GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DEMOUGIN F., 2012, « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? », *LINGVARVM ARENA*, vol. 3, p. 103-115, disponible sur : <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>> (consulté le 10/01/2020).
- DRISCOLL M. P., 2005, *Psychologie of learning for instruction*, Boston, Pearson Education.

- FERRAN F., 2011, « L'expérience de la coexistence texte/image pour le lecteur en langue maternelle et étrangère », in A. GODARD, A.-M. HAVARD et E.-M. ROLLINAT-LEVASSEUR (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une médiation*, Paris, Riveneuve, p. 261-281.
- GARNIER F., 1969, « Du bon usage de l'image », *Communication & Langages*, p. 35-42, disponible sur : <[http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1969\\_num\\_4\\_1\\_3764](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1969_num_4_1_3764)> (consulté le 10/01/2020).
- JOLY M., 2003. *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU SPORT, « Standarde për tekstet shkollore », Tirana, p. 39-40, disponible sur : <[https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2015/03/Standardet\\_tekstet\\_shkollore1.pdf](https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2015/03/Standardet_tekstet_shkollore1.pdf)> (consulté le 10/01/2020).
- MULLER C., 2011, *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*, thèse de doctorat sous la direction de Jean-Claude Beacco, Université Sorbonne Nouvelle.
- MULLER C., 2014, « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour », *Synergies Portugal*, n° 2, p. 119-130.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF), 2010, *La langue française dans le monde*, Paris, Nathan.
- TARDY J., 1975, « La fonction sémantique des images », *Études de linguistique appliquée*, n° 17, p. 19-43.
- VISHKURTI S., 2010, « Place du français dans le système éducatif albanais », colloque international : *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, Sofia, p. 204-218, disponible sur : <[https://crefec.org/fr\\_version/pages/8@Vishkurti.pdf](https://crefec.org/fr_version/pages/8@Vishkurti.pdf)> (consulté le 10/01/2020).



# Réflexions sur la nécessité d'intégrer les registres et variétés de langue non standard dans l'enseignement du FLE

Máté Kovács<sup>1</sup>

Université Eötvös Loránd de Budapest (Hongrie)

komate1@yahoo.fr

## Résumé

*De nos jours, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) semble souvent éloigné des situations de communication quotidiennes dans lesquelles les apprenants se trouvent quand ils utilisent la langue hors de la classe. Ce constat doit entraîner une réflexion de la part du professeur de français sur ses pratiques pédagogiques et le conduire à se demander comment sensibiliser ses apprenants aux registres et variétés non standard du français pour leur permettre de mieux se comporter dans des situations de communication en langue étrangère. Dans notre article, nous soulèverons diverses questions concernant l'importance de l'enseignement des registres et variétés de langue non standard (quoi enseigner, pourquoi et comment ?) et tenterons d'y apporter quelques éléments de réponse.*

**Mots-clés :** *FLE, registres de langue, variétés non standard, communication ordinaire*

## Introduction

« Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? ». C'est une question qui figure non seulement comme titre dans l'un des articles de Weber (2006) mais c'est aussi une interrogation qui revient fréquemment, sous une forme ou une autre, dans les discussions entre les apprenants de FLE et leurs professeurs. Et cela à juste titre. Dans beaucoup de cas, l'enseignement du FLE s'avère, peu ou prou, éloigné de la réalité des sociétés dans lesquelles nous vivons. Le décalage est particulièrement perceptible entre le français enseigné

---

<sup>1</sup> Association Hongroise des Enseignants de Français

comme langue étrangère à l'école et celui parlé en France ou ailleurs dans la francophonie, et cela de plusieurs points de vue : avant tout lexical, mais aussi, dans une certaine mesure, phonétique et grammatical. Aussi n'est-il pas surprenant que les apprenants se sentent souvent déstabilisés voire perdus quand ils doivent comprendre et utiliser la langue hors de la classe dans une situation de communication ordinaire. Ayant fait ce constat, le professeur de FLE est amené à adapter ses pratiques de classe de façon à y intégrer la sensibilisation à des registres et variétés non standard du français afin de permettre aux apprenants de mieux affronter les défis de la communication en langue étrangère.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient d'emblée de préciser ce que nous entendons par la notion de non standard. Nous définissons le français non standard, dans un sens général, comme un usage particulier de « la langue *réelle dans son existence concrète* » (voir Coseriu, 2006) se développant « en marge des règles reconnues comme légitimes » (voir Gadet et Guerin, 2016). Sous le terme « non standard », nous pouvons regrouper des registres de langue (familier, populaire, argotique, etc.) ainsi que d'autres variétés linguistiques (français contemporain des cités, langue des jeunes, etc.)<sup>1</sup>. Nous nous intéresserons ici, plus particulièrement, au versant didactique de cette variation linguistique.

Dans cet article, nous proposerons d'abord un bref parcours de la littérature spécialisée et des passages pertinents du Cadre européen commun de référence pour les langues pour ensuite apporter des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posé : Faut-il enseigner les registres et variétés de langue non standard ? Quoi enseigner, pour quelles raisons, et comment ? Puis, nous présenterons une mini-séquence d'exercices et terminerons notre étude par les conclusions découlant de nos réflexions.

## 1. Bref aperçu de la littérature sur l'enseignement du français non standard<sup>2</sup>

Dans la littérature spécialisée consacrée à cette question, malheureusement relativement limitée, plusieurs points de vue sont évoqués. Dans son article intitulé « Faut-il devenir bilingue français-argot ? Quelques réflexions sur l'en-

---

<sup>1</sup> Remarquons dès maintenant qu'en sociolinguistique la délimitation des registres (certains parlent de niveaux) et des variétés est loin d'être évidente d'autant plus que les mêmes éléments lexicaux peuvent apparaître, au fil du temps, dans différents registres et variétés. Pour illustrer ce phénomène, voir des exemples dans la partie 4.1. du présent article.

<sup>2</sup> À part les articles cités dans ce bref aperçu, voir aussi Perko (2009), Fiévet et Podhorná-Polická (2011) et Sokolija (2014).

seignement du FLE », Körmendy (2006) pose une question résolument provocatrice et insiste avant tout sur l'objectif de l'enseignement de l'argot en classe de FLE. Le but que doit se donner un professeur de français n'est évidemment pas de former de parfaits bilingues français-argot, mais l'auteure de l'article en vient à la conclusion suivante avec laquelle nous ne pouvons qu'être d'accord : « un apprenant ordinaire ne doit pas devenir bilingue français-argot mais il n'est pas condamné non plus à apprendre une langue sans goût ni odeur, pour ainsi dire aseptisée » (Körmendy, 2006 : 149)<sup>1</sup>.

De même, Szabó (2018) se demande s'il faut enseigner l'argot. L'auteur précise que l'apprentissage de l'argot ne veut pas dire « apprendre à parler un argot donné, même s'il ne s'agit que de l'argot commun parlé par tout un chacun<sup>2</sup>. Il semble plus réaliste de viser la compréhension et la connaissance passive d'un certain nombre d'argotismes [...] » (Szabó, 2018 : 287). L'auteur conclut son article comme suit :

[...] un dernier argument en faveur de l'enseignement de l'argot et des variétés non standard en général, c'est qu'en n'ignorant pas l'argot, on tient compte tout simplement de la réalité et de la richesse de la variation linguistique. La réalité c'est que le français quotidien est truffé d'éléments argotiques et familiers. Il serait dommage voire dommageable d'ignorer dans l'enseignement du français actuel des registres et des variétés tellement importants et tellement vivants.

Szabó, 2018 : 290

Szabó souligne donc ici l'importance d'attirer l'attention des apprenants sur ce large éventail de variétés linguistiques<sup>3</sup> et de les sensibiliser à l'utilisation des divers registres et variétés de langue. C'est la notion de variation qui est également au centre de l'article de Petitpas (2010). L'auteur part d'un constat pareil à celui de Weber (2006), en affirmant que « la plupart des Français parlent, et de plus en plus écrivent, en utilisant des mots que le non-natif n'a généralement

---

<sup>1</sup> Précisons que les registres et variétés de langue non standard ne constituent pas les seuls moyens d'assurer « le goût » et « l'odeur » de la langue. Or, étant donné la présence importante du non standard dans des situations de communication quotidiennes, notre article s'articulera autour de cet aspect de la langue.

<sup>2</sup> L'auteur se réfère ici à l'argot commun tel qu'il a été défini par François (1975 : 6). L'argot commun « puise dans les divers argots et [...] est pratiqué, indépendamment de toute appartenance à un groupe social, par une large fraction de la population ».

<sup>3</sup> Sur la variation et la langue non standard voir Gadet (2007).

jamais entendus ou lus » (2010 : 800). C'est la raison principale pour laquelle l'auteur défend l'idée de l'enseignement du vocabulaire non standard et il arrive à une conclusion semblable à celle de Szabó :

[...] l'enseignement [...] tel que nous le préconisons n'a pas pour finalité de transformer les apprenants de FLE en véritables « titis parisiens ». Tout au plus s'agit-il de mieux les préparer à appréhender la réalité linguistique française en leur montrant qu'il existe des usages plus variés que ceux auxquels ils ont l'habitude d'être confrontés [...].

Petitpas, 2010 : 811

Nous partageons l'avis des auteurs cités plus haut et sommes convaincu que l'enseignement des registres et variétés non standard, mais du moins la sensibilisation des apprenants à ces variétés non conventionnelles, a sa place en classe de FLE.

## **2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et la notion d'adéquation sociolinguistique**

Après avoir proposé un bref parcours de la littérature spécialisée, nous tournons notre attention vers un document qui énonce les principes de base de l'enseignement des langues étrangères pour observer quelle place y est accordée aux registres de langue non standard.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* définit la compétence sociolinguistique, l'une des trois compétences langagières communicatives, comme suit :

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociétale. [...] Les questions traitées ici relèvent spécifiquement de l'usage de la langue et ne sont pas abordées ailleurs : les marqueurs linguistiques des relations sociales ; les règles de politesse ; les différences de registres ; les dialectes et accents.

Conseil de l'Europe, 2018 : 143

Les auteurs du CECRL attirent ici l'attention, de manière générale, sur l'importance de la dimension sociétale de la langue et, parmi les questions évoquées à ce propos, sur les différences de registres de langue.

De plus, sous la notion d'adéquation sociolinguistique, à savoir, entre autres, « adopter un registre approprié », le CECRL contient les descripteurs suivants pour le niveau B2<sup>1</sup> :

Peut suivre des discussions de groupe et y participer en faisant quelques efforts même quand les gens parlent rapidement et utilisent des termes familiers.

Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.

Conseil de l'Europe, 2018 : 144

Comme nous venons de le voir, au niveau B2, le CECRL implique que l'apprenant peut se servir des différents registres de langue aussi bien sur le plan de la compréhension que sur celui de la production langagière. Ajoutons à cela qu'un apprenant censé savoir bien formuler ses propos suivant les divers registres au niveau B2 doit y être sensibilisé progressivement dès les niveaux inférieurs.

Ces quelques constatations du CECRL reflètent les remarques énoncées dans la littérature spécialisée et confirment l'intérêt d'enseigner aux apprenants les registres de langue non standard.

### **3. Faut-il enseigner les registres et variétés de langue non standard ?**

Sur la base de ce qui vient d'être dit, nous pourrions répondre à cette question par un simple « oui ». Or, malgré les nombreux bénéfices de la sensibilisation au français non standard, ce domaine reste souvent négligé en classe de FLE. Petitpas (2010) identifie divers obstacles à l'enseignement de la langue non standard, tels que le manque de temps, de matériel ou de connaissances de la part du professeur. Or, les différentes priorités (p. ex. l'accent mis sur certaines compétences) ou choix idéologiques implicites (p. ex. l'approche prescriptive) peuvent également amener le professeur à ne pas consacrer son attention aux éléments de langue non standard.

Il est important de souligner cependant que l'apprentissage du français non standard s'avère avantageux à bien des égards. Il permet, entre autres, aux apprenants de participer plus efficacement aux échanges avec les locuteurs natifs, d'accéder à une meilleure connaissance de la réalité linguistique et, par ce biais,

---

<sup>1</sup> Il est important de remarquer que le volume complémentaire du CECRL renvoie aux différences de registres et à l'utilisation d'un registre approprié au niveau B2.

à une compréhension plus approfondie du fonctionnement de la société. Par exemple, à propos des éléments de vocabulaire relevant du français contemporain des cités, les apprenants peuvent être amenés à découvrir des phénomènes sociaux liés aux notions de cité et de banlieue. De plus, les connaissances relatives à la variation linguistique peuvent inciter les apprenants à réfléchir sur les diverses cultures liées à la langue étrangère. Dans ce sens, pour reprendre l'exemple du français contemporain des cités, les emprunts témoignent d'une diversité culturelle et d'un brassage de population importants.

### 3.1. Quoi enseigner ?

À la suite de ces arguments en faveur de l'apprentissage du français non standard, sur lesquels nous reviendrons ultérieurement, nous pouvons nous demander quel contenu enseigner. Comme nous l'avons déjà signalé dans l'introduction de cet article, la notion du français non standard peut désigner des réalités linguistiques tout aussi différentes que l'argot traditionnel (Colin *et al.*, 2006), l'argot commun (François, 1975), le français contemporain des cités (Goudaillier, 1997), la langue des jeunes ou les parlers jeunes (Boyer, 1997), le français familier, le français populaire, etc. Sans entrer dans les détails, il convient de préciser que, malgré leurs différences, ces registres (familier, populaire, argotique, etc.) et variétés (français contemporain des cités, langue des jeunes, etc.) de langue non standard sont étroitement liés, comme nous le montre l'exemple de mots tels que *clope* (cigarette) ou *tune* (argent) qui sont d'origine argotique (Colin *et al.*, 2006) mais que nous retrouvons aujourd'hui dans le français contemporain des cités (Goudaillier, 1997) ou dans le français familier. De plus, en ce qui concerne le lien qui existe entre les registres non standard, nous pouvons mentionner l'ouvrage de Petitpas (2018) dans lequel l'auteur regroupe les registres familier et populaire sous le nom de français informel<sup>1</sup>.

Dans ce même ouvrage, Petitpas (2018 : 14)<sup>2</sup> définit le français informel comme un « vocabulaire particulier utilisé dans des contextes communicatifs spécifiques ». Il précise que malgré quelques caractéristiques phonétiques et morpho-syntaxiques attribuées au français informel, la distinction qui se fait

---

<sup>1</sup> Étant donné que Petitpas adopte une démarche didactique, il utilise, nous semble-t-il, la notion de français informel en accord avec le terme employé dans le CECRL : registre informel.

<sup>2</sup> Il s'agit ici de situations de communication d'ordre familial, amical, etc.

entre les variétés informelle et formelle est essentiellement d'ordre lexical (2018 : 13-14). Quant à l'argot commun, François-Geiger (1991 : 5) partage la même idée : « [L]orsqu'on parle d'argot, il faut avant tout préciser qu'un argot n'est pas une langue mais un lexique ». Ainsi, suivant la prise de position de nombreux spécialistes, dont François-Geiger (1991) et Petitpas (2018), nous sommes d'avis que l'enseignement du français non standard doit concerner notamment le vocabulaire en précisant chaque fois les situations de communication (p. ex. cadre familial, amical) dans lesquelles ces éléments lexicaux peuvent être employés. Cela permet de travailler sur divers types de procédés formels de création de mots, par exemple la troncation (*resto, ciné, écolo*, etc.), la préfixation (*supersympa, hypercool, archiconnu*, etc.), le verlan (*ouf, cimer, meuf*, etc.), ainsi que sur des procédés sémantiques tels que, entre autres, la métaphore (*bec – bouche, cafetière – tête*, etc.) et sur les emprunts (*speeder, top, cash*, etc.).

### 3.2. Pour quelles raisons ?

Comme il a déjà été mentionné, nombreux sont les avantages de l'enseignement des registres et variétés de langue non standard en classe de FLE. L'objectif de cet enseignement est que les apprenants goûtent à la variation linguistique, et cela peut se faire dès le début de l'apprentissage. La sensibilisation aux registres et variétés non standard peut renforcer la motivation des apprenants car elle leur permet de découvrir la langue telle qu'elle est employée dans la vie quotidienne. Les apprenants seront ainsi mieux armés pour affronter les diverses situations de communication en langue étrangère et cela leur permettra également d'éviter d'être « monostylistiques » (Dewaele, Wourm, 2002). De plus, ils pourront accéder au langage et à la culture quotidiens.

En même temps, et il convient d'insister sur ce point, l'enseignement du français non standard offre des avantages pour les professeurs. Cela demande une ouverture d'esprit et nécessite que les enseignants acceptent que la langue soit en constant mouvement et, par conséquent, qu'ils se posent des questions sur leurs propres pratiques pédagogiques. Étant donné que l'enseignement du français non standard requiert de se tenir au courant de l'évolution de la langue, il assure aussi, d'une façon ou d'une autre, une autoformation continue au professeur.

### 3.3. Comment enseigner ?

La sensibilisation aux registres et variétés de langue non standard devrait respecter l'ordre des compétences langagières. Dans ce sens, il est important de familiariser les apprenants avec le français non standard en visant d'abord la compréhension, à l'oral et à l'écrit, puis avancer, si possible, vers la production, à savoir l'emploi des éléments de langue non standard dans des situations de communication bien contextualisées. Si certains mots familiers couramment utilisés (*télé, ciné, resto, etc.*) peuvent faire partie du vocabulaire des apprenants depuis le début de l'apprentissage, d'autres (*cimer, meuf, pécho, etc.*) peuvent s'y ajouter plus tard (vers le niveau B1+/B2) au moment où les apprenants sauront clairement identifier comment et quand les employer.

Les supports qui sont à la disposition des professeurs pour travailler les registres non standards sont d'ordre varié. Un large éventail de documents authentiques (chansons, romans, bandes dessinées, magazines, vidéos, films, publicités, blogs, etc.) peuvent être efficacement employés en classe de FLE, et un manuel consacré à l'enseignement du français informel, le livre de Petitpas (2018) a également été récemment publié.

## 4. Exemples d'activités d'apprentissage sur le français informel

Nous présenterons, pour conclure, une mini-séquence d'activités autour du thème des vacances, laquelle nous avons élaborée sur la base des supports authentiques et qui pourraient être utilisés dès un niveau bas pour familiariser les apprenants avec le registre familier<sup>1</sup>.

### 4.1. Exercice de compréhension et de repérage

Comment le dit-on en français informel ?

Repérez les mots dans le texte qui correspondent aux mots et expressions suivants : (1) biologique, (2) information, (3) colonie, (4) écologique, (5) randonnée, (6) acte de dormir.

---

<sup>1</sup> Les exercices présentés sont inspirés du livre de Petitpas (2018).



Envie de vivre une colo écolo en forêt ? Avec tes copains et copines, vis ce séjour à côté du parc naturel de la vallée du Canut. D'abord, regarde autour de toi : tu es en forêt ! Super randos, grands jeux éducatifs, cuisine bio, repos sous les arbres et dodo sous tente. Clique ici pour plus d'infos.

D'après [www.ekolo.bio](http://www.ekolo.bio)

Le séjour Robinson est la véritable colo nature. La colo où l'on fait à manger, où l'on prépare son sac de rando, où l'on construit son propre campement. Participer à une colo Robinson c'est faire le choix de vivre au plus près de la nature pendant une dizaine de jours !

Hébergement : Sous tente.

Restauration : Nous mangeons bio et bon !

D'après [www.balcon-est-vercors.com/fr](http://www.balcon-est-vercors.com/fr)

## 4.2. Exercice de fixation

Pour créer des mots, le français informel coupe parfois la fin des mots formels. Retrouvez la forme d'origine des mots suivants en les reliant à la partie qui manque :

- |           |              |
|-----------|--------------|
| (1) bio   | (a) –gique   |
| (2) info  | (b) –logique |
| (3) colo  | (c) –nnée    |
| (4) écolo | (d) –rmation |
| (5) rando | (e) –nie     |

## 4.3. Exercice de production

Montrez votre talent créatif !

Regardez les affiches sur le site suivant : <https://fdfr77.org/jeunesse/colos>. En vous inspirant de celles-ci, créez votre propre affiche pour la colo écolo en petits groupes. N'oubliez pas de mentionner le lieu, la date, le public cible, les activités, etc.

## Conclusion

En conclusion, il nous semble important de souligner que l'intégration des registres et variétés de langue non standard dans l'enseignement du FLE s'avère pertinente et avantageuse pour les raisons développées plus haut. D'une part, elle permet aux apprenants de se sentir à l'aise, autant que possible, lors d'échanges dans des situations de communication ordinaires et quotidiennes, bref des situations authentiques de la vie réelle, ainsi que d'avoir une vision plurielle et nuancée de la langue et de la culture. D'autre part, cet enseignement demande au professeur de suivre de plus près l'évolution de la langue et s'inscrit ainsi dans le concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Tous ces arguments pris en compte, il serait souhaitable de renforcer l'importance de la sociolinguistique dans la formation initiale et continue des professeurs de FLE, car cela assurerait à ces derniers une meilleure compréhension de la réalité linguistique et sociale qu'ils pourraient, par la suite, mieux faire découvrir à leurs apprenants.

## Références bibliographiques

- BOYER H., 1997, « "Nouveau français", "parler jeune" ou "langue des cités" ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié », *Langue française*, n° 114, p. 6-15.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> (consulté le 28/11/2019).
- COLIN J.-P., MÉVEL J.-P. et LECLÈRE Ch., 2006, *Grand dictionnaire de l'argot et du français populaire*, Paris, Larousse.
- COSERIU E., 2006, « Synchronie, diachronie et histoire, Chapitre I, L'apparente aporie du changement linguistique. Langue abstraite et projection synchronique », *Texto !*, vol. XI, n° 1, disponible sur : <[http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur\\_Saussure/Coseriu\\_Diachronie1.html](http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Coseriu_Diachronie1.html)><[http://www.revue-texto.net/1996-2007/Saussure/Sur\\_Saussure/Coseriu\\_Diachronie1.html](http://www.revue-texto.net/1996-2007/Saussure/Sur_Saussure/Coseriu_Diachronie1.html)> (consulté le 18/12/2020).
- DEWAELE J.-M. et WOURM N., 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, n° 7, p. 129-143.
- FIÉVET A.-C., PODHORNÁ-POLICKÁ A., 2011, « La notion d'argot commun des jeunes », in S. BASTIAN et J.-P. GOUDAILLIER (dir.), *Registres de langue et argot(s)*, München, Martin Meidenbauer, p. 371-389.

- FRANÇOIS D., 1975, « La littérature en argot et l'argot dans la littérature », *Communication & langages*, n° 27, p. 5-27.
- FRANÇOIS-GEIGER D., 1991, « Panorama des argots contemporains », *Langue française*, n° 90, p. 5-9.
- GADET F., 2007, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- GADET F. et GUERIN E., 2016, « Construire un corpus pour des façons de parler non standard : "Multicultural Paris French" », *Corpus*, n° 15, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/corpus/3049>> (consulté le 18/12/2020).
- GOUDAILLIER J.-P., 1997, *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- KÖRMENDY M., 2006, « Faut-il devenir bilingue français-argot ? Quelques réflexions sur l'enseignement du FLE », *Revue d'Études Françaises*, n° 11, p. 143-150.
- PERKO G., 2009, « Les français non standard et le Cadre européen commun de référence pour les langues », in A. KACPRZAK et J.-P. GOUDAILLIER (dir.), *Standard et périphéries de la langue*, Łódź, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, p. 189-197.
- PETITPAS Th., 2010, « Enseigner la variation lexicale en classe de FLE », *The French Review*, n° 83, p. 800-818.
- PETITPAS Th., 2018, *Le français informel en classe de langue. Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familier et populaire*, Paris, L'Harmattan.
- SOKOLIJA A., 2014, « Quand faut-il commencer avec l'enseignement de l'argot dans l'enseignement des langues étrangères ? », in J.-P. GOUDAILLIER et E. LAVRIC (dir.), *Argot(s) et variations*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 177-188.
- SZABÓ D., 2018, « Faut-il enseigner l'argot ? », in A. KONOWSKA, A. WOCH, A. NAPIERALSKI et A. BOBIŃSKA (dir.), *Le poids des mots. Hommage à Alicja Kacprzak*, Łódź, Łódź University Press, p. 283-291.
- WEBER C., 2006, « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », *Le français dans le monde*, n° 345, p. 31-33.

**« Des ponts radiophoniques » :  
un projet de webradio scolaire visant le développement  
des activités communicatives langagières  
et des compétences en éducation  
aux médias dans le contexte scolaire des écoles publiques  
en Grèce.**

**Kyriaki LEKKA**

Lycée général de Kallipolis (Le Pirée, Grèce)

kyriaki.lekka@gmail.com

**Pénélope KRYSTALLI**

Université Aristote de Thessalonique (Grèce)

pkrySTALLI@gmail.com

### **Résumé**

*La radio est facilement entrée dans l'ère numérique en maintenant sa valeur éducative et pédagogique. La webradio permet à la fois la coopération et la communication bidirectionnelle à travers des offres de mise en réseau et des réseaux sociaux. Elle aide de cette manière les apprenants à se connecter avec des pairs situés dans différents pays afin qu'ils puissent interagir avec différentes cultures, échanger des informations et apprendre les uns des autres. Le présent article propose le partage d'une expérience pédagogique qui consiste en l'élaboration d'un projet de webradio scolaire qui s'avère être une démarche pédagogique efficace pour faire progresser les compétences communicatives langagières des apprenants et les aider à développer des compétences en littératie médiatique.*

**Mots-clés** : webradio, TICE, motivation, EMI, compétences communicatives langagières

## Introduction

L'éducation a subi de nombreux changements radicaux à mesure que l'ère numérique a transformé la façon de communiquer, de s'informer, de partager les savoirs et les idées. Grâce aux avancées technologiques, des milliards de personnes peuvent accéder à une grande quantité d'informations et de savoirs via les médias numériques. Le défi qui résulte de ce phénomène, est celui d'apprendre à nos élèves à maîtriser le flux d'informations, d'évaluer la pertinence de l'information et la fiabilité des canaux d'information afin de faire usage de ces médias de façon rationnelle (Wilson *et al.*, 2012). C'est dans ce contexte que l'Unesco et la Commission européenne prônent l'Éducation aux médias (EAM) et le développement des compétences en littératie médiatique. Plus précisément<sup>1</sup>, l'Unesco met en place des programmes et des projets et dispense des formations afin de doter les enseignants des compétences nécessaires pour intégrer dans leurs pratiques des classes l'EAM. Sur la base de l'approche actionnelle, l'enseignant du FLE a la responsabilité d'aider ses élèves à devenir des utilisateurs de la langue-cible autonomes et des citoyens numériques afin de pouvoir agir et interagir dans une société en constante évolution. Pour ce faire, les enseignants de FLE devront développer les compétences communicatives langagières de leurs élèves mais aussi leurs compétences en littératie médiatique.

Selon le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), la radio et la webradio sont des outils pédagogiques dont on peut se servir pour un enseignement approfondi de la langue et des notions clés de l'EAM dans des situations de communication authentiques. Notre objectif, dans la présente contribution est de présenter les possibilités d'utilisation de la webradio dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Plus précisément, dans la première partie de ce texte nous essayerons de démontrer l'impact que pourrait avoir la webradio sur la motivation des apprenants ainsi que sur les résultats d'apprentissage. Dans la deuxième partie, nous présenterons une proposition didactique concernant l'élaboration d'un projet webradio scolaire que nous avons mis en place avec des collégiens grecs qui apprennent le FLE.

---

<sup>1</sup> <<https://fr.unesco.org/themes/education-aux-medias-linformation>> (consulté le 11/05/2019).

## **1. Les bienfaits éducatifs de la webradio scolaire**

La mise en place d'un projet webradio à l'école présente des bienfaits éducatifs considérables dans divers domaines d'apprentissage. La production des émissions radiophoniques a des applications qui préparent tous les apprenants participants à l'avenir, en développant des compétences en recherche, en entrevue, en pensée créative et en collaboration.

Dans cette première partie de notre article, nous allons examiner l'impact de ce type de projet sur la motivation et l'apprentissage ainsi que son potentiel comme outil pour l'éducation aux médias et à l'information.

### **1.1. Quel impact de la webradio sur la motivation et l'apprentissage ?**

Faire de la webradio en classe de FLE constitue un projet à moyen ou à long terme qui nécessite la mise en place d'une pédagogie par projet. La réalisation d'un projet pédagogique grâce à son aspect social et actionnel constitue une activité susceptible d'accroître la motivation des apprenants et de les aider à développer des compétences pour communiquer en L2 (Viau, 2009 ; Springer, 2010 ; Reverdy, 2013). Le projet pédagogique doit sa dynamique motivationnelle à la mise en place de tâches et d'activités qui favorisent des synergies entre les différents facteurs motivationnels tels que le plaisir, la curiosité et le sentiment de compétence et d'autonomie (Krystalli, 2018). En effet, la mise en œuvre d'un projet pédagogique en classe de FLE nécessite la participation active de nos apprenants à toutes les activités liées au projet et la prise des initiatives et des décisions dans un cadre où des règles et des limites sont établies au préalable et dans lequel chaque apprenant peut s'exprimer en autonomie. Étayer un apprentissage autonome constitue une des premières préoccupations des enseignants de FLE car, comme le soulignent Barbot et Camatarri (1999 : 67) « l'autonomie est constitutive de la motivation et porte donc à la fois sur l'intérêt lié à l'action elle-même (motivation intrinsèque), et sur les moyens de la réaliser (motivation extrinsèque) ». Un projet webradio est donc particulièrement motivant pour les participants, d'un côté parce qu'il a toutes les caractéristiques d'un projet pédagogique et de l'autre, parce que pour son élaboration on utilise les médias et les technologies numériques dont la dynamique motivationnelle est indéniable comme nous allons voir dans la suite de ce texte.

Le lien entre les technologies numériques et la motivation a été déjà souligné et démontré par plusieurs chercheurs (Karsenti, 1997 ; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001 ; Lamb, 2017 ; Prensky, 2007). L'intégration des technologies numériques en classe de langue a changé les pratiques pédagogiques des enseignants et renouvelé les stratégies d'apprentissage des apprenants. En fait, comme le souligne Lamb,

[...] les développements de la technologie numérique sont probablement la source d'innovation la plus prolifique dans la méthodologie d'enseignement en L2 à l'époque contemporaine, au moins dans les contextes occidentaux ou développés, et les propriétés de motivation de chaque innovation sont généralement considérées comme un aspect important de ses qualités pédagogiques.

Lamb, 2017 : 30

Dans le cadre d'une approche actionnelle, telle que proposée par le Conseil de l'Europe, le fondement solide de l'utilisation de la technologie est que l'on peut apprendre par l'action, par l'expérience, « en faisant ». L'utilisation de la technologie en classe de langue a deux objectifs principaux : faciliter le transfert de ce qui est appris en dehors de l'école, dans d'autres contextes sociaux, et motiver les apprenants en les engageant dans les tâches et activités d'apprentissage proposées. Lamb (2017 : 30) a aussi énuméré les principaux avantages motivationnels de l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues étrangères :

1. Une plus grande autonomie et individualisation.
2. Meilleures opportunités de communication.
3. Développement identitaire.
4. Reconnaissance et mise en œuvre des compétences informatiques existantes des apprenants.
5. Instruction basée sur le contenu.
6. Contenu interculturel.
7. Conception de tâches motivantes.
8. Accroître la pertinence de la L2.
9. Mise en place de formes alternatives d'évaluation.

D'après Karsenti (2016 : 12), « la webradio [est] un exemple d'intégration des technologies dans la classe qui favorise à la fois la motivation et l'apprentissage ». Grâce aux technologies, la webradio est une combinaison de divers éléments : l'ubiquité, la souplesse, l'émission en temps réel, la communication

synchrone et asynchrone, la connectivité multi-dirigée, le partage multimédia, la diffusion, la collaboration et l'interactivité intégrées à l'e-learning (Teixeira, 2009). En effet, un projet webradio nécessite l'accès à des outils numériques de production, de diffusion et de partage. L'utilisation par conséquent des outils numériques (enregistreur, logiciels de montage de son et potentiellement d'image, traitement de texte, accès à des sites de partage de fichiers sonores et/ou audiovisuels, etc.) est une condition nécessaire pour la mise en place réussie d'un tel projet. La recherche de sons, de musiques et d'images libres de droits d'auteur qui seront utilisés lors du montage de l'émission présupposent le développement de compétences multiples chez les apprenants et suscitent comme dit ci-dessus la motivation pour apprendre.

Outre son impact positif sur la motivation des apprenants la webradio est apte au développement des activités communicatives langagières ainsi que des compétences linguistiques car, comme le soulignent Bonneau et Collavecchio (2013 : 53), « les activités radiophoniques sont d'abord et avant tout des activités de langage ». Plus précisément, dans le cadre d'un projet webradio les apprenants sont captivés par la tâche à réaliser, leur émission de webradio, et signalent leur besoin de s'améliorer à l'oral et à l'écrit afin d'obtenir un produit final de qualité (Karsenti, 2016). Dans les émissions de webradio, les messages radiophoniques sont écrits avant d'être oralisés en direct ou en différé. Élaborer une émission de webradio, c'est passer à l'oral par l'écrit, c'est-à-dire développer et exercer les compétences liées au langage oral par le biais d'une activité de production médiatique tout en développant des compétences linguistiques : grammaticale, lexicale, orthographique et phonétique.

La production des émissions radiophoniques en milieu scolaire crée un environnement d'apprentissage authentique, participatif et collaboratif qui favorise le développement des compétences communicatives des apprenants.

## **1.2. L'éducation aux médias et à l'Information avec la webradio**

Mettre en œuvre un projet webradio dans la classe de FLE c'est aider les apprenants à développer des compétences en Éducation aux médias (EAM). Éduquer et former les futurs citoyens aux exigences de l'information et de la communication est une mission importante de tous les systèmes éducatifs et un défi pour les enseignants. « L'éducation aux médias est devenue, par la force de la révolution de la société de l'information, une modalité indispensable dans la construction des savoirs » (Bevort, Frémont et Joffredo, 2012 : 6). Définir l'EAM



s'avère un travail difficile car le concept est utilisé par plusieurs disciplines. Se basant sur des travaux antérieurs, Livingstone (2004 : 3) la définit comme « la capacité à accéder aux médias, à les analyser, les évaluer et à créer des messages sous des formes variées ». Il est à noter que cette définition est très similaire à celle énoncée par la Commission européenne en 2007 :

L'éducation aux médias est généralement définie comme la capacité d'accéder aux médias, de comprendre et d'évaluer de manière critique différents aspects des médias et des contenus médiatiques et de créer des communications dans une variété de contextes.

Commission européenne, 2007 : 3

Plusieurs pays occidentaux (comme le Royaume-Uni, l'Australie, le Canada et les Pays Bas) ont inclus des programmes de l'EAM du primaire à l'enseignement supérieur depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, dans le but de fournir aux apprenants des compétences pour mieux comprendre l'influence d'un changement rapide du paysage médiatique (McDougall *et al.*, 2018 : 52). En outre, Unesco réalise des programmes de formation des enseignants afin de les sensibiliser à l'importance de l'Éducation aux médias et à l'Information (EMI), unifiant de cette manière deux domaines distincts celui de l'éducation aux médias et celui de la maîtrise de l'information (Wilson *et al.*, 2012 : 20)<sup>1</sup>. Selon Unesco, les bénéfices éducatifs de l'EMI pour les apprenants sont nombreux et se résument comme suit : ils seront capables de maîtriser l'information, mettre l'accent sur l'importance de l'accès à l'information, l'évaluer, l'utiliser d'une manière éthique, comprendre les fonctions des médias et faire usage de ces médias de façon rationnelle pour s'exprimer (*ibid.*). L'EMI est donc importante parce que les individus acquièrent des aptitudes qui les aident « à prendre conscience de leur propre culture, de leurs valeurs et de l'importance de l'information et de la communication » (Braesel et Kang, 2019 : 11). Les personnes formées aux médias et à l'information sont capables de saisir, de critiquer et d'analyser des messages complexes issus de journaux, de magazines, de livres, de la radio, de la télévision, de panneaux, de jeux vidéo, de musique, de l'internet, de médias sociaux et de toutes autres formes de médias, ainsi que de créer eux-mêmes des messages médiatiques (*ibid.* : 11).

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur les forums et les différents événements organisés par l'Unesco visant l'EMI voir <<http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>> (consulté le 21/06/2019).

De nombreuses études ont démontré que la radio en milieu scolaire peut atteindre les objectifs de l'EAM (Todorova, 2015). Dans leur étude, Soep et Chavez (2010 : 23,47) conceptualisent la production radiophonique comme *alphabétisation convergente*, dans le cadre de laquelle des littératies relatives à la production et la diffusion radiophoniques ainsi que des formes médiatiques distinctes, comme poésie verbale, photographie numérique et entretiens personnels, coexistent et fusionnent en une présentation audio unique où « le mot imprimé est juste le début ».

Huesca (2008) après avoir examiné plusieurs projets de radio jeunesse aux États-Unis a constaté que ces projets favorisent l'autonomisation des participants, l'engagement civique et le développement d'une pléthore de connaissances techniques et des compétences en communication qui encouragent l'estime de soi ainsi que la confiance liée à la maîtrise du son et à la capacité à écrire, raconter, enregistrer, mixer, et modifier un paysage sonore radio (cité par Todorova, 2015 : 47, 49).

Pour Unesco, la WV Académie et le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) qui est chargé de l'EAM en France, la radio est un outil pédagogique efficace qui peut être exploité de diverses manières du primaire à l'enseignement supérieur dans le but d'aider les élèves et les étudiants à développer des compétences multiples et c'est pour cette raison qu'ils appellent les enseignants à ne pas négliger son potentiel éducatif et l'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques (Bevort, Frémon et Joffredo, 2012 ; Braesel et Kang, 2019 ; Wilson *et al.*, 2012).

## **2. Objectif et déroulement du projet « Des ponts radiophoniques »**

Le projet de webradio scolaire intitulé « Des ponts radiophoniques » a été mis en place par un groupe de vingt élèves de 5<sup>e</sup>, douze filles et huit garçons, au sein du club périscolaire de webradio francophone du 1<sup>er</sup> Collège de Kallipolis du Pirée l'année scolaire 2018-2019. Les élèves participants ont travaillé une fois par semaine, en dehors de l'horaire obligatoire de l'école pendant deux séances de 45 min (1h30). Dans le cadre de ce projet nous avons produit cinq émissions qui traitaient chacune un thème différent. Toutes les cinq émissions étaient diffusées sur YouTube (Tableau 1).

De l'élaboration du contenu, jusqu'à l'enregistrement et la diffusion de chaque émission, les élèves travaillant sur des tâches ayant du sens, ont mobi-

lisé des stratégies d'apprentissage qui les ont aidés à acquérir des compétences communicatives langagières ainsi que des compétences en EMI. Les activités langagières proposées aux élèves dans le cadre de ce projet sont conformes au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) du niveau A1. Plus précisément, en passant à l'oral par l'écrit, ils ont appris à rédiger des textes courts cohérents en développant la compétence grammaticale, lexicale et sémantique ou en réactivant et en assimilant des compétences linguistiques déjà acquises en classe de FLE. Grâce à l'oralisation de leurs textes et aux écoutes des leurs productions orales, ils ont appris à articuler et prononcer correctement les sons. Ils ont aussi appris à s'autoévaluer et évaluer ses pairs en proposant des méthodes ou des moyens de remédiation en cas de nécessité. En outre, l'usage des logiciels, des sites et applications dont on s'est servi pour la production de nos émissions, a favorisé le développement des compétences en EMI. En effet, les élèves ont appris à utiliser le logiciel *Audacity* pour l'enregistrement et le montage sonore et l'application gratuite *Photos*, intégrée dans les Windows 10, avec laquelle ils ont créé des vidéos à partir de sons et d'images. Ils ont également appris à mettre leurs productions en ligne sur YouTube à utiliser de la musique, des sons ou des images libres des droits. Et certainement, tout au long de ce projet, ils ont compris l'organisation, la structure et le déroulement d'une émission radiophonique.

## **2.1. Genres et formats radiophoniques des émissions créées**

Parmi les différents genres et formats radiophoniques existants, nous avons opté pour ceux sousmentionnés du fait qu'ils sont facilement adaptables au niveau A1.

Le micro-trottoir : il s'agit d'un « recueil sonore des points de vue divergents ou complémentaires » exprimés sur une question posée (Bonneau et Collavecchio, 2013 : 83).

Le reportage : l'objectif de ce genre est de présenter un événement, un lieu etc. sous forme de récit.

Le spot publicitaire : ce genre radiophonique a pour but de convaincre et inciter les auditeurs à passer à l'action. Il est court et détient un slogan.

La carte postale sonore : il s'agit d'un « court reportage évoquant les détails et l'ambiance d'un événement, d'un déplacement, d'une visite, d'un séjour » (Bonneau et Collavecchio, 2013 : 81).

## 2.2 Les différents postes

Créer une émission de webradio présuppose la mise en place de tâches complexes différentes qui nécessite au préalable un partage de rôles entre les apprenants participants, présenté sous forme d'une grille de postes. Dans le cadre de ce projet, les élèves ont eu l'occasion lors de la planification de chaque émission de postuler pour les postes du technicien, du réalisateur, du présentateur, du preneur du son, du preneur de vues, du monteur. Il va de soi que dans ce niveau initial ces rôles sont attribués à des tandems ou à de petits groupes d'apprenants afin qu'il y ait de collaboration et d'entraide entre eux.

## 2.3 La séquence pédagogique d'une émission

La création de chacune des émissions réalisées au sein du groupe périscolaire a été effectuée en quatre séances minimum.

La première séance (1h30) : la préparation de l'émission

Cette séance s'est concentrée sur la sensibilisation des apprenants au genre et au format radiophonique adéquat et le choix du sujet de l'émission. Elle comprend aussi l'écoute d'extraits radiophoniques, le partage de postes et la rédaction de la grille de postes.

La deuxième séance (1h30) : la rédaction du script

Cette séance se réalise sous forme de conférence de presse. Les élèves répartissent le travail à l'aide de l'enseignant et préparent les différentes parties de l'émission. Le travail est réalisé en petits groupes pour rédiger le script de l'émission de la séquence et rechercher le matériel nécessaire pour l'habillement sonore et visuel de l'émission.

La troisième séance (1h30) : l'enregistrement et le montage sonore

Cette séance concerne la production de l'émission. Elle comprend l'enregistrement de chaque partie de l'émission ainsi que le montage sonore. Concernant l'enregistrement, nous avons opté pour une version d'émission préenregistrée qui à part le paramètre évident d'autoévaluation permet en plus à ce niveau d'initiation à la langue, d'établir un sentiment de sécurité chez les apprenants et de dédramatiser l'erreur en présentant un nouvel enregistrement comme une solution naturelle.

La quatrième séance (1h30) : le montage de la vidéo, l'évaluation et la mise en ligne de l'émission

Cette dernière séance comprend le montage de la vidéo finale, l'évaluation de la production et finalement sa mise en ligne. Lors de ces deux dernières séances, tous les apprenants ont travaillé en petits groupes de 3-4 personnes dans la salle d'Informatique. Le tableau suivant résume les informations les plus importantes pour chaque émission créée.

	<b>Titre</b>	<b>Lien</b>	<b>Durée</b>	<b>Genre radio-phonique</b>
1.	On se présente !	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2jQ84fJssG4&amp;t=12s">https://www.youtube.com/watch?v=2jQ84fJssG4&amp;t=12s</a> >	2m01sec	Micro-trottoir
2.	C'est quoi Noël en Grèce ?	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NpkWISUVcFk&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=NpkWISUVcFk&amp;t=4s</a> >	2m33sec	Carte postale sonore
3.	C'est quel jour aujourd'hui ?	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nuJS_qEj_6s">https://www.youtube.com/watch?v=nuJS_qEj_6s</a> >	1m04sec	Spot publicitaire
4.	Notre école !	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UU8xQ_1c8GI&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=UU8xQ_1c8GI&amp;t=2s</a> >	3m15sec	Reportage
5.	Bienvenue dans notre quartier !	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2MuGe5RUjj8&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=2MuGe5RUjj8&amp;t=1s</a> >	3m02sec	Carte postale sonore

Tableau 1 : Liste des émissions produites

## 2.4 La valeur ajoutée du projet et les difficultés affrontées

La valeur ajoutée du projet est polyvalente, pédagogique et éducative. Il s'agit d'une démarche qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage en modifiant les rôles traditionnels de l'enseignement vu que l'enseignant assume le rôle du guide qui organise le travail, donne des conseils et met à la disposition des élèves des ressources à consulter.

Les élèves développent des compétences réceptives et productives à l'écrit et à l'oral, des compétences linguistiques ainsi que des compétences en EMI. Chargés des travaux précis et travaillant sur un objectif précis, ils en bénéficient en acquérant des compétences qui leur permettent d'assumer des responsabilités au niveau d'organisation, de planification, de production et de diffusion des émissions radiophoniques dans un environnement motivant où ils apprennent les avantages du travail d'équipe. Tout cela peut générer une atmosphère détendue où les élèves timides prennent confiance en soi, les plus réticents sont

encouragés et les plus compétents partagent volontiers leurs savoirs et leurs savoir-faire.

Pourtant, lors de la mise en place du projet, nous avons dû affronter une difficulté importante, celle du refus de certains parents de procurer leur consentement écrit pour l'enregistrement ou la prise de vues de leurs enfants. Nous avons, pourtant, pu intégrer ces élèves au projet en leur offrant des postes qui ne nécessitaient pas le consentement parental (technicien, monteur, etc.).

## **Conclusion**

Mettre à jour un projet de webradio scolaire est une démarche pédagogique qui favorise l'apprentissage actif et collaboratif ainsi que le travail en autonomie. Tout au long de ce projet nous avons constaté que les élèves prenaient plaisir à y participer, faisant preuve de créativité, d'imagination et d'enthousiasme et développant des compétences multiples en langue cible. En effet, les élèves se sont entraînés à l'écrit oralisé ce qui favorise le développement d'une nouvelle compétence pragmatique, celle de savoir rédiger des textes écrits pour la radio. Son potentiel éducatif également en termes de développement des compétences en EMI est indéniable.

Cette expérience nous a également permis de constater la dynamique motivationnelle de la webradio scolaire, une dynamique que nous devons prendre en sérieux en classe de FLE.

## **Références bibliographiques**

- BARBOT M. J. et CAMATARRI G., 1999, *Autonomie et apprentissage*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie théorique et critique ».
- BEVORT É., FRÉMON P. et JOFFREDOL., 2012, *Éduquer aux Médias ça s'apprend ! Édition 2012-2013*, Ministère de l'Éducation nationale.
- BONNEAU E. et COLLAVECCHIO G., 2013, *Faire de la radio à l'école : Des ondes aux réseaux*, Chasseneuil-du-Poitou, CNDP, coll. « Éducation aux médias ».
- BRAESEL S. et KANG T., 2019, *Éducation aux médias et à l'information, un manuel pratique pour formateurs*, Bonn, DW Akademie.

- EUROPEAN COMMISSION, 2007, *A European approach to media literacy in the digital environment*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2007) 833 final.
- KARSENTI T., 1997, « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web », *Cahiers de la recherche en éducation, L'intégration des TIC en éducation : enjeux, défis et perspectives*, vol. 4, n° 3, p. 455-484.
- KARSENTI T., SAVOIE-ZAJC L. et LAROSE L., 2001. « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques », *Éducation et Francophonie*, vol. 29, n° 1, p. 1-43.
- KARSENTI T., 2016, « La webradio : impacts sur la motivation et l'apprentissage », *Résonances*, n° 3 (novembre), p. 10-13.
- KRYSTALLI P., 2018, « Motivation et développement des activités langagières communicatives en classe de FLE au primaire dans le cadre d'un projet actionnel-culturel », in C. NIKOU et al. (éd.), *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*, Actes du 9<sup>e</sup> Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes, 20-23 octobre 2016, Athènes, Université nationale et capodistrienne d'Athènes & Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce, p. 477-490.
- LAMB M., 2017, « The Motivational Dimension of Language Teaching », *Language Teaching*, vol. 50, n° 3, p. 301-346.
- LIVINGSTONE S., 2004, « Media literacy and the challenge of new information and communication technologies », *The Communication Review*, vol. 7, n° 1, p. 3-14.
- MCDUGALL J., ZEZULKOVA M., VAN DRIEL B. et STERNADEL D., 2018, « Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education », *NESET II report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- PRENSKY M., 2007, *Digital Game-Based Learning*, Minnesota, Paragon House St. Paul.
- REVERDY C., 2013, « Des Projets pour mieux Apprendre ? », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 82, p. 1-24, disponible sur : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>> (consulté le 18/07/2019).
- SOEP E. et CHAVEZ V., 2010, *Drop That Knowledge: Youth Radio Stories*, University of California Press, disponible sur : <<https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppfgq>> (consulté le 18/07/2019).

- SPRINGER C., 2010, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, 2010, vol. 66, n° 4, p. 511-523, disponible sur : <ff10.3138/cmlr.66.4.511ff> (consulté le 18/07/2019). Frhal-01301628f.
- TEIXEIRA M. et PÀEZ J.J.P., 2010, « Web Radio: A collaborative Learning Based on flexibility Multimedia », *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, vol. 2, n° 4, p. 74-78.
- TODOROVA M.-S., 2015, « Dusty but Mighty: Using Radio in the Critical Media Literacy Classroom », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 6, n° 3, p. 46-56.
- VIAU R., 2009 [1994], *La motivation en contexte scolaire*, Paris/Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- WILSON C., GRIZZLE A. TUAZON R., AKYEMPONG K. et CHEUNG. C.K., 2012, *Éducation aux médias et à l'information : Programme de formation pour les enseignants*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation.



## **La compétence de lecture en classe de FLE, en Grèce : états des lieux.**

**Evgenia MAGOULA**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
dzenimag@primedu.uoa.gr

**Maro PATÉLI**

Université nationale et capodistrienne d'Athènes  
mapateli@frl.uoa.gr

### **Résumé**

*Notre recherche se focalise sur la compétence de lecture expressive et sa place dans le processus d'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Grèce. C'est l'activité de lecture à haute voix dans sa dimension expressive qui nous préoccupera dans le cadre de cette recherche, une activité reliant le discours écrit au discours oral, une compétence inextricablement liée à la compétence phonologique tant au niveau segmental que suprasegmental. Dans un premier temps :*

- *nous examinerons la bibliographie internationale sur la compétence de lecture en tant qu'objectif d'enseignement du FLE,*
- *nous nous référerons au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), et*
- *nous rechercherons dans les manuels de FLE, des outils, des activités et des consignes prévus pour son enseignement.*

*Dans un second temps, nous présenterons les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants de FLE sur leurs attitudes et leurs représentations au sujet de l'enseignement de la lecture à haute voix.*

**Mots-clés :** *lecture à haute voix, lecture expressive, compétence phonologique, outils/activités pour la lecture*

## **Introduction**

La compétence de lecture est une des compétences langagières qui concerne le discours écrit, qui est tout aussi importante dans l'acquisition de la langue maternelle que dans celle de la langue seconde ou étrangère. La complexité cognitive de la lecture – elle implique différents mécanismes mentaux, linguistiques, psychologiques, visuels, etc. – mène à diverses approches scientifiques qui concernent aussi bien la recherche sur le processus d'acquisition de cette compétence que des applications à l'enseignement. Dans la présente recherche, nous nous intéressons à l'approche didactique de la lecture et plus particulièrement de la lecture à haute voix/expressive, dans l'enseignement du FLE.

Le contenu de cet article est structuré sur la base de quatre parties, qui suivent les étapes de notre recherche :

- un survol rapide des concepts de base à travers la bibliographie internationale,
- la référence au CECRL pour savoir en quoi consiste la compétence de lecture, d'après cet outil de base pour l'enseignement des langues étrangères,
- les résultats de notre recherche sur les outils, les activités et les consignes prévus pour l'enseignement de la lecture (surtout pour la lecture à haute voix et la lecture expressive), dans les manuels de FLE, et
- les représentations et les attitudes des enseignants de FLE sur l'enseignement de la lecture à haute voix, que nous avons enregistrées à la suite d'une enquête par questionnaire.

## **1. Les recherches sur le développement de la compétence de lecture**

### **1.1. La problématique**

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes penchées sur l'activité de lecture à haute voix dans sa dimension expressive, une activité qui relie le discours écrit au discours oral. Sa pratique en classe de langue contribue énormément au développement de la compétence de lecture qui est, selon nous, intimement liée à la compétence phonologique au niveau tant segmental que suprasegmental. Nous avons toutefois des raisons de croire que cette activité est le plus souvent absente des pratiques de classe actuelles, et qu'elle ne figure

pas forcément parmi les objectifs d'enseignement du FLE ; seule exception, les cours de littérature, où néanmoins elle se limite, la plupart du temps, à la compréhension du contenu du texte littéraire en délaissant ainsi sa fonction principale, celle de la communication et de son expressivité.

Pour vérifier le bien-fondé de notre problématique, nous avons planifié deux recherches :

- la première sur un corpus constitué des contenus de manuels de FLE (niveaux A1-B2) où il s'agissait de repérer des outils, des activités et des consignes prévus pour l'enseignement de la lecture à haute voix,
- la seconde sur les représentations et les attitudes des enseignants à l'égard des pratiques de la lecture à haute voix.

À cette fin, nous allons, en premier lieu, passer en revue la littérature sur la question et, plus précisément, la façon dont les deux types de lecture (à haute voix et expressive) et leur utilisation comme support pour l'enseignement y sont présentées ; en second lieu, les références du CECRL sur la compétence de lecture et les instructions sur son développement.

## **2. Le cadre conceptuel de nos recherches**

Nous examinerons d'abord les concepts de « lecture silencieuse », « lecture à haute voix » et « lecture expressive » selon la bibliographie internationale. La lecture silencieuse est principalement associée aux processus cognitifs de compréhension du texte, tandis que la lecture à haute voix est davantage liée aux règles de prononciation et aux éléments prosodiques. Dans la continuité de la lecture à haute voix, la lecture expressive est plutôt associée aux textes littéraires, à l'interprétation des textes de théâtre ou au discours rhétorique – sans pourtant se limiter uniquement à ces genres de texte (voir Halte, 1993).

Enfin, du moment que ce qui nous intéresse est d'étudier la part accordée à la lecture à haute voix dans les pratiques de classe de langue, nous allons chercher dans le CECRL, tout ce qui concerne cette activité et les modes et méthodes de son intégration aux cours de FLE.

### **2.1. La lecture à haute voix**

En didactique, la lecture à haute voix est liée à l'entraînement à la prononciation, à la connaissance des règles phonétiques et prosodiques, aux correspon-

dances graphophonémiques (Cuq, 2003 : 154) alors qu'en littérature, lire à haute voix est un art, une création, une interprétation, une communication qui présuppose la perception du contenu sous-jacent et de la signification du texte, l'attitude du lecteur à l'égard du texte, ainsi que la recherche du moyen approprié pour communiquer et transmettre ce contenu au public.

Maria Victoria Reyzabal (1994 : 83-86) dit à propos de la lecture à haute voix, en expliquant le processus, que c'est « Une activité créative et non [...] une mécanique fastidieuse [qui] permet de créer des relations toujours nouvelles avec le monde environnant », et qu' « une lecture à voix haute implique dans tous les cas une interprétation préalable même si elle est provisoire car il faut donner un sens propre approprié au texte au fur et à mesure qu'on lit », enfin que la lecture à haute voix est considérée comme une « activité créative ».

## **2.2. La lecture expressive**

Les chercheurs utilisent parfois les termes « expressive » et « à haute voix » comme des termes synonymes. Or la lecture expressive renvoie à l'art de la parole, à la rhétorique et à la phonétique. Tout comme la lecture à haute voix, elle nécessite un savoir phonologique, la connaissance des règles segmentales et suprasegmentales, mais elle vise principalement à captiver l'auditeur en lui transmettant du sens aussi bien qu'en lui donnant du plaisir. L'objectif de la lecture expressive est surtout la communication. Sa différence avec la lecture à haute voix est une différence de fonction. La lecture expressive met le lecteur en contact avec son public et vise à attirer l'attention de ce dernier, alors que la lecture à haute voix vise plutôt la compréhension du texte par le lecteur, et le développement de différents aspects de la compétence phonologique comme la prononciation, le rythme et l'intonation.

Les recherches sur la lecture expressive sont très limitées en FLE (Lah, 2013 : 201). Cependant, on peut citer deux études menées l'une auprès d'un public universitaire au Brésil et l'autre auprès d'élèves d'un collège en Algérie. La première, a été réalisée par Noêmia Soares (2017) auprès d'étudiants de niveau débutant (A1-A2), en licence de FLE. Ces derniers devaient lire des textes de divers genres de manière expressive, en respectant certains paramètres comme le timbre de la voix, le type d'élocution, l'intonation et la variation de débits. La chercheuse a prouvé que la lecture expressive, en classe de langue étrangère, est un outil qui peut potentiellement aider l'apprenant à améliorer ses compétences langagières.

La seconde, réalisée par Khalida Djaghri (2018) auprès d'élèves d'un collège algérien, confirme que la lecture à haute voix et la lecture expressive sont des activités qui révèlent l'incapacité des apprenants à lire efficacement un texte sans erreurs phonétiques (mauvaise prononciation d'un son) et phonologiques (incapacité de distinguer des paires minimales). Les lectures étaient, pour la plupart, hésitantes avec de nombreuses erreurs de correspondance phonie/graphie. À titre d'exemple, les erreurs dues aux lettres en miroir comme le « p » et le « b » et les digrammes comme « gn » dans les mots « règnent, baigner, etc. », prononcés « reguené, baineur, bégéneur », etc. (Djaghri, 2018 : 97).

Par ailleurs, la lecture expressive est une compétence de la langue orale qui, en phonétique, se détermine par rapport à des paramètres prosodiques, temporels et intonatifs (fluctuations intonatives, vitesse, intensité, pauses). Il y a très peu de recherches à ce sujet – elles concernent surtout l'anglais<sup>1</sup> – qui montrent que la différence entre lecture expressive et non expressive consiste en la prosodie. L'expressivité est souvent liée à la fluidité bien qu'il y ait une différence entre les deux : la fluidité est associée à la vitesse, tandis que l'expressivité l'est à l'intonation. La plupart des lecteurs expressifs montrent une grande variation intonative dans la phrase (Cowie *et al.*, 1999 : 2330). C'est justement l'étude de la relation entre la lecture expressive et la prosodie qui permettra aux enseignants de savoir ce que leurs élèves doivent faire pour acquérir la compétence de lecture expressive et qui devrait constituer une étape incontournable de leur formation.

En conclusion, la lecture à haute voix nous préoccupera à long terme dans le cadre de cette enquête. Dans cette perspective, nous nous sommes posé des questions auxquelles nous avons essayé de répondre au moyen de notre recherche.

### 3. La lecture dans le CECRL

L'étude du CECRL a révélé que la lecture est principalement comprise comme une lecture silencieuse qui a pour but à la fois de faire comprendre le sens du

---

<sup>1</sup> R. Cowie, E. Douglas-Cowie et A. Wichmann, 2002, « Prosodic Characteristics of Skilled Reading : Fluency and Expressiveness in 8-10 year old Readers », *Language and Speech*, vol. 45, n° 1, p. 47-82.

R. Patel et C. McNab, 2011, « Displaying Prosodic Text to Enhance Expressive Oral Reading », *Speech Communication*, n° 53, p. 431-441.

texte (Conseil de l'Europe, 2013 : 57, 78) et de développer d'autres compétences linguistiques (*ibid.* : 47, 80, 94). La référence à la lecture à haute voix est particulièrement limitée et associée à la connaissance de la phonétique, de la phonologie et de l'orthoépique (*ibid.* : 92, 116). Elle est même « décriée » comme étant une activité mécanique. « Les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont actuellement décriées dans un enseignement orienté vers la communication parce qu'elles sont artificielles et ont des effets en retour considérés comme peu souhaitables » (*ibid.* : 80)<sup>1</sup>. Cela s'oppose à la conception de cette activité langagière relevée dans les propos de Reyزابال (voir *supra*). De plus, le CECRL propose l'activité de lecture comme moyen de développer des compétences comme celles que nous avons trouvées dans les manuels que nous évoquerons plus loin. Enfin, la « lecture expressive » n'apparaît nulle part dans le CECRL ni explicitement, ni implicitement. C'est cette prise de position du CECRL face à la lecture à haute voix et à la lecture expressive qui nous a poussées à voir en plus de profondeur si et comment elles sont représentées dans les manuels prévus pour l'enseignement de FLE.

#### **4. La didactisation de la lecture à haute voix dans les manuels contemporains de FLE**

Le choix du corpus des manuels (incluant le livre de l'élève, le cahier d'exercices et le guide pédagogique), qui nous ont permis d'étudier si et comment la compétence de lecture est exploitée en classe de FLE, a été dicté par les enseignants qui ont accepté de participer à notre enquête et à qui nous avons adressé notre questionnaire.

Parmi les manuels explicitement cités par les enseignants à la question « quels manuels utilisez-vous en classe ? », on note *Arthur et Lilou* (douze fois), *Action fr* (six fois), *Adosphère* (une fois), *Copains, Copines* (une fois), *Zig Zag* (une fois), *Jus d'Orange* (une fois), *@ppli ado* (une fois), *ABC* (une fois). Ainsi nous remarquons que les manuels les plus utilisés sont *Arthur et Lilou* et *Action fr-gr* et ce sont ceux, sans pourtant omettre les moins utilisés, qui ont

---

<sup>1</sup> Le CECRL admet toutefois, à la suite de cette citation, qu'il est possible de défendre la lecture à haute voix en termes d'évaluation « pour la raison technique que la performance y dépend très étroitement de la capacité d'utiliser les compétences linguistiques au détriment du contenu informatif du texte » (Conseil de l'Europe, 2013 : 80).

servi de canevas à notre recherche. Parmi les moins utilisés, nous avons choisi *Adosphère*, *@ppli ado* et *Jus d'Orange* qui sont, selon les dires de leurs éditeurs et ceux du conseiller pédagogique de la région d'Attique, les plus couramment utilisés par les écoles privées et les centres de langues. Dans ces manuels, nous avons cherché s'il y avait des consignes incitant les élèves à lire à haute voix et en quoi elles consistaient, quels étaient les objectifs visés par les activités de lecture à haute voix et quels étaient les conseils proposés par les auteurs des guides pédagogiques visant à didactiser la compétence de lecture.

#### 4.1. La consigne

Nous avons constaté qu'aucun des manuels de notre corpus ne comportait de consigne invitant les élèves à lire à haute voix, *Arthur et Lilou* mis à part mais ce, dans le cahier d'exercices du manuel. Les consignes que l'on trouve dans le livre de l'élève invitent les apprenants à lire mais la lecture à laquelle elles les invitent est de type indéterminé. Le type de lecture est précisé seulement dans le guide pédagogique.

#### 4.2. Les objectifs visés par l'activité de lecture à haute voix

Dans les manuels analysés, la lecture à haute voix est un moyen de développer la compétence phonologique (le repérage, la conceptualisation et la fixation de la bonne articulation des sons et de leur correspondance graphique) et les compétences lexicale et grammaticale, les deux dernières étant intrinsèquement liées à la prononciation.

- La lecture à haute voix permet de fixer la compréhension du contenu du texte et contribue au développement de l'expression orale (*Action fr-gr*, *@ppli ado*).
- Elle permet la vérification des hypothèses de compréhension (*Action fr-gr*, *Jus d'Orange*, *@ppli ado*) et elle entraîne les élèves à la lecture expressive (*Jus d'Orange*).
- L'invitation à une lecture à haute voix est un moyen de sensibilisation, de conceptualisation, de mémorisation de la conjugaison des verbes et de fixation de la bonne prononciation et de la correspondance phonie/graphie (*Adosphère*, *@ppli ado*).

- Elle est également un moyen de consolidation et de fixation d'un savoir acquis et une initiation à une lecture expressive d'extraits de romans, à une lecture qui prépare à des activités de dramatisation réalisées par les élèves devant toute leur classe (*Adosphère*).

En général, la lecture à haute voix est un moyen de développer diverses compétences et pas un objectif en soi, comme c'est le cas de la lecture expressive. Nous trouvons un tel objectif dans *Arthur et Lilou*, *Jus d'Orange* et *Adosphère* mais pas dans *Action fr-gr*.

### 4.3. La démarche didactisante

Dans *Arthur et Lilou*, cette démarche apparaît sous forme de conseils qui se limitent à des directives brèves attirant l'attention de l'enseignant sur l'objectif visé par l'activité de lecture à haute voix et qui effleurent à peine la façon de l'atteindre par la lecture considérant éventuellement ce savoir comme prérequis pour l'enseignant. La lecture à haute voix a plutôt pour but le développement des compétences lexicale et grammaticale qu'elle n'est un objectif en soi. L'enseignement de la lecture à haute voix se limite à un travail qui porte sur l'articulation correcte des sons et sur l'intonation et qui montre de cette façon la contribution de la compétence phonologique à la formation de la compétence grammaticale. Le conseil le plus courant dans le guide pédagogique est « faire lire le texte par les élèves. Insister sur l'intonation »<sup>1</sup>. Cela invite implicitement à une lecture à haute voix qui vise la conceptualisation de l'intonation de la question, de l'assertion, de l'expression des sentiments (sans aucun conseil pourtant sur l'enseignement des courbes intonatives correspondantes), de la liaison, de la correspondance intonation/ponctuation. Le conseil est explicite mais n'est accompagné d'aucune explication particulière sur la manière d'enseigner ces phénomènes phonologiques au moyen de l'activité de lecture. Certains de ces conseils sont complétés par des invitations du genre « demander aux élèves de jouer le dialogue »<sup>2</sup>, ce qui oriente implicitement les élèves vers une lecture expressive préalable fondée sur une intonation appropriée et préparant à une activité théâtrale.

---

<sup>1</sup> *Arthur et Lilou 1*, livre de l'élève, p. 38 ; guide pédagogique, p. 65.

<sup>2</sup> *Arthur et Lilou 1*, livre de l'élève, p. 48 ; guide pédagogique, p. 82.



Dans *Action fr-gr*, la démarche didactisante consiste en des directives explicatives qui devraient inciter les élèves au repérage, à la conceptualisation et à la fixation des phénomènes grammaticaux, morphologiques et phonologiques, les deux premiers étant liés à la prononciation. Pour l'étude des troisièmes grâce à la lecture à haute voix les élèves fixent la bonne articulation des sons et de leur correspondance graphique. De même, la lecture à haute voix est proposée comme la deuxième étape de la compréhension plus approfondie d'un document écrit et/ou oral : elle permet de fixer la compréhension du contenu et contribue au développement de l'expression orale. Aussi bien dans *Arthur et Lilou* que dans *Action fr-gr* la lecture à haute voix est un moyen et pas un objectif en soi, alors qu'on ne fait pas appel explicitement à une lecture expressive dans *Action fr-gr*.

Dans *Jus d'Orange*, l'activité de lecture à haute voix a une double fonction. D'une part, elle permet la vérification des hypothèses de compréhension des écrits, la conceptualisation et la consolidation/fixation des acquis, et d'autre part, elle entraîne les élèves à la lecture expressive. Les auteurs du manuel proposent une démarche structurée allant de la compréhension du document et des idées et sentiments exprimés par son auteur au moyen d'une lecture silencieuse (étape importante et nécessaire pour la réalisation de l'étape suivante), à une lecture à haute voix qui tient compte de tous les éléments suprasegmentaux qui la transforment en lecture expressive. Ce type de lecture est utilisé pour la réalisation d'activités introduites par la consigne « Lis la BD » et « Jouez la scène », et nécessite une exploitation théâtrale. Notre enquête nous a permis de constater que la lecture expressive est une activité théâtrale qui ne peut être réalisée sans le soutien de la compétence phonologique. Pour l'enseignement de la lecture expressive, l'outil proposé par deux manuels est la BD. Mais contrairement à *Action fr*, qui expose les avantages de la BD pour une lecture à haute voix sans pour autant l'exploiter dans cette perspective, *Jus d'Orange* propose une démarche didactisante pour une lecture expressive de la BD allant de la lecture silencieuse<sup>1</sup> à la lecture expressive<sup>2</sup>. La lecture silencieuse, ici, tout comme dans les manuels précédemment cités, renvoie à la compréhension des écrits.

---

<sup>1</sup> Lecture silencieuse en vue d'une compréhension du document, interprétation des idées du contenu du texte et des sentiments évoqués traduits par une intonation adéquate.

<sup>2</sup> Lecture expressive, voire théâtrale des élèves.

Dans *Adosphère*, l'invitation à la lecture à haute voix assure une triple fonction : celle de la mémorisation, de la consolidation/fixation du savoir et de la réalisation d'une lecture expressive. Les auteurs du manuel expliquent aux enseignants que la lecture à haute voix permet la mémorisation et la fixation de la bonne prononciation ainsi que celle de correspondance graphie/phonie. Donc, la démarche didactisante de la lecture à haute voix passe par des explications d'ordre phonologique. Toujours dans *Adosphère*, les auteurs incitent les enseignants à se servir de la lecture à haute voix pour que les élèves apprennent à mémoriser (« répéter à haute voix dans sa tête », « lire et relire avant de s'endormir, le matin, au réveil, etc. »)<sup>1</sup>.

Par ailleurs, pour consolider et fixer le savoir, les auteurs encouragent les élèves à faire une lecture à voix haute afin de faire leurs exercices à la maison et de fixer le savoir acquis. Les conseils donnés à ce propos sont intéressants : « Relis la leçon dans ton livre de français à voix haute », « n'oublie pas d'éteindre la musique et ton téléphone et de regarder l'heure » incitent les élèves à être concentrés afin de s'entendre lire<sup>2</sup>.

Quant à l'invitation à une lecture expressive, elle apparaît au dernier module du livre de l'élève (*Adosphère*), dans la partie « Mon cours de littérature »<sup>3</sup>. Il s'agit de lecture d'extraits de romans, une lecture expressive, voire une lecture théâtrale qui prépare à une interprétation théâtrale donnée par les élèves devant toute leur classe. La démarche de préparation à cette lecture expressive n'est donnée qu'implicitement par les énoncés des consignes des activités relatives aux textes littéraires. Les élèves comprennent d'abord le contenu de ces textes et ensuite par deux choisissent un des textes et préparent, sans toutefois que les auteurs disent comment, une lecture à voix haute pour enfin jouer ce texte devant la classe<sup>4</sup>. Outre les conseils implicites proposés par les auteurs, à savoir la nécessité de concentration sur ce qu'on lit à voix haute et la compréhension préalable du contenu du document, aucune directive explicite n'est donnée pour la façon dont la lecture expressive devrait être enseignée.

Dans *@ppli ado*, la manière d'enseigner la lecture à haute voix apparaît sous forme d'indications qui nécessitent un savoir prérequis chez l'enseignant. La démarche s'articule en trois étapes : la première lecture est un moyen pour les

---

<sup>1</sup> *Adosphère 2*, livre de l'élève, p. 93 (rubrique « apprendre à apprendre »).

<sup>2</sup> *Adosphère 1*, livre de l'élève, p. 83.

<sup>3</sup> *Adosphère 1*, livre de l'élève, p. 125.

<sup>4</sup> *Adosphère 1*, livre de l'élève, p. 125.

élèves d'apprendre la bonne prononciation et l'intonation, la deuxième lecture, qui est silencieuse, permet la compréhension des écrits et la troisième lecture permet un travail sur une intonation expressive. Pour la compréhension des écrits, dans la deuxième étape, les auteurs proposent une démarche inverse qui commence par la lecture silencieuse et continue avec une lecture à haute voix. Pour initier les enseignants à cette démarche didactisante, le conseil pédagogique est bref et se limite à une consigne qui annonce la manière de le faire sans explication particulière. Par exemple :

1<sup>re</sup> lecture

- Diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves.
- Chaque groupe fait une lecture silencieuse pour faire l'activité 1.

2<sup>e</sup> lecture

- « Faire lire le document une seconde fois, cette fois-ci à voix haute. Passer à l'activité 2. »<sup>1</sup>

La lecture à haute voix est aussi utilisée pour le repérage et/ou la fixation de la conjugaison des verbes. Au moyen de la lecture à haute voix, les auteurs sensibilisent et font conceptualiser par les élèves les particularités de la conjugaison du verbe « prendre » et de sa prononciation. C'est un objectif grammatical qui est atteint par le biais du développement de la compétence phonologique, une démarche que l'on trouve pratiquement dans tous les manuels.

## **5. Les représentations et attitudes des enseignants à l'égard de la compétence de lecture**

Pour étudier la disposition des enseignant·e·s de FLE à l'enseignement de la compétence de lecture à haute voix et son utilisation comme outil d'enseignement de diverses compétences langagières en classe de FLE, nous avons eu recours à un questionnaire que nous avons adressé à un public d'enseignants chevronnés du terrain. Ce questionnaire a été articulé autour de quatre axes principaux et nous a fourni l'occasion de faire l'état des lieux de la place de l'enseignement de la compétence de lecture à haute voix en classe de langue, de découvrir les représentations et les attitudes y afférentes des enseignants et, par ricochet, leurs expériences sur ce sujet. Il a été construit sur la plateforme digitale GoogleForms et l'analyse des données issues des questions fermées a

---

<sup>1</sup> @ppli 1, livre de l'élève, p. 112 ; guide pédagogique, p. 227-228.

été faite automatiquement par la plateforme *Google*. Les questions ouvertes nous ont permis de procéder à une analyse qualitative. Le lien qui renvoyait au questionnaire a été envoyé par courrier électronique aux méls de plus de 200 enseignants de FLE dans les départements d'Attique, de Thessalie, d'Épire, des Îles ioniennes et d'Aitolokarnanie. Nous avons reçu seulement trente-six réponses qui nous ont permis tout de même de nous faire une première idée sur le sujet qui nous intéressait.

## 5.1. Analyse des réponses

### 5.1.1. Données démographiques

La plupart des participants à notre enquête avaient plus de 45 ans (83,3 %), étaient titulaires d'un Master 2 et/ou d'un doctorat (44,5 %) et travaillaient dans une école publique (72,2 %). Comme prévu, la plupart des participants étaient des femmes (91,7 %) plutôt que des hommes (8,3 %).

### 5.1.2. Représentations sur la compétence de lecture

Les représentations des enseignants sur la compétence de lecture ont été examinées sur la base de trois questions :

- Qu'est-ce que la compétence de lecture représente pour vous ?
- Si vous proposez la lecture à haute voix dans vos classes, quels objectifs visez-vous ?
- Y a-t-il un lien entre la lecture silencieuse et la lecture à haute voix ?

Les réponses des enseignants montrent qu'ils apprécient beaucoup la compétence de lecture, la caractérisant comme essentielle pour l'amélioration de la prononciation et le développement du lexique, un but prioritaire et indispensable pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ils considèrent aussi la lecture comme un processus qui relie le discours écrit au discours oral, et ils pensent qu'elle est liée aussi bien à la compréhension textuelle – surtout la lecture silencieuse – qu'à l'étude des éléments phonétiques, comme l'articulation, l'intonation et le rythme. En effet, la majorité des enseignants (65 %) utilisent la lecture à haute voix comme une pratique de la prononciation. De plus, certains soutiennent que la lecture à haute voix développe d'autres compétences comme l'acquisition du lexique et des automatismes morphologiques et syntaxiques. Un dernier point quant aux représentations concerne la relation entre lecture silencieuse et lecture à haute voix et la façon dont les enseignants

la perçoivent. La grande majorité des participants (80,6 %) répondent positivement, en expliquant qu'entre la lecture silencieuse et la lecture à haute voix il y a une complémentarité puisque grâce à la première on découvre le sens des mots pour pouvoir ensuite avec la lecture à haute voix l'exprimer correctement. Par contre, ceux qui ont répondu négativement (19,4 %) considèrent que les deux types de lecture sont différents, puisque, selon eux, la lecture à haute voix concerne la prononciation et la communication laissant éventuellement entendre par là que lors de la lecture silencieuse, la voix avec ses paramètres de communication et de prononciation sont absentes.

### 5.1.3. Attitudes et pratiques des enseignants

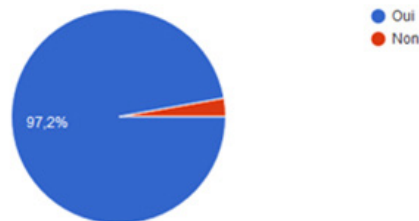
Les questions posées relatives aux attitudes et pratiques des enseignants concernant l'enseignement de la lecture, étaient les suivantes :

- Êtes-vous favorable à l'enseignement de la lecture ?
- Proposez-vous à vos élèves des activités de lecture ?
- Consacrez-vous du temps à l'enseignement de la lecture à haute voix (jamais, rarement, souvent) par rapport aux niveaux (A1-C2) ?

D'après les réponses obtenues, l'écrasante majorité des enseignants (97,2 %) sont positifs envers l'enseignement de la lecture (graphique 1). Pourtant, parmi eux seulement 77,8 % recommandent des activités de lecture (graphique 2).

Êtes-vous favorable à l'enseignement de la lecture ?

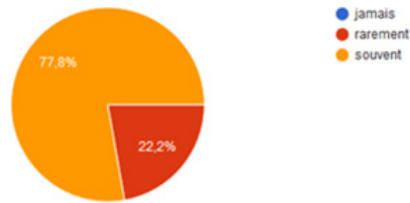
36 απαντήσεις



Graphique 1 : Attitudes des enseignants envers l'enseignement de la lecture

## Proposez-vous à vos élèves des activités de lecture ?

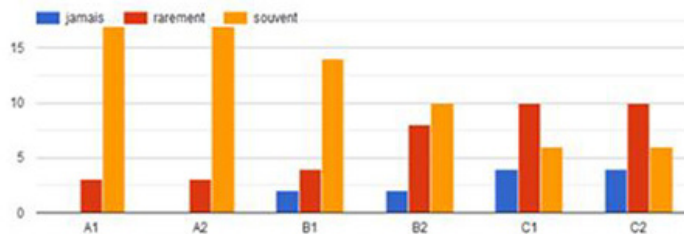
36 απαντήσεις



Graphique 2 : Activités de lecture pratiquées

Il est important de mentionner que le temps consacré à la lecture à haute voix est inversement proportionnel au niveau de maîtrise de la langue selon le CECRL (voir graphique 3). Ainsi, aux niveaux A1-A2, on enseigne souvent la lecture à haute voix, au niveau B1 moins souvent ou rarement, au niveau B2, l'indice « rarement » monte et l'indice « souvent » baisse, alors qu'aux niveaux C1 et C2, c'est l'indice « rarement » qui domine et l'indice « jamais » qui augmente.

## Consacrez-vous du temps à l'enseignement de la lecture à haute voix au niveau :



Graphique 3 : Temps consacré à la lecture à haute voix par rapport au niveau de langue

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la lecture à haute voix est liée à l'enseignement de la prononciation et des règles de coarticulation et d'intonation qui caractérisent les premiers niveaux d'apprentissage. Comme nous avons vu plus haut, la majorité des enseignants (65 %) utilisent la lecture à haute voix pour l'enseignement d'une bonne prononciation. Par ailleurs, le fait qu'ils consacrent peu de temps à la lecture à haute voix aux niveaux supérieurs rejoint les suggestions du CECRL et se justifie peut-être par l'absence de directives dans le CECRL pour la lecture à haute voix et la lecture expressive.

Pour l'enseignement de la lecture, presque un enseignant sur deux (55,6 %) utilise des textes supplémentaires à ceux de leurs manuels, à savoir des articles et textes publicitaires, des textes littéraires, des BD et dialogues, des poèmes et paroles de chansons, des textes éducatifs et scientifiques, et la grande majorité 85 % proposent la lecture à haute voix pour leur exploitation.

#### *5.1.4. Expériences des enseignants de FLE*

Les enseignants se heurtent à plusieurs difficultés quand ils veulent enseigner la lecture à haute voix dans une classe FLE en Grèce. Premièrement, les conditions scolaires qui ne sont pas favorables : manque de temps, grand nombre d'élèves par classe, bavardage, manque de concentration des élèves, etc. Deuxièmement, le comportement de leurs élèves qui refusent la lecture à haute voix par manque de confiance en eux, honte, indifférence, timidité, peur de s'exposer en public, passivité, etc. Un autre obstacle réside dans les difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage : problèmes de prononciation, incompréhension du texte, manque de lexique, fautes de morphologie et de syntaxe, etc. Enfin, les enseignants citent des problèmes comme le manque de connaissances techniques sur la lecture à haute voix (fluidité, façon de respirer, coupures des phrases) et le manque de formation. La grande majorité des répondants (86,1 %) considèrent qu'ils ont besoin d'être formés à l'enseignement de la lecture à haute voix.

Par ailleurs, en nous fondant sur leur expérience d'enseignants, nous avons voulu savoir quelle était l'attitude de leurs élèves face à l'activité de lecture à haute voix, et plus précisément si leurs élèves appréhendaient cette activité. À cette question, l'écrasante majorité des interrogés (72,2 %) ont répondu positivement. À savoir que leurs élèves se sentent mal à l'aise parce qu'ils ne veulent pas exposer leurs lacunes en public de peur que des erreurs de prononciation les rendent ridicules aux yeux de leurs camarades et parce qu'ils n'ont pas appris comment lire à haute voix. La réponse qui revient comme un leitmotiv c'est la peur que leurs camarades se moquent d'eux et qu'ils se sentent mal à l'aise devant un public.

Le reste des participants (27,8 %) ont répondu négativement, c'est-à-dire que leurs élèves n'appréhendent pas la lecture à haute voix parce que cela leur permet de se concentrer sur le texte et de montrer leurs capacités au professeur, parce qu'ils trouvent que c'est amusant, car c'est un exercice de variation.

## Conclusion

Notre enquête sur la façon dont la lecture à haute voix est didactisée dans les manuels et les réponses des enseignants au questionnaire que nous leur avons administré, nous ont permis de constater que la lecture à haute voix est une activité dont la plupart des enseignants se servent pour enseigner la compétence phonologique, lexicale et grammaticale. Cette pratique émerge de la ligne directrice du CECRL qui l'associe surtout à la connaissance de la phonétique et de l'orthoépie, et de celle de leurs manuels qui la proposent pour le développement du lexique et de la grammaire. La lecture expressive n'est pas enseignée par les professeurs, sans doute parce qu'il n'y a pas d'activités adéquates, ni d'explications appropriées proposées dans leurs manuels : ceux-ci la bannissent, d'après ce que notre enquête a montré, de leurs objectifs, en accord avec le CECRL qui l'omet de ses descripteurs la considérant comme une activité mécanique.

Ceci accroît d'une part, la responsabilité des auteurs des guides pédagogiques et, d'autre part, l'importance de leur contribution au développement d'une compétence à laquelle les enseignants ne sont pas ou ne sont pas suffisamment formés. D'où la nécessité de pouvoir y trouver des conseils pertinents, plus précis et plus détaillés, – ce qui n'est pas le cas d'après les résultats de notre recherche –, sur la façon d'enseigner la compétence de lecture comme objectif en soi, surtout pour ceux qui ne peuvent pas suivre des séminaires de formation.

Par ailleurs, les enseignants consacrent peu de temps à la lecture à haute voix aux niveaux supérieurs et cela se justifie peut-être par l'absence de directives dans le CECRL à propos de ce type de lecture dans les descripteurs associés à ces niveaux. Ils rencontrent des difficultés lorsqu'ils proposent des activités de lecture à leurs élèves, qui sont similaires aux raisons pour lesquelles les élèves appréhendent l'activité de lecture, selon les représentations de leurs enseignants. Il serait d'ailleurs intéressant de confirmer ces attitudes et pratiques des enseignants par les résultats d'une enquête ultérieure menée auprès des élèves et portant également sur leurs représentations et attitudes face à la lecture à haute voix.

Cette attitude des apprenants face à la lecture à haute voix suggère déjà des premières pistes vers lesquelles les formateurs de formateurs devraient s'orienter à savoir : décontracter les élèves, les renforcer psychologiquement, dédramatiser l'erreur, gérer la psychologie de la classe, travailler davantage la prononciation et en particulier l'intonation, inclure davantage dans le cours des activités de lecture à haute voix et enfin, accoutumer les élèves à ce type d'activité dès les premières étapes de leur apprentissage jusqu'aux niveaux les plus élevés.



## Références bibliographiques

- COWIE R., WICHMANN A., DOUGLAS-COWIE E., *et al.*, 1999, « The Prosodic Correlates of Expressive Reading », *14th International Congress of Phonetic Sciences*, p. 2327-2330. Cambridge, International Phonetic Association.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- DJAGHRI K., 2018, « La lecture au collège en Algérie : objectifs visés et compétences réelles », *Revue EXPRESSIONS*, n° 5, Université Frères Mentouri, Constantine 1 Algérie, disponible sur : <<http://fac.umc.edu.dz/fl/images/expressions5/Khalida%20DJAGHRI.pdf>> (consulté le 10/03/2019).
- LAH M., 2013, « La lecture à haute voix en classe de langue étrangère – une activité à réhabiliter ? », *Linguistica*, n° 53 (1), p. 199-207.
- REYZABAL M.-V., 1994, « La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 2, p. 83-86.
- HALTÉ J.-F., 1993, *La Didactique du français*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- SOARES N., 2017, « Lecture à haute voix en classe de FLE : voix et expressivité », disponible sur : <[https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos\\_digitales/9460/23-soares-cnpf.pdf](https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/9460/23-soares-cnpf.pdf)> (consulté le 01/03/2019).

## Manuels didactiques consultés

- ANTONIADIS V. et MANETTI M.P., 2017, *@ppli 1 et @ppli ado 2, Méthode de français*, Athènes, Trait d'union.
- ANTONIADIS V. et MANETTI M.P., 2014, *Arthur et Lilou 1, Méthode de français*, Athènes, Trait d'Union.
- ANTONIADIS V. et MANETTI M.P., 2014, *Arthur et Lilou 2, Méthode de français*, Athènes, Trait d'Union.
- CABRERA A., PAYET A., RUBIO I. *et al.*, 2015, *JUS D'ORANGE 1*, Paris, CLE International.
- CABRERA A., PAYET A., RUBIO I. *et al.*, 2015, *JUS D'ORANGE 2*, Paris, CLE International.
- HIMBER C. et POLETTI M.-L., 2012, *Adosphère 1 et 2 (méthode de français, version pour la Grèce)*, Athènes/Paris, Trait d'union/Hachette FLE.
- MANARELLI H. et ΖΟΡΜΠΑΣ Ι., 2012, *Action fr-gr 3, ΓΑΛΛΙΚΑ Γ' Γυμνασίου*, Πάτρα, ΙΤΥΕ, ΟΕΔΒ [MANARELLI H. et ΖΟΡΒΑΣ Υ., 2012, *Action fr-gr 3, Français Classe C du Gymnase*, Patras, ΙΤΟΕ, ΟΕΜΔ].
- ΓΙΟΓΙΑ Μ. et ΠΑΠΟΥΤΣΑΚΗ Ε., 2010, *Action fr-gr 1, ΓΑΛΛΙΚΑ Α' Γυμνασίου*, Πάτρα, ΙΤΥΕ, ΟΕΔΒ [ΥΟΥΑ Μ. et ΡΑΡΟΥΤΣΑΚΙ Ε., 2010, *Action fr-gr 1, Français Classe A du Gymnase*, Patras, ΙΤΟΕ, ΟΕΜΔ].

## **Un atelier de lecture en cours FLE : à la découverte de la langue et de la culture françaises grâce à la littérature de jeunesse.**

**Chiara RAMERO**

Alliance française de Cuneo (Italie)

Université Grenoble Alpes, UMR Litt & Arts (France)

chiara.ramero@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

*À partir des années 1980, on assiste à une réintroduction de la littérature en cours de FLE. Cette réintégration du texte littéraire dans la didactique des langues et sa prise en considération en tant que source d'apprentissage et de motivation mettent en valeur l'intérêt pédagogique de la littérature en FLE.*

*Nous nous proposons d'étudier le rôle fondamental de la littérature dans l'enseignement du FLE. Après une mise en lumière de l'importance du texte littéraire en cours de FLE, l'accent sera mis sur la littérature de jeunesse. Il s'agira d'analyser dans quelle mesure cette littérature favorise l'apprentissage d'une langue étrangère. En particulier, nous nous proposons de présenter l'atelier de lecture créative « Lire Ados » que nous offrons, depuis 2012, aux collégiens et lycéens italiens qui étudient le FLE. Nous nous intéresserons ensuite à la lecture comme élément déclencheur et de (re)découverte d'une langue et d'une culture.*

**Mots-clés :** *littérature, lecture, adolescence, découverte, interaction*

### **Introduction**

L'intérêt pédagogique de la littérature en cours de FLE est évident. Sa présence, même si encore relativement peu exploitée, parfois négligée ou réduite à point de départ pour un enseignement pragmatique de la langue et de la civilisation, joue un rôle fondamental dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. La littérature, dans le contexte spécifique de l'enseignement des langues étrangères, et donc du FLE, se fait « levier d'une approche renouvelée

de la langue » (Godard, 2015 : 12). Mais dans quelle mesure ? Et pour stimuler quelles compétences chez l'apprenant ?

Nous nous interrogerons sur la façon dans laquelle le texte littéraire peut être proposé en FLE, et cela même à partir de niveaux moins avancés par rapport à ce qui est mentionné dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), où on évoque la lecture littéraire proprement dite, « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27), en lien avec le niveau B2, car « on doit comprendre que si l'apprenant est capable de lire un texte littéraire contemporain au niveau B2, c'est qu'on a préparé cette compétence aux niveaux antérieurs » (Godard, 2015 : 136).

Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur l'importance de la littérature et de la lecture littéraire en cours de FLE. Dans un deuxième temps, nous focaliserons notre attention sur la littérature de jeunesse et sur certaines activités, comme par exemple l'atelier de lecture créative « Lire Ados », qu'on peut proposer aux apprenants de FLE. Pour conclure, nous étudierons la lecture littéraire en tant qu'expérience subjective, coopérative et collaborative, et interculturelle.

## 1. L'importance de la littérature en cours de FLE

Le texte littéraire permet à l'apprenant de FLE non seulement de mettre en œuvre ces compétences évoquées dans le CECRL qui vont de la compréhension et réception de l'oral à la compréhension et réception de l'écrit, mais également d'approfondir ses propres capacités pragmatiques et communicatives à travers l'interaction orale et la production écrite. Dans le cas spécifique de l'écrit, « l'atelier d'écriture permet justement de conjointre le travail linguistique avec la nécessité de promouvoir un autre rapport à la langue – qui laisse place à la créativité et à la subjectivité, y compris lorsque les acquis linguistiques sont encore fragiles » (Godard, 2015 : 10). En outre, quand on propose à un groupe d'apprenants de débattre et d'échanger autour d'un sujet après la lecture d'un texte ou de réaliser une activité créative en lien avec la lecture, la classe devient un espace d'interaction (Fiévet, 2013 : 22) et le texte un « déclencheur de parole » (Berthelot, 2011 : 45). L'exploitation pédagogique, enrichissante pour chaque apprenant/lecteur, ne se limite pas à l'analyse des enjeux littéraires et esthétiques du texte, mais, en mettant l'accent sur ses aspects et ses éléments thématiques, éthiques, sociaux, etc., stimule la réflexion et le débat.

En général, la littérature, dans le cadre de l'enseignement du FLE, favorise le développement de différentes compétences chez l'apprenant de FLE. Premièrement, elle propose un tissu linguistique riche et varié qui stimule l'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant et l'invite à entrer en relation avec le texte, en favorisant le développement de ses compétences linguistiques. « Le texte littéraire propose à l'apprenant une situation de communication particulière dans le sens où sa réception est différée dans le temps et dans l'espace, et son énonciation et sa réception sont faites par plusieurs instances (auteur/scripteur/narrateur-narrataire/lecteur réel » (Berthelot, 2011 : 44). L'apprenant, sensibilisé aux nuances de la langue étrangère, aux registres linguistiques et à la variété lexicale, ne peut que bénéficier de cette activité de lecture.

Deuxièmement, grâce aux liens qui existent entre la langue d'écriture et la culture dont celle-ci est issue, des compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles sont également stimulées. La littérature permet à l'apprenant d'entrer en contact avec une culture étrangère, en le sensibilisant à l'altérité et à l'échange culturel<sup>1</sup>, dans une perspective d'ouverture à l'autre. La littérature est « un support privilégié – mais non unique – pour faire dialoguer les cultures et placer l'interculturel au centre de l'apprentissage des langues étrangères » (Cuq et Gruca, 2017 : 381).

Troisièmement, des compétences pluridisciplinaires sont également éveillées, notamment dans le cas du jeune apprenant qui, à travers la lecture et le rapprochement des thématiques abordées dans le texte lu, développe son sens critique et ses compétences analytiques, ainsi que ses compétences communicatives, expressives et relationnelles dans le cadre des interactions qui peuvent surgir après la lecture au sein du groupe. En outre, grâce aux activités de prolongement qui peuvent être réalisées après la lecture<sup>2</sup>, ses compétences créatives sont stimulées.

Tous les textes n'offrent pas forcément des orientations scripturales, mais lorsqu'ils en suggèrent une, la proposer revient à dynamiser la motivation, à inviter la créativité dans la classe de langue, à donner ou à faire (re)découvrir le plaisir d'écrire en langue étrangère et, enfin, à échanger des valeurs plus ou moins personnelles et culturelles.

Cuq et Gruca, 2017 : 393

Cependant, quelles œuvres proposer à des apprenants adolescents ?

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet, le paragraphe 3.3.

<sup>2</sup> Voir à ce sujet, le paragraphe 2.1.1.

## 2. La littérature de jeunesse et l'enseignement du FLE

La littérature de jeunesse naît et définit son horizon vers un destinataire bien précis, un individu situé dans un âge pré-adulte. Comme son nom l'indique, « l'expression littérature de jeunesse ne désigne rien de ce qu'elle est, de ce qu'elle dit, ni même de la forme générique qu'elle adopte. Elle privilégie un élément extérieur, étranger et hétéronome : le lecteur » (Prince, 2010 : 11). Enfant ou adolescent, il entreprend ce processus herméneutique qui est à la base de tout rapport avec l'œuvre. Il se trouve face à un besoin d'interprétation des textes, afin de se plonger dans l'intrigue qui lui est proposée.

Outre le destinataire, un autre élément caractéristique est le personnage. Il est le centre d'intérêt de l'histoire et des événements et évolue en fonction des situations et par rapport à l'âge supposé de son lecteur. Entre le protagoniste et son lecteur, petit ou adolescent, s'instaurent un rapport direct d'identification et une opération didactique d'ouverture au monde, le tout assaisonné d'un ensemble d'imagination et de stupeur. « Pour l'enfant, une histoire, c'est un personnage à qui il arrive des choses » (Prince, 2010 : 80). L'enfant glisse et tombe dans l'intrigue de l'histoire, vit et partage ses émotions avec son héros, (re)vit des situations qui lui sont familières ou nouvelles. Imagination et réalité se mêlent.

L'identification est une opération qui prend des caractéristiques différentes selon l'âge du lecteur, selon le modèle auquel il s'efforce de ressembler, selon la situation explicitée dans l'histoire. C'est une manifestation de l'intérêt du lecteur pour sa lecture, une expression de son attachement affectif à quelqu'un ou à quelque chose. Pour faciliter la naissance de ce rapport immédiat d'identification, le personnage est donc souvent un enfant ou un adolescent et ses aventures sont racontées dans un langage souvent accessible pour les lecteurs. En outre, les thématiques abordées sont celles propres à la vie des enfants et des adolescents, ce qui facilite la compréhension de la part du lecteur.

Le texte littéraire suscite, ou plutôt requiert, une implication non seulement intellectuelle, mais aussi affective. Le discours littéraire se caractérise principalement par l'interaction qu'il provoque entre l'auteur et le lecteur, notamment par l'intermédiaire des personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Le lecteur participe à part entière à la signification du texte grâce auquel s'établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu, l'universel et le particulier, le savoir et le ressenti.

Defays, Delbart, Hammami, 2014 : 12

La littérature de jeunesse facilite cette participation au texte de la part du jeune lecteur/apprenant. Pour les raisons évoquées, qui vont de la facile identification aux personnages de la part du lecteur au langage accessible, des thématiques qui touchent le quotidien du destinataire à la volonté d'enseigner et plaire, la littérature de jeunesse se présente comme un support privilégié en cours de FLE, une richesse qui devrait sans doute être exploitée davantage et non seulement avec des apprenants qui présentent un niveau avancé, comme le suggère le CECRL.

### **2.1. L'atelier de lecture créative « Lire Ados »**

Né en 2012 en collaboration et grâce au support de l'Alliance française de Cuneo (Italie) et adressé aux élèves italiens, collégiens et lycéens, qui étudient le FLE, l'atelier « Lire Ados »<sup>1</sup> propose la lecture d'une œuvre de la littérature française de jeunesse contemporaine et une série d'activités créatives à réaliser collectivement après la lecture<sup>2</sup>. Les niveaux concernés sont le A2 et le B1.

L'objectif principal de ce projet est de proposer la lecture en langue étrangère comme découverte linguistique et comme point de départ pour une ouverture culturelle, à travers une pratique de classe innovante qui vise, comme la littérature de jeunesse, à enseigner et distraire, dans une dimension de distraction et didactisation (Bazin, 2010 : 297). Les apprenants découvrent non seulement la littérature et une langue étrangère à travers une activité de lecture, mais ils enrichissent également leurs compétences communicatives et expressives, dans les activités d'écriture, d'échange et d'interaction successives à la lecture. Nous proposons en effet la lecture de la littérature de jeunesse comme point de départ pour des échanges et des débats, pour stimuler la confrontation au sein du groupe et favoriser la libre expression.

Les apprenants ont la possibilité d'aller à la découverte de la langue et de la culture françaises à travers les aventures de leurs héros.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos, le site Internet de l'atelier : <<https://chiararamero.wixsite.com/atelierdelecture>>.

<sup>2</sup> Depuis sa création en novembre 2012, presque 3 000 élèves (160 classes) de plus de 40 collèges et lycées italiens ont participé à l'atelier « Lire Ados », avec leurs professeurs de FLE et souvent grâce à la précieuse collaboration de leurs professeurs de Lettres, d'Arts plastiques, de Technologie et d'Éducation musicale.



Image 1 : Logo réalisé par Nicolò C., Leroy E., Nicolò G. et Michele V., de la classe IIC de la « Scuola Media unificata » de Cuneo

### 2.1.1. Méthodologie et déroulement de l'atelier

Le projet « Lire Ados » est organisé autour de deux activités principales. Premièrement, les apprenants sont appelés à effectuer la lecture collective, en petits groupes, d'un livre choisi par la classe ou par le professeur de FLE. Plusieurs typologies de lecture sont possibles, selon le niveau de connaissance de la langue de la part des apprenants : lecture par extraits choisis, lecture partielle (partage du livre au sein de la classe suivi d'un montage collectif du récit), lecture intégrale.

Jusqu'à présent, les classes ont pu travailler autour du roman (avec des livres de Bernard Friot, Jérôme Lambert, Yann Mens, Marie-Aude Murail et Janine Teisson), du conte et de la nouvelle (Jean-Noël Blanc, Bernard Friot), du théâtre (Laurent Contamin), de la bande dessinée (Georges Grard) et de la poésie (Bernard Friot). Pour l'instant, nous nous sommes concentrée sur la littérature française, mais nous souhaitons élargir notre champ de recherche aux littératures francophones de jeunesse.

Deuxièmement, au centre de la deuxième partie de l'atelier, il y a la libre interprétation de la lecture de la part des apprenants. Ils sont appelés à réinterpréter le livre, à le faire revivre et à réaliser des activités créatives de nature différente, comme par exemple la réalisation de projets artistiques (pièces de théâtre, spectacles, vidéos, planches de bande dessinée, affiches, photoromans autour du livre lu). Ou bien, ils sont confrontés à la découverte de la dimension littéraire de l'écrit à travers des activités d'écriture créative, comme par exemple la rédaction de la continuation de l'histoire, la réécriture de l'histoire lue sous forme d'autres genres littéraires, la rédaction de lettres adressées à

l'auteur ou aux personnages, l'invention d'autres chapitres du livre lu, etc. L'atelier de lecture se fait atelier d'écriture, le « lieu idéal où lecture et écriture se complètent » (Berthelot, 2011 : 53).

Il s'agit de réinvestir le texte littéraire, sous une autre perspective qui sera guidée par la créativité et l'imagination. « Il ne s'agit pas de plaquer une activité au texte pour répondre aux objectifs du cours mais de proposer, en accord avec les spécificités du texte sélectionné, une activité susceptible de le redécouvrir, de le prolonger, de l'étoffer, de l'imiter, de le nuancer, de le contredire, etc., bref d'inventer ou de réinventer un nouveau texte » (Cuq et Gruca, 2017 : 393). L'idée est de compléter et enrichir la compréhension du texte et de prendre du plaisir dans ce prolongement de la lecture.

Nous suivons le déroulement du projet, en accompagnant la classe dans son parcours de découverte de la littérature française de jeunesse et dans cette nouvelle expérience de lecture (c'est souvent la première fois que les apprenants lisent en langue étrangère). En outre, nous envoyons à l'enseignant de FLE tout le matériel nécessaire pour que l'atelier puisse être réalisé, ainsi que deux vidéos à proposer aux classes, dans lesquelles nous avons réalisé une présentation de l'atelier, des caractéristiques principales de la littérature de jeunesse et des activités possibles à réaliser après la lecture.

La valeur du travail collectif vise au développement d'une meilleure compréhension du sujet abordé dans le livre et à une division des tâches. Tous les apprenants sont invités à s'exprimer librement et à échanger autour des thèmes traités dans l'œuvre lue. Le lecteur, créateur et acteur, est le vrai protagoniste de cet atelier.

Dans chaque étape du projet, l'apprenant est au centre de toute activité et acteur de son propre apprentissage, dans le cadre d'une dimension pédagogique active. « La perspective actionnelle et la méthodologie active, en effet, ont en commun de se fonder sur l'agir en général de l'apprenant – et sur l'agir collectif –, et non, comme l'approche communicative, sur une seule forme très particulière d'activité, celle de la communication langagière interindividuelle » (Puren, 2008 : 144). L'agir individuel et collectif de l'apprenant est au centre de nos intérêts pédagogiques. En nous appuyant sur les recherches de Christian Puren, les deux tâches que nous mettons en évidence dans le cadre de notre atelier sont celles d'extrapoler et de réagir. Dans le premier cas, « on «explique» le texte en explicitant comment et dans quelle mesure ses éléments sont représentatifs de réalités extratextuelles » (Puren, 2008 : 158), l'objectif pour l'enseignant étant d' « utiliser le texte comme support d'enseignement et de



découverte culturels » (*ibid.*) et pour l'apprenant de « montrer qu'il est capable d'enrichir ses connaissances et sa compréhension de la culture étrangère grâce à la lecture de ce texte » (*ibid.*). Dans le second cas, avec la notion de « réagir »,

on « explique » le texte en tant que lecteur, en explicitant ses réactions, impressions, jugements vis-à-vis du texte, du hors-texte correspondant, ou de la manière dont celui-ci est en correspondance avec celui-là ; ces réactions, impressions et jugements peuvent être à la fois subjectifs (les élèves réagissent en tant que lecteurs) et objectifs (ils se basent sur une connaissance du vécu des personnages).

Puren, 2008 : 159

L'objectif de l'enseignant sera de

faire appel à la subjectivité des élèves en tant que lecteurs réagissant personnellement sur les réalités textuelles ou extratextuelles correspondantes en fonction de leur personnalité, sensibilité, expérience, culture (point de vue externe), mais en même temps en fonction de leur connaissance de ces mêmes réalités telles qu'elles sont vécues par les personnages (point de vue interne).

*ibid.* : 159

Pour l'apprenant, il s'agit de « montrer qu'il a été intéressé par les réalités textuelles ou extratextuelles correspondantes parce que ces réalités ont provoqué chez lui des réactions, fait naître des impressions, suscité des réflexions » (*ibid.*).

### 2.1.2. Le rôle de l'enseignant

Au sein de cet atelier et dans le cadre plus général de l'enseignement de la littérature en cours de FLE, la présence de l'enseignant est fondamentale. Il accompagne et guide les apprenants dans leur rapprochement de la littérature ainsi que vers la compréhension du texte littéraire et de ses enjeux (esthétiques, thématiques, culturels, éthiques, moraux, sociaux, etc.). Selon Albert et Souchon (cité par Bonnefoy, 2019 : 41), « l'enseignant adopte une position d'éclaireur qui montre comment et avec quels moyens il est possible de construire du sens ». Ou encore, en tant que passeur, il « guide, accompagne, montre la voie, puis s'efface progressivement pour laisser la place à celui qui, peu à peu, conquiert son autonomie » (Frier, 2016 : 32).

L'enseignant est également appelé à rendre le texte accessible, en fournissant à l'apprenant les informations nécessaires (Jouve, 2010 : 173). Il se fait donc transmetteur d'un savoir et des moyens qui aident l'apprenant à se procurer ce savoir et animateur au sein de cet espace d'interaction que devient la classe (Fiévet, 2013 : 37). C'est à l'enseignant de choisir les textes à proposer, en tenant compte des compétences des apprenants et de leurs connaissances tant linguistiques que culturelles. « L'apprenant en langue étrangère lit un texte en référence à sa propre culture et c'est cette posture qui peut être source de malentendus et de contresens. Le choix de l'extrait est donc important tout comme il est important de conduire l'apprenant vers l'interprétation et de lui permettre d'exprimer son ressenti » (Cuq, 2017 : 392). En résulte une activité à la fois intellectuelle, culturelle et affective.

### **3. La lecture littéraire comme élément déclencheur en cours de FLE**

#### **3.1. La lecture comme expérience personnelle et subjective**

En nous appuyant sur les recherches récentes en didactique du français, en particulier sur les études autour du sujet lecteur<sup>1</sup>, nous voulons stimuler l'activité fictionnalisante des apprenants (Langlade, 2006). Il s'agit de favoriser la concrétisation imageante et le jugement axiologique, en tant que marques fondamentales de l'appropriation du texte de la part du lecteur (Langlade, 2006 : 163-176). En ce qui concerne la concrétisation ou configuration imageante, elle vise à mettre en valeur la capacité du lecteur à transformer en images sensorielles ce qu'il lit, par exemple à travers l'activité « si ce livre était, ce serait », dans laquelle on demande au lecteur d'associer le texte lu à certains éléments (couleur, animal, chanson, objet, etc.) ou à des images métaphoriques. Dans le cas de la dimension axiologique de la lecture, l'objectif est de prendre en considération le texte comme porteur de valeurs et amener le lecteur à expliciter sa lecture subjective, à exprimer ses goûts et à décrypter les valeurs que le texte véhicule.

Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour redonner

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), 2004, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, et J.-F. Massol, 2017, *Le Sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, Grenoble, UGA éditions.

du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables. L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre.

Rouxel et Langlade, 2004 : 13-14

La lecture est un phénomène subjectif, une expérience que le lecteur est amené à vivre ; le texte est le point de départ de cette aventure personnelle qui peut être ensuite partagée.

### **3.2. La lecture comme expérience coopérative et collaborative**

Au sein de « Lire Ados », après une première perception subjective du texte, l'activité de lecture est proposée comme une expérience partagée, de collaboration et de coopération. Les activités créatives sont réalisées en groupe. À propos des lectures subjectives, Jean-François Massol affirme que

[d]e telles lectures participent ainsi de l'affirmation de la personne, de la construction de son projet propre, souvent même contre l'auteur du texte lu. [...] ouvrent sur des échanges et des débats, soit que l'on en discute avec l'auteur du texte ou que l'on donne son point de vue à un ami ou un proche. Le personnel vient donc s'inscrire très souvent dans un cadre intersubjectif.

Massol, 2004 : 32

De même, de la lecture subjective à la lecture intersubjective, la littérature de jeunesse favorise les échanges au sein de la classe et stimule la collaboration et la confrontation. « Tant en FLE qu'en FLS ou en FLM, on a complété une approche linguistique par une approche anthropologique, qui accorde au sujet et à son histoire une place centrale » (Demougin, 2007 : 191). L'enjeu de la présence de la littérature en cours de langue est multiple. Il s'agit de construire une culture et un rapport à la langue qui lui est liée, de transmettre des valeurs et construire un sujet dans la relation avec le texte. En outre, il est important que ce sujet se mette en relation avec les autres, dans une situation d'échange et partage, afin qu'il vive une expérience esthétique commune et qu'il construise son identité grâce à sa relation avec l'Autre (*ibid.*).

### 3.3. La lecture comme expérience interculturelle

« Concentré de langue et de civilisation, le texte littéraire est également un outil de comparaison interculturelle » (Tagliante, 2006 : 173). La culture de l'apprenant entre en relation avec la culture du héros de son histoire, de la langue qu'il est en train de lire, de l'auteur qu'il est en train de découvrir, des autres apprenants. Les comparaisons enrichissent le cours de langue. La littérature donne la possibilité aux apprenants de vivre l'expérience de l'altérité, ou de la revivre, à travers la fiction.

L'exploitation d'un texte fictionnel permet à elle seule de faire vivre l'altérité puisqu'il offre à la fois l'expression d'une vision singulière du monde, celle de l'auteur ou de ses personnages, et de représentations partagées par une communauté culturelle avec ses codes, ses rites, ses traditions, etc. Si le littéraire fait partie des supports d'apprentissage de manière régulière, l'apprenant peut vivre, sur le mode intime, une véritable expérience interculturelle.

Cuq et Gruca, 2017 : 304

De même, elle aide les lecteurs à surmonter les stéréotypes, culturels et non, qui contribuent à la construction de l'image de soi et de l'autre (Butlen, 2005 : 45).

Un des principes de la littérature de jeunesse est celui d'aider les jeunes lecteurs à identifier d'une manière constructive les stéréotypes et à les surmonter, en dépassant ainsi les frontières intellectuelles et culturelles.

### Conclusion

La littérature en cours de FLE donne la possibilité aux apprenants de développer de différentes compétences et d'enrichir leur bagage intellectuel et culturel, dans une perspective d'ouverture à l'autre.

Véritable laboratoire de langue, la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. La littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

Cuq, 2003 : 159

L'identification, la projection, mais également la distanciation favorisent la rencontre avec une langue et une culture. Pour un apprenant adolescent, comme celui qui est le protagoniste de notre atelier de lecture, la littérature de jeunesse est un support important qui devrait être exploité davantage en cours de FLE.

### **Références bibliographiques**

- BAZIN L., 2010, « L'École de la fiction : formation, formatage et déformation dans la littérature de jeunesse contemporaine », *Raison publique*, n° 13, PUPS, p. 293-305.
- BERTHELOT R., 2011, *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*, Paris, L'Harmattan.
- BONNEFOY B., 2019, « Ouvrir des ateliers d'écriture créative », *Le français dans le monde*, n° 424, p. 41.
- BUTLEN M., 2005, « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », *Le français aujourd'hui*, n° 149, p. 45-53.
- CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2017, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DEFAYS J.-M., DELBART A.-R. et HAMMAMI S., 2014, *La Littérature en FLE. États des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette, coll. « f ».
- DEMOUGIN F., 2007, « La Littérature en cours de fle : faire chic ou mieux apprendre une langue ? », in T. BOUGUERRA (dir.), *Du littéraire. Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 189-198.
- FIÉVET M., 2013, *La Littérature en classe de FLE*, Paris, CLE International.
- GODARD A. (dir.), 2015, *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langues & Didactique ».
- FRIER C., 2016, *Sur le chemin des textes. Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*, Toulouse, PUM.
- JOUVE V., 2010, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin.
- LANGLADE G., 2006, « L'Activité fictionnalisante du lecteur », in M. BRAUD, B. LAVILLE et B. LOUICHON (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, PUB, p. 163-176.
- MASSOL J.-F., 2004, « Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. Martin du Gard », in A. ROUXEL et G. LANGLADE (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, p. 21-32.
- PRINCE N., 2010, *La Littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- PUREN C., 2008, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXIII, n° 1, p. 143-166.
- ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.), 2004, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.
- TAGLIANTE C., 2006, *La Classe de langue*, Paris, CLE International.

## Démarches internationales en matière de coopération scientifique : l'ouverture de l'Université Technologique de Kavala (Grèce) à l'aire francophone.

**Maria ROUSSI**

Université hellénique internationale  
roussimarie@yahoo.gr

### Résumé

*La présente communication porte sur la démarche de développement et de mise en place d'une formation linguistique pour la communauté éducative d'un établissement technologique supérieur, comme dérivé de sa stratégie d'internationalisation en matière de dispositifs scientifiques et de recherche.*

*Afin de renforcer la participation des étudiants et du personnel aux partenariats internationaux et précisément francophones conclus, l'université tente de créer un « fil rouge » de formation linguistique en FLE, FOS et FOU, à l'aide de descripteurs et de fiches de curricula conçus à cette fin. La formation proposée comprend :*

- *un apprentissage du français jusqu'au niveau B2 permettant aux étudiants d'acquérir des compétences en langue pour poursuivre leurs études dans des établissements français ;*
- *la sensibilisation à la méthodologie de la recherche scientifique en milieu universitaire francophone pour poursuivre des études en 3<sup>e</sup> cycle en France ;*
- *des courtes formations FOS à l'attention du personnel enseignant/administratif répondant à leurs besoins communicatifs en milieu professionnel.*

**Mots-clés** : *formation FOU, formation FOS, coopération universitaire internationale*

## Introduction

Le projet présenté ici visait à lancer étudiants et personnel enseignant et administratif de l'université technologique de Kavala dans l'apprentissage des langues pour mieux mettre à profit les différents partenariats déjà installés, dans le but de cultiver davantage la dimension internationale de l'établissement et offrir aux étudiants quelques flèches de plus dans leur carquois de poursuite des études, ou des possibilités d'effectuer un stage à l'étranger, etc. Bien qu'actifs au domaine d'échanges universitaires, les étudiants ne choisissent pas de les effectuer dans des pays francophones parce qu'ils ne disposent pas du niveau de langue nécessaire et que les pays-cibles ne dispensent pas leurs cours en anglais pour les étudiants étrangers.

### 1. L'audit linguistique

La démarche de développement et de mise en place des formations linguistiques au profit de la communauté éducative de notre établissement a été organisée selon les instructions de l'étude de référence du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*, intitulée « Outils pour la planification de la formation linguistique » (Huhta, 2002).

En suivant donc les étapes définies, un premier audit linguistique a été conduit, démontrant clairement le besoin et la volonté aussi bien des étudiants que du personnel académique et administratif de s'impliquer davantage dans l'apprentissage initial ou approfondi des langues étrangères et en l'occurrence du français.

Le nombre des personnes intéressées par une amélioration de leurs compétences linguistiques à court/long terme se limite à cinq membres du personnel administratif sur un effectif de 40, à quatre membres du personnel académique sur 60, tandis que seuls quatre étudiants se sont présentés.

La première étape du processus de planification, l'audit linguistique, « est une méthode pour inventorier les ressources linguistiques du personnel de manière générale et mettre en évidence les besoins de développement du système en vigueur » (Huhta, 2002 : 8).

Par la suite, il a fallu passer à la formulation de la stratégie linguistique ajustée à une institution universitaire active dans l'environnement multilingue tant par les échanges réciproques d'étudiants et du personnel avec des homologues

étrangers, que par la participation et la conduite de projets de recherche internationaux. Les questions posées portaient principalement sur les plans de l'organisation pour opérer au niveau international, les défis interculturels impliqués, les caractéristiques du personnel concerné, les compétences de communication actuelles et celles à viser.

Une fois la stratégie linguistique définie, vient ensuite la politique de formation linguistique « qui définit dans ses principes la manière dont l'organisation prévoit de soutenir et de développer la compétence linguistique de son personnel » (*ibid.*). La politique de formation linguistique a été mise en place, sachant que, dans un premier lieu, la formation serait limitée en nombre d'heures et de participation d'apprenants ; or, suite à une première évaluation mesurant la participation des ceux-ci et l'impact chez les groupes formés en termes d'emploi des langues étrangères, elle est susceptible de devenir plus importante.

Huhta (2002 : 18-19) définit huit groupes de personnes qui peuvent participer à cette procédure d'audit, mais dans le cas présent, seuls quatre y ont participé :

- la direction, dont l'intérêt porte sur l'amélioration de la qualité, l'efficacité du fonctionnement, les synergies potentielles ;
- les enseignants de langues/responsables de projets, dont l'intérêt porte sur l'amélioration des procédures et de la qualité, l'augmentation et la disposition de ressources, ainsi que la collaboration avec les enseignants de diverses matières et disciplines ;
- les enseignants de disciplines spécialisées, dont l'intérêt porte sur le bon déroulement des cours de langue pour que le contenu de la discipline soit respecté en termes de progression et des unités enseignées ;
- les étudiants qui veillent à l'adaptation des programmes de formation à leurs besoins communicatifs.

## 2. L'analyse des besoins

Afin d'effectuer l'analyse des besoins, nous avons fait passer aux étudiants et au personnel administratif et académique des questionnaires établis par référence à celui proposé dans l'étude de référence (Huhta, 2002 : 25-28). Dans le cas du personnel, le questionnaire était commun pour les deux catégories puisque les enseignants sont souvent amenés à gérer des tâches administratives. Dans celui des étudiants, le questionnaire était plus simple, avec moins de questions



vu le nombre limité des choix proposés dans la liste des types de cours et des situations de communication langagière, où ils en auraient besoin, par rapport à celui du groupe du personnel (cf. Annexe 1, Tableaux A, B).

Les résultats tirés donnent des informations sur :

- le degré d'urgence des besoins de développement des programmes de formation ;
- les langues que le programme doit inclure : le français et l'anglais ;
- les niveaux de maîtrise de la langue sur lesquels doit porter l'enseignement :
  - o Personnel : niveau faux débutant visant A2 ;
  - o Étudiants : niveau faux débutant<sup>1</sup>
- les types de formation sur lesquels les cours doivent être centrés : FS/FLE/FOU ;
- les types d'enseignement à privilégier : en présentiel et en formation à distance asynchrone, en plus du volume horaire d'enseignement formel.

### 3. Les types de formation en français

À partir des réponses recueillies, il a été possible d'identifier les types de formation linguistique à privilégier dans le cadre de notre projet : Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), Français de Spécialité (FS), Français sur Objectifs Universitaires (FOU), selon les définitions opératoires ci-après :

le « Français de Spécialité » ou « des Spécialités » (FdS), la plus ancienne désignation, se présente souvent telle une offre d'institution à un public potentiel et porte sur un français basé sur des contenus langagiers spécifiques (français des affaires, français du tourisme, etc.) ;

le « Français sur Objectif Spécifique » (FOS), plus récent, répond le plus souvent à une demande précise émanant d'organismes publics ou privés, avec une dimension didactique claire, à savoir une approche communicationnelle ou actionnelle ;

Defays, 2011 : 268

---

<sup>1</sup> Les étudiants FLE partent du niveau faux débutant et visent le niveau B2, tandis que les étudiants FOU partent également du niveau faux débutant mais visent le niveau A1-A2.

Rappelons que le français de spécialité vise plutôt la globalité d'une discipline ou d'une branche professionnelle pour un public large alors que le FOS (sing.) « travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante et Parpette, 2004 : 17).

Le français sur objectifs universitaires peut se définir comme :

la branche du FOS dont le public-cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, dont les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trois axes : la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite.

Hilgert, 2009 : 52

L'élaboration d'un programme de FOU passe donc par l'étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l'analyse permet : i) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l'intégration universitaire, et ii) d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation.

Le schéma ci-dessous montre schématiquement les différents domaines de contenu du FOU. Le tableau initial proposé par Parpette en 2004 a été davantage enrichi par les catégories que propose Hilgert, à savoir :

- le français pour l'université, souvent proposé sous forme de stages intensifs du type « passerelle vers l'université », visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive (F-univ) ;
- la compréhension des cours, qui vise la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité (FOU-co) ;
- la méthodologie de l'écrit, qui dépasse la reproduction de cours, consistant en l'application des techniques d'écriture des productions académiques (FOU-méth.).

Hilgert, 2009 : 51-52

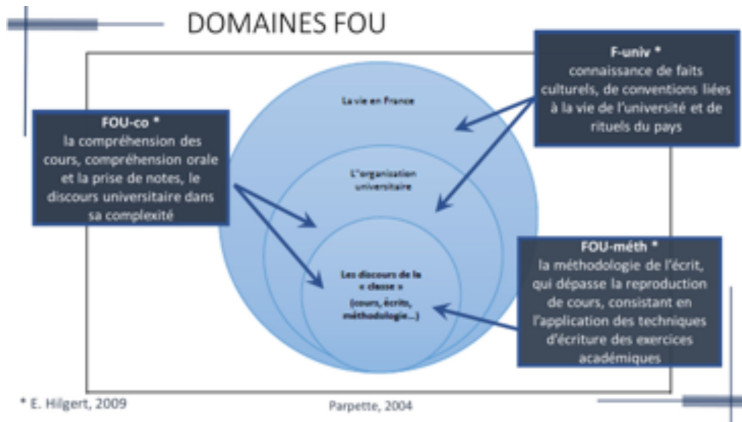


Figure 1 : Schéma des domaines et sous-domaines du FOU

Tout comme le FOS, le FOU se donne pour mission de se centrer sur des contenus de telle ou telle autre discipline scientifique souvent non maîtrisés par l'enseignant de langue, qui n'est pas forcément un spécialiste de la matière, d'où la nécessité d'entrer en contact avec les acteurs professionnels, d'élaborer le matériel et de didactiser des documents pour en créer des activités pédagogiques.

#### 4. L'élaboration didactique des contenus d'enseignement/apprentissage

Pour mettre en place les cours de langue, il a fallu définir d'abord les contenus d'enseignement, puis réfléchir aux niveaux de langue auxquels ils correspondent.

La contrainte à laquelle nous avons dû faire face c'est le niveau zéro ou niveau de faux débutants dans les meilleurs des cas. Tandis que la bibliographie, les études de cas, les programmes établis un peu partout dans le monde sont destinés à des personnes qui ont déjà suffisamment acquis le FLE et ont besoin de s'améliorer en FOU, la présente démarche est plus compliquée puisqu'il s'agit d'apprenants qui n'ont aucune connaissance de la langue française, si ce n'est que les mots transparents.

La démarche adoptée consiste à aligner les différentes techniques académiques aux descripteurs des niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Sauf que certaines techniques, telles que la synthèse

de documents, correspondent au niveau C1 du CECRL.

L'approche pour laquelle nous avons opté, consiste à établir une certaine correspondance entre le niveau linguistique, les techniques et les objectifs pour chaque module. Ainsi, au lieu de détailler les compétences par niveau (B2, C1 ou C2), on les aborde par objectifs procéduraux, nécessaires à tous ces niveaux. Ils prennent la forme suivante :

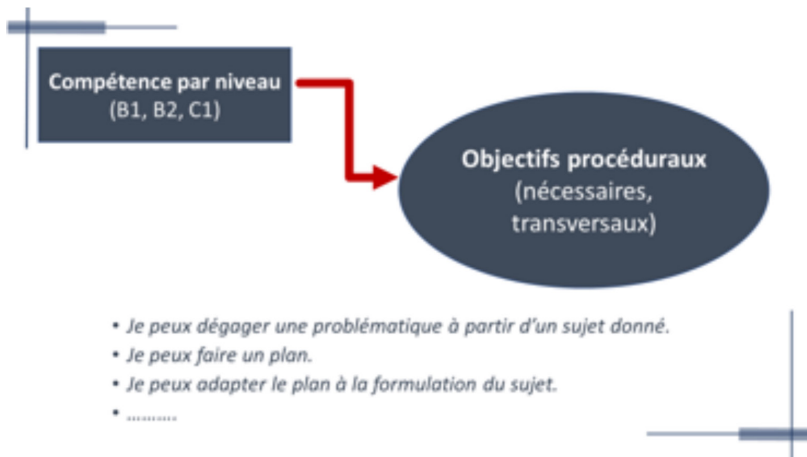


Figure 2 : Tableau illustrant la démarche adoptée

#### 4.1. Les référentiels de compétences

Afin de créer les référentiels langagiers, nous avons pris appui sur les étapes d'élaboration proposées par Mangiante et Parpette (2009 : 29), même si, dans le cas présent, il n'y a pas eu d'entretiens.

Il est également à noter que les étapes qui correspondent à l'exploitation didactique, à savoir la collecte des données, les enregistrements des cours magistraux, les Travaux Dirigés (TD), les Travaux Pratiques (TP), le recueil de documents écrits, l'analyse des données, l'identification du contenu linguistique et la mise en relation avec les objectifs communicatifs sont en constant enrichissement.

Afin de collecter le matériel scientifique à didactiser, nous avons eu recours à des collègues des départements français avec qui on a des partenariats et qui nous ont fourni des sujets d'examens, du matériel didactique, des enregistrements de cours etc. La participation et l'aide des professeurs francophones de

notre établissement a aussi été précieuse.

Il s'agit alors de cours structurés dans le cadre de la faculté des sciences naturelles, dont le contenu répond aux savoirs épistémologiques des principes de physique et de chimie.

## 4.2. Les descripteurs

Les tableaux qui suivent contiennent les descripteurs élaborés en vue d'une formation FOU et FS. Il est clair que, selon le CECRL, certains d'entre eux correspondent à des niveaux plus élevés que les niveaux initiaux (A1-A2) que nous travaillons. Pourtant, comme il a déjà été mentionné, la particularité et le pari de cette démarche étaient de préparer nos apprenants à diverses situations sociolinguistiques, sans forcément tenir compte de leur niveau de langue. Par exemple, le descripteur « peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents » relève bien du niveau B2 (CECRL). Bref, notre objectif consiste à tenter de travailler avec un niveau de langue très bas sur les situations correspondant à des descripteurs qui exigeraient un niveau de langue plus élevé.

Les tableaux qui suivent peuvent donner une idée sur les listes des descripteurs établies pour l'enseignement du FOU et du FS destinés aux deux groupes d'apprenants du projet : les étudiants et le personnel académique et administratif.

Les descripteurs FS ont été élaborés aussi bien à partir des réponses aux questionnaires qu'à partir des fonctions et des descriptifs des postes occupés par le personnel administratif.

Il est à noter que les descripteurs de compétences linguistiques ne sont pas exclus, bien au contraire, ils ont été pris en compte tout au long des formations.

DESCRIPTEURS FOU		
<p><b>FOU-co</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je peux annoncer le plan dans l'introduction.</li> <li>Je peux rédiger des conclusions partielles et des phrases de transition.</li> <li>Je peux rédiger une conclusion qui apporte une réponse à la problématique.</li> <li>Je peux faire une fiche de lecture.</li> <li>Je peux faire une synthèse de documents.</li> <li>Je peux rédiger un commentaire composé.</li> <li>Je peux rédiger une dissertation.</li> <li>Je peux rédiger une réfutation en trois points.</li> <li>Je peux prendre des notes à partir d'un document écrit</li> <li>Je peux comprendre un cours magistral</li> <li>Je peux exploiter les visuels</li> <li>Je peux décrire un objet représenté</li> <li>Je peux commenter une représentation graphique</li> <li>Je peux interpréter une représentation graphique</li> <li>Je peux faire un exposé informatif</li> <li>Je peux faire un exposé argumentatif</li> <li>Je peux prendre des notes à partir d'un document oral</li> <li>Je peux présenter mon point de vue et argumenter</li> </ul>	<p><b>FOU-méth</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je peux repérer les rituels discursifs</li> <li>Je peux repérer les modalités d'accompagnement pédagogique</li> <li>Je peux repérer le positionnement de l'enseignant par rapport aux notions traitées</li> <li>Je peux comprendre les notions disciplinaires</li> <li>Je peux utiliser des abréviations</li> <li>Je peux utiliser des normes d'écriture</li> <li>Je peux rédiger un plan de recherche</li> <li>Je peux utiliser des ressources françaises</li> </ul>	<p><b>F-aniv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Je peux faire une démarche auprès des établissements francophones</li> <li>Je peux dégager un plan de texte</li> <li>Je peux synthétiser les idées principales d'un document</li> <li>Je peux distinguer différents types d'écrits académiques</li> <li>Je peux comprendre les principes déontologiques académiques</li> <li>Je peux faire une démarche administrative</li> <li>Je peux rédiger un CV</li> <li>Je peux rédiger une lettre de motivation</li> <li>Je peux faire une recherche bibliographique</li> <li>Je peux constituer une bibliographie</li> <li>Je connais les structures administratives majeures d'un établissement supérieur et leur rôle</li> <li>Je connais le calendrier universitaire</li> <li>Je suis familiarisé avec les principaux documents administratifs universitaires</li> <li>Je suis familiarisé avec les principales démarches administratives universitaires et civiles</li> </ul>

Figure 3a : Descripteurs FOU établis par référence à la catégorisation de Hilgert (2009 : 51-52)

DESCRIPTEURS FS -PERSONNEL	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Établir des relations sociales avec les interlocuteurs étrangers</li> <li>Se présenter. Parler de ses fonctions</li> <li>Présenter son établissement (organisation, chiffres, etc)</li> <li>Compléter un agenda.</li> <li>(Faire) épeler, répéter, noter de courtes informations simples.</li> <li>Conclure et saluer.</li> <li>Comprendre et utiliser des documents très simples et usuels dans le cadre professionnel (organigramme, répertoire téléphonique, cartes de visites, notes, horaires, emplois du temps, courriels très simples, etc.)</li> <li>Compléter des formulaires simples et courants.</li> <li>Personnaliser un courriel très simple.</li> <li>Présenter un collègue, un partenaire.</li> <li>Comprendre et expliquer (informer ses collègues sur) un projet de coopération.</li> <li>Présenter son pays, sa région</li> <li>Accueillir les visiteurs, une délégation, organiser un événement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser un emploi du temps.</li> <li>Rédiger, à partir d'indications, des courriels, des notes, des articles de presse.</li> <li>Demander des informations simples sur un établissement partenaire ou un service.</li> <li>Comprendre et expliquer un processus administratif simple</li> <li>Noter et transmettre des messages.</li> <li>Participer à l'organisation d'un déplacement professionnel : demander ou donner des informations simples sur les horaires, les itinéraires, les tarifs.</li> <li>Se renseigner ou renseigner sur la date et le lieu d'une manifestation, d'un événement professionnel.</li> <li>Présenter en détail l'organisation d'une institution/ONG/association et ses missions.</li> <li>Présenter une stratégie/un plan d'actions/un projet</li> <li>Préparer/participer à une réunion de travail</li> <li>Rédiger des courriels de manière formelle.</li> </ul>

Figure 3b : Descripteurs FS pour le personnel de l'université établis par référence à la catégorisation de Hilgert (2009 : 51-52)

### 4.3. Le dispositif et les contenus de formation

Comme le dispositif de formation est modeste en termes de volume horaire que l'établissement souhaite lui accorder, il a été décidé de rallonger les séances en présentiel de quelques heures supplémentaires en formation à distance asynchrone, temps qui peut varier d'une personne à l'autre, mais qui est estimé en moyenne entre 4 et 6 heures de travail :



Figure 4 : Dispositif horaire

Les différents contenus de formation destinée aux étudiants ont été conçus en tenant compte de la catégorisation de Hilgert (voir *supra*). La formation FOU comprend tout ce qui est relatif à la rédaction ; l'écrit universitaire recouvre, en réalité, les contextes auxquels nous faisons référence, ainsi que les genres textuels tels les mémoires, les différents types de rapports, les textes des communications dans les colloques des jeunes chercheurs. À titre indicatif, un inventaire de formation pourrait comprendre :

Objectifs de communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Annoncer le plan d'une présentation, d'une communication</li> <li>- Faire une synthèse</li> <li>- Prendre des notes à partir d'un document écrit</li> <li>- Décrire un objet, une situation, d'une procédure</li> <li>- Commenter une représentation graphique</li> <li>- Annoncer les résultats d'une recherche</li> <li>- Comparer deux documents sur la même thématique, etc.</li> </ul>
Contenus linguistiques	<p>Contenus lexicaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- éléments lexicaux : lexique lié aux thématiques abordées en cours</li> <li>- éléments grammaticaux : articles définis, indéfinis, partitifs ; pronoms personnels sujets ; adjectifs possessifs et démonstratifs etc.</li> </ul> <p>Contenus grammaticaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- classes : présent de l'indicatif ; futur proche ; actif/passif/ pronominal etc.</li> <li>- catégories : accord en genre et en nombre, etc.</li> </ul>
Contenus sociolinguistiques	<p>Contenus sociolinguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marqueurs des relations sociales</li> <li>- registres du discours (formel, familier...)</li> <li>- conventions de prise de parole en classe etc.</li> </ul>

<p>Contenus pragmatiques</p>	<p>Contenus pragmatiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser des micro- et macro-fonctions : argumenter, faire un exposé ; demander et donner des informations</li> <li>- élaborer un plan : présenter une courte introduction ; rédiger des conclusions partielles et des phrases de transition</li> <li>- soigner la discursivité du discours ou d'un texte par l'utilisation d'articulateurs logiques de propositions et adverbess comme indicateurs spatio-temporels ; etc.</li> </ul>
<p>Matériel didactique</p> <p>Activités</p> <p>Modalités</p>	<p>Le matériel didactique est constitué de documents authentiques de divers genres et à divers supports (vidéos, schémas, tableaux, graphiques )</p> <p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dégager les notions-clés et des informations précises dans un document ou une présentation orale (cours, conférence )</li> <li>- rédiger son CV</li> <li>- simuler un entretien de travail</li> <li>- transformer les données quantitatives d'un tableau en graphique</li> <li>- présenter les résultats d'une recherche dans un article</li> </ul> <p>Modalités de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en présentiel/en salle de classe : cours magistraux ; TP et TD réalisés à titre individuel ou de manière collaborative ou coopérative (en tandem, en groupes)</li> <li>- à distance asynchrone : devoirs à domicile</li> </ul>

Tableau 5 : Extrait indicatif de l'Inventaire de formation

Le volet organisationnel (comment utiliser des ressources, les différentes normes, etc.) entre dans la catégorie de (FOU-METH). On y retrouve des éléments liés à la constitution de la bibliographie, à l'identification des notions et des mots-clés, à la rédaction de la revue de la littérature, à la mise en place d'une problématique de recherche, à la délimitation d'un corpus, mais aussi quelques principes fondamentaux de la déontologie de la recherche concernant le plagiat ou le droit à l'image.

Tout ce qui relève des savoirs socio-culturels sur l'administratif ou sur l'organisation de l'enseignement appartient à la catégorie « français pour l'université » (FOU-UNIV), comme les démarches auprès d'un établissement, le calendrier universitaire, les modes et la philosophie de l'évaluation, les différents types d'enseignement (cours magistral, TP, etc.)

Dans les activités proposées, le travail majeur est fait à partir de documents authentiques, qu'ils soient sonores, audiovisuels, visuels ou écrits. Dans le cas des documents sonores, les apprenants seraient invités à écouter d'abord et



ensuite, lors d'une deuxième écoute, suivre en même temps la transcription du contenu. Cette pratique permettait aux étudiants de s'entraîner à la compréhension orale, au moins du point de vue prosodie et découpage des mots. Par ailleurs, les grands corpus oraux présentent des difficultés de perception à cause des hésitations, des amorces, des anticipations, des répétitions et des « ratés de communication », ainsi que des recours au discours oral, des phénomènes de dislocation thématique etc., qui abondent.

Dans le cas des contenus de la formation destinée au personnel, où il s'agit du français de spécialité (FS), les objectifs de communication diffèrent par rapport à ceux fixés pour les étudiants. En voici quelques exemples :

- Se présenter. Parler de ses fonctions
- Présenter son établissement (organisation, chiffres, missions, etc.)
- Demander des informations simples sur un établissement partenaire ou un service
- Comprendre et utiliser des documents très simples et usuels dans le cadre professionnel (organigramme, répertoire téléphonique, cartes de visites, notes, horaires, emplois du temps, courriels très simples, etc.)
- Présenter une stratégie/un plan d'actions/un projet
- Comprendre et expliquer (informer ses collègues sur) un projet de coopération
- Personnaliser un courriel très simple
- Rédiger des courriels de manière formelle...

La compétence lexicale y est également adaptée : elle inclut mais ne se limite pas aux formules de politesse, aux fonctions administratives, etc. Parmi les activités proposées, nous avons choisi d'inclure les simulations ou les jeux de rôles effectués en groupes. Le matériel didactique est constitué, une fois de plus, de documents de travail, de correspondance, d'organigrammes, etc.

Il est à noter que certains parmi les objectifs de communication pourraient constituer un programme de formation FOS à mettre en place le cas échéant et sur demande des membres du personnel. Cela permettrait le développement d'une gamme plus large de compétences pour l'exécution d'un éventail plus riche de tâches : gérer la correspondance, faire les présentations, prendre en charge la présentation du projet, etc.

## Conclusion

La conclusion tirée de ce projet mis en place porte sur deux points : une constatation sur ce qui différencie cette démarche des autres et une « déviation » méthodologique concernant la construction des descripteurs de formation.

Enseigner l'écrit académique en français dans un milieu alloglotte représente un processus complexe, qui va bien au-delà de l'enseignement de la linguistique ou de la littérature, composantes habituelles du cursus universitaire en FLE. Dans les études de cas et la littérature que nous avons étudiée, la problématique autour du Français sur Objectifs Universitaires correspond aux trois cas de figure suivants :

- cursus destiné à des étudiants ayant une connaissance de la langue qui, lors de leur entrée à l'université, est jugée insuffisante ;
- cursus habituellement pratiqué dans des contextes géopolitiques francophones (Vietnam, Maroc, etc.) ;
- cursus d'amélioration linguistique, proposé aux étudiants allophones des établissements supérieurs francophones.

La présente démarche d'implantation de cursus de formation est différente dans le sens où

- le français a le statut d'une langue étrangère et les étudiants arrivent sans aucune connaissance antérieure de la langue
- le français est enseigné dans des filières non linguistiques
- le français est enseigné en amont de la fréquentation des établissements francophones par les étudiants.

De plus, les contraintes de temps et de dispositifs étant telles que décrites plus haut, nous avons fait le choix méthodologique de court-circuiter les descripteurs linguistiques par niveaux et de travailler des compétences transversales avec un niveau de langue minime, afin de donner aux étudiants toute chance de travailler sur le noyau dur de leurs intérêts dès le premier instant, répondant ainsi aux besoins de notre établissement et à la réalité du terrain.

## Références bibliographiques

- DEFAYS J.-M., 2011, « Enjeux et défis du Français sur Objectif Universitaire, à la lumière d'un programme d'urgence dans une université marocaine », in J. CAILLIER et S. BORG (dir.), *Forum Mondial Héraclès*, Université de Perpignan Via Domitia. Actes du Colloque. Le français sur objectifs universitaires, *Synergies Monde*, vol. 8, n° 2, p. 267-274.
- HILGERT E., 2009, « Quand le FOS vire au FOU », in E. BÉRARD et S. BORG (dir.), *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, *Terres de fle 2*, Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté.
- HUHTA M., 2002, *Outils pour la planification de la formation linguistique ; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, étude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MANGIANTE J.-M., 2009, « Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels », in E. BÉRARD et S. BORG, (éds.), *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, *Terres de fle 2*, Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004, *Le Français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, coll. « f ».
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2010, *Le Français sur Objectif Universitaire*, Grenoble, PUG.

## ANNEXES

### A. QUESTIONNAIRES SUR L'ANALYSE DES BESOINS LINGUISTIQUES

#### ANALYSE DES BESOINS LINGUISTIQUES -ETUDIANTS

Quelles langues avez-vous étudié en plus de votre langue maternelle?  
 Avez-vous fait des études? Combien d'années?  
 Comment évaluez vous votre niveau (en utilisant l'échelle ci-dessous)  
 Qu'attendez-vous de cet enseignement?.....  
 Veuillez cocher les situations langagières à prendre en compte dans le cours :

1. Parler de vous-même et de votre travail
2. Voyager
3. Entretenir des relations sociales (présentations, conversation polie)
4. Contacts avec des étudiants, des enseignants, du personnel administratif
5. Expliquer un processus ou une méthode de travail
9. Discuter de travaux scientifiques, poser des questions, etc
10. Etudier une bibliographie
11. Mener une recherche
12. Lire les manuels, instructions, la littérature professionnelle et scientifique
13. Rédiger des notes, rapports, documents
16. Faire une présentation, un exposé
17. Autres, veuillez préciser

#### ANALYSE DES BESOINS LINGUISTIQUES -PERSONNEL ADMINISTRATIF/ACADEMIQUE

Quelles langues avez-vous étudié en plus de votre langue maternelle?  
 Avez-vous fait des études? Combien d'années?  
 Comment évaluez vous votre niveau (en utilisant l'échelle ci-dessous)  
 Niveau visé .....  
 Avec quelle urgence avez-vous besoin de cette langue dans votre travail? Pour vos loisirs? .....  
 Combien de temps pourriez-vous consacrer à cet enseignement par semaine, en plus des heures de cours?  
 Quel type de cours répondrait le mieux à vos besoins?  
 Stage intensif [3-5 jours, plus de 6 heures par jour].....  
 Cours bloqués [1-3 jours de formation, pause ou période de travail perso][1-3 jours].....  
 Étude à distance/multimédia [1-2 jours de formation, travaux dirigés et tâches assignées, 1-2 jours etc.].....  
 Cours privés.....  
 Auto-apprentissage dirigé.....  
 Stages à l'étranger.....  
 Cours hebdomadaires [1-2 heures par semaine].....  
 Autres, veuillez préciser.....  
 Qu'attendez-vous de cet enseignement?.....

Veuillez cocher les situations langagières à prendre en compte dans le cours :

1. Parler de vous-même et de votre travail
2. Voyager
3. Entretenir des relations sociales (présentations, conversation polie)
4. Appels téléphoniques de routine (prendre des messages, répondre à des demandes d'information, prendre des dispositions pratiques)
5. Contacts avec des collègues, des étudiants (service clientèle, expositions, réclamations par téléphone, face à face)
6. Recevoir des visiteurs
7. Résoudre des problèmes informatiques
8. Expliquer un processus ou une méthode de travail
9. Discuter de travaux scientifiques, poser des questions, etc
10. Analyse des dysfonctionnements, résolution des problèmes
11. Mettre au courant des étudiants / des collègues étrangers
12. Lire les manuels, instructions, la littérature professionnelle et scientifique
13. Lire la documentation de l'établissement (notes, consignes, etc.)
14. Rédiger des messages électroniques ; prendre des notes lors des réunions
15. Rédiger des notes, rapports, documents
16. Faire une présentation (profil de l'établissement, laboratoire, département) à des réunions
17. Autres, veuillez préciser

## B. FICHES DE LECTURE ET SUPPORTS DIDACTIQUES

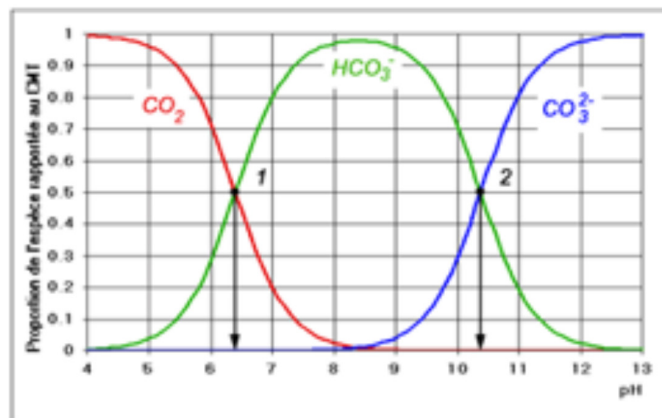
## A. Fiche destinée aux étudiants de l'Université

PUBLIC	ÉTUDIANTS FOU			
NIVEAU DE FRANÇAIS	A1 avec tuteur			
NIVEAU SCIENTIFIQUE	L1-L2			
TÂCHE VISÉE	Exploiter un support visuel			
COMPÉTENCES	Linguistiques	X	Expression Orale	X
	Méthodologiques	X	Expression Écrite	
	Culturelles/institutionnelles		Compréhension Orale	
			Compréhension écrite	
		Médiation	X	
OBJECTIFS	Décrire un visuel, le repérer, le positionner par rapport à d'autres notions, objets, phénomènes, etc., décrire la représentation graphique, interpréter la représentation graphique			
*NOTIONS SCIENTIFIQUES	<i>S'il est jugé nécessaire d'aborder des notions scientifiques</i> (calcul de probabilités, diagramme de Gantt, Propriétés de l'élément uranium ; etc.			
CONTENUS MORPHO-SYNTAXIQUES, LEXICAUX, SOCIOLINGUISTIQUES	<p>la courbe, le graphe et le tableau</p> <p>les formes, les couleurs, les dimensions, la consistance, les propriétés</p> <p>Verbes : voir, remarquer, constater, élever, augmenter, évoluer, progresser, accélérer, doubler, diminuer, réduire, baisser, stagner, ralentir, varier, chuter</p> <p>Adjectifs : rapide/lent, régulier, faible, bref, long, continu/discontinu, variable etc.</p> <p>Noms : croissance, augmentation, essor, diminution, chute, décroissance, stabilité, stagnation, équilibre, variation, instabilité</p>			
SUPPORTS	Documentation de différente nature, vidéos, enregistrements sonores, liens internet, etc. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jSfyq9cizkM">https://www.youtube.com/watch?v=jSfyq9cizkM</a>			
DURÉE	2h			
ACTIVITÉ(S)	<p>Explication des activités à mener et à proposer pendant une séance</p> <p><i>Exploiter les visuels</i></p> <p>1<sup>re</sup> étape/activité/séance : Présenter un visuel : l'étudiant apprend à discriminer les différents types de visuels et à s'approprier les premiers éléments linguistiques lui permettant de parler d'un visuel</p> <p>2<sup>e</sup> étape/activité/séance : Décrire un objet représenté : Nous abordons la description (ce qui relève de la représentation ou image d'un objet : croquis, schémas, dessin d'ensemble, courbes, diagrammes, graphes et tableaux)</p> <p>3<sup>e</sup> étape/activité/séance : Interpréter la représentation graphique d'un phénomène</p>			

Fiche de cours FOU pour les étudiants en première et deuxième année d'études (L1-L2)

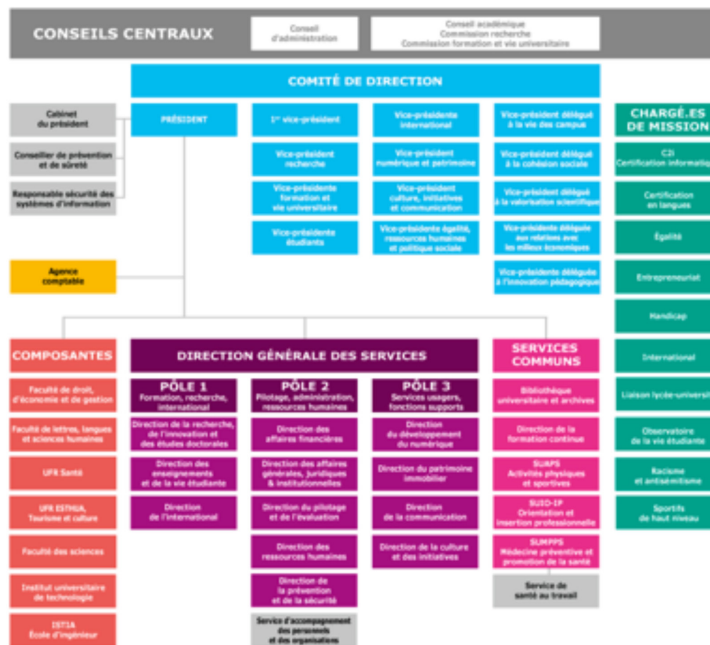
B. Fiche destinée au personnel administratif et académique de l'Université

PUBLIC	FS STAFF [Personnel]			
NIVEAU DE FRANÇAIS	ZÉRO-FAUX DÉBUTANTS			
NIVEAU SCIENTIFIQUE				
TÂCHE VISÉE	Se présenter. Parler de ses fonctions			
COMPÉTENCES	Linguistiques	X	Expression Orale	X
	Méthodologiques		Expression Écrite	
	Culturelles/institutionnelles		Compréhension Orale	X
			Compréhension Écrite	
			Médiation	X
OBJECTIFS	-			
*NOTIONS SCIENTIFIQUES	S'il est jugé nécessaire d'aborder des notions scientifiques (les parties d'un circuit électrique, le fonctionnement des résistances)			
CONTENUS MORPHOSYNTAXIQUES, LEXICAUX, SOCIOLINGUISTIQUES	Verbes en -er, -ir, expression de la cause, du temps, futur proche, présent, passé composé, indicateurs du temps, adjectifs possessifs, conditionnel de politesse, pronoms COI, COD, verbes boire, faire, pouvoir, vouloir, aller, venir au présent, rythmique de la langue, enchaînements et liaisons, intonation, l'heure officielle, comprendre et dire des nuances, numéros cardinaux...			
SUPPORTS	-			
DURÉE	2h			
ACTIVITÉ(S)	Travailler sur un organigramme d'université ; comprendre les rôles, décrire les fonctions, comparer avec les siens			



Pour  $pH < 4,4$  l'espèce prédominante est le dioxyde de carbone : c'est le cas des boissons gazeuses ;  
 Pour  $pH = 6,4$  ( $pH = pK_1$ ) on a égalité des concentrations en dioxyde de carbone et en ions bicarbonates ; de même pour  $pH = 10,4$  ( $pH = pK_2$ ) on a égalité des concentrations en ions bicarbonates et en ions carbonates. Les points notés 1 et 2 correspondent à ces égalités de concentrations .  
 Au dessus de  $pH = 12,4$  l'espèce prédominante est l'ion carbonate.  
 En dessous de  $pH = 8,3$  l'espèce carbonate se trouve en quantité négligeable.

Exemple de support didactique accompagnant la fiche de cours FOU pour les étudiants en première et deuxième année d'études



Exemple de support didactique accompagnant la fiche des cours FS pour le personnel

## L'interculturalité, source de la dynamique du FLE en Colombie ?

**Germana Carolina SOLER MILLAN**

Université de Caldas (Colombie)

carolina.soler@ucaldas.edu.co

**Guillaume ROUX**

Université de Caldas (Colombie)

guillaume.roux@ucaldas.edu.co

### Résumé

*Cet article traite du rôle de l'interculturalité comme dynamique d'apprentissage du FLE en Colombie dans un contexte qui lui est défavorable. Les politiques linguistiques en vigueur dans le pays ne laissent guère de place aux langues autres que l'anglais, notamment depuis la loi sur l'éducation de 1994 et le Programme National d'Anglais (2014). Ces politiques linguistiques sont en lien avec une idéologie qui rend difficile l'enseignement du français et impacte négativement la motivation des étudiants pour son apprentissage. La question est de savoir comment remédier à cette difficulté et éveiller l'intérêt des étudiants. Cette recherche propose donc de montrer le rôle que l'interculturalité peut jouer à ce niveau. Une enquête réalisée auprès d'étudiants et d'enseignants de l'Université de Caldas, sur deux périodes différentes, montre que ceux qui ont été formés à l'interculturalité obtiennent de meilleurs résultats et ont une motivation plus grande que ceux qui n'y ont pas été formés.*

**Mots-clés :** *FLE, idéologie de la langue, représentations sociolinguistiques, politiques linguistiques*

### Introduction

Cet article vise à montrer le rôle que peut jouer l'interculturalité dans la motivation des étudiants et la qualité de leur apprentissage en Colombie, dans un contexte défavorable. En effet, la situation des langues étrangères est très spé-



cifique dans le pays car seul l'anglais est mis en avant. Cette langue est enseignée depuis le collège comme unique langue étrangère. L'idéologie linguistique sous-jacente, sous l'influence des États-Unis (Mothe, 1977), met en évidence la faible considération du français. Rares sont les établissements qui l'enseignent encore. Néanmoins, le français reste la deuxième langue étrangère à l'université pour des raisons historiques (Chareille, 1997), mais, la plupart du temps, il est enseigné avec l'anglais (Molina, 2015). Une étude récente (Soler, 2016) montre alors que les étudiants des universités qui sont en langues modernes anglais-français suivent le français par défaut car la plupart choisissent avant tout cette filière pour l'anglais. C'est face à cette idéologie défavorable qu'évoluent les professeurs de français. Ainsi, comment motiver les étudiants et susciter leur intérêt pour le français ? L'objectif de cette recherche sera alors de montrer que l'interculturalité représente un outil privilégié pour motiver les étudiants à l'apprentissage du FLE.

## **1. Les politiques linguistiques en Colombie**

Le français a longtemps été la première langue étrangère en Colombie (Chareille, 1997). Le tournant se situe à la fin de la Seconde Guerre mondiale. En effet, une enquête réalisée par Jean-Claude Mothe (1977), confirme que l'anglais est devenu la langue dominante depuis cette époque en raison de l'hégémonie des États-Unis.

Dans l'histoire récente, la loi 115 de 1994 fixe l'enseignement obligatoire d'une seule langue dans le secondaire, sans préciser laquelle. C'est l'anglais qui sera alors presque toujours choisi par les établissements scolaires (Chareille, 1997 ; Soler, 2016). Cette démarche est sous-tendue par une dimension pratique : Schoell (1973a ; 1973b) souligne que le français est perçu, dans le pays, comme une langue de culture, de littérature ; il souligne que l'anglais est considéré comme la langue de l'idéal matériel et mécanique.

Dans les universités, le français se maintient comme deuxième langue (Chareille, 1997). Molina (2015) répertorie seulement 16 universités sur 133 (publiques et privées) qui enseignent le français à un niveau de licence, deux qui enseignent le français seul (l'Université Nacional de Bogotá et l'Université de los Andes car les effectifs sont suffisants) ; les autres universités enseignent le français conjointement avec l'anglais. Concernant les programmes, ils sont généralement proches (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018).

## 1.1. L'idéologie linguistique

Les représentations et les actes révèlent la présence d'une idéologie définie comme une construction constituée d'un réseau de représentations visant à régir les discours et les actions (dans une visée de domination) sur les langues au sein d'une communauté (Boyer, 2008). Le premier acte confirmant cette idéologie date de 2004 avec le Programme National du Bilinguisme (image 1).



Image 1 : Extrait du Programme National du Bilinguisme (Ministère de l'Éducation Nationale, 2014)

Ce document reflète une idéologie qui propose de former à un bilinguisme espagnol-anglais l'ensemble des Colombiens, dans une optique économique comme le montre le mot « compétitivité ». Pour concrétiser ce projet, quelques années après apparaît le Programme National d'anglais (2014, image 2).




¿Por qué inglés en Colombia?	
Beneficio	Descripción
<b>Desarrollo Personal</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo cognitivo</li> <li>Oportunidades laborales</li> <li>Oportunidades de estudio en el exterior</li> <li>Acceso a información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor desarrollo cognitivo con otra lengua</li> <li>Diferenciación al momento de buscar empleo laborales</li> <li>Acceso a educación en diferentes países</li> <li>Acceso al conocimiento de punta</li> </ul>
<b>Desarrollo Social</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Equidad</li> <li>Inclusión</li> <li>Homogeneidad</li> <li>Intercambio cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acceso al inglés por parte de la población de todos los niveles socioeconómicos</li> <li>Aprendizaje de otras culturas</li> </ul>
<b>Desarrollo Económico</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Inversión extranjera</li> <li>Crecimiento de las empresas locales</li> <li>Aumento en los ingresos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atractivo para ubicar operaciones</li> <li>Facilidad para que las empresas locales accedan al mercado global</li> <li>Facilidad de desarrollo de sectores que requieren el idioma</li> </ul>

Image 2 : Extrait du Programme National d'Anglais (*ibid.*)

Ce programme va plus loin dans l'idéologie, soulignant l'importance de l'anglais non seulement pour la dimension économique, mais aussi pour l'inclusion

sociale et le développement cognitif. Ce programme est alors une composante majeure d'une « éducation de qualité » (image 3).



Image 3 : Extrait du Programme National d'Anglais (*ibid.*)

Cette idéologie n'est pas seulement présente dans les actions gouvernementales mais aussi chez les étudiants (*cf.* section 3), ce qui crée des représentations négatives concernant les autres langues, notamment le français. Dans ces conditions, comment motiver les étudiants à l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais, en l'occurrence le français ?

## 1.2. L'interculturalité en Colombie

L'interculturalité ne fait son apparition dans les langues étrangères que récemment en Colombie, notamment en Espagnol Langue Étrangère (Usma, 2017) et en Anglais Langue Étrangère (Álvarez, 2019). En français, son absence est mise en évidence (Soler, 2016).

Cependant, de quelle interculturalité est-il question dans la présente étude ? L'interculturalité représente un vaste champ. Il ne sera pas dans l'objectif de cet article de faire l'état de la question. La définition choisie repose sur les caractéristiques qui semblent les plus à même de déconstruire les représentations négatives des étudiants et de dynamiser leur motivation. En ce sens, l'interculturalité qui sera abordée correspond à celle développée par Abdallah-Pretceille (1996 ; 2004) ; c'est-à-dire le travail de la culture cible comme de sa propre culture, le travail des représentations sociales et des stéréotypes, et le travail de l'altérité.

Selon les considérations précédentes, l'interculturalité peut-elle être source de dynamisme pour le français en Colombie dans un contexte défavorable ?

## 2. Méthode

Cette recherche a été réalisée au département de langues de l'Université de Caldas. Elle se base tout d'abord sur la comparaison des moyennes (les notes sont sur cinq) de trois groupes de Français II (deuxième semestre de la licence). Les deux premiers groupes ont un effectif de vingt-cinq étudiants et le troisième de dix-huit étudiants. Le premier groupe est celui dans lequel a été travaillée l'interculturalité.

L'interculturalité a été travaillée sur différents aspects : les représentations ont été identifiées à l'aide de questionnaires (les Français sont-ils antipathiques ? Les Suisses sont-ils ouverts ? Le français permet-il de travailler facilement ?, etc.). Selon les représentations identifiées, des documents ont été étudiés pour déconstruire ces mêmes représentations. Par exemple, si les Français sont considérés comme égoïstes, des documents sont présentés, montrant les Français en train de s'entraider (reportage sur « les Restos du Cœur »). Concernant la culture, c'est surtout le matériel authentique qui a été utilisé. Quant à l'altérité, elle a été basée sur l'identification des différences culturelles (façons de saluer ou de remercier) et sur des jeux de rôle (travail sur le sentiment d'exclusion).

La majorité des étudiants du premier groupe de 2017-2 faisait partie du cours de production orale (cinquième semestre de la licence-2019-1). Les moyennes des notes ont été comparées à celles des groupes de production orale des semestres précédents (2017-2, 2018-1, 2018-2) pour exclure l'influence des étudiants de 2017-2 qui se retrouvent dans les autres groupes de production orale de 2019-1. Les différences entre les groupes ont été mesurées par une ANOVA, avec les moyennes des notes comme variable dépendante et le groupe comme variable indépendante.

Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de vingt étudiants avant l'introduction de l'interculturalité (Groupe 1 2017-2) et quinze après l'introduction de l'interculturalité (Groupe Production orale 2019-1). Les quinze étudiants du groupe de production orale sont tous issus du Groupe 1 de 2017-2.

Enfin, des entretiens semi-directifs auprès de cinq enseignants de FLE de l'Université de Caldas ont été réalisés en 2017-2 et 2019-1 afin de connaître leur rapport aux représentations et à la motivation des étudiants.

Les entretiens ont été intégralement enregistrés et transcrits. Les noms ont été changés pour des raisons d'anonymat.

### 3. Résultats

#### 3.1. Comparaisons des moyennes

La comparaison des trois groupes de Français II de 2017-2 indique la présence de différences significatives quant aux moyennes des notes (tableau 1).

<b>Moyenne Français II, 2017-2</b>			
	Moyenne	Note minimale	Note maximale
Groupe 1	3,65/5	2,4/5	4,6/5
Groupe 2	3,27/5	1,4/5	4,3/5
Groupe 3	3,32/5	1,7/5	4,2/5

Tableau 1 : Moyennes par groupe pour le cours de Français II à la fin du semestre 2017-2

Le Groupe 1 est celui qui a obtenu les meilleurs résultats et le Groupe 2 les moins bons. L'ANOVA montre qu'il y a une différence significative entre tous les groupes ( $p < 0,05$ ). Les tests *post hoc* indiquent une différence entre le Groupe 1 et le Groupe 2 ( $p < 0,05$ ), entre le Groupe 1 et le Groupe 3 ( $p < 0,01$ ) mais qu'il n'y a pas de différence entre le Groupe 2 et le Groupe 3 ( $p > 0,05$ ).

Concernant la comparaison des moyennes des groupes de production orale (tableau 2), elle reflète également quelques différences.

<b>Moyenne Production orale, 2019-1</b>			
	Moyenne	Note minimale	Note maximale
Groupe 2019-1	3,68/5	3,2/5	4,5/5
Groupe 2018-2	3,33/5	2,7/5	4/5
Groupe 2018-1	3,26/5	2,6/5	3,9/5
Groupe 2017-2	3,35/5	2,5/5	3,9/5

Tableau 2 : Comparaison des moyennes des classes de production orale par semestre.

La comparaison des moyennes globales (ANOVA) ne montre pas de différence significative entre tous les groupes ( $p > 0,05$ ). Cependant les tests *post hoc* indiquent une différence entre 2019-1 et 2017-2 ( $p < 0,05$ ), entre 2019-1 et 2018-1 ( $p < 0,01$ ) et entre 2019-1 et 2018-2 ( $p < 0,05$ ). En revanche, il n'y a pas de différence entre 2017-2 et 2018-1 ( $p > 0,05$ ), entre 2017-2 et 2018-2 ( $p > 0,05$ ) et entre 2018-1 et 2018-2 ( $p > 0,05$ ).

## 3.2. Analyse des entretiens de 2017-2

### 3.2.1. L'idéologie

Les apprenants ont conscience de l'existence d'un contexte plus favorable à l'anglais qu'au français. L'anglais est la langue valorisée par des perspectives professionnelles plus importantes. Ils établissent eux-mêmes la comparaison, minimisant le français ; l'anglais est la langue du travail, une langue pragmatique, plus facile à apprendre et plus utile :

- (1) Cristian : on est plus proche à l'anglais pour les États-Unis/on est vraiment pris par l'anglais/on a beaucoup d'opportunités avec l'anglais que le français en Colombie/
- (2) Laureca : l'anglais c'est une langue très importante/on va dire la plus importante au niveau mondial donc je pense qu'ils trouvent plus efficace de faire des études en anglais qu'en français/
- (3) Mylé : l'anglais c'est une des premières langues/donc le français on le laisse un peu de côté parce que le français n'est pas parlé partout/et l'anglais il est parlé partout/

La conscience de cette idéologie se retrouve d'ailleurs chez les enseignants. Le français n'est donc pas sur le même pied d'égalité que l'anglais en Colombie :

- (4) Enseignant Ferdinand : ils reconnaissent qu'ils doivent d'abord savoir l'anglais car c'est la langue du travail/il y a aussi des étudiants qui ont le rêve américain/
- (5) Enseignante Angélique : on pense toujours que c'est/que c'est plus important l'anglais/ça va être ben normal dû la proximité des États-Unis/

### 3.2.2. Représentations négatives

La motivation des apprenants dépend fortement de la difficulté qu'ils attribuent au français :

- (6) Cristian : le français c'est pas facile/la prononciation c'est un peu difficile la grammaire aussi/
- (7) Jaime : le français c'est très difficile pour moi parce qu'il a beaucoup de vocabulaire de *ortografia* orthographe/la prononciation n'est pas facile/
- (8) Maude : ce qui m'est difficile pour moi c'est surtout la grammaire et un petit peu l'écoute/

La difficulté du français est une des raisons avancées par les enseignants concernant la faible motivation des étudiants. Le parallèle est établi avec l'anglais, considéré comme plus facile :

- (9) Enseignant Léo : ce qui les motive pas beaucoup/c'est le fait que le français/euh ils ne le trouvent pas très facile/ils disent que le français/a beaucoup de caprices/
- (10) Enseignante Angélique : ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr/plus qu'avec l'anglais/

Les représentations négatives des étudiants ne concernent pas seulement la langue mais aussi les Français :

- (11) Mathieu : je parle avec ma professeure/elle me dit que les Français sont très gentils/mais ils sont très conservateurs/je connais un mot qui décrit la société française qui est cartésien parce que c'est carré alors je pense que les Français sont plus sérieux plus carrés/
- (12) Nina : ils sont arrogants ennuyeux/je sais pas/ils font des philosophes/ils sont plus cultivés/alors nous on trouve que le français c'est pour les gens plus/je sais pas/comment dire/plus cultivés plus intellectuels/je sais pas/et c'est pour ça qu'on n'aime pas le français/

### 3.2.3. Absence de l'interculturalité en cours de FLE

Parmi les étudiants interrogés, tous considèrent que la culture n'est pas abordée par les enseignants. Ce point est en défaveur de leur motivation. Les contenus des cours sont principalement centrés sur des éléments uniquement linguistiques. L'interculturalité est absente et la culture arrive « trop tard » :

- (13) Laura : ils ne parlent pas par exemple de le système/de le système de train/ils ne parlent pas de/comment est-ce que le gouvernement marche en France/ils parlent très peu de la nourriture/ils parlent très peu de/de les habitudes/de les coutumes/
- (14) Jaime : la majorité des professeurs parlent de la grammaire française/ je pense qu'ils donnent d'importance à comment l'apprendre mais ils ne donnent l'importance à la culture/
- (15) Albert : la majorité de cas les professeurs ne parlent pas sur la culture française/il y a peu de professeurs qui travaillent l'interculturalité parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire/
- (16) Costa : quand on arrive en cours/on se savait rien parce que la plupart des professeurs/ils ne connaissent pas la France/les cours de culture et civilisation/c'est à la fin de la carrière/mais c'est trop tard pour apprendre la culture/

Les enseignants eux-mêmes confirment ce manque, privilégiant la grammaire :

- (17) Enseignante Fanny : presque tous les programmes s'intéressent aujourd'hui à l'enseignement des langues/mais la culture/elle passe euh elle passe à côté/je ne sais pas/ce n'est pas valorisé/
- (18) Enseignante Adèle : on restera euh toujours bloqué à enseigner la grammaire/

Les enseignants reconnaissent alors l'ignorance des étudiants en la matière.

- (19) Enseignante Annie : je sais que eh la culture on la travaille en sixième semestre mais quand ils arrivent en sixième semestre ils savent rien/ par exemple pour la nourriture/la météo/raconter des événements culturels francophones/



Malgré tout, que ce soit chez les étudiants ou les enseignants, c'est surtout la culture qui est mise en avant, et non l'interculturalité. Lorsque cette dernière est mentionnée, elle est souvent synonyme de culture (15).

### 3.3. Après le travail de l'interculturalité (2019-1)

Le travail de l'interculturalité permet de voir un changement, tout d'abord au niveau de la connaissance de la culture cible avant le cours de Culture et Civilisation.

- (20) Christophe : euh disons qu'avant la licence/je n'avais pas une image des Français proprement des gens français non/maintenant j'ai une image des Français ou quels lieux touristiques je peux visiter tout ça/

Cependant, ce n'est pas seulement la dimension culturelle qui change, mais aussi les représentations et les stéréotypes :

- (21) Danièle : par contre après un/un travail de/interculturel/j'ai commencé à avoir une idée des Français et tout ça/les Français pour moi/sont vraiment gentils/sympathiques/  
(22) Edgar : j'ai fini par me dire qu'ils étaient très cultivés parce que c'est les personnes qui s'intéressent aux autres cultures/et ça me/j'ai l'occasion de connaître leur façon de vivre/on m'a parlé de leur culture/j'ai appris la façon dont ils vivaient en famille/

Les enseignants confirment que c'est justement la culture qui permet de motiver les étudiants. Cela contribue à souligner que la culture arrive trop tard dans le programme.

- (23) Enseignante Annie : je le fais mais/ils s'intéressent beaucoup oui alors je crois qu'on doit pas attendre six semestres pour travailler la culture/  
(24) Enseignante Adèle : moi je trouve que si on motive les étudiants avec la pratique culturelle depuis le premier semestre et on leur montre qu'est-ce qui se passe en France/qu'il y a disons la Belgique/les étudiants seront motivés jusqu'à la fin/je dois leur dire que le français c'est pas seulement la France/qu'il y a d'autres choses/je trouve que les étudiants deviennent plus motivés pour le français/

#### 4. Discussion

L'analyse des résultats a permis d'observer de meilleures moyennes chez les étudiants qui ont travaillé l'interculturalité. Ces différences sont particulièrement marquées au deuxième semestre (Français II) ( $p < 0,05$ ) mais moins marquées en 2019-1 ( $p > 0,05$ ). Cette absence de différence générale concernant le cours de production orale peut être liée au fait que dans le groupe de 2019-1 il n'y avait pas que des étudiants issus du Groupe 1 2017-2 (pour préserver des effectifs similaires pour les comparaisons).

L'analyse des entretiens a également permis de confirmer que la langue anglaise bénéficie d'une idéologie particulièrement influente. Cette idée va dans le sens de l'idéologie véhiculée par le Programme National d'Anglais (2014), et se retrouve présente chez les apprenants de FLE, ce qui a un impact sur leur motivation : le français n'apporte pas assez de possibilités professionnelles. Il y a aussi une forte représentation de la langue française comme langue « difficile à apprendre ». Les représentations des étudiants se portent également sur les Français, pas toujours bien perçus. Mais ce qui est avant tout dénoncé, c'est l'absence de culture et d'interculturalité dans les cours, et une centration des professeurs sur les aspects linguistiques. L'absence de culture et d'interculturalité rejoint l'idée que l'interculturalité est absente des programmes de FLE (Soler, 2016) et qu'elle est récemment arrivée dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie (Usma, 2017 ; Álvarez, 2019).

Le travail de l'interculturalité a donc permis une connaissance plus importante de la culture, un changement dans les représentations. Les enseignants confirment l'impact positif sur la motivation des étudiants. En définitive, le travail de l'interculturalité a permis de déconstruire tout l'aspect négatif lié au français, et le travail de l'altérité a permis de prendre conscience que l'autre est différent sans avoir à le déprécier (Abdallah-Preteille, 1996 ; 2004).

Plusieurs problèmes restent à soulever : la possibilité du facteur « professeur » n'a pas été mesurée. Il serait intéressant de refaire la même expérience avec un groupe de Français II sans interculturalité et un groupe avec, les deux groupes étant suivis par le même professeur. Néanmoins, il faut souligner que les programmes et critères d'évaluation sont les mêmes d'un enseignant à l'autre. Ensuite, il serait intéressant de mesurer combien d'étudiants qui voulaient uniquement devenir professeur d'anglais au début ont finalement décidé de devenir professeur de français grâce au travail de l'interculturalité. Enfin, malgré un travail interculturel sur l'ensemble de la francophonie, il n'a pas en-

core été possible de détacher le français de la culture française dans les représentations des étudiants.

Un dernier point concerne la généralisation des résultats, obtenus à partir d'une seule université. Il est difficile d'y prétendre dans ces conditions et il serait pertinent de reproduire la présente recherche dans d'autres universités. Cependant, comme cela a été mentionné dans la section 1, il y a peu d'universités qui enseignent le français (Molina, 2015) et les programmes sont relativement proches (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018).

## Conclusion

Cette recherche a eu pour objectif d'étudier le rôle de l'interculturalité dans la dynamique de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien, contexte favorable à l'anglais. L'efficacité de l'interculturalité a été observée dans une enquête visant à comparer un groupe où l'interculturalité a été travaillée à des groupes où cela n'a pas été le cas sur deux périodes différentes. La comparaison a montré que le groupe ayant travaillé l'interculturalité a obtenu de meilleurs résultats. L'analyse des entretiens de ces mêmes étudiants a permis de mettre en évidence un changement au niveau de leurs représentations. Les entretiens des enseignants ont permis de confirmer un changement positif dans la motivation des étudiants.

Se pose encore la question du programme à cause duquel les professeurs reconnaissent ne pas aborder l'interculturalité (ou à défaut la culture). Ces éléments concernent principalement des initiatives collectives afin de vouloir concrètement changer les choses. Enfin, au niveau national, il est important de fédérer l'ensemble des professeurs de FLE pour, non pas de militer contre l'anglais, mais transformer une politique linguistique d'exclusion.

## Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2004, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- ÁLVAREZ CASTILLO A. C., 2019, « La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural » [Enseigner l'anglais comme langue étrangère : formation de l'identité culturelle et de la compétence interculturelle], *CEDOTIC*, n° 4(1), p. 222-245.
- BOYER H., 2008, « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », *Mots. Les langages du politique*, n° 88(3), p. 99-113.

- CHAREILLE S., 1997, *Docientos años de enseñanza del francés en Colombia* [Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie], Monografía, disponible sur : <<https://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>> (consulté le 18/06/2019).
- DÉCRET 804, 1995, *Diario Oficial n° 41.853* del 18 de Mayo [Journal officiel n° 41.853 du 18 mai], Bogotá.
- LOI 115 de février 1994, *Diario Oficial n° 41.214* de 8 de febrero de 1994 Loi 115 de 1994 [(Journal officiel n° 41.214 du 8 février), Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2014, *Colombia verywell! Programa Nacional de Inglés 2015-2025* [MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, 2014, *Colombie très bien ! Programme national de l'anglais 2015-2025*], disponible sur : <<https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf>> (consulté le 8/08/2021).
- MOLINA MEJIA J. M., 2015, *ELiTe-[FLE]2 : un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie*, thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
- MOTHE J.-C., 1977, *Évaluation de l'enseignement du français en Colombie, Rapport d'une mission effectuée à Bogotá, Cali, Popayán, Cartagena et Medellín du 5 au 11 décembre 1977*, Paris, Miméo, B.E.L.C.
- PÉREZ J., 2010, « Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización. En El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas » [PÉREZ J., 2010, « Les professeurs de langues étrangères face au défi de la mondialisation. Sur le Camino de Santiago : carrefour des langues et des cultures »], *XIV Congreso Internacional de la AEPE*, Madrid, La Coruña.
- SCHOELL F. L., 1973a, « L'avenir du français », *Le Français hors de France*, Montevideo/Uruguay, p. 368–371.
- SCHOELL F. L., 1973b, « L'influence anglo-saxonne », *Le Français hors de France*, Montevideo/Uruguay, p. 301–302.
- SOLER MILLAN G. C., 2016, *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : manques, besoins, propositions*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier 3.
- USMA RESTREPO D. A., 2017, « Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia » [USMA RESTREPO D. A., 2017, Proposition interculturelle pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Colombie], *Lenguaje*, n° 45(1), p. 115-140.
- VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras » [VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Mondialisation, internationalisation et interculturalité : une vision de la formation des professeurs de langues étrangères »], *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, n° 5(2), p. 225-245.

## L'alphabet de l'olympisme : une affaire franco-hellénique.

**Maria STÉFANO**

Lycée Léonin de Néa Smyrni (Grèce)

Institut français de Grèce

stefanoumarie@gmail.com

### **Résumé**

*Destiné à être joué par les élèves français et grecs sur la plateforme eTwinning, l'« Alphabet de l'Olympisme » est un jeu de cartes qui a comme objectif de faire apprendre les valeurs olympiques en répondant à l'appel à projet « Partageons tous ensemble la passion des jeux » diffusé par le Service de Coopération éducative de l'Ambassade de France en Grèce. Impliqués dans ce projet depuis sa genèse en 2018, les élèves de 4<sup>e</sup> de l'École primaire Chrysostomos Smyrnis ont la possibilité de connaître les valeurs olympiques en tissant des correspondances entre langues (vivantes et mortes) et culture sportive dès l'Antiquité jusqu'à présent. De la plateforme eTwinning en classe de langue, les élèves ont été invités à faire évoluer le jeu en le dotant de nouvelles possibilités. Tant qu'il devient individuel ou collectif, mais aussi manuel ou électronique, quelles problématiques à formuler et quels défis à relever ?*

**Mots-clés** : olympisme, langues, cultures, jeu, compétences

### **Introduction**

Depuis la renaissance des Jeux Olympiques (JO) par Pierre de Coubertin, la France et la Grèce sont unies par des liens étroits de collaboration, qui s'enrichissent quand Paris devient ville hôte des Jeux Olympiques 2024. L'appel à projet « Partageons tous ensemble la passion des Jeux », diffusé par le Service de Coopération éducative de l'Ambassade de France en Grèce, vise à propager les valeurs de l'Olympisme ainsi qu'à faire revivre l'esprit olympique par l'intermédiaire des élèves français et grecs. D'où des liens de jumelage et la naissance

des projets comme l' « Alphabet de l'olympisme », jeu de cartes créé par les élèves de 4<sup>e</sup> de l'École primaire Chrysostomos Smyrnis. Tout en étant un projet de collaboration à distance, destiné à être réalisé sur la plateforme eTwinning, le jeu évolue dans des conditions concrètes et devient polyvalent : des objectifs visés aux compétences acquises, quels sont les enjeux pour enseignants et apprenants ?

## 1. Quels objectifs pour les *Jeux Olympiques 2024 en contexte scolaire* ?

### 1.1. Un jeu de cartes : un jeu de langues et de cultures

Les objectifs linguistiques du projet, inscrits dans une démarche de sensibilisation aux langues source et cible et à leurs racines communes, visent à dégager les indices susceptibles de montrer les interactions entre langues mortes (grec ancien et latin) et langues vivantes (grec, français et anglais). Les Jeux Olympiques antiques organisés parmi les cités grecques renvoient à un champ lexical « traditionnellement » olympique d'origine grecque que l'on maintient jusqu'à aujourd'hui en grec moderne. Les apprenants reconnaissent les similitudes des mots et sont en train d'établir des comparaisons entre les mots de la langue source et ceux de la langue cible :

Lettre	Français	Grec moderne	Grec ancien
<b>A</b>	Athlète	Αθλητής	Ἄθλητής
<b>D</b>	Décathlon	Δέκαθλο	Δέκαθλο
<b>H</b>	Hippodrome	Ἱπποδρόμιο	Ἱπποδρόμιον
	Hymne	Ἕμνος	Ἕμνος
<b>M</b>	Marathon	Μαραθώνιος	Μαραθώνιος
<b>S</b>	Stade	Στάδιο	Στάδιο

Tableau 1 : « Transparence totale » : français moderne, grec moderne, grec ancien

Bien que les apprenants de 4<sup>e</sup> ne connaissent pas le grec ancien, ils s'avèrent capables de suivre l'évolution du grec ancien au grec moderne avec les correspondances phonie-graphie. Malgré leur jeune âge, le processus est compris par les élèves, ce qui nous permet d'établir une comparaison entre langues mortes et langues vivantes, comme par exemple dans le cas du mot « athlète » où les apprenants procèdent eux-mêmes au repérage des similitudes.

Langues mortes		Langues vivantes		
Grec ancien	Latin	Grec moderne	Français	Anglais
Ἀθλητής	Athleta	Αθλητής	Athlète	Athlete

Tableau 2 : langues mortes, langues vivantes

Le mot « athlète », similaire dans cinq langues, deux langues mortes et trois langues vivantes, constitue un exemple représentatif de la « totale transparence » :

Il existe un domaine important du vocabulaire des langues romanes vivantes pour lequel on pourrait dire qu'il y a une totale transparence : termes formés par décalque des mots latins ou grecs, sans presque aucune trace des évolutions historiques particulières qui ont par ailleurs affecté chacune des langues, comme parlamento/parlement.

Blanche-Benveniste, 2004 : 4

Cette activité de médiation linguistique facilitant la compréhension à partir des ressemblances formelles, évolue vers une nouvelle technique de mémorisation pour les apprenants. Contrairement aux deux exemples précédents où la langue maternelle se trouve à l'origine de cette activité, dans l'exemple suivant, les apprenants hellénophones, découvrent la « transparence totale » entre deux langues cibles :

Grec ancien	Latin	Grec moderne	Français	Anglais
Δαφνοστεφής	Laureatus	Δαφνοστεφής	Lauréat	Laureate

Tableau 3 : « transparence totale » : français, anglais

Les différences phonie-graphie entre « lauréat » et « laureate » ainsi que le sens du mot sont d'abord connus en anglais lors de la diffusion d'événements sportifs par les médias. Ainsi, identifier un mode de réflexion rend l'apprenant actif dans son raisonnement et capable d'établir des parallélismes lexicaux parmi les langues afin de faciliter par la suite le passage de la compréhension à la communication.

## 1.2. De l'origine des mots à l'origine des sports

Notre approche propose d'articuler langue et culture sportive dès l'Antiquité jusqu'à présent. Pierre de Coubertin, ayant ajouté des épreuves de gymnastique moderne, de nouveaux mots, relatifs à l'olympisme, ont été introduits dans le programme olympique. Les apprenants grecs sont invités à découvrir leur langue maternelle dans un processus de correspondances linguistiques et interculturelles, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Lettre	Origine	Grec	Anglais	Français	Année d'intégration aux JO
H	Grecque	Άρση βαρών	Weight-lifting	Haltéro-philie	1896
J	Japonaise	Τζούντο	Judo	Judo	1964
K	Japonaise	Καράτε	Karate	Karaté	2020
V	Française	Πετοσφαίριση	Volley	Volley	1964
W	Anglaise	Υδατοσφαίριση	Water polo	Water-polo	1900

Tableau 4 : Les sports contemporains

Les arts martiaux, récemment introduits aux Jeux Olympiques, sont représentés par deux mots d'origine japonaise, « judo » et « karaté » que les apprenants reconnaissent par l'anglais. D'ailleurs, par rapport au mot « volley », intégré aux Jeux Olympiques de 1964, les apprenants n'utilisent que le terme anglais en ignorant complètement le terme grec « πετοσφαίριση ». Toutefois, ils s'avèrent capables de décomposer le mot, qui vient du verbe « πετώ » signifiant « lancer » et du substantif « σφαίρα » désignant le ballon.

De la même manière, le « water-polo », sport anglais ayant créé ses principes fondamentaux à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, intègre immédiatement le programme olympique en 1900. La traduction exacte du terme en grec moderne est « υδατοσφαίριση » alors que le grec ancien n'étant pas enseigné à l'école primaire, les apprenants ne reconnaissent pas la première partie du mot composé en grec ancien « ὕδωρ » parce qu'en grec moderne le terme courant est « νερό ». Si la réaction des élèves devant le mot « haltérophilie » nous rend perplexe, c'est parce que malgré l'origine grecque du mot, le sens n'est pas saisi. En effet, celui-ci, composé du substantif « αλτήρας », c'est-à-dire, haltère, ainsi que du substantif « φίλος » désignant l'ami, est employé pour montrer l'« ami des altères », notamment celui qui s'occupe de l'haltérophilie. Quoique le mot soit



d'origine grecque, en grec moderne, la discipline olympique se définit comme « άρση βαρών » dans le sens que le mot emprunte à l'anglais « weight-lifting » d'où la difficulté pour les élèves d'associer le mot actuel en grec à la discipline olympique antique.

Le paradoxe vient du fait que c'est à travers une autre langue cible telle que l'anglais que les élèves suivent l'évolution linguistique du grec ancien en grec moderne sans avoir des connaissances linguistiques préalables, ce qui, à la fin de ce projet, leur apporte une forte confiance langagière. Et même quand le grec ancien n'est pas reconnu par les élèves du primaire, la démarche stimule la connaissance en nous acheminant vers un contexte linguistique que les élèves vont connaître au collège.

### **1.3. Compétence interculturelle : une question d'interprétation**

Notre analyse envisage un milieu de communication interculturelle qui met en lumière l'enseignement de la culture dans un schéma interprétatif. Ainsi, suite à la difficulté de faire correspondre des disciplines olympiques aux lettres « X », « Y » et « Z », nous orientons la recherche vers des noms des athlètes, des lieux ou des valeurs olympiques. Plus précisément, pour la lettre « Y », les élèves proposent le nom de Yiannotis (nage en eau libre, lauréat aux Jeux Olympiques de Rio de Janeiro) et pour la lettre « Z », le Zénith de Paris, un des lieux prévus à accueillir l'haltérophilie aux Jeux Olympiques 2024.

Par rapport à la lettre « X », un des membres de l'équipe « Katerina Dalaka », propose le mot « xénophobie », inscrit à l'opposé des valeurs olympiques : les Jeux Olympiques réunissent les athlètes au niveau international en éliminant tout sentiment xénophobe comme pendant les Jeux Olympiques de Berlin en 1936. C'est pourquoi sur le TBI nous présentons une photo de Jesse Owens et de Luz Long aux Jeux Olympiques de Berlin, prise dans un climat de tensions internationales durant la Seconde guerre mondiale.



Image 1 : Les lauréats du saut en longueur aux Jeux Olympiques de 1936

La projection de la photo ci-dessus nous donne la possibilité de parler aux élèves des liens forts d'amitié entre Jesse Owens, un athlète afro-américain, petit-fils des esclaves et Luz Long, athlète allemand incarnant l'archétype du « parfait aryen », issu d'une grande famille bourgeoise allemande. Notons que durant l'épreuve du saut en longueur, Jesse Owens rate ses deux premiers essais et c'est Luz Long qui le conseille de déposer une serviette devant la planche d'appel pour ne pas dépasser la ligne. Grâce à son conseil, Jesse Owens remporte la médaille d'or et fait s'effondrer le mythe de la supériorité aryenne. Luz Long est le premier qui vient le féliciter en lui serrant la main. Pour cet acte, preuve d'un esprit sportif solidaire, Luz Long est le premier à recevoir la médaille Pierre de Coubertin, la « médaille de la sportivité » à titre posthume en 1964.

Cet acte de Luz Long a une résonance particulière à une époque où Adolphe Hitler refuse de saluer Jesse Owens et que Franklin Roosevelt ne lui adresse pas ses félicitations, preuve de discrimination raciale. Durant la Seconde guerre mondiale, peu avant sa mort, Luz Long écrit à son ami Jesse Owens sa dernière lettre en le priant de parler à son fils, Karl, de cette amitié, née aux Jeux Olympiques de Berlin, comme un de ses derniers vœux (Long, 2015 : 203-212). Ces dernières paroles de Luz Long reflètent l'idéal olympique en pensant à l'ethos qui doit caractériser chaque athlète tout au long de sa vie.

Pourquoi donc, nous référer à la « xénophobie » puisque l'existence des X<sup>e</sup> Jeux Olympiques démontre que sur un territoire hostile, une amitié est née et que des valeurs comme le respect, la solidarité et la courtoisie sportive suscitent des sentiments de xénophilie plutôt que de xénophobie ? Le mot est en-

fin remplacé par le chiffre romain « X », représenté par la lettre latine « X » : « X<sup>e</sup> Jeux Olympiques d'été : JO de Berlin (1936) » avec Jesse Owens et Luz Long sur l'estrade.



Image 2 : Le dessin de I.B., élève de 4<sup>e</sup>

Contrairement à la photo des lauréats aux Jeux Olympiques de 1936, l'élève a choisi de dessiner les trois lauréats, les bras ouverts, symbole d'ouverture vers les autres, loin de toute discrimination ethnique, raciale, religieuse ou sociale. Par ailleurs, les Jeux Olympiques ne symbolisent-ils pas l'unité dans la diversité ?

#### 1.4. Des compétences en cours d'acquisition : un travail métacognitif

À l'école primaire, l'enseignement de la langue française requiert une réflexion engagée pour l'implication des élèves dans des tâches communicatives afin d'atteindre une meilleure expression des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour les élèves de 4<sup>e</sup>, le projet sur l'olympisme se situe après celui de la correspondance scolaire dans lequel ils se sont lancés en septembre de la même année scolaire en collaboration avec la classe d'une école franco-hellénique d'Athènes. Fondée sur un travail systématique, la correspondance scolaire a comme lieu de départ l'Unité 1 du Cahier d'Activités *Jus d'Orange 1* (Cabrera *et al.*, 2015 : 8) où le personnage de Nicolas se présente par mail à son nouveau correspondant alors que le dernier item du même exercice invite les apprenants à répondre à Nicolas. C'est après cette activité qu'a été proposé le projet de correspondance aux élèves, mais pour passer de l'activité de la méthode à la rédaction du courriel, un aide-mémoire a été élaboré dans le but de développer la compétence

pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001 : 95-101), et notamment, apprendre à gérer des interactions écrites.

Au fur et à mesure des échanges par écrit, les élèves expriment le souhait d'avoir une rencontre virtuelle sur Skype avec leurs correspondants. Dans ces conditions, le projet sur eTwinning renforcerait les compétences de communication à l'écrit ainsi qu'à l'oral, comme il est indiqué dans la figure ci-dessous :



Figure 1 : De la méthode aux projets de classe

Cette évolution, prévue dans le cadre d'une comparaison systématique entre les connaissances acquises et la réutilisation de celles-ci dans le projet actuel, a comme objectif d'apprendre à l'élève à :

- organiser les ressources disponibles (plan des lettres, aide-mémoire, etc.) ;
- utiliser les savoirs préalables dans une nouvelle situation de communication écrite.

Si le projet était lancé sur la plateforme twinspace, les élèves seraient impliqués dans des situations de communication authentiques, ce qui favoriserait la prise de conscience des stratégies métacognitives. Certes, une médiation cognitive située tout à la fin du projet permettrait d'évaluer le travail des élèves et d'en tirer des conclusions sur les compétences mobilisées afin de mieux les guider vers l'autonomie (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 : 116).

## 2. « L’alphabet de l’olympisme » : de la plateforme eTwinning en classe de langue

### 2.1. Le profil d’une classe « active »

L’implication des élèves de 4<sup>e</sup> (section 3) dans d’autres projets et surtout leur préférence pour les activités communicatives nous ont incitée à leur proposer ce projet sur l’olympisme le 10 janvier 2019 :

Section 3	
4 <sup>e</sup> classe du primaire	CM1 (d’après le système éducatif français)
15 élèves	8 filles, 9 garçons
Âge	9 ans
Niveau en français	A1.1
Programme scolaire	1 heure de français par jour
Autres projets	- Correspondance scolaire avec une classe de 4 <sup>e</sup> d’une École franco-hellénique - Participation à la Francophonie - Participation aux Fêtes interculturelles de l’École

Tableau 5 : Section 3, 4<sup>e</sup> de l’École primaire Chrysostomos Smyrnis

Après avoir reçu l’attestation d’autorisation parentale signée, le 28 janvier 2019, les élèves forment cinq équipes de trois membres. Comme les lettres de l’alphabet français sont vingt-six, nous avons confié cinq lettres aux quatre premières équipes et six lettres à la dernière. Cette 6<sup>e</sup> lettre ajoutée à la 5<sup>e</sup> équipe est justifiée par le fait que les dernières lettres de l’alphabet sont les plus rares parmi les mots de l’olympisme. L’ordinateur allumé, le TBI aussi, les élèves se réunissent entre eux pour présenter leur équipe ainsi que le pseudonyme choisi dans le tableau ci-dessous :

Élèves	Pseudonyme	Lettres de l’alphabet
D, M, T	Usain Bolt	A, B, C, D, E
Co, Ch, Thé	Anna Korakaki	F, G, H, I, J
Di, N, V	Leftheris Petrounias	K, L, M, N, O
A, M, N	Chrysopigi Deventzi	P, Q, R, S, T
E, I, X	Katerina Dalaka	U, V, W, X, Y, Z

Tableau 6 : La formation des équipes

Par rapport au pseudonyme, trois équipes choisissent des sportifs d'athlétisme, Usain Bolt, Chrysopigi Deventzi et Katerina Dalaka parmi lesquels, seule Katerina Dalaka n'est pas lauréate des Jeux Olympiques. Nous découvrons également que les élèves citent quatre athlètes grecs et un athlète américain, et nous espérons donc que leur implication dans ce projet leur permettra aussi de découvrir des noms des sportifs français et obtenir, de ce fait, une meilleure connaissance du sport en France.

Une semaine plus tard, le 4 février 2019, nous commençons à travailler en classe de langue avec l'ordinateur allumé et toute source livresque à la disposition des élèves. Contrairement à la correspondance scolaire où les apprenants travaillent seuls, ce nouveau projet favorise le travail collectif, ce qui nous fait revoir la disposition de l'espace-classe : les tables étant alignées les unes derrière les autres, les apprenants joignent deux tables de deux places chacune et s'assoient côte à côte alors que la troisième personne se met en face d'eux. La quatrième place est réservée à l'enseignant ou au membre d'une autre équipe qui vient voir le travail de ses camarades.

Nous constatons que la différenciation au niveau de l'espace fait évoluer la relation enseignant-enseigné, tant ce projet constitue une nouvelle expérience partagée que les apprenants sont en train d'inventer autant sur le plan conceptuel qu'esthétique. Il apparaît que l'enseignant, se mettant auprès des élèves, les conditions s'avèrent plus favorables afin que des points moins bien formulés du projet soient éclairés ou que de nouvelles notions soient appréhendées. Au cours des échanges, des points de convergence émergent, ce qui assure l'évolution du projet par les élèves : ceux-ci prennent des initiatives, proposent des modifications et deviennent acteurs dans l'élaboration du jeu ainsi que dans leur apprentissage.

Il est à ce titre intéressant de préciser que tout en prenant en considération les compétences ainsi que le rythme de travail de chaque apprenant, l'enseignant l'accompagne en même temps dans le travail collectif de manière à ce que l'élève accomplisse les tâches en acquérant les compétences du groupe. Différencier les voies pour chaque apprenant, c'est le chemin le plus sûr pour atteindre les objectifs du groupe (Meirieu, 2013 : 68-75).

## **2.2. Les étapes d'un projet polyvalent**

Le projet étant intégré dans la programmation scolaire au milieu de l'année scolaire, il a fallu élaborer un nouveau programme et puis adapter le jeu dans les

nouvelles conditions suite au choix de la classe grecque de continuer le projet en attendant que la classe française réponde à notre demande de jumelage. Dans cette perspective, le projet se distingue en trois étapes, la première dure deux mois (janvier-février) et comprend le travail de préparation, la deuxième (mars-mai) est consacrée à la fabrication du jeu de cartes par les élèves et la troisième (du 15 mai au 11 juin), à la finalisation du projet.

### *1<sup>re</sup> étape : préparation du projet*

La 1<sup>re</sup> étape de préparation comprend la naissance du projet et ses prémices.

- 20 décembre 2018 : l'Attachée de Coopération pour le français et le sport, Florence Saint-Ygnan nous informe qu'une classe de CE2 voudrait participer au projet « Partageons tous ensemble la passion des jeux » en demandant le jumelage avec une classe grecque sur eTwinning. Florence Saint-Ygnan qui va soutenir notre projet tout au long de l'année scolaire, écrit à l'Assistant parlementaire, Monsieur Pascal Leroy en lui présentant notre volonté de jumelage avec la classe française.
- 7 janvier 2019 : Florence Saint-Ygnan, à qui nous devons un grand merci pour la conception de ce jeu ainsi que pour sa confiance, nous parle d'un jeu électronique élaboré par des élèves, lors de sa mission en République tchèque, ce qui constitue une piste précieuse pour la création d'un nouveau jeu prometteur.
- 17 janvier 2019 : autorisation des parents.
- 4 février 2019 : type de cartes.
- 11 février 2019 : formation des équipes et répartition du travail.
- 25 février 2019 : rédaction du règlement de jeu par les élèves.

La classe française n'ayant pas encore répondu à notre demande de jumelage, le règlement du jeu, comme celui-ci est décrit dans l'unité suivante, présente la possibilité d'y jouer de plusieurs manières.

### *2<sup>e</sup> étape : fabrication des cartes*

Tout en organisant le travail sur les cartes une fois par semaine, les élèves doivent aussi avancer dans le projet de correspondance scolaire ou d'y participer dans d'autres activités, d'où les dates suivantes consacrées exclusivement à la fabrication des cartes y compris les jours fériés :

<b>mars 2019</b>	<b>avril 2019</b>	<b>mai 2019</b>
4 mars 2019	2 avril 2019	7 mai 2019
20 mars 2019	10 avril 2019	13 mai 2019
<b>Jours fériés :</b> Lundi pur : 11 mars 2019 Fête nationale : 24 et 25 mars 2019 Vacances de Pâques : du 25 avril au 3 mai 2019		

Tableau 7 : 2<sup>e</sup> étape, dates de la fabrication du jeu

Les élèves travaillent également chez eux, et dans certains cas ils refont les cartes afin d'atteindre le meilleur résultat technique et esthétique. C'est de cette manière que le jeu est composé de quarante cartes.

### *3<sup>e</sup> étape : finalisation du projet*

Pendant le dernier mois avant la fermeture de l'École pour les grandes vacances, les élèves se réjouissent de leur création :

- 20 mai 2019 : exposition du jeu de cartes et préparation d'un article pour le journal de l'école ;
- 3 juin 2019 : attribution d'un prix spécial, attribué par la direction de l'École aux élèves pour leur travail de qualité et leur engagement au projet ;
- 10 juin 2019 : vidéo de témoignages des élèves projetée au 3<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF, en septembre 2019.

Les élèves, très contents de cette expérience, ils jouent à l' « Alphabet de l'Olympisme » et restent très enthousiastes à l'idée de continuer le projet, dans l'avenir, avec la classe française.

### **2.3. Comment jouer à l' « Alphabet de l'olympisme » ?**

Le français, tout en constituant une différence essentielle dans l'emploi de la langue par les apprenants français et grecs, devient l'élément déclencheur du jeu l' « Alphabet de l'olympisme » qui lie l'alphabet grec et français dans une implication interculturelle olympique. Quoique le jeu soit enfin joué uniquement en contexte hellénophone, sa nature et sa polyvalence suscitent une réflexion sur les nouvelles pistes de cette démarche qui propose plusieurs versions au niveau du jeu individuel :



- un jeu de cartes individuel : l'apprenant tire une carte, du côté de la lettre, et prononce à voix haute un mot relatif à l'olympisme qui commence par cette lettre ;
- un jeu électronique en pointer-cliquer (*point-and-click video game*) : ce jeu est composé de deux écrans fixes, dont l'un propose des cartes-dessin et l'autre, des lettres de l'alphabet. Le but est de faire associer une lettre de l'alphabet à la carte-dessin que représente le mot qui commence par cette lettre. Le mot n'apparaît sur l'écran que quand l'apprenant réussit à pointer la lettre, en la déplaçant sur la carte-dessin et en cliquant sur celle-ci. Vu la difficulté de certains mots, ce jeu pourrait être composé de plusieurs niveaux ce qui permettrait aux apprenants de passer d'une plateforme à l'autre. Dans ces conditions, le jeu électronique serait le résultat d'un travail commun des élèves, de leur professeure de FLE et de l'informaticien de l'École.

En tant que jeu collectif, « L'alphabet de l'olympisme » se présente avec plusieurs équipes et un arbitre :

- un jeu de cartes collectif à l'écrit : l'arbitre tire une carte et montre la lettre à toutes les équipes. Les équipes se réunissent pour écrire comme réponse sur une carte, le mot relatif à l'olympisme qui commence par cette lettre. Ensuite, l'arbitre attribue la carte-anneaux à l'équipe qui a écrit la réponse correcte. L'équipe qui obtient le plus grand nombre de cartes-anneaux est l'équipe gagnante ;
- un jeu de cartes collectif à l'oral : l'arbitre tire une carte et montre la lettre à toutes les équipes. Les équipes se réunissent et puis, un membre de chaque équipe lève la main pour donner la réponse. L'arbitre vérifie la réponse et attribue la carte-anneaux à l'équipe ou aux équipes gagnantes. Ainsi, le jeu continue jusqu'à ce qu'une seule équipe se révèle comme gagnante.

Le sujet de la réunion des élèves du 4 février 2019 porte sur le type de cartes que les apprenants imaginent à deux faces : l'une portera la lettre de l'alphabet et l'autre, le mot lié à l'olympisme commençant par cette lettre en français et en grec. Les élèves concrétisent les caractéristiques du jeu qu'ils présentent dans le tableau ci-dessous :

Typologie du jeu de cartes	
Matériel	carton
Couleur	blanche
Taille	10cm x 10cm
Feutres ou crayons de couleur ?	feutres
Le mot en français	en haut
Le mot en grec	en bas
Le dessin	au milieu

Tableau 8 : Typologie du jeu de cartes

Au cours d'une lecture linéaire, le mot français se mettant en haut, le mot grec se situe en bas de façon à ce que les apprenants vérifient le sens à travers une traduction français-grec. Le dessin, tout au milieu, fournit une réponse directe à l'apprenant avant que celui-ci vérifie la traduction du mot en français ou en grec. C'est de cette manière que les apprenants, français et grecs, réussiraient à apprendre un lexique relatif aux sports et à mémoriser les disciplines et les valeurs de l'olympisme.

## Conclusion

Les élèves français n'ayant pas répondu à notre demande de jumelage, le projet a été finalisé par les élèves grecs, ce qui leur a donné la possibilité de connaître de multiples chemins d'expérimentation et d'autonomisation. Grâce à leur participation au projet et à la création de l' « Alphabet de l'olympisme », ils ont réussi à :

- établir des correspondances entre langues mortes et langues vivantes ;
- connaître l'évolution des Jeux Olympiques dès l'Antiquité jusqu'aujourd'hui, les valeurs et l'Histoire du sport ;
- réutiliser leurs connaissances et à acquérir des compétences métacognitives ;
- apprendre à s'engager dans le projet ainsi qu'à développer un sentiment d'efficacité face aux objectifs du groupe.

En travaillant pour eTwinning, même sans eTwinning, il semble donc que les contenus d'enseignement liés au projet ne font que renforcer les compétences acquises dans un apprentissage autorégulé. La formation de l'acteur social

passer par le jeu parce que « Les jeux des enfants ne sont pas des jeux, et il les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions » (Montaigne, 1745 : 229).

### **Références bibliographiques**

CABRERA A., PAYET A., RUBIO I., RUIZ E.-F. et VIERA M., 2015, *Jus d'Orange 1*, Cahier d'Activités, Paris, CLE International.

COLOGNESI S. et VAN NIEUWENHOVEN C., 2016, « La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture », in B. NOËL et S. CARTIER (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck, p. 111-127.

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 29/12/2019).

LONG K.-H., 2015, *Eine Sportlerskarriere im Dritten Reich*, Hildesheim, Arete Verlag [LONG K.-H., 2015, *Une carrière d'athlète sous le Troisième Reich*, Hildesheim, Arete Verlag].

MEIRIEU Ph., 2013, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*, Paris, ESF.

MONTAIGNE M., 1745, *Essais*, Londres, Jean Nourse & Vaillant, tome 1.

## **AXE V**

### **LE FRANÇAIS, LANGUE DE PRATIQUES NUMÉRIQUES**

## La classe ré-inversée : quand des étudiants de FLE créent une chaîne éducative.

**Angeliki KORDONI**

Sorbonne Université Abu Dhabi (Émirats arabes unis)  
angeliki.kordoni@sorbonne.ae

### Résumé

*Cet article présente un dispositif original pour l'enseignement du Français Langue Étrangère susceptible d'élargir le champ de la classe inversée. La première partie, essentiellement théorique, plante le décor dans lequel il a été mis en place et donne une vision globale du public d'apprenants auprès de qui les expérimentations ont été réalisées. S'appuyant sur des recherches multidisciplinaires autour de la classe inversée, de la didactique des langues et du numérique en éducation, ce dispositif vise à favoriser l'implication de l'apprenant et à renforcer le travail collaboratif. La deuxième partie de l'article aborde les méthodes utilisées et retrace les étapes de cette étude expérimentale. L'analyse des entretiens réalisés auprès des étudiants a permis d'identifier les points forts de ce projet ainsi qu'un certain nombre d'obstacles.*

**Mots-clés** : classe inversée, didactique du FLE, TICE, travail collaboratif, wiki, vidéos éducatives

### Introduction et hypothèses de travail

L'avènement des nouvelles technologies et des réseaux sociaux a bouleversé notre quotidien, notre rapport au monde et aux autres. Les dispositifs se multiplient, se diversifient, se complexifient, de même que les usages des technologies de l'information et de la communication. Le domaine de l'éducation et ses acteurs sont parmi les premiers à devoir intégrer des transformations rien moins qu'anodines. Les apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle sont sortis de la bibliothèque et sont devenus autodidactes : ils suivent des formations en ligne, consultent

des tutoriels sur YouTube ou d'autres réseaux sociaux, autogèrent leurs apprentissages. Consciente que les nouvelles technologies font partie intégrante du quotidien des nouvelles générations et soucieuse de proposer un dispositif didactique en adéquation avec leurs pratiques quotidiennes, nous avons recherché les moyens d'une pédagogie qui prendrait acte de ces évolutions.

Dans cet article, nous présenterons un dispositif, conçu pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) et inspiré par la pédagogie de la classe inversée. De préalables expériences nous ont permis d'identifier les bénéfices et les obstacles de celle-ci auprès de notre public d'étudiants. Premier constat, en raison de longues habitudes scolaires et d'un enseignement conventionnel de type « *lectures at school and homework at home* », nos étudiants avaient des difficultés à s'adapter au format proposé par Bergmann et Aaron Sams, « *lectures at home and homework in class* » (2007). Positionner la phase d'acquisition en dehors de la classe et s'imprégner des contenus à partir d'une capsule pédagogique préalable au cours étaient des étapes difficiles à franchir. Habités aux modalités de la pédagogie transmissive, certains étudiants peinaient à adopter de nouvelles postures. En effet, ce changement était souvent déroutant et frustrant pour un public d'apprenants de niveau A2 n'ayant jamais appris à apprendre et à être autonomes.

Deuxième difficulté, alors qu'avant l'inversion du cours les devoirs et les exercices étaient faits par la plupart des participants, *a contrario*, une grande majorité s'abstenait de visionner les vidéos en situation de classe inversée. Lors des entretiens qui ont suivi la première expérimentation, une étudiante, par ailleurs excellente, a noté qu'elle s'investissait moins dans son travail personnel lors de la classe inversée. D'autres ont expliqué que le visionnage d'une vidéo, différent par nature des « vrais » devoirs auxquels leur scolarité les avait habitués, ne leur paraissait pas être un véritable travail personnel. En d'autres termes, les plus grands défis pour les étudiants étaient la capacité à l'autogestion, à la motivation, à la rigueur dans l'organisation et le rythme de travail.

Ces résultats nous ont incitée à reconsidérer les choix opérés et à concevoir un nouveau dispositif avec pour objectif de dépasser les limites de la classe inversée. Celle-ci pose que les apprenants sont au cœur du processus d'apprentissage. Nous avons donc tenté de les impliquer davantage en leur proposant de préparer les vidéos éducatives par eux-mêmes. Comme hypothèse de travail, nous retenons que la création des vidéos pédagogiques pourrait amener les apprenants à mieux s'appropriier la langue, tout en développant des stratégies et des mécanismes d'apprentissage. Les recherches effectuées au préalable

par les étudiants ainsi que le visionnage d'autres vidéos pédagogiques sur la même thématique seraient des étapes propices au développement de leur capacité d'auto-apprentissage. Deuxième hypothèse de travail, les compétences en TIC pourraient optimiser l'apprentissage de la langue et la motivation des apprenants. Il s'agirait de mettre à profit la pratique quotidienne des nouvelles technologies et les compétences des apprenants en la matière à des fins éducatives (Collin *et al.*, 2015). En outre, l'utilisation des outils du Web 2.0 pourrait avoir un impact positif sur le travail collaboratif et pourrait encourager le travail entre pairs. Plusieurs considérations en découlent et constituent des questions sous-jacentes : dans quelle mesure un dispositif didactique intégrant les TICE pourrait rendre les apprenants plus autonomes ? Comment l'usage des outils du Web 2.0 permet-il de les impliquer davantage, tout en développant le travail collaboratif ? Comment faire en sorte que l'usage du numérique en classe soit en continuité avec son usage privé ?

Cet article tente de donner des éléments de réponse à ces questionnements. Avant de décrire la conception de ce dispositif pédagogique et d'étudier les effets de son introduction en classe de FLE, il sera nécessaire de préciser le contexte institutionnel, les spécificités des étudiants concernés ainsi que le cadre théorique de cette expérimentation.

## **1. Éléments de contextualisation**

Conçu selon la pédagogie du projet, ce dispositif didactique – qui prolonge plusieurs expérimentations autour de la classe inversée réalisées de 2016 à 2018 – a été mis en place au sein du département de FLE de Sorbonne Université Abu Dhabi durant les années académiques 2018 à 2020. Chaque année, deux cents étudiants, majoritairement arabophones, y suivent un programme de français intensif de vingt-trois heures par semaine. Ils commencent l'année en tant que débutants et ont comme objectif d'atteindre le niveau B2 de façon à poursuivre leurs études en première année de licence dans la même université. À titre d'exemple, le programme propose des modules tels que le « français général », la « compréhension et la production orales », la « compréhension et la production écrites », la « civilisation », la « phonétique », le « FOU/FOS », la « méthodologie », ou encore, le FLE par les TICE.

Ce dernier module, enseigné à raison d'une heure trente par semaine dans une salle d'informatique, a pour objectif de sensibiliser et de familiariser les apprenants à l'utilisation de TICE à des fins éducatives. Il propose l'intégration

d'une grande variété de ressources pédagogiques, didactisées (TV5MONDE et RFI) ou brutes (YouTube) et d'outils numériques (Canva, Kahoot, Busuu, Padlet, SpeakApps) pour l'apprentissage de la langue. Le projet mis en place faisait partie de ce module d'enseignement, il constituait une voie de problématisation et tentait d'explorer une alternative à la classe inversée. Il a été expérimenté pendant quatre semestres avec quatre groupes différents d'une quinzaine d'étudiants de niveau A2+.

## 2. Éléments théoriques

Malgré les discours dithyrambiques suscités par la pédagogie de la classe inversée, l'apport théorique en Didactique des Langues (DDL) reste à développer et de nombreuses questions à explorer. La classe inversée, technique proposée par Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2007) pour pallier l'absentéisme et le décrochage scolaire, visait à bousculer les habitudes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit pour les apprenants de commencer par s'imprégner du cours à l'aide de ses supports (vidéos, audio, etc.), avant de mener leurs propres recherches et de conduire une réflexion critique ; c'est seulement dans un second temps, en classe, qu'une discussion argumentée avec leurs pairs ou avec l'enseignant apporte les réponses à leurs questions. En d'autres termes, les devoirs et les activités traditionnellement réalisés en cours le sont préalablement à celui-ci par l'entremise des capsules vidéo (Bissonnette et Gauthier, 2012 : 24). Se substituant à la partie magistrale du cours, les capsules pédagogiques sont créditées de l'avantage de soulager l'enseignement des contraintes présentes et spatio-temporelles. Cette redistribution donnerait l'opportunité aux apprenants de travailler à leur rythme et de mieux gérer leur apprentissage (Awad *et al.*, 2017).

La classe inversée s'est progressivement transformée en une pédagogie, une multitude d'approches, un ensemble de techniques et de cheminements qui ne se résument pas à étudier le cours à la maison et à réaliser les activités en classe. Les chercheurs parlent désormais d'une « extension du concept initial de la classe inversée » (Lebrun *et al.*, 2017 : 127), des « classes inversées », au pluriel, et des « typologies des classes inversées » (Lebrun *et al.*, 2017 : 130). Cette « souplesse du concept », cette « flexibilité du modèle » (Dufour, 2014 : 44) de la classe inversée permettent à chaque enseignant de se l'approprier pour l'adapter aux besoins de son public.



Dotée de multiples facettes, cette démarche recourt à plusieurs approches, plusieurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage telles que la pédagogie par projet, le modèle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), la perspective actionnelle, l'apprentissage par les pairs, le travail collaboratif, la co-construction du savoir, l'« *apprendre à apprendre* ». Elles sont sous-tendues par quelques principes communs qui visent à impliquer davantage les apprenants, à les rendre plus autonomes et à modifier le rôle traditionnel de l'enseignant. En effet, les recherches sur la classe inversée s'appuient sur des théories d'apprentissage centrées sur l'apprenant et son rôle actif (Guilbault et Viau-Guay, 2017). Sa pédagogie implique que l'enseignant n'est plus la source première d'informations mais qu'il devient un guide et un accompagnateur (Kordoni et Belli, 2018).

Ce bouleversement des rôles et des postures est dû pour partie à l'intégration des TIC dans l'enseignement. Celles-ci nécessitent non seulement une certaine autonomie de la part de l'apprenant, mais aussi un travail collaboratif en ligne. De fait, l'intégration des outils du Web 2.0, également appelé « web social », instaure une relation nouvelle au savoir et à son acquisition. L'idée de la construction sociale des savoirs remonte aux travaux de Vygotsky (1978). Concevant le développement individuel comme phénomène sociocognitif, il met l'accent sur l'importance du contexte social et culturel pour la construction des connaissances. Les interactions, les échanges et les confrontations qui se réalisent au sein du groupe sont le levier de l'apprentissage et mènent les participants à la construction et à la production de nouvelles connaissances.

Le Web 2.0 favorise le partage des savoirs, renforce l'intelligence collective et transforme les rôles, les relations et les compétences des enseignants et des apprenants (Tomé, 2009). La dimension collaborative renvoie à des pratiques telles que les apprenants utilisent les outils d'un environnement numérique collaboratif afin de mener un projet collectif. Le Web 2.0 se construit autour d'outils qui permettent la co-action des internautes et la co-construction des savoirs en mode synchrone (clavardages, visioconférences, webinaires) ou asynchrone (blogs, forums, wikis). Comme Mangenot (2011 : 14) le souligne, « un premier apport de la télécollaboration est de créer une situation de communication authentique pour faciliter l'appropriation des langues-cultures visées ». La notion de collaboration est au centre de la conception des wikis qui induisent l'implication et la participation des apprenants au processus d'enseignement ainsi que l'interaction entre pairs dans des contextes réels.

### 3. Conception du projet pédagogique et définition de ses modalités

Avant toute chose, nous avons présenté aux étudiants le projet, les étapes de sa réalisation ainsi que la tâche finale. Conformément à la logique induite par la pédagogie de la classe inversée, nous avons souhaité proposer aux étudiants de créer eux-mêmes des vidéos éducatives bilingues en anglais et en français. Par la suite, les étudiants présentaient ces vidéos en classe et discutaient de leur contenu avec leurs camarades avant de proposer des activités ou des exercices de systématisation.

Dans une première version du dispositif, notre intention était de partager ces vidéos sur *BlackBoard*, environnement d'apprentissage auquel ont accès l'ensemble des étudiants du département de FLE. Dans un second temps, la motivation des étudiants nous a incitée à reconsidérer cette idée et à leur proposer de créer une chaîne éducative sur *YouTube* où ils pourraient mettre en ligne les meilleures vidéos.

La première séance était consacrée à la découverte de quatre chaînes YouTube destinées à apprendre le français : *Oh là là, I speak French, Learn French with FrenchPod101, Learn French with Alexa, Français avec Pierre*. L'objectif était de comparer ces chaînes, de réfléchir sur leur présentation, sur la nature des vidéos, sur leur structure, leur design pour identifier leurs points forts et leurs limites. Les étudiants partageaient leurs avis sur un document en ligne Google Documents qui permet le travail en mode synchrone : chaque participant était en mesure de consulter en temps réel les commentaires rédigés par ses pairs.

Les étudiants étaient invités à repérer et à commenter certaines caractéristiques des différentes chaînes :

1. Un logo ou une icône de profil à côté des vidéos ou sur la première diapositive d'un diaporama.
2. Une police et un jeu de couleurs spécifiques utilisés pour toutes les vidéos de chaque chaîne.
3. Une phrase d'accroche, un slogan pour démarrer chaque vidéo.
4. Une phrase de conclusion qui incite les internautes à s'abonner et à *liker* la vidéo.

Par la suite, les participants ont élaboré la présentation de leur propre chaîne YouTube. Ils ont choisi d'y ajouter le logo de l'Université avec la légende « FLE students », d'utiliser les couleurs de la Sorbonne et du drapeau français : bleu, blanc et rouge. Leurs vidéos commençaient toujours par la même phrase d'ac-

croche, qui citait la devise de leur université (« un pont entre les civilisations ») : « Welcome to the Sorbonne University Abu Dhabi language channel. Let's learn some French and bridge the gap between civilizations ». Cette phrase d'accroche était accompagnée d'un tapis musical qui servait à attirer l'attention du spectateur. Chaque vidéo finissait également par une phrase de conclusion : « *Well done for today! Thank you for watching. If you like this video don't forget to give us thumbs up and subscribe to our channel* ».

La création des vidéos était répartie sur cinq étapes : recherches sur le sujet proposé, rédaction du script sur Google Documents, préparation du diaporama sur Google Slides, enregistrement sonore, montage de la vidéo. À chacune d'elles collaboraient cinq étudiants.

Pour la première étape, tous les groupes effectuaient des recherches sur un sujet proposé. À titre d'exemple, la formation du féminin des adjectifs. Les étudiants étaient déjà familiarisés avec les sujets traités, ceux-ci ayant été étudiés dans le cadre des cours de français général. Les étudiants faisaient leurs recherches en ligne et regardaient des vidéos YouTube avant de se lancer dans la rédaction du script. Celui-ci était rédigé en groupe sur le document partagé, ce qui permettait de consulter en mode synchrone le texte, ainsi que les ajouts et les modifications de tous les contributeurs. La préparation du diaporama qui accompagnait le script était également réalisée en ligne sur Google Slides. Pour des raisons d'homogénéité, tous les étudiants étaient invités à respecter la feuille de style et les normes de présentation définies par nos soins. Une fois que le script et le diaporama étaient relus et validés, les étudiants préparaient l'enregistrement sonore et montaient la vidéo. Ces deux dernières étapes étaient en général effectuées à la maison.

La préparation de chaque vidéo nécessitait deux séances d'une heure trente. Chaque groupe a réalisé six vidéos durant les douze semaines du semestre. Les ressources produites étaient présentées en classe et les étudiants, invités à voter pour la vidéo qui méritait le plus d'être diffusée sur notre chaîne YouTube (<[https://www.youtube.com/channel/UCzgwo4vh67S9r-j7b5SU\\_ag](https://www.youtube.com/channel/UCzgwo4vh67S9r-j7b5SU_ag)>).

Enfin, des discussions destinées à l'analyse et à l'approfondissement des questions abordées ainsi que des fiches pédagogiques et des exercices de systématisation étaient proposés aux étudiants.

#### 4. Résultats et discussion

À la fin de chaque semestre avait lieu une séance de vingt minutes sous forme d'entretien de groupe informel, avec pour objectif de documenter l'opinion des étudiants au sujet du projet auquel ils avaient participé. Les entretiens visaient à identifier l'impact de ce dispositif sur la satisfaction et les modalités d'apprentissage des étudiants.

Il ressort de notre étude qu'il existe un lien direct entre la nouveauté du dispositif proposé et la motivation des étudiants. À maints égards, ceux-ci ont souligné que la possibilité d'éprouver des modèles d'enseignement non traditionnels intégrant les outils numériques était source de satisfaction et démotivation. La création de nouveaux environnements pédagogiques et l'intégration d'outils déjà présents dans leur quotidien semblent avoir un impact positif sur l'apprentissage de la langue. Les étudiants ont reconnu que le cours était plus animé grâce à l'utilisation de Google Documents et de la communauté d'apprentissage qu'il a permis de créer.

Un tel dispositif implique un fort investissement personnel de la part des étudiants qui doivent en effet effectuer des recherches en autonomie et créer des contenus en ligne et en coordination avec leurs pairs. Les participants se sont rapidement rendu compte de la nécessité d'un travail collaboratif constant pour arriver à un résultat intéressant. Ce projet a sans doute nécessité un investissement et un engagement très significatifs de la part des étudiants. Il les a amenés à devenir acteurs de leur apprentissage et à évoluer de manière significative dans leur propre apprentissage grâce aux échanges avec leurs pairs et aux relations interpersonnelles qu'ils ont nouées.

Les étudiants ont également noté que ce dispositif favorisait l'appropriation des savoirs, dans la mesure où ils étaient censés effectuer des recherches et se mettre à la place de l'enseignant pour préparer les vidéos éducatives. Nous avons également remarqué que la majorité des étudiants développaient des stratégies d'apprentissage, adoptaient des comportements et des modes d'action métacognitifs pour acquérir et intégrer de nouvelles connaissances (Bégin, 2008).

En outre, entre la première et la dernière semaine du semestre, la qualité des vidéos a beaucoup évolué. Les travaux réalisés attestent que le traitement de l'information, la gestion des ressources en ligne et l'exploitation des connaissances déjà acquises étaient de plus en plus réfléchis et mieux élaborés. Ce projet a mobilisé des habiletés intellectuelles supérieures (telles qu'elles sont

définies dans la taxonomie de Bloom, 1969) comme l'analyse, l'évaluation et la création.

Lors des entretiens, nous avons relevé les difficultés énoncées par un certain nombre d'étudiants concernant la coordination de leur travail. Le défi principal était d'organiser la collaboration et de s'assurer que tous les étudiants participaient activement à la réalisation du projet. Pour atteindre cet objectif, les modes de collaboration entre les étudiants doivent être soigneusement cadrés dès le début afin d'optimiser la coordination au sein de chaque équipe. À l'enseignant incombe un important travail d'animation, d'accompagnement, de relecture et de régulation des interactions entre les étudiants.

Enfin, cette expérimentation nous a permis de mettre en évidence les difficultés liées à l'usage du métalangage par les étudiants pour expliquer un point de grammaire. Alors qu'ils étaient capables de dicter les règles, il n'était pas toujours facile pour eux d'explicitier, de reformuler, d'avancer de manière progressive et de passer du plus simple au plus complexe. Les étudiants ont peiné à simplifier la procédure explicative et à choisir les bons exemples pour illustrer leurs propos. Ainsi, il s'est rapidement avéré que notre intervention pendant la rédaction du script était nécessaire à chaque étape pour arriver au résultat souhaité.

## **Conclusion**

Dans un tel contexte et malgré les difficultés rencontrées, ce dispositif a généré de la motivation et l'implication des étudiants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, l'organisation des différents modes de travail s'est avérée motivante pour les étudiants. Le dispositif a certainement permis un passage de l'apprentissage transmissif à une modalité plus active et a renouvelé la dynamique de la classe inversée. Le wiki partagé a constitué un espace de collaboration et d'interaction ; il a aussi facilité les échanges et la co-construction des savoirs. Rechercher, mutualiser, rédiger, produire en commun et partager sur YouTube a été une expérience enrichissante pour les apprenants qui leur a permis de participer à une communauté d'apprentissage en ligne. Le dispositif peut certainement évoluer et une étude de plus long terme autoriserait des conclusions et des résultats plus significatifs.

## Références bibliographiques

- AWAD E., BROUILLETTE Y., CORMIER C., TURCOTTE V., 2017, « Planifier, réaliser et diffuser des vidéos éducatives : lignes directrices et suggestions à l'intention des enseignants », *Profweb*, disponible sur : <[https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/003/351/original/Planifier\\_\\_réaliser\\_et\\_diffuser\\_des\\_vidéos\\_éducatives\\_\\_-\\_Lignes\\_directrices\\_pour\\_les\\_enseignants.pdf](https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/003/351/original/Planifier__réaliser_et_diffuser_des_vidéos_éducatives__-_Lignes_directrices_pour_les_enseignants.pdf)> (consulté le 14/12/2020).
- BÉGIN C., 2008, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 47-67, disponible sur : <<https://doi.org/10.7202/018989ar>> (consulté le 12/12/2020).
- BISONNETTE S. et GAUTHIER C., 2012, « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, p. 23-28, disponible sur : <<https://r-libre.telug.ca/773/1/sbissonn-02-2012.pdf>> (consulté le 16/12/2020).
- BLOOM B., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Le domaine cognitif*, Montréal, Éducation nouvelle.
- COLLIN S., GUICHON N., NTEBUTSE J.-G., 2015, « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 22, p. 89-117, disponible sur : <[https://www.persee.fr/doc/stice\\_1764-7223\\_2015\\_num\\_22\\_1\\_1688](https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2015_num_22_1_1688)> (consulté le 17/12/2020).
- DUFOUR H., 2014, « La classe inversée », *Technologie*, n° 193, p. 44-47, disponible sur : <<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>> (consulté le 27/12/2020).
- GUILBAULT M., VIAU-GUAY A., 2017, « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 33, n° 1, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/ripes/1193>> (consulté le 27/12/2020).
- KOLB D. A., 1984, *Experiential learning*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- KORDONI A. et BELLI Ch., 2018, « Inverser la classe de langue : évolutions, objectifs, enjeux », *Series Psychology-Pedagogy*, n° 37, p. 7-19, disponible sur : <[https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2019/02/AUC\\_no\\_37\\_Kordoni\\_Belli\\_pg.-7-19.pdf](https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2019/02/AUC_no_37_Kordoni_Belli_pg.-7-19.pdf)> (consulté le 16/12/2020).
- LEBRUN M., GILSON C., GOFFINET C., 2017, « Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets », disponible sur : <<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:183211>> (consulté le 24/12/2020).
- MANGENOT F., 2011, « Introduction : Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne », in E. NISSEN, F. POYER. et T. SOUBRIÉ (Eds.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, p. 7-19.
- TOMÉ M., 2009, « Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec Le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE) », *Alsic*, vol. 12, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/alsic/1279>> (consulté le 24/12/2020).
- VYGOTSKY L. S., 1978, *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*, Cambridge/Massachusetts, Harvard University Press.

## Usage des sites Web éducatifs – grand public à l’enseignement de FLE

**Stamatoula MAKRYPOULIA**

19<sup>e</sup> École primaire de Serrès (Grèce)

makrypoulia@hotmail.com

### Résumé

*Cet atelier vise à exposer l’usage des sites Web éducatifs ou grand public qui permettent à l’enseignant de FLE d’organiser un cours adapté aux intérêts, aux besoins et aux stratégies d’apprentissage des apprenants de 10-12 ans afin de les guider à communiquer en langue étrangère. À travers une présentation détaillée des sites qui contribuent non seulement à l’enseignement du vocabulaire et de la grammaire mais aussi à l’entraînement des élèves à la compréhension de l’oral et de l’écrit ainsi qu’à la production orale et écrite est mise en valeur la nécessité de planification de séances didactiques à l’aide des ressources numériques. D’une part, l’enseignant ne se sent pas captif du caractère figé du manuel didactique utilisé et d’autre part, les élèves sont motivés afin de prendre la parole pour s’exprimer à l’oral et à l’écrit et créer avec et par la langue française. Des exemples concrets, élaborés en classe de FLE dans des écoles grecques du secteur public justifient l’importance de l’usage des sites Web éducatif ou grand public.*

**Mots-clés** : sites Web éducatifs ou grand public, ressources numériques, motivation

### Introduction

Pour Mialaret (2003 : 27) une pédagogie du succès consiste en « la confiance dans les possibilités des sujets et une nouvelle conception du rôle de l’enseignant ». L’enseignant actuel de FLE ne tient pas seulement « le rôle de distribu-

teur de savoir » (*ibid.*), ou de guide-médiateur-facilitateur-accompagnateur des apprenants. Il devient, aussi, un concepteur-programmeur, puisque, selon Procolli et Markantonakis (2010 : 55), après avoir pris en considération les besoins de son public, il « crée son curriculum caché, fixe les objectifs de son enseignement et cherche les matériaux et les outils à fournir » dans une perspective actionnelle où l'usage et l'apprentissage d'une langue

comprend les actions accomplies par des gens qui comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble des compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et dispositions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur des domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Conseil de l'Europe, 2001 : 15

C'est dans cette optique que notre atelier a comme but de démontrer des moyens appuyés sur les TICE permettant à l'enseignant de mettre en place une pédagogie du succès (Mialaret, 2003 : 29) pour « élever le niveau général mais aussi chercher à développer en chaque individu les domaines particuliers dans lesquels il peut réussir ou montrer une activité ou une créativité personnelles » dans une ambiance de classe qui privilégie l'apprentissage coactif et valorise les talents et les compétences de chaque apprenant en tant qu'individu à part entière.

## 1. TICE et FLE

La nécessité de l'insertion des ressources numériques à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est justifiée par le programme unique d'études pour les langues étrangères (ΕΠΣ-ΞΓ) publié dans le Journal officiel du Gouvernement grec (n° 2871, fasc. B, en date du 09.09.2016)<sup>1</sup>. Il lie l'aptitude

---

<sup>1</sup> Disponible sur : <<https://www.esos.gr/arthra/46056/eniaio-programma-spydon-giatis-xenes-glosses-sto-dimotiko-kai-sto-gymnasio>> (consulté le 22/06/2019).



communicationnelle avec la littératie numérique vu que de nos jours les jeunes communiquent en utilisant les nouvelles technologies et ils sont exposés davantage à des textes sur écran par rapport à ceux sur papier. Il essaie, c'est-à-dire, d'inclure au système de gradation de connaissance de la langue étrangère des descripteurs qui ont trait à l'usage des nouvelles technologies. Par conséquent, le ΕΠΣ-ΞΓ suit la logique qu'un programme d'études annonce les éléments de la matière-discipline qui doivent être enseignés et non exactement quand ou comment ils doivent être enseignés, étant donné que la segmentation de la matière, les méthodes, les techniques d'enseignement, etc., sont définis par des paramètres qui ont une relation immédiate avec le public d'apprenants et les différents environnements d'apprentissage (Journal officiel du Gouvernement, 2016 : 30322).

Pour le niveau A1 ce que les apprenants sont capables de faire en langue étrangère est décrit par la suite (*ibid.* : 30323) :

- Ils comprennent et ils créent des phrases avec une structure simple avec des mots d'usage répandu des expressions typiques afin de répondre aux besoins de la vie quotidienne.
- Ils saluent, se présentent, donnent ou demandent des informations sur eux-mêmes, remercient, dénomment des objets, décrivent un lieu, un personnage, etc.
- Ils font un dialogue (en simulation) avec des interlocuteurs qui connaissent bien la langue-cible pour combler leurs besoins communicationnels de base et à condition que leur interlocuteur parle à un débit lent et il est prêt d'aider à la communication.
- Ils traduisent en langue grecque un message formulé en langue étrangère.

À cet égard

lire et écrire sont des pratiques sociales, qui aujourd'hui s'appuient de plus en plus sur l'utilisation des technologies de l'information et de communication. L'écrit numérique cohabite avec l'écrit traditionnel, nous le savons, et la littératie numérique a donc une place dans le bagage des compétences dont les enfants et les adultes du XXI<sup>e</sup> siècle doivent être équipés.

Gerbaut, 2012 : 5

Dans ce cadre, les apprenants deviennent des citoyens numériques familiarisés avec la communication électronique qui (*ibid.* : 22) « dans un contexte mo-

nolingue ou plurilingue, fait appel à des supports hétérogènes (écrits, visuels, sonores) qui peuvent interagir » et ils sont censés développer « des compétences cognitives et techniques associées à la littérature numérique [afin d'être capable] de comprendre la communication multimodale et de la produire ».

Pour y parvenir, l'enseignant peut se servir des ressources non pédagogiques comme des sites grand public qui, d'après Mangenot (1998 : 134), « contiennent des données beaucoup plus riches, mais pas d'activités linguistiques, et exigent donc un accompagnement pédagogique ». Même si l'évaluation de leur production est subjective, pour Mangenot (*ibid.* : 136) elle est susceptible à une « évaluation sociale, aux critères essentiellement pragmatiques, dans le cas par exemple où les apprenants ont pour tâche de communiquer à travers la Toile, de contribuer à des projets collectifs, ou encore élaborer des pages dans la langue étrangère » ce qui les motive à s'engager davantage à la tâche proposée puisque « la perspective d'être lu pousse à des réalisations meilleures ».

Parmi les ressources qui existent sur la Toile, nous avons jugé opportun de faire état des sites sélectionnés d'après leur intérêt pédagogique qui intégrés dans l'enseignement de FLE sont censés travailler les quatre savoir-faire. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que l'enseignant en tire profit et propose des activités sur ordinateur conformes à l'âge des apprenants (enfants du primaire, 10-12 ans), leurs besoins, leurs intérêts et inclinaisons, leur niveau de langue en LE (-A1) conférant à atteindre ses objectifs initialement fixés. Kazeroni (2004 : 161), d'autre part, se réfère à Chapelle selon qui « l'enseignant par le biais d'une Tâche d'Apprentissage (TA), expose ses apprenants à un contenu afin de les aider à restructurer leurs acquis » qui va déboucher sur un produit final de la part des apprenants. « La nature, la structure, la quantité et le temps de l'input de la restructuration (escomptée) ainsi que de l'output sont prédéterminés par l'enseignant ».

À titre indicatif nous illustrons cette vision didactique de l'usage des technologies éducatives par l'exemple concret de la mise en place du projet *Il était une fois la Méditerranée* qui justifie l'importance de l'usage des sites Web grand public.

## 2. Exemples d'usage de TICE

### 2.1. Présentation du projet et du produit final

*Il était une fois la Méditerranée*, c'est un programme éducatif sous l'égide de l'Institut Français de Thessalonique (IFT), en partenariat avec Madame Angheiliki Kofidou<sup>1</sup>. Les apprenants en cinquième classe (1<sup>re</sup> année d'apprentissage de FLE, niveau de langue -A1) de la 19<sup>e</sup> École primaire de Serrès (secteur public) ont participé à ce projet interdisciplinaire (novembre 2018-mai 2019) dont les objectifs fixés sont :

- Connaissance avec le monde marin (espèces en voie de disparition) de la mer Méditerranée (description, caractéristiques) à travers la langue française.
- Éveil des consciences visant à la protection de la vie marine de la mer Méditerranée pour les générations à venir : arrêter les déchets marins, restreindre la surpêche.
- Encouragement de la compétence d'action des apprenants.
- Assimilation de la grammaire et du vocabulaire enseignés avec le manuel didactique *Arthur et Lilou 1*.
- Développement des compétences collaboratives et communicatives des apprenants.
- Développement de l'imagination des apprenants en vue de la création d'une affiche qui représente le fond de la mer et l'organisme marin choisi à travers la technique du collage.
- Écriture créative (poème de présentation de l'organisme marin choisi).
- Recherche guidée sur Internet.
- Usage de l'ordinateur (sites grand public) pour l'apprentissage de la langue française : entraînement à la compréhension orale et écrite, production orale et écrite afin de donner de la vie à un organisme marin de la mer Méditerranée.

En tant qu'enseignante de FLE nous avons, aussi, pris en considération que la thématique de la protection de la mer a préalablement préoccupé les apprenants lors de l'étude des textes grecs portant le titre « La mer, notre amie »

---

<sup>1</sup> Coordinatrice de l'enseignement de FLE à la Direction régionale de la Macédoine Centrale et Occidentale et agréée par le Ministère Hellénique d'Éducation, de Recherche et de Cultes (décision 194657/Δ2-14/11/2018) pour les établissements scolaires de la Macédoine Centrale et Occidentale.

du manuel didactique pour l'enseignement de la langue maternelle des apprenants grecs Glossa de la cinquième classe, volume 1 (en français la matière scolaire Glossa c'est l'enseignement de la langue grecque) faisant partie de l'unité didactique « L'environnement, notre ami ».

Dans le cadre dudit projet, nous nous sommes servis du support didactique et pédagogique présenté dans un atelier de formation destiné aux enseignants afin de les orienter dans le travail mené avec les élèves et offert par l'Institut Français de Thessalonique sous le guidage d'Athéna Missios, chargée de mission pour le français – service de coopération éducative (IFT), 2017-2019.

Conçue d'après les principes de l'Éducation de développement durable (EDD) l'affiche-collage de présentation du mérou brun en tant que star de la Méditerranée avec l'environnement de son habitat (fonds rocheux, grottes sous-marines, coralligènes, algues, coquillages) et ses « colocataires » (poissons, méduses, étoiles de mer, plancton, calamars, hippocampes) fait état du danger dont l'organisme en question est menacé (plongeurs chasseurs) et de ses caractéristiques principales (tableau récapitulatif) insérées dans le poème de présentation avec une allure amusante de son portrait. Le produit final a été présenté au mois de mai 2019 à l'exposition de la salle Allatini de IFT avec une remise des cadeaux-souvenirs aux apprenants et à l'enseignante.



Image 1 : Production artistique du projet

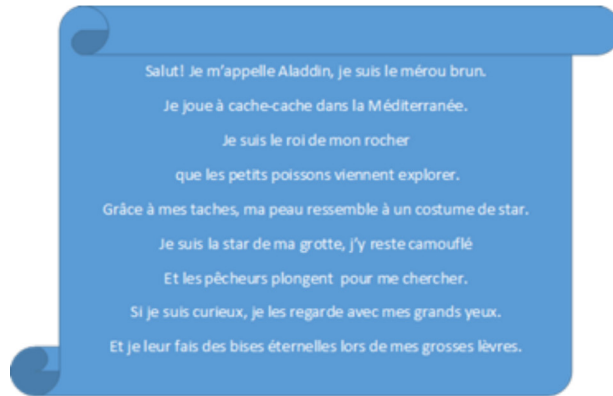


Image 2 : Production linguistique du projet

## 2.2. Outils numériques et sites utilisés

Nous présentons par la suite, les outils numériques<sup>1</sup> qui ont incité les apprenants à s'impliquer à des activités et des tâches de compréhension et production orale et écrite.

- Carte interactive et production écrite
  - o <<https://tourbuilder.withgoogle.com/>>
  - o <[https://tourbuilder.withgoogle.com/tour/ahJzfmd3ZWItG91cmJ1aWxkZXJyEQsSBFRvdXIYgICg257\\_kAsM](https://tourbuilder.withgoogle.com/tour/ahJzfmd3ZWItG91cmJ1aWxkZXJyEQsSBFRvdXIYgICg257_kAsM)> (voyage virtuel sur la Méditerranée)
- Vocabulaire
  - o <<http://lexiquefle.free.fr/animaux.swf>> (animaux de la mer)
  - o <<https://www.educol.net/wordsearch/fre/index.html>> (créer des mots cachés)
  - o <<https://www.thinglink.com/scene/1212996403664519173>> (créer une image interactive)
- Compréhension écrite
  - o <<http://www.toute-la-corse.com/>> (site de présentation de la Corse – fiche d'apprenant)
  - o <<https://goformative.com>> avec le code d'accès XYBGCB (résumé de la vidéo de Pororo, l'Attaque du requin)

<sup>1</sup> Consultés le 22/06/2019.

- Compréhension audio-visuelle et production écrite
  - o <<https://go.playposit.com/>> (création de vidéo interactive,
  - o <<https://api.playposit.com/go/share/99050/286712/0/0/Pororo-S2-French-16-Lattaque-du-requin>> de la vidéo Pororo, l'Attaque du requin, disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=u8i0-JS3YtQ>>, <<https://www.youtube.com/watch?v=badHUNI2HXU>>, Oktapodi (Fiche d'apprenant)
  - o <<https://amara.org/el/>> sous-titrage de vidéo
  - o <<https://amara.org/el/videos/VIQruwAjbolF/fr/185085/?tab=subtitles>>
  - o <<https://amara.org/el/videos/VIQruwAjbolF/info/oktapodi-2007-oscar-2009-animated-short-film/>>
- Production écrite
  - o <<http://www.toondoo.com>> (créer une BD)
  - o <<http://www.toondoo.com/cartoon/12958769>>
  - o <<https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>>, générateur d'articles.



Image 3 : Article imaginaire des apprenants – production écrite collaborative

« Nous sommes les apprenants en 5<sup>e</sup> classe de la 19<sup>e</sup> école primaire de Serrès et nous aimons le français. Cette année scolaire (2018-2019) nous participons au projet mené en partenariat de l'Institut français de Thessalonique « Il était une fois la Méditerranée ». Nous préparons une affiche - collage de présentation sur le mérrou brun, organisme marin en voie de disparition à cause de la surpêche. C'est un poisson -star de la Méditerranée que les pêcheurs chassent car il devient une soupe délicieuse. Mais, heureusement, il se cache dans les rochers et s'il parlait, il dirait 'attention, protégez la mer Méditerranée ! ».

Image 4 : Texte de l'article imaginaire

- Production Orale
  - <<https://www.voki.com/site>> (enregistrement de la voix, choix d'un avatar)
  - <<https://blabberize.com/>> (enregistrement de la voix, photo dont la bouche bouge)
  - <<http://blabberize.com/view/id/1877453>>
- Jeux en classe de FLE
  - <<https://www.jigsawplanet.com/>>, création des puzzles
  - <<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=09458db2ae7b>>
  - <<http://www.marlisco.eu/serious-game-start.en.html>> (projet Marlisco « Connais, Ressens, Agit ! Pour stopper les déchets marins »).
- Vidéo pour se distraire
  - <<https://www.youtube.com/watch?v=0q1D42T85r4>> (les 10 plus belles îles de Grèce)
  - <<https://www.youtube.com/watch?v=bFuBrDe9R4o>> (vidéo préparée à l'aide du logiciel Movie Maker, chanson « Voyage, Voyage » de Desireless).

## Conclusion

Notre projet démontre comment l'enseignant peut relier son expérience didactique et pédagogique avec des outils numériques technologiques pour enrichir son cours, et avoir des effets bénéfiques à l'apprentissage. Les apprenants, de leur part, se sentent fiers de leur apprentissage, ils se rendent compte qu'ils peuvent communiquer en FLE et transmettre un message pour la protection de l'écosystème marin. Leur création est affichée au site de la 19<sup>e</sup> École primaire de

Serrès, disponible sur <<http://19dim-serron.ser.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/drastiriotes/ekpaideytikes/75-mia-fora-ki-enan-kairo-itan-i-mesogeios>>.

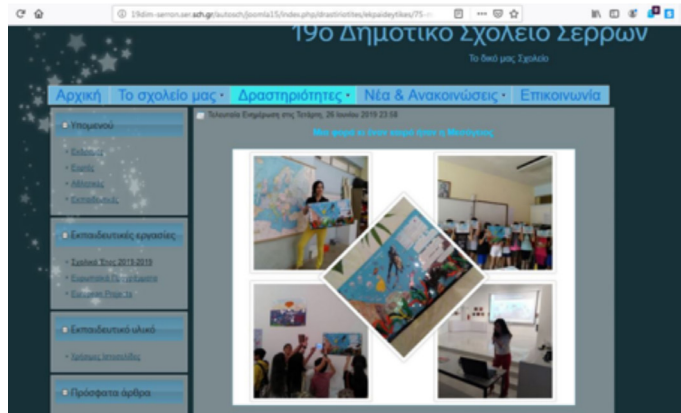


Image 5 : Affichage du produit final au site de l'école.

### Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> (consulté le 05/01/2020).
- GERBAULT J., 2012, « Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21<sup>e</sup> siècle », *Les Cahiers de l'ACDLE*, vol. 9, no 2, disponible sur : <<https://journals.openedition.org/rdlc/3960>> (consulté le 12/08/2019).
- KAZERONI A., 2004, « La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques », *Études de linguistique appliquée*, n° 134, p. 159-171.
- MANGENOT F., 1998, « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Pratique et Recherche*, vol. 1, n° 2, p. 133-146, disponible sur : <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000175/document>> (consulté le 05/07/2019).
- MIALARET G., 2003, *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*, Paris, PUF.
- 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, p. 47-55.



ΦΕΚ 2871, τ.Β'/09 Σεπτεμβρίου 2016, *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες* [JOURNAL OFFICIEL DU GOUVERNEMENT GREC, n° 2871, fasc. B, en date du 9 septembre 2016, *Programme unique d'études pour les langues étrangères*], disponible sur : <<https://www.esos.gr/arthra/46056/eniaio-programma-spydon-giatis-xenes-glosses-sto-dimotiko-kai-sto-gymnasio>> (consulté le 20/07/2019).

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, «Έγκριση πραγματοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν η Μεσόγειος*» (αρ. έγκρισης 194657/Δ2, 14/11/2018) για τα σχολικά ιδρύματα της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας [MINISTÈRE GREC D'ÉDUCATION, DE RECHERCHE ET DES CULTES, agréation de la réalisation du programme éducatif *Il était une fois la Méditerranée* (194657/Δ2, 14/11/2018) pour les établissements scolaires de la Macédoine Centrale et de la Macédoine de l'Ouest].

### ***Manuels didactiques consultés***

ANTONIADIS V., MANETTI M. P., 2014, *Arthur et Lilou 1, Méthode de français pour enfants*, Athènes, Trait-d'Union.

## ANNEXES

### FICHE D'APPRENANT 1

#### Compréhension écrite

En tandem, observez les documents et à l'aide de votre enseignant répondez aux questions.

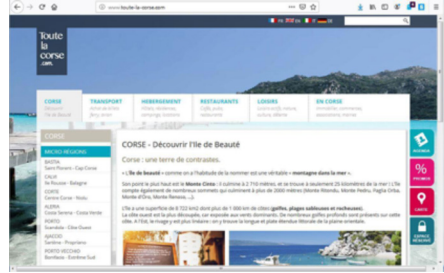
1. Ce document c'est

Un article de journal  un site Internet

2. Notez les rubriques (lettres en couleur bleue)

a) ..... b) ..... c) .....

d) ..... e) ..... f) .....



3. La Corse, qu'est-ce que c'est ?

.....

4. Complétez le texte

La Corse est une.....dans la mer. Le point le plus haut est le.....Il culmine à.....mètres et se trouve à 25 kilomètres de la.....La Corse a des sommets, des golfes, des plages.....et.....

5. En Corse, on protège la nature

VRAI  FAUX

Justification : .....

.....

6. Notez trois grandes îles de la Méditerranée

.....

.....

7. La Corse est dans la Méditerranée, alors son climat est méditerranéen

VRAI  FAUX



### FICHE D'APPRENANT 2

#### COMPRÉHENSION AUDIO-VISUELLE ET PRODUCTION ÉCRITE

En tandem, visionnez la vidéo et répondez aux questions suivantes :

1. Quel est le titre de la vidéo ?

.....

2. Quel est le mot en grec et en français pour cet organisme marin ?



En grec : .....

En français : .....

3. Écoutez la mélodie de la vidéo. Quel est l'instrument de musique que vous écoutez ? Pourquoi cet instrument est-il utilisé ?

*p. ex. Le violon pour la danse romantique des pieuvres.*

4. Qu'est-ce qui se passe ? Complétez le tableau suivant :

p. ex.

Qui	Où	Quand (mois, saison)	Comment (sentiments)	Quoi (thème)	Pourquoi
<i>Deux pieuvres  Un homme</i>	<i>Sur l'île de Santorin</i>	<i>En juin, en été</i>	<i>L'amour – amoureux</i>	<i>La chasse des pieuvres</i>	<i>Manger les pieuvres délicieuses</i>

4a) Imaginez que vous êtes journalistes. Écrivez en une-deux phrases le contenu du tableau. Cette phrase est le titre d'un article de journal local.

p. ex. En été, sur l'île de Santorin, la chasse de deux pieuvres amoureuses d'un homme. Il veut manger les pieuvres ?

4b) Visitez le site <<http://www.coloriages.pour-enfants.fr/alphabets-mots-lettres/saint-valentin/messages/d-amour/imprimer.php>>, tapez votre phrase et imprimez-la.

5. Et si les pieuvres parlaient ? Imaginez leurs répliques, écrivez-les puis avec l'aide de votre professeur tapez les sous-titres de la vidéo sur le site

<https://amara.org/el/>

- *Je t'aime beaucoup*
- *Je t'adore*
- *Tu es où, mon amour ?*
- *Ma belle pieuvre est en danger !*

(Sous-titrage disponible sur :

<<https://amara.org/el/videos/VIQruwAjbolF/fr/185085/?tab=subtitles>>



## Les activités langagières sur téléphone portable

**Vojka MILOVANOVIC**

OS « Dositej Obradovic » (Pozarevac, Serbie)

vojka29@gmail.com

### Résumé

*Il y a des apprenants qui sont très motivés, mais aussi ceux qui ne le sont pas du tout. La motivation est souvent en relation avec une activité particulière et contextuelle. Chez les apprenants, les TICE peuvent activer la motivation, permettre le contact avec l'autre, multiplier les occasions d'échange, provoquer les processus cognitifs spontanés, développer l'autonomie de l'apprenant. En l'occurrence, le téléphone portable obtient un nouveau rôle : il devient un outil pédagogique dont le but est d'apprendre avec plaisir. C'est un matériel authentique au service de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objet de notre recherche est l'utilisation du téléphone portable dans la classe. L'hypothèse principale est que le téléphone portable peut nous aider à créer et à utiliser toutes les activités de production et de compréhension orales. Pour mener à bien cette recherche, nous suivons une démarche hypothético-déductive où nous présentons aussi le travail pratique.*

**Mots-clés :** *téléphone portable, motivation, matériel authentique, activités, travail pratique*

### Introduction

La motivation incite à l'apprentissage. L'objet de notre recherche est l'utilisation du téléphone portable dans la classe. L'hypothèse principale est que le téléphone portable peut nous aider à créer et à utiliser toutes les activités de production et de compréhension orales. Ces activités pourraient être combinées avec les activités de production écrite et de compréhension écrite. Pour mener à bien cette recherche, nous suivons une démarche hypothético-déductive où

nous présentons aussi le travail pratique : comment ces activités fonctionnent dans la classe et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Les activités présentées sont adaptées pour le téléphone portable basique ainsi que pour le smartphone parce que nos élèves viennent de différents milieux sociaux. Il faut dire que ce travail ne dépend pas d'Internet mais l'enseignant peut utiliser ses activités même s'il n'y a pas d'Internet dans la salle de classe.

## 1. La motivation et l'apprentissage

L'étymologie du mot « motivation » vient du verbe latin « movere » dans le sens de mouvoir et de déplacer, le début du processus de mouvement et la source de tout ce qui est en mouvement (Klajn et Sipka, 2006 : 795).

En effet, tout apprentissage dépend de la motivation. Sans ce mouvement initial, sans ce désir dans le cœur et l'élan spirituel et même corporel, tout apprentissage est impossible. Véritable force motrice d'une activité, la motivation fournit la direction de l'apprentissage vers un objectif qui surmonte tous les obstacles (Vianin, 2006 : 21). Selon Viau, la motivation en milieu scolaire doit être liée à une activité spécifique donnée dans un contexte particulier (Viau, 2000 : 7). Pour atteindre cet objectif, nous devons changer notre façon de travailler, d'explorer, d'expérimenter et de choisir ce qui est bon. À la question posée quelle est la valeur de la motivation, les scientifiques répondent souvent qu'elle est importante mais pas suffisante. Il faut être motivé pour apprendre mais aussi capable d'apprendre quelque chose, ce qui signifie qu'il est nécessaire de posséder certaines capacités pour réussir dans ce processus. Autrefois, les chercheurs ont mesuré l'effet de la motivation sur la persévérance des élèves mais maintenant, le processus cognitif est également rejoint à la persévérance, ce qui correspond à la qualité des stratégies d'apprentissage qu'un élève utilise pour effectuer une activité. Les élèves qui étaient plus motivés ont passé plus de temps à apprendre. De plus, la motivation peut être intrinsèque et extrinsèque (Gardner et Lambert, 1959 : 266-272). La motivation instrumentale ou extrinsèque est caractérisée par le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une langue étrangère par exemple, réussir des examens à l'université, trouver un emploi, obtenir une augmentation de salaire etc.

Par contre, la motivation intégrative ou intrinsèque est caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'inté-

gration ou l'envie de les connaître, par exemple déménager dans une nouvelle communauté ou dans un nouveau pays (*ibid.* : 266-272).

### **1.1. L'approche humaniste de la motivation**

Pour Rogers, l'élève et l'enseignant sont des partenaires dans le processus d'apprentissage et c'est un fait très important (voir Vianin, 2006 : 66). Le processus de l'enseignement/apprentissage est un axe important dans le développement de la motivation des élèves. Dans ce processus, nous distinguons trois éléments :

- La congruence qui développe une relation authentique dans laquelle l'enseignant montre qu'il est un être humain ;
- L'acceptation inconditionnelle, qui permet à l'élève de se sentir reconnu comme un être humain digne de confiance et de respect ;
- L'empathie qui représente notre capacité à nous mettre à la place de l'autre pour le comprendre et lui montrer cette compréhension (*Ibid.* : 66).

Face à ces faits, nous pouvons conclure que la source de la motivation se trouve dans une véritable relation humaine. Vainin (*ibid.* : 67) affirme en outre que de nombreuses études montrent que les élèves, intrinsèquement motivés, sont capables d'utiliser certaines stratégies qui nécessitent plus d'efforts, mais qui leur fournissent également un accès plus approfondi à l'information. Il attire particulièrement l'attention sur le terme par lequel Rogers fait référence à l'enseignant comme un facilitateur d'apprentissage. L'enseignant essaie de réveiller le désir d'apprendre chez les élèves (*ibid.* : 67). Vianin pense que Rogers voit la source de la motivation dans la liberté qui mène vers l'apprentissage où l'apprenant est libre de suivre ses objectifs, de s'engager personnellement en travaillant avec plus d'élan et de mémoriser plus et d'utiliser les outils qui ne sont pas présents dans les cours traditionnels. Le rôle de l'enseignant est de permettre aux élèves de chercher et de trouver des réponses aux questions concernant les problèmes qu'ils ont eux-mêmes et qu'ils posent (*ibid.* : 67).

### **1.2. La motivation en contexte scolaire**

Watson et Battistich (2006 : 253-279) pensent que l'apprentissage n'est pas concentré seulement autour des tâches et des tests qu'il faut résoudre mais

aussi autour d'un processus qui se déroule au sein d'une communauté ou d'un groupe de personnes socialement connectées et responsables les unes envers les autres (*ibid.*). Lorsque les élèves se soutiennent mutuellement et s'entraident dans ce processus, l'apprentissage est collaboratif. Dans un tel environnement, les élèves ne seront pas gênés de poser des questions, de demander de l'aide et de répondre même s'ils ne sont pas sûrs de la réponse. Les erreurs sont considérées comme une partie du processus d'apprentissage parce que tous les élèves apprennent avec l'enseignant, mais ce rôle d'apprenant est adapté par l'enseignant à la situation (*ibid.*).

D'après Roland Viau (2000 : 5-9) la motivation en contexte scolaire présente un état dynamique. Nous trouvons ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. Ces faits incitent l'apprenant à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement pour atteindre un but (*ibid.* : 8).

Par conséquent, afin d'établir une communauté d'apprentissage, il est nécessaire que l'enseignant et sa classe soient un endroit attrayant pour les élèves où leur attention est attirée par les objectifs d'apprentissage individuels et collaboratifs. La motivation présente un facteur avantageux de l'apprentissage. Il faut trouver les outils et le contenu pour susciter la motivation des élèves.

## **2. Les liaisons possibles : le matériel authentique et le smartphone**

Nous voulons montrer toutes les formes d'un matériel authentique. En le définissant, nous essaierons de chercher et de trouver les points communs qui pourraient faire la base entre le matériel authentique et le smartphone.

Le Petit Robert (1990 : 1165) définit le mot « matériel » comme « l'ensemble des objets, instruments, machines utilisées dans un service, une exploitation ». Le matériel est aussi un objet dont nous avons besoin pour faire un exercice (*ibid.*).

Le dictionnaire didactique de Cuq (2003 : 162) décrit le mot « matériel » comme un terme qui inclut les supports divers authentiques (audio, vidéo, informatique, en ligne, papier) conçus à des fins didactiques. Ces supports aident l'enseignement d'une langue étrangère ou l'auto-apprentissage. Le matériel est aussi un ensemble de documents et d'activités qui sont organisés dans le cadre d'un objectif d'enseignement ou d'apprentissage.

D'autre part, un groupe d'auteurs (Abe *et al.*, 1979 : 2) est d'avis qu'un document authentique pourrait être défini de deux façons, soit de manière négative soit de manière positive.

On peut définir le document authentique, de façon négative comme tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde. En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication : en sont exclus les textes écrits et oraux fabriqués ou modifiés en vue d'enseigner une langue [...]

*ibid.* : 2

Le terme « authentique » est défini comme « dont l'exactitude, la vérité ne peut être contestée, dont l'origine est indubitable, d'une totale sincérité »<sup>1</sup>.

Holec (1990 : 66-74) dit que nous pouvons approcher un document authentique du point de vue de l'apprenant ou de l'enseignant. La question posée de la perspective d'un apprenant est à quoi peut servir un document authentique pour l'apprenant. Les besoins de l'apprenant dans ce cas sont l'apprentissage et l'acquisition. Quant à l'acquisition, le document authentique fournit l'exposition. Il présente une langue et comment cette langue fonctionne. Il incite l'expression et la compréhension (*ibid.* : 70).

Compte tenu de ces définitions et de ces avis, nous pouvons constater que le téléphone portable ou le smartphone pourrait être traité en tant que matériel authentique. Il devient un outil pédagogique dont le but est d'apprendre avec plaisir. Ce n'est pas un jouet que nous utilisons dans un jeu pour se distraire mais un outil pédagogique qui nous aide à apprendre une langue d'une façon ludique et interactive. C'est un matériel authentique au service de l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **3. Les TICE en classe et la place du téléphone portable**

L'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères a également contribué à une approche différente du processus d'enseignement. Ce sont de nouveaux moyens dont l'enseignant puise ses idées pour compléter son cours afin de faciliter l'acquisition du matériel. L'internet,

---

<sup>1</sup> Voir Larousse en ligne, 2020, <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/authentique/6561>> (consulté le 7/2/2020).



l'ordinateur, les tablettes, le tableau blanc interactif ont remplacé les magnétophones que les enseignants utilisent dans les méthodes audiovisuelles au milieu du siècle dernier. Un nouvel outil entre dans nos classes et dans nos vies : le téléphone portable ou le smartphone.

Internet devient un espace où nous découvrons les documents authentiques qui introduisent la culture et la langue étrangère dans la classe. Les affiches, les annonces et les autres documents authentiques peuvent être adaptés pour devenir le support pédagogique dans la classe (Ganea, 2014 : 43-51).

La question que nous posons ici est ce qu'il faut faire si nous enseignons dans un milieu où il n'y a pas d'ordinateur ni de TBI. Parfois, nous n'avons pas d'Internet dans nos salles de classe et il est difficile de réaliser les tâches et les autres activités. Un outil accessible à tous est le téléphone portable ou le smartphone. Nous utilisons ses deux termes parce qu'il y a des élèves qui n'ont pas de smartphone mais un téléphone portable de base.

D'après Isabelle Barrière (2019 : 21-31) le smartphone est « un couteau suisse dans la communication ». Les adolescents manipulent bien cet outil en utilisant ses multiples fonctions : communiquer par texte ou par voix, consulter les réseaux sociaux, jouer, prendre des photos, télécharger les applications diverses, lire, écrire, naviguer sur Internet etc. (*ibid.* : 22). Barrière souligne que l'utilisation de smartphone dans la classe peut provoquer certains problèmes :

- Le cyberharcèlement chez les jeunes ;
- Les décrets officiels dans la loi ou dans le règlement d'un établissement scolaire qui interdisent l'utilisation de téléphones ;
- Les interdits sociaux parce que le téléphone n'est pas un objet d'apprentissage ;
- L'autocensure quand un enseignant ne l'utilise pas parce que « ça ne se fait pas » ou quand il ne sait pas l'utiliser lui-même (*ibid.* : 23).

Nous pouvons ajouter à cette liste d'interdictions aussi celles des parents qui pensent que le smartphone n'est pas bien pour la santé de leurs enfants ni pour leur budget familial. Les élèves abusent de ce média à d'autres fins. Et enfin, il n'y a pas toujours le réseau Wi-Fi.

Les élèves seraient capables de cadrer une photo, enregistrer, faire une vidéo, partager des idées, écouter les autres, travailler ensemble, collaborer, interagir, devenir autonome. L'utilisation de cet outil développe la compétence linguistique, phonologique et culturelle (Barrière, 2019 : 21-31).

Vu tous ces faits, le smartphone devient un outil pédagogique dont le but est d'apprendre avec plaisir. Ce n'est pas un jouet que nous utilisons dans un

jeu pour se distraire mais un outil pédagogique qui nous aide à apprendre une langue d'une façon ludique et interactive. C'est un matériel authentique au service de l'apprentissage d'une langue étrangère.

#### **4. Quelles activités pouvons-nous pratiquer en utilisant le téléphone portable ou le smartphone ?**

Comme pour toute activité, il faut bien maîtriser et l'outil et le contenu, et bien sûr minuter l'activité afin de ne pas se laisser déborder. En Serbie, un cours ne dure que 45min. Donc, nous utilisons le smartphone pendant une partie de cours comme support pour les autres activités. Nous pouvons s'en servir du niveau A1 au niveau le plus élevé. Les activités proposées sont celles de vocabulaire, de présentation et de résumé, des mini-dialogues, des sketches, des messages codés, des devinettes.

##### **4.1. Guide d'utilisation des applications Pic Collage et PhotoDirector**

Nous avons choisi les applications Pic Collage et PhotoDirector pour le montage des photos, parce qu'elles sont gratuites, les élèves les connaissent bien et il est facile d'apprendre à les utiliser. La question suivante est pourquoi nous avons choisi deux applications qui ont le même but d'utilisation : le traitement d'image. La réponse est très simple :

- L'application PIC COLLAGE possède une option pour faire le collage dans la forme libre qui nous permet de voir clairement le texte.
- L'application PHOTO DIRECTOR possède des outils qui nous permettent de changer l'arrière-plan et d'écrire le texte dans les bulles. Cette application possède aussi l'option pour faire le collage mais il n'y a pas de forme libre.

##### *4.1.1. PhotoDirector*

Ajouter du texte sur la photo :

1. Cliquez sur « Modifications ».
2. Choisissez la photo pour modifier.
3. Cliquez sur « Texte » et vous tapez votre texte puis vous choisissez la couleur du texte et le type de police.

Si vous voulez faire un roman-photo, cliquez sur « Texte bulle » et choisissez le type de bulle ; écrivez votre texte dans la bulle.

4. À votre gauche il y a le bouton « coche » pour sauvegarder la photo.

Modifier l'arrière-plan :

1. Cliquez sur « Modifications ».
2. Choisissez l'option « Découper ».
3. Sélectionnez l'objet ou la personne que vous voulez mettre dans un autre arrière-plan et puis coupez.
4. Choisissez l'arrière-plan en ajoutant une de vos photos ou l'arrière-plan proposé par l'application.
5. Sauvegardez la photo.

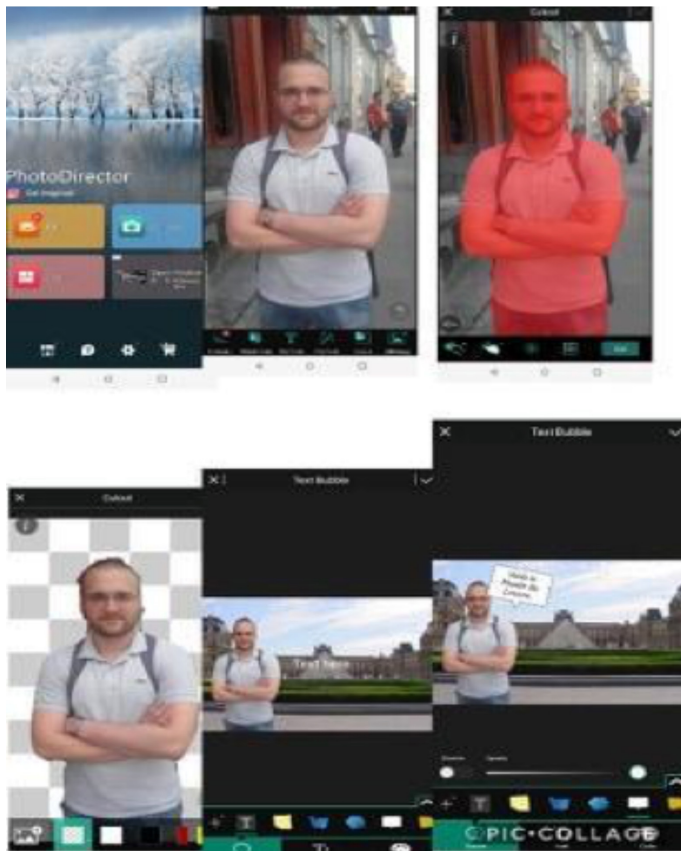


Image 1 : Modification de l'arrière-plan

## 5. Les activités proposées

Nous proposons des activités adaptées pour le téléphone portable ou le smartphone. S'il n'y a pas de Wi-Fi dans la classe, les élèves ne doivent pas envoyer des messages mais tout simplement échanger les téléphones. Les messages peuvent être transférés par l'application BLUETOOTH aussi. Pour être efficace, il faut avoir un téléphone par groupe. Nous pouvons utiliser aussi l'application AGENDA pour écrire. Il faut appliquer toutes les règles que nous utilisons pour le travail en groupe. Nous pouvons les insérer dans la consigne pour que la consigne soit plus précise.

### 5.1. Le travail dans l'application Dictaphone

Le dictionnaire sonore : chaque groupe obtient une liste de mots-clés qu'ils ont repérés dans un texte. Ils enregistrent les mots sur le dictaphone, une application simple que chaque smartphone possède : un membre de groupe prononce le mot en français puis sa traduction en langue maternelle et chaque personne prononce le mot et sa traduction. Comme ça, ils révisent le vocabulaire déjà appris. Sur la liste il n'y a pas de traduction en langue maternelle.

Le petit bac phonétique : chaque groupe obtient un son. Par exemple, les nasales, le [y]. Ils doivent trouver un prénom, un adjectif, un pays et un nom qui contient ce son. Ils enregistrent ces mots sur dictaphone et donnent leur téléphone portable à l'autre groupe ou ils leur transfèrent l'enregistrement par Bluetooth. L'autre équipe doit écrire les mots enregistrés et ils disent de quel son il s'agit.

Il est interdit : chaque groupe doit faire une liste de cinq phrases de ce qui est interdit dans les situations suivantes : dans la rue, dans la classe ou dans la maison. Il faut utiliser la deuxième personne du singulier du subjonctif. Puis ils enregistrent ces phrases, ils échangent les portables, et ils écrivent les interdictions qu'ils ont entendues sur le portable. Quand ils ont fini, ils lisent les phrases écrites et le groupe qui a écrit ces phrases vérifie s'ils les ont bien écrites.

Lis ces mots : chaque groupe trouve cinq mots et les écrit dans son message. Ils ne se les envoient pas parce que c'est cher, mais ils échangent leurs téléphones.

Puis, une équipe lit les mots d'une autre équipe et cette équipe-là vérifie si c'est bien prononcé.

Écris-moi un poème<sup>1</sup> : chaque groupe reçoit une strophe du poème de Jacques Prévert « Pour toi mon amour ». Remplacez les lieux où il est allé par le marché aux fruits, le marché aux légumes, la boulangerie, le magasin des vêtements et écrivez ce qu'il y a acheté. Enregistrez votre strophe sur dictaphone et échangez les portables avec l'autre équipe. L'autre équipe doit saisir les modifications que vous avez faites : le lieu et le produit acheté.

Le message codé : chaque groupe doit écrire une phrase en ajoutant entre chaque consonne et chaque voyelle les deux lettres AV par exemple : Il est dans la cour-iAVI eAVst dAVns lAVa cAVouAVr. Puis il faut échanger les téléphones et chaque groupe doit décoder le message de l'autre groupe.

## **5.2. Travail dans l'application Pic Collage ou PhotoDirector ou n'importe quelle application pour le montage des photos**

Le dictionnaire visuel : identifiez les cinq verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être au passé composé. Faites la photo de chaque action, puis écrivez l'infinitif de ce verbe sur la photo. Sauvegardez la photo dans la galerie et faites une photo collage avec le titre « Les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être au passé composé ».

### Les activités de présentation

Fiche d'identité<sup>2</sup> :

Première étape : Nom, Prénom, Date de naissance, Lieu de naissance, Pays, Adresse, Nationalité.

Deuxième étape : Faites une photo de la personne que vous voulez présenter et insérer les données sur la photo.

Troisième étape : Sauvegardez la photo dans la galerie.

---

<sup>1</sup> Bara (2011 : 28) propose un exercice similaire dont l'idée est d'imiter le style d'un écrivain.

<sup>2</sup> Selon Weiss (2002 : 15-16), l'objectif de ces activités de présentation est que l'élève parle devant la classe et l'enseignant prépare les conditions pour faciliter la participation à cette activité.

Décrire quelqu'un<sup>1</sup> – Les émotions :

Première étape : Complétez la phrase avec les adjectifs suivants : heureux/heureuse, triste, énervé/énervée, effrayé/effrayée, content/contente.

1. Quand il fête son anniversaire, il est ...
2. Quand elle obtient une bonne note, elle est ...
3. Quand elle voit une souris, elle a peur et elle est ...
4. Quand il obtient une mauvaise note, il est ...

Deuxième étape : Faites la photo qui illustre chaque phrase.

Troisième étape : Insérer la phrase dans la photo.

Quatrième étape : Faites la photo collage avec toutes les photos et donnez le titre : « Les émotions ».

Cinquième étape : Sauvegardez la photo collage.

Les loisirs :

Première étape : Présentez les actions que vous faites pendant vos loisirs.

Deuxième étape : Prenez la photo de chaque action.

Troisième étape : Puis insérez le texte par ex. : je lis un livre. Écrivez les verbes à la première personne du singulier du présent.

Quatrième étape : Faites la photo collage dans l'application PIC Collage et insérez le titre « Qu'est-ce que tu fais pendant tes loisirs ? ».

Cinquième étape : Sauvegardez la photo dans la galerie.



Image 2 : Les loisirs

<sup>1</sup> L'adaptation de l'exercice proposé par Adrien Payet (2010 : 66).

### Une photo de vacances

Première étape : On donne le nom de chaque groupe : l'automne, le printemps, l'été, l'hiver, la campagne.

Deuxième étape : Chaque membre du groupe doit composer trois phrases avec les activités qu'ils font pendant les vacances en été, en hiver, au printemps, en automne et à la campagne et puis ils composent deux phrases sur la météo.

Troisième étape : Ils se posent comme s'ils voulaient prendre une photo de vacances puis ils insèrent le texte où ils disent ce qu'ils ont fait pendant les vacances et quel temps il faisait.

### Une vidéo de vacances

Première étape : Chaque membre du groupe doit composer trois phrases avec les activités qu'ils font pendant les vacances, en été ou en hiver et puis ils composent deux phrases sur la météo.

Deuxième étape : Faites une vidéo en disant ce que vous faites pendant les vacances et quel temps il fait.

Troisième étape : Sauvegardez la vidéo.

### Un roman-photo

Première étape : Racontez ce que vous faites mercredi.

Deuxième étape : Écrivez les cinq phrases pour présenter vos activités journalières du matin au soir.

Troisième étape : Faites la photo pour chaque activité. Insérez le texte et faites une photo collage.

## Conclusion

Le smartphone pourrait être accepté comme un outil pédagogique que nous pouvons utiliser pendant une partie de notre cours pour soutenir certaines activités. L'utilisation des smartphones dans l'enseignement/apprentissage encourage les élèves à apprendre car ils utilisent un appareil qui leur est très familier. De ce point de vue, nous pouvons dire que le smartphone est aussi un matériel authentique qui peut contribuer positivement au processus d'enseignement et qui anime l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. Les activités que nous avons présentées peuvent être modifiées afin qu'elles soient pratiquées sur un smartphone. En donnant les consignes précises, nous pouvons assurer la participation de chaque élève lors de ces activités.

## Références bibliographiques

- ABE D. *et al.*, 1979, « Didactique et authentique : du document à la pédagogie », *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, p. 1-15.
- BARA S. *et al.*, 2011, *Écritures créatives*, Grenoble, PUG.
- BARRIÈRE I., 2019, « Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ? », *Revue Méthodal*, n° 3, p. 21-31.
- CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- GANEVA A., 2014, « L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère », *Synergies Roumanie*, n° 9, p. 43-51.
- GARDNER R. C et LAMBERT W. E., 1959, « Motivational variables in second languages acquisition », *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, n° 4, p. 266-272.
- HOLLEC H., 1990, « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges pédagogiques*, p. 65-74.
- KLAJN I. *et al.*, 2006, *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Novi Sad, Prometej [KLAJN I. *et al.*, 2006, *Grand dictionnaire de mots et expressions étrangers*, Novi Sad, Prometej].
- PAYET A., 2010, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International.
- ROBERT P., 1990, *Le petit Robert 1 dictionnaire*, Paris, LE ROBERT.
- VIANIN P., 2006, *La motivation scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- VIAU R., 2000, « La Motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions », *Revue Vie pédagogique*, n° 115, p. 5-9.
- WATSON M. *et al.*, 2006, « Building and sustaining caring communities », in C. M. EVERTSON et C. S WEINSTEIN (dir.), *Handbook of classroom management : Research, practice and contemporary issues*, Mahwah/NJ, Erlbaum, p.253-279.
- WEISS F., 2002, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.



## Soyons CréaTICE

**Vasiliki SAMPANI**

Centre de langues Apple Stars (Grèce)

v\_sabani@yahoo.gr

### Résumé

*À l'ère numérique où nous vivons, il y a un éventail d'outils éducatifs en ligne, des logiciels, des plateformes, des liens, qui se mettent au service de l'enseignement du français et dont chaque enseignant peut profiter pour faire avancer ses élèves. De plus, c'est une façon indéniable pour motiver les apprenants et faciliter la procédure de l'enseignement. D'une part, ce que nous allons voir c'est comment nous pouvons faciliter l'apprentissage de la langue chez tous les apprenants et d'autre part, quels outils numériques nous pouvons utiliser pour aider surtout ceux qui présentent des troubles d'apprentissage, comme c'est le cas des élèves dyslexiques. Quel est leur profil en tant qu'élèves ? Comment faire pour qu'ils puissent progresser ? Plusieurs logiciels se mettent à la disposition de l'enseignant et lui permettent de faire développer toutes les compétences chez les apprenants.*

**Mots-clés :** *dyslexie, numérique, kahoot, tablette, wordcloud*

### Introduction

Ces dernières années, les troubles d'apprentissage se trouvent au centre de nombreuses recherches et d'études. Ce fait s'explique non seulement grâce aux différentes évolutions et progrès qui ont lieu dans le domaine de la pédagogie, de la psychologie mais encore dans le domaine des neurosciences. La dyslexie constitue un trouble important et très sérieux qui influence la vie de millions d'élèves et d'adultes dans le monde. C'est un champ d'étude qui tente tout scientifique et qui provoque toujours des débats. L'utilisation des outils numériques semble aider les apprenants « dys », d'où notre intervention sur ce

sujet. Plus précisément, nous avons profité des logiciels simples comme Word, Powerpoint, etc. pour rendre le cours plus interactif et plus attrayant pour les élèves créant des activités que nous présenterons ci-dessous. En même temps, nous avons remarqué que ceux qui présentaient des troubles d'apprentissage, ont pu plus facilement assimiler les nouvelles connaissances.

## 1. Analyse de la situation

Le rôle d'un enseignant est primordial car c'est à lui de pouvoir aider tout apprenant dans la classe à accéder à la connaissance. Quand on voit qu'un élève a du mal à apprendre malgré ses efforts ou qu'il apprend moins rapidement que ses camarades, on doit d'abord trouver la cause qui est à l'origine de ce ralentissement avant de lui proposer des pistes d'apprentissage. Ce ralentissement peut être, également, associé à d'autres difficultés rencontrées comme c'est le cas de la confusion des lettres ou bien des difficultés de prononciation. Notons sur ce point que le fait qu'un élève confond deux consonnes (p. ex. confusion entre « b » et « d ») n'est pas toujours un signe alarmiste pour conclure qu'il est dyslexique. Ce qui distingue un enfant dyslexique de celui qui a d'autres genres de problème c'est que les signes persistent chez le premier et pas chez le second.

Des enquêtes montrent qu'il y a de plus en plus d'élèves qui souffrent des troubles d'apprentissage ; les nombres varient selon les études, selon les pays et selon les époques. Ces nombres varient de 1 à 10 % selon la nature des troubles que l'on inclut dans l'étude et selon le degré de sévérité pris en compte. En France on parle de 6 à 8 % de troubles dys. On peut dire que 4 à 5 % des enfants scolarisés sont dyslexiques, 3 % sont dyspraxiques, et 2 % sont dysphasiques<sup>1</sup>. Il est à noter que ce n'est pas à l'enseignant de diagnostiquer les troubles d'apprentissage chez l'enfant mais c'est plutôt à lui d'adapter son enseignement afin de lui faciliter la tâche de l'apprentissage.

Comme le français est une langue dont la prononciation ne correspond pas toujours à la façon dont les mots s'écrivent, il est difficile de s'y habituer. D'autant plus, la prononciation n'est pas non plus facile même pour les élèves qui n'ont pas de troubles pareils. Donc, chez un enfant « dys » ces difficultés restent inextricables voire insurmontables. Comme il n'y a pas de solutions définitives,

---

<sup>1</sup> Statistique disponible sur : <<https://www.ffdys.com/troubles-dys>> (consulté le 14/06/2019).

il vaut mieux utiliser d'autres moyens pour intervenir et aider l'apprenant à mieux apprendre la langue française.

D'après une enquête<sup>1</sup> réalisée chez une vingtaine d'élèves dyslexiques qui apprennent le français comme langue étrangère, on remarque que les difficultés diffèrent d'un élève à l'autre. Chaque apprenant constitue un cas à part entière. Il est évident qu'ils présentent des difficultés similaires dont les plus importantes se limitent à la distinction et au repérage des sons en général ou des sons les plus proches. L'enfant dyslexique a du mal à associer les phonèmes aux graphèmes et vice versa. Un apprenant dyslexique a aussi du mal à mémoriser, ce qui rend le travail de l'enseignant plus difficile puisqu'il doit répéter plusieurs fois quelque chose considéré comme acquis (Crombie *et al.*, 2001). La plupart des fois, on voit que les élèves n'arrivent pas à lire ni à mettre en ordre les mots parce qu'ils les oublient. Enfin, il ya des apprenants qui, quand ils se mettent à produire un texte écrit, hésitent souvent quant au choix du mot adéquat pour s'exprimer car il y a très souvent une confusion entre la langue maternelle et la langue cible.

## 2. Analyse des cas

Après avoir analysé les copies ainsi que le profil d'apprentissage<sup>2</sup> de vingt élèves qui présentent des troubles d'apprentissage, on constate que leurs fautes commises peuvent se regrouper puisqu'elles présentent des similitudes. Il s'agit des fautes que l'on doit prendre en considération dans leur ensemble et pas séparément. Cela veut dire qu'il se peut que l'apprenant dyslexique commette en même temps des erreurs de sens, de son et/ou de syntaxe. Ainsi, peut-on classer les différents types d'erreurs et des confusions rencontrées ; c'est à partir de ce classement que nous proposons les pistes d'intervention ci-dessous.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une enquête qualitative sur les cas des enfants dyslexiques certifiés. C'est une enquête personnelle menée dans le cadre d'une formation d'une durée de six mois sur l'analyse des erreurs et la proposition des solutions. Il s'agissait d'un échantillon de vingt élèves (11 filles et 9 garçons) dont le niveau de français était différent.

<sup>2</sup> Les apprenants ont passé un test nommé CAPS ARISTON qui nous a montré quel type d'intelligence est plus développé chez eux. D'après la théorie de Howard Gardner (2005), il y a huit intelligences multiples. Les intelligences verbo-linguistique, logico-mathématique, visuelle-spatiale, corporelle-kinesthétique ou kinesthésique, musico-rythmique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste-écologiste.

## 2.1. Des fautes de sens

Ce sont les erreurs qui sont dues, souvent, à la confusion issue de la langue maternelle ou parfois à celle de l'anglais. P. ex. « Je te donne ma raison » ou bien « Il faut faire beaucoup d'énergies pour résoudre ce problème ».

Dans le premier cas l'élève voulait utiliser l'expression « Je te donne ma parole » mais il s'est trompé parce qu'il avait en tête le mot grec « logos ». Alors, il a utilisé le mot « raison » parce qu'il se souvenait de la phrase « il y a plusieurs raisons » où le mot « raison » veut dire « cause ». La même erreur se produit, également, dans le deuxième cas où l'élève a utilisé le mot « énergie » à la place du mot français « action », dont la prononciation est proche du mot grec « energeia ».

Dans le même cadre, on remarque des confusions entre un mot français et un mot anglais. Un apprenant ayant un lexique plus riche en anglais, il y recourt souvent afin de s'exprimer en français. Le risque de confusion augmente avec la contiguïté de la prononciation d'un mot dans les deux langues par exemple le mot « location » qui signifie : lieu ; et le mot « location » (le nom du verbe « louer ») pour dire « louer une maison ». On constate également de nouveaux mots inventés comme « expresser » au lieu du mot « exprimer ».

Comme il est précédemment noté, si un élève confond le sens d'un mot ne fait pas forcément preuve de dyslexique. C'est l'ensemble de types d'erreurs précises qui nous conduit à conclure s'il s'agit vraiment d'un cas « dys ».

## 2.2. Des fautes de son

Il s'agit des erreurs qui sont dues à la difficulté rencontrée afin de repérer les sons ou d'associer les phonèmes aux graphèmes. Comme l'anglais est la première langue étrangère apprise, les élèves sont considérablement influencés par son utilisation.

p. ex.

bateau - bato

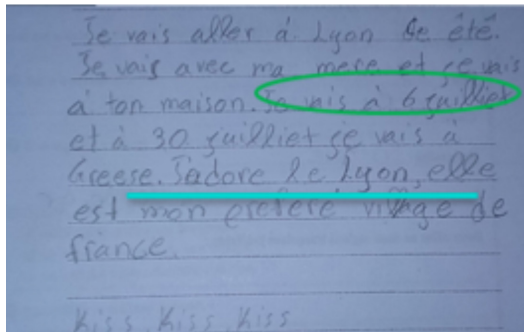
musique - music

chant - sans / chat

### 2.3. Des fautes de syntaxe

Ce sont les erreurs qui sont dues à des interférences dues, à leur tour, à la langue maternelle de l'élève et qui concernent à la fois la syntaxe d'une phrase et le sens du message qu'il veut transmettre. C'est le résultat de la traduction littérale du grec en français.

p. ex. Elle a trouvé tragique mort.



Exemple 1 : Erreur syntaxique

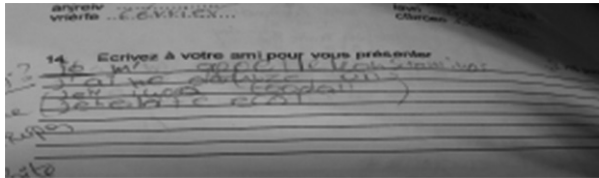
Dans l'exemple 1, on voit que l'apprenant a mal placé l'adjectif « préféré », « mon préféré village » ; une erreur due soit au grec soit à l'anglais. De surcroît, on constate qu'il ajoute un article devant un nom propre de lieu « le Lyon » ou une préposition au lieu d'un article comme dans la phrase « je vais à 6 juillet », probablement influencé par sa langue maternelle, le grec.

### 2.4. Des fautes de perception des lettres

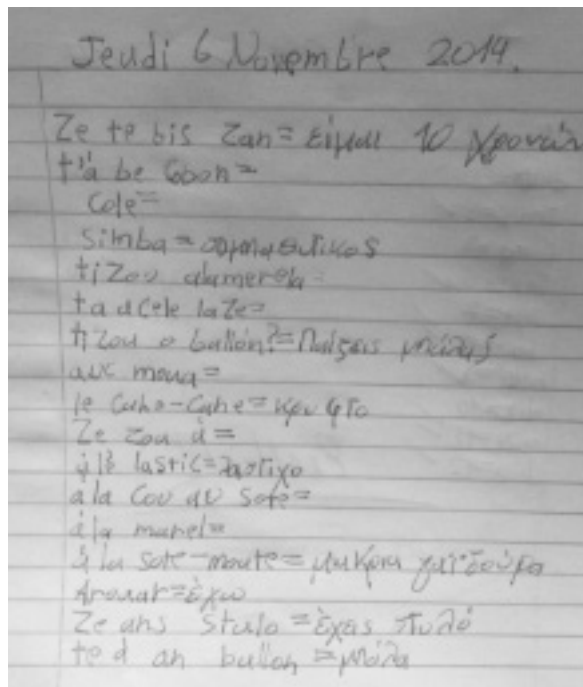
Ce sont les erreurs qui sont dues à la difficulté de distinguer les lettres qui se ressemblent. L'écriture des lettres ci-dessous étant très proche l'une de l'autre est systématiquement erronée. Ils ont souvent l'impression d'avoir écrit « d » mais en fait ils ont écrit « b ». Les confusions les plus courantes entre les lettres dont les graphies s'avoisinent sont les suivantes :

p. ex.  
 p / b / d  
 f / t  
 u / n / h  
 j / z

Dans les exemples 2 et 3, on remarque qu'un élève atteint de dyslexie se trompe quant à l'écriture des lettres « d » et « b » et des lettres « j » et « z ». Ces confusions qui persistent et qui se répètent continuellement demandent de la part de l'enseignant une solution pour y remédier.



Exemple 2 : « d » et « b »



Exemple 3 : « j » et « z »

La question qui se pose est comment on peut utiliser les nouvelles technologies au profit de ces élèves. En insistant sur la prise de conscience phonologique dès le début de l'apprentissage, non seulement les apprenants dyslexiques mais aussi tous les apprenants s'adapteront mieux à l'apprentissage de la langue. Elle constitue un facteur parmi les plus prédictibles de la lecture réussie (Porpodas,

2002 ; Stanovich, 1988 : 590-604). Quand on combine la prise de conscience phonologique et les concordances des graphèmes/phonèmes, l'acquisition du code alphabétique est plus facile (Lundberg *et al.*, 1980 : 159-173).

En travaillant sur la conscience phonologique, l'enseignant doit également penser à la pédagogie différenciée. La « pédagogie différenciée » vise la modification a priori de la manière de l'enseignement pour pouvoir s'adapter aux besoins spécifiques des élèves ; la pédagogie différenciée n'intervient pas pour corriger. Elle peut être mise en application de façon préventive afin d'anticiper.

La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. [...] Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes.

Robbes, 2009 : 26

### **3. Niveaux d'intervention**

Ayant tenu compte de l'analyse des cas, nous proposons trois niveaux d'interventions en utilisant les nouvelles technologies. Il y a une grande gamme d'outils à mettre en application dans la classe de FLE ; il suffit que l'enseignant choisisse les plus adéquats et qu'il sache les maîtriser.

#### **3.1. Premier niveau d'intervention**

Lors du premier niveau d'intervention on insiste sur :

- le développement de la conscience visuelle et sonore ;
- la distinction des lettres ;
- l'amélioration de la mémoire visuelle et sonore.

### **3.2. Deuxième niveau d'intervention**

Lors du deuxième niveau d'intervention on travaille sur :

- les syllabes ;
- les phonèmes ;
- les graphèmes.

### **3.3. Troisième niveau d'intervention**

Lors du troisième niveau d'intervention on travaille sur :

- les quatre activités de communication langagière (CO, CE, PO, PE) ;
- la rédaction des phrases courtes qui, par la suite, se transformeront en texte intégral ;
- la capacité de compléter des phrases à trous.

## **4. Exemples concrets**

### **4.1. Traitement de texte (Word)**

#### *4.1.1. Développer de la conscience visuelle et sonore*

Un grand nombre d'élèves qui apprennent le français ont du mal à s'habituer aux consonnes et/ou aux voyelles finales qui ne se prononcent pas. Dans l'exemple 4, on peut voir comment c'est possible de créer un fichier Word afin qu'ils puissent s'y habituer. On cherche, d'abord, un enregistrement sonore dont on recopie la transcription sur un fichier Word. Ensuite, on fait écouter aux élèves l'enregistrement sonore choisi, après leur avoir distribué la transcription sur un fichier Word (traitement de texte) ; une fois le fichier distribué, on leur demande de marquer les consonnes et voyelles finales qui ne se prononcent pas. C'est une activité que l'on peut adapter pour travailler avec n'importe quel son difficile à être assimilé.

Afin de varier ce type d'activité, on pourrait, par exemple, demander aux élèves de marquer d'abord les consonnes et les voyelles finales non prononcées et/ou les nasales, selon le cas et après avoir fait écouter l'enregistrement sonore, on vérifie les réponses tous ensemble. L'utilisation d'un TBI serait très utile.



#### 4.1.2. Faire des phrases

Dans l'exemple 5, on voit comment à l'aide de Word on peut initier les élèves à la formation d'une phrase bien structurée. Plus précisément, on insère un tableau, en ajoutant de différents constituants d'une phrase (sujets, verbes, compléments, etc.). On mélange les éléments donnés et on leur demande d'utiliser des couleurs différentes afin de former des phrases. C'est une activité grâce à laquelle les élèves s'entraîneront à identifier et à ne pas oublier les éléments d'une phrase (le sujet ou bien un déterminant avant un nom). Notons sur ce point que l'utilisation des couleurs différentes par les élèves les aiderait à développer leur mémoire.

Pour écouter l'enregistrement sonore cliquez [ici](#).

Greg : Alor, voici ta chambre.

Nao : Elle est grand !

Greg : Oui, elle fait 20 mètres carrés. Il y a un grand lit pour bien dormir.

Nao : Un beau bureau !

Greg : Oui, un bureau pour étudier... et de tiroirs pour ranger tes cahiers.

Nao : Il n'y a pas d'armoire ?

Greg : Si, elle est derrière toi. Une grande armoire pour ranger tes affaires.

Nao : Il y a aussi une table basse.

Exemple 4 : Consonnes et/ou aux voyelles finales qui ne se prononcent pas

#### 4.1.3. Corriger des fautes

Dans le cas des apprenants plus âgés, on peut leur demander d'utiliser Word pour rédiger un texte. Une fois la langue française installée sur l'ordinateur, en utilisant le correcteur automatique, ils pourront à leur tour développer une conscience orthographique (exemple 6). Le correcteur automatique souligne les mots erronés signalant à l'apprenant où se trouve la faute. Le correcteur automatique propose des solutions correctes laissant les apprenants libres de choisir. Après plusieurs essais, ils apprennent à distinguer ce qui est faux sans même l'intervention de l'enseignant. C'est une procédure moins pénible pour l'apprenant parce qu'il est préalablement sûr que le devoir donné n'a pas de fautes d'orthographe ou de fautes morphosyntaxiques qui empêcheraient la compréhension. Comme un apprenant atteint de dyslexie semble souvent être plus hésitant et timide que

#### EXERCICE II

On	aimons	près de	ses	vidéo.
Marie	parle	aux	la	télé.
Je	nage	regarder	jeux	amies.
Nous	jouent	avec	la	Piscine.
Ils	habitons	à	chez	elle.

Exemple 5 : Créer des phrases

ces collègues de classe, il peut développer, ainsi, son estime de soi et malgré cette timidité potentielle, se montrer plus courageux devant ses camarades.

## 4.2. Présentation (PowerPoint)

Un autre moyen plus interactif afin de s'initier à la prononciation des mots est la création des diapositives en se servant de l'outil de présentation PowerPoint.



Exemple 6 : Correction d'orthographe



Exemple 7 : Dictionnaire illustré

Au début, l'enseignant pourrait créer des diapositives en collaborant avec les élèves. Une fois ces derniers initiés aux étapes à suivre, ils pourraient effectuer ce travail tous seuls.

À l'aide de cet outil, on peut créer des diapositives en proposant des mots ayant la même terminaison (p. ex. la terminaison en *eau*, exemple 7). Ce travail vise à la systématisation des sons et des syllabes.

C'est un travail facile que les élèves peuvent faire seuls ou à l'aide de l'enseignant. On peut leur demander de créer une diapositive en ajoutant des mots ayant la même terminaison (exemple 7). Ensuite, on lance un moteur de recherche pour trouver des images qui correspondent à chaque mot. Lors de cette étape, on n'a pas besoin de passer

par la traduction pour expliquer la signification de ces mots. Par l'intermédiaire de la procédure de recherche, les élèves vont pouvoir correspondre chaque mot à une image en créant, ainsi, un dictionnaire illustré. Dernière étape de ce travail, c'est d'enregistrer la prononciation du mot à l'aide d'une tablette ou d'un téléphone portable et d'intégrer le son à l'image. Au moment de la révision, l'élève peut cliquer sur chaque photo pour réécouter sa voix avec la prononciation du mot et voir la photo et la graphie du mot. Alors, il combine à la fois la graphie, le sens et le son de chaque mot. Comme c'est un travail individuel qui demande du temps et de la recherche de la part de l'élève, au bout

d'un certain temps, il sera capable d'associer phonème et graphème beaucoup plus facilement.

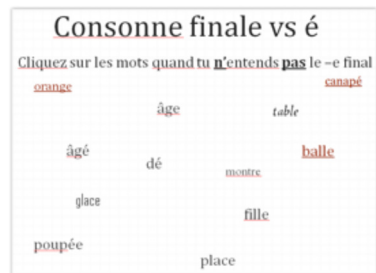
C'est un projet de travail que l'enseignant peut faire durant toute l'année scolaire. De cette façon, l'apprenant aura son propre dictionnaire visuel associé à la prononciation du mot. Grâce à ce genre d'activité, l'enseignant évite d'écrire en grec la transcription phonétique d'un mot.

Après la création des diapositives, on demande aux élèves de repérer un certain son (p. ex. le son [wa], exemple 8). Une fois le mot correct choisi, une nouvelle diapositive apparaît félicitant l'élève pour avoir choisi le mot correct ou bien, l'encourageant de réessayer.

Un autre type d'activité que l'on pourrait proposer aux élèves, est celui qui suit (exemple 9). Supposons que l'enseignant veut travailler sur le -e final prononcé et le -e muet. Afin que l'apprenant soit capable de repérer quand le -e final se prononce, on crée une diapositive avec différents mots. En proposant des mots comme « parle » et « parlé », par exemple, l'apprenant pourrait apprendre à distinguer un verbe conjugué au présent de l'indicatif et un participe passé. Ensuite, on lie chaque mot avec une autre diapositive qui montre le mot sélectionné accompagné d'une image qui renvoie au sens et enfin, on ajoute une diapositive avec la mention « bravo » ou une remarque encourageante en cas de faute (exemple 10). De cette façon, l'élève pourrait apprendre à distinguer plus facilement les mots qui se terminent par -e muet. On répète la même procédure avec tout autre son qui pourrait être difficilement assimilable par les élèves.



Exemple 8 : Repérer un son



Exemple 9 : Exercice de repérage de sons



Exemple 10 : Réponse – appréciation

### 4.3. Excel

#### 4.3.1. Conjuguer un verbe

	A	B	C
2			
3	Je	s'appelle	ristophe
4	Il	m'appelle	re
5		s'appelle	
6		l'appelles	
7			
8			

Exemple 11 : Conjuguer un verbe

	A	B	C
2			
3	Je	m'appelle	ristophe
4	Il	me	lève
5			
6			
7			
8			

Exemple 12 : Bon choix

	A	B	C
2			
3	Je	s'appelle	Christophe
4	Il	me	lève
5			
6			
7			
8			

Exemple 13 : Mauvais choix

En se servant de l'outil Excel, on pourrait entraîner les élèves à conjuguer correctement les verbes. On peut créer une liste de différentes formes verbales afin que l'élève choisisse celle qui est correcte (exemple 11). Le but de cette activité est d'aider l'apprenant à bien conjuguer, par exemple, un verbe à l'intérieur d'une phrase. L'utilisation des couleurs différentes serait très bénéfique pour les élèves. Ganschow, Sparks et Schneider (1995 : 75-95) insistent sur l'utilisation des couleurs différentes quand on vise à l'acquisition des points grammaticaux.

Dans le cas où l'on choisirait le mot correct toute la phrase devient par exemple verte comme dans l'exemple 12, avertissement que son choix est réussi. Il s'agit d'une fonction déclenchée automatiquement par Excel.

Dans le cas où l'apprenant ferait un mauvais choix, il s'en apercevra grâce à la couleur qui n'aura pas changé (exemple 13). En multipliant ses essais, il arrivera à assimiler les bonnes formes verbales.

#### 4.3.2. Regrouper les mots de la même famille

Afin d'aider les élèves à développer leur capacité de mémorisation, on peut créer une sorte de codage comme dans l'exemple 14. On met dans une colonne, la racine, la partie inchangeable d'un mot, et on ajoute les suffixes et les préfixes selon le cas. Cette systématisation pourrait créer une sorte de codage chez eux, facilitant, ainsi, l'apprentissage du vocabulaire.

	<b>jeun</b>		
dé	<b>jeun</b>	er	déjeuner
	<b>jeun</b>	esse	
	<b>jeun</b>	e	
ra	<b>jeun</b>	ir	

Exemple 14 : Mots de la même famille

#### 4.3.3. Distinguer le mot correct

On remarque souvent que les élèves dyslexiques sont loin d'être capables de distinguer les adjectifs des adverbes ou bien le contraire. Il se peut, également, qu'ils se trompent quand ils ont à choisir le mot approprié parmi des noms et des adverbes, surtout quand il s'agit de la même terminaison comme c'est le cas de la terminaison -ment. L'activité proposée, par la suite, est une activité développant la capacité des élèves de

A	B
commencement	ADVERBE
habitation	NOM
belle	
maison	ADJECTIF ADVERBE VERBE NOM
développement	
parler	
finir	
tiroir	

Exemple 15 : Distinguer le mot correct

pouvoir distinguer le mot correct. Plus précisément, on peut utiliser Excel pour créer une liste de mots comme on voit dans l'exemple 15. De cette façon, l'élève s'entraîne à distinguer s'il s'agit d'un adjectif ou d'un adverbe. En travaillant avec Excel, on a la possibilité d'utiliser des couleurs afin de ranger dans une catégorie des mots en précisant leur fonction dans la phrase. Ainsi l'apprenant arrivera-t-il, au fur et à mesure qu'il répète cette activité, à distinguer les noms, les adverbes, les verbes, etc. Par conséquent, au moment où il doit utiliser le mot adéquat pour produire une phrase à l'écrit ou à l'oral, il choisira le mot correct. Grâce à cette activité, il apprend, en même temps, quelles sont les terminaisons qui renvoient à un verbe ou bien à un substantif.

#### 4.4. Magilettres



Exemple 16 : Magilettres

Le logiciel (jeu) « Magilettres »<sup>1</sup> qui peut être gratuitement téléchargeable, est une bonne solution ludique pour aider les apprenants à développer leur capacité de distinguer les différentes lettres (exemple 16). Les lettres sont proposées dans des mots simples d'une à trois syllabes. Chaque niveau de jeu est chronométré. L'enseignant peut l'adapter aux besoins de ses élèves puisque, s'il accède aux « paramètres », il peut modifier la lettre cible ainsi que le niveau de difficulté. « Magilettres » est un outil qui est facile à adapter et qui ne demande pas de préparation de la part de l'enseignant sauf dans le cas où ce dernier voudrait réadapter le jeu selon les buts éducatifs.

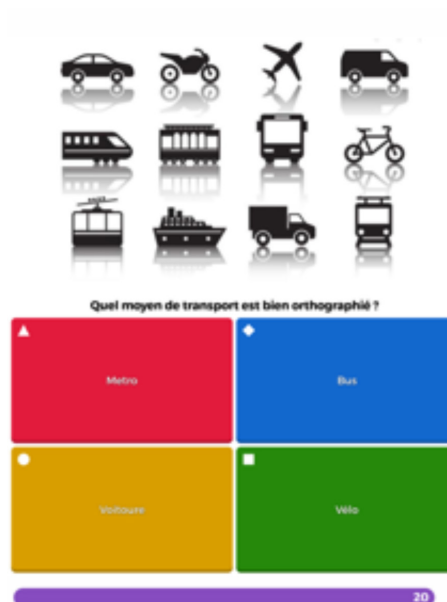
#### 4.5. Kahoot

Kahoot<sup>2</sup> est une application gratuite (dans le cas de la version payante on a accès à plus de possibilités) où l'on peut trouver des activités toute faite mais, grâce à laquelle, on peut créer, aussi, nos propres activités. On peut, soit travailler sur l'orthographe d'un mot soit sur sa signification (exemples 17, 18, 19) à condition qu'on ait accès à Internet, qu'on dispose d'un ordinateur et/ou des téléphones portables ou bien d'une seule tablette dont tout le monde se servira. Autrement dit, on pourrait permettre à chaque apprenant d'utiliser son propre téléphone portable pour accéder à l'activité. Ainsi les apprenants participent-ils à une sorte de sondage dont les résultats s'affichent à la fin. Dans le cas contraire, on pourrait permettre aux apprenants d'utiliser un appareil électronique, une tablette par exemple, à condition qu'ils se mettent, d'abord, tous d'accord avant d'appuyer sur la réponse correcte dans les délais prévus. Il

<sup>1</sup> « Magilettres » disponible sur : <<https://www.orthomalin.com/ressources/jeux-en-ligne>> (consulté le 13/06/2019).

<sup>2</sup> Disponible sur : <<https://kahoot.com/>> (consulté le 15/06/2019).

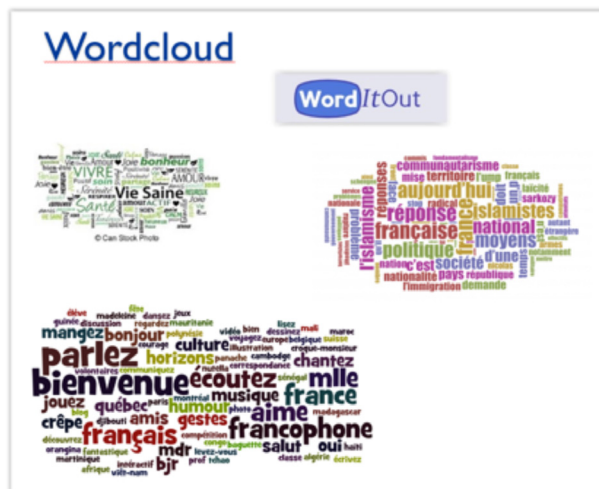
est impératif que l'enseignant ait préparé les questions au préalable, sinon, il est difficile de le faire parallèlement ou pendant le cours faute de temps.



Exemple 19 : Kahoot 3

#### 4.6. Wordcloud

Dernier outil qui pourrait aider un élève à apprendre et surtout à mémoriser le vocabulaire acquis est Worditout<sup>1</sup> (exemple 20). C'est un site gratuit dont les élèves peuvent profiter afin de créer leur propre nuage de mots. Il y a plusieurs sites Internet que l'on peut utiliser pour créer un nuage de mots mais le site en question semble être plus facile à être mis en application sans demander trop de connaissances en informatique. Dès que l'on voit que l'apprenant a acquis suffisamment de mots, on lui demande de créer un nuage de mots dont il connaît le sens, l'orthographe et la prononciation. C'est une façon amusante de créer « son propre dictionnaire ». L'apprenant pourrait également créer des champs lexicaux qui lui serviraient dans une production écrite ou orale.



Exemple 20 : Wordcloud (créer un nuage de mots)

#### Conclusion

Le but de cette présentation était de montrer de manière pratique comment on pourrait rendre son cours plus attrayant voire interactif en utilisant des outils simples comme celui d'Office et même des outils plus compliqués. Leur avantage est qu'il ne faut pas avoir trop de connaissances en informatique pour s'en servir en classe de FLE.

<sup>1</sup> Disponible sur : <<https://worditout.com/>> (consulté le 15/06/2019).



Les apprenants, en particulier ceux qui sont dyslexiques, se laissent souvent décourager devant les difficultés affrontées, alors que ce genre d'activités les aideraient peut-être à garder le moral et à continuer l'effort puisqu'ils peuvent voir leur progrès. De leur côté, ils peuvent facilement maîtriser ces outils et quant au logiciel Magilettres, il est moins compliqué qu'un jeu vidéo.

Tout compte fait, tous ces outils sont pratiques et facilitent l'apprentissage d'une langue non seulement de la part de l'apprenant dyslexique mais aussi de n'importe quel autre apprenant désirant apprendre le français. On peut s'en servir pour créer facilement un grand nombre d'activités différentes adaptées aux besoins de ses élèves.

### **Références bibliographiques**

- CROMBIE M. et MCCOLL H., 2001, « Dyslexia and the Teaching of Modern Foreign Languages », in L. Peer et G. Reid (dir.), *Dyslexia. Successful Inclusion in the Secondary School*, London, David Fulton Publishers, p. 54-63.
- GANSCHOW L., SPARKS R. et SCHNEIDER E., 1995, « Learning a Foreign Language: Challenges for Students with Language Learning Difficulties », *International Journal of the British Dyslexia Association*, n° 1, p. 75-95.
- GARDNER H., 2005, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz.
- LUNDBERG I., OLOFSSON A. et WALL S., 1980, « Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten », *Scandinavian Journal of Psychology*, n° 21, p. 159-173.
- ROBBES B., 2009, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel, et méthodologie de mise en œuvre*, s. l., disponible sur : <[https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)> (consulté le 8/08/2021).
- STANOVICH K. E. 1988, « Explaining the differences between the dyslexic and garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model », *Journal of Learning Disabilities*, n° 21, p. 590-604.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ. Δ., 2002, *Η ανάγνωση*, Αυτοέκδοση [PORPODAS K. D., 2002, *La lecture*, autoédition].

## Les MOOCs : un nouveau moyen pour former et se former en ligne.

**Elona TORO**

Université de Tirana (Albanie)

elonatoro@yahoo.com

### Résumé

*Cette présentation sera consacrée aux MOOC (Massive Online Open Courses), une forme d'enseignement/apprentissage qui se développe de plus en plus. Grâce à la révolution numérique, nous sommes obligés à repenser nos façons d'enseigner et d'apprendre. Nous présenterons en premier lieu, la problématique de la formation initiale des futurs enseignants de français en Albanie, ensuite nous définirons le MOOC en tant que forme d'enseignement/apprentissage en prenant quelques exemples de plateformes proposant des formations intéressantes pour les enseignants de français. Enfin, nous proposerons des outils du Web 2.0 pour la création de formations à l'exemple des MOOC afin d'améliorer les pratiques d'enseignement de la langue en prenant comme exemple le module TICE du programme de la Didactique du français au sein du Département de français de l'Université de Tirana.*

**Mots-clés** : FLE, MOOC, formation initiale, numérique

### Introduction

La formation est l'acte de développement des compétences d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel, mais aussi les résultats de l'utilisation de ce processus. Le terme formation a été introduit au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle comme un moyen organisé du développement des compétences des citoyens, mais il a été traité plus largement au début du XX<sup>e</sup> siècle, lorsque les premières lois concernant la formation professionnelle ont été créées (par exemple, la loi de 1971 en France).

Aujourd'hui, le mot formation est également associé au terme transformation, de sorte que la formation n'est plus considérée comme quelque chose qui se termine dans un temps donné, mais est considérée comme un processus continu. Un adulte n'est pas un être accompli professionnellement, il a besoin de s'intégrer, d'acquérir de nouvelles compétences. Pour cette raison, les Anglo-Saxons parlent depuis 1938 de formation continue tout au long de la vie (Forquin, 2002).

Pendant ce temps, on peut distinguer deux termes qui sont encore utilisés aujourd'hui : tout d'abord, le terme formation initiale, générale ou académique, qui vise à donner à l'individu les bases de la formation générale et qui repose principalement sur la transmission des connaissances, et deuxièmement, le système de formation continue, qui vise à accompagner l'individu tout au long de la vie, en mettant l'accent sur la transmission des compétences professionnelles.

Jean-Pierre Cuq nous propose de distinguer trois modèles de formation des enseignants. En premier lieu, la formation liée au contenu, à la méthodologie, à la discipline et à la didactique, en deuxième lieu, la formation liée à la formation personnelle, et en troisième lieu, la formation liée à la formation professionnelle dans une logique socio-économique (Cuq, 2003 : 104).

La formation initiale des enseignants de français en Albanie est caractérisée par une série de problématiques dont l'intégration du numérique dans les curricula. Dans cet article nous allons faire un bref panorama de cette problématique, en apportant des informations concernant le module consacré à l'utilisation du numérique en classe de langue du Département de Français de l'Université de Tirana, surtout les outils du Web 2.0 que nous utilisons avec nos étudiants pour créer des pratiques d'enseignement numériques ainsi que des MOOCs utiles que les étudiants suivent pour acquérir une expérience de formation à distance.

## **1. Formation initiale des enseignants en Albanie : contexte et problématique**

Nous apporterons dans cette partie un bref aperçu de l'organisation et de la problématique de la formation initiale des enseignants dans notre pays sur la base des données et des résultats de deux rapports liés à cette question. Le premier concerne le rapport sur l'enseignement pré-universitaire fourni par le Ministère de l'Éducation, des Sports et de la Jeunesse (MARS) et le deuxième, le

rapport sur la formation initiale des enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur albanais, mis en œuvre par l'Institut pour le Développement de l'Éducation (IZHA).

Selon le rapport du MARS, la formation initiale des enseignants est dispensée dans neuf établissements publics d'enseignement supérieur (EES) et dans certains EES privés. Selon la Déclaration de Bologne, tous les EES qui forment les enseignants ont construit des programmes de formation initiale en deux cycles d'études, permettant aux futurs enseignants de terminer leurs études universitaires et de poursuivre les procédures pour obtenir une licence professionnelle d'enseignant. Les formes de préparation initiale des enseignants dans les EES sont des études à temps plein.

Le programme d'études offert dans les facultés d'éducation en plus de la formation professionnelle, se concentre sur les compétences pédagogiques, méthodologiques de base, les compétences en langues ainsi que la pratique pédagogique à l'école.

La profession enseignante est une profession réglementée. Pour avoir le droit d'exercer la profession d'enseignant, chaque candidat doit avoir effectué :

- les études de deuxième cycle dans le profil enseignement d'une discipline donnée ;
- la pratique professionnelle dans les établissements d'enseignement pré-universitaire prédéterminée par les Directions d'Enseignement ;
- l'examen d'État pour l'enseignant dans le profil pertinent.

À la fin du stage professionnel, l'apprenti enseignant est évalué par le mentor, le directeur de l'école et le comité d'évaluation du stagiaire. Ce n'est qu'après une évaluation positive de la formation pratique que le stagiaire peut s'inscrire à l'examen d'État, qui se déroule en ligne.

Selon le rapport préliminaire sur la réforme du système d'enseignement pré-universitaire, la préparation de nouveaux enseignants ne se déroule pas au bon rythme ; les défis pour l'amélioration de nouveaux programmes sont grands et le besoin de nouveaux enseignants bien formés est incontestable.

- On constate que les programmes de préparation des enseignants varient considérablement. Le contenu et le classement des cours varient également, même au sein d'une même institution.
- Les éléments les plus critiques concernent le contenu disciplinaire, les théories d'apprentissage, la pédagogie, la gestion de classe, etc. (Ministria e Arsimit, 2014 : 15-17).

Le rapport de l'IZHA sur la formation initiale des enseignants dans notre pays, présente également un certain nombre de problèmes et de lacunes dans les programmes offerts par les institutions qui forment les nouveaux enseignants dans notre pays. En voici quelques-uns :

- les institutions formant des enseignants ne disposent pas d'un cadre commun de référence pour la formation ce qui aiderait à la mise en place de programmes de formation plus rapprochés.
- concernant les stagiaires qui suivent la pratique d'enseignement au sein des institutions d'éducation pré-universitaire, les rapports mettent en évidence les résultats minimaux dans l'examen pour avoir la licence professionnelle, de l'autre côté ces stagiaires ne sont pas payés lors de la pratique annuelle et au sein des institutions il y a un manque d'un système de tutorat et de tuteurs professionnels.
- les curricula proposés, surtout ceux qui forment des enseignants en langue proposent beaucoup de matières en albanais et très peu de matières en langue française (IZHA, 2016 : 8-11).

À partir de ces problèmes relevés par les rapports, il a été recommandé d'introduire dans les curricula des matières concernant les méthodologies de la recherche, des TICE et des techniques de rédaction de test d'évaluation des compétences, mais aussi essayer de changer les pratiques pédagogiques en introduisant les pédagogies actives et le développement de l'esprit critique.

Les rapports proposent aussi le renforcement des centres d'excellence au sein des institutions d'éducation supérieure pour proposer des formations complémentaires aux futurs enseignants mais aussi aux tuteurs des systèmes pré-universitaires.

## **2. L'introduction des TICE au sein du master « Didactique du français » au Département de français de l'Université de Tirana**

Fondé en 1966, le Département de français de l'Université de Tirana avait pour ambition initiale la formation des futurs enseignants de la langue française. Actuellement, le Département offre des programmes d'études en enseignement, traduction/interprétation et communication.

Dans le cursus du master d'enseignement du Département de français, les étudiants de première année en master de recherche « Didactique du FLE », suivent un cours lié à l'utilisation des TIC (soixante heures d'enseignement) dans l'enseignement.

Ce module se donne comme objectif à donner aux futurs enseignants les savoirs et les savoir-faire nécessaires afin de favoriser :

- la participation active des enseignants dans l'intégration des TICE dans l'enseignement ;
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par l'exploitation pédagogique des TICE ;
- l'appropriation des outils multimédia par les enseignants en vue d'une utilisation efficace en classe.

Dans ce but, les futurs enseignants sont amenés à :

- connaître, savoir utiliser et savoir adapter à leurs besoins les ressources du net ;
- acquérir des compétences techniques pour utiliser et intégrer dans leur enseignement les outils utiles en FLE.

Les séances s'appuient sur la mise en œuvre d'exemples en FLE et laissent une grande partie à la manipulation par les étudiants qui sont amenés à utiliser les outils, à construire des cours et à faire des propositions individuellement et collectivement. L'évaluation repose sur les travaux, individuels et collectifs, réalisés dans le cadre de différentes séances. Par conséquent, tous les cours se dérouleront en salle informatique.

Ce module s'appuie donc avant tout sur une réflexion à partir des contenus d'enseignement. Chaque étudiant est invité à réfléchir en amont à ses objectifs disciplinaires et à son scénario pédagogique. Cette réflexion préalable permet ensuite à chacun, en fonction de son niveau, de réfléchir aux outils les plus adaptés. Cela permet aussi de s'adapter à la grande hétérogénéité des étudiants de Master dans la maîtrise de ces compétences. La question qui guide chaque séance est la suivante : « Qu'est-ce que ce logiciel ou ce site apporte et comment puis-je l'utiliser pour qu'il apporte quelque chose aux élèves, en fonction de mon niveau en informatique ? ».

À partir de cette partie réflexive du cours concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement, nous avons introduit également le suivi obligatoire d'un MOOC (Massive, Open, Online Courses) en langue française lors du semestre. Les étudiants sont ensuite amenés à apporter une réflexion en forme d'exposé sur l'expérience MOOC. D'habitude, cette expérience est assez positive et leur apporte beaucoup d'informations sur l'apprentissage à distance et en autonomie.

Au début, ils se sentent un peu désorientés concernant le fait qu'ils doivent se mobiliser et s'organiser eux-mêmes pour le suivi du cours, mais après ils ar-

rivent à suivre le cours dans les meilleurs délais et à obtenir aussi un certificat de participation qui est obligatoire pour la réussite du module.

### **3. Les MOOC : un moyen pour se former en ligne**

Les MOOC, en français CLOM (Cours en Ligne Ouverts et Massifs), sont une proposition alternative de formation apparue en 2011 et lancée comme concept par deux professeurs canadiens, George Siemens et Stephen Downes.

Dans ce type de cours peuvent s'inscrire toutes les personnes intéressées par le sujet traité, sans aucune différence d'âge, de niveau d'études, de pays. L'accès est gratuit et ouvert à tous. Le cours peut être suivi entièrement à distance, avec des activités qui peuvent s'effectuer sur Internet avec une simple connexion et un ordinateur, une tablette ou un téléphone intelligent. Il s'agit d'un cours avec un sujet précis, un objectif d'apprentissage et un déroulé chronologique.

Les chercheurs et créateurs de MOOC distinguent deux types de formations, le cMOOC et les xMOOC. Dans le cMOOC les étudiants y participant créent leur propre environnement de travail, en choisissant leurs propres outils ou logiciels (blogs, réseaux sociaux, plateformes de formation à distance etc.) pour suivre le cours et effectuer les tâches en utilisant des outils ou sites qui permettraient d'agrégier les contenus. Mangenot le définit comme un cours horizontal en comparaison avec les xMOOC, des cours beaucoup plus traditionnels de type transmissif (Mangenot, 2017).

Udacity et Coursera sont les deux premières plateformes qui proposent des xMOOC, créés comme des start-up en 2012 par les professeurs Sebastian Thrun de l'Université de Stanford et ses collègues Daphne Coller et Andrew Ng. La plateforme France université numérique (FUN MOOC) propose une offre de contenu en français aussi bien pour la formation initiale que continue.

Les xMOOC en langue française, sont des cours plus traditionnels qui « selon Mangenot » ont plusieurs caractéristiques en commun. En premier lieu, ces cours ont comme objectif d'approfondir un sujet précis, ils suivent un rythme hebdomadaire imposé (de 3 à 12 semaines), proposent de brèves capsules vidéo (de 10 à 15 minutes) expliquant le contenu, suivies de documents téléchargeables et de quiz composés de questions à choix multiples, avec vérification automatique des réponses par la machine.

En deuxième lieu, ces cours sont toujours accompagnés par des bulletins d'information en y expliquant le déroulement et les activités à effectuer, en uti-

lisant des marques socio-affectives comme par exemple des émoticons. Ils proposent des forums de discussions qui demandent aux apprenants de répondre à des questions de réflexion technique et méthodologique sur la discipline, mais aussi de discuter sur une tâche donnée, à partir d'une consigne précise, afin de mutualiser leurs expériences.

En dernier lieu, certaines de ces formations proposent à la fin de la semaine une séance de visioconférence diffusée en temps réel, mais aussi sauvegardée pour une diffusion asynchrone. Ces séances ont comme objectif de répondre à des questions éventuelles posées par les apprenants, de leur proposer une séance de synthèse des activités de la semaine et d'assurer une présence socio-affective aux apprenants (Mangenot, 2017).

Les xMOOC sont suivis par un très grand nombre de participants mais ils connaissent un très fort taux d'abandon, cependant ces formations mettent l'accent sur l'évaluation par les pairs et apportent sans doute une très bonne expérience formative (Mangenot, 2017).

Nous avons fait une recherche sur les plateformes FUN-MOOC et MOOC Francophone et nous avons relevé des formations qui pourraient intéresser les professeurs ou futurs professeurs de français. Ces formations peuvent être un outil intéressant de formation pour les apprenants en langue, mais aussi pour les futurs enseignants de français en formation initiale (Toro, 2019).

<b>MOOC pour former/se former à l'apprentissage du FLE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer et Réussir le DELF B2 et le DALF C1</li> <li>- Paroles de FLE - Français Langue Étrangère</li> <li>- Français Langue Étrangère Afpa</li> <li>- Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui</li> <li>- Grammaire élémentaire de la langue française</li> </ul>
<b>MOOC pour former/se former à l'intégration du numérique en classe</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se former pour enseigner dans le supérieur</li> <li>- Enseigner et former avec le numérique en langues</li> <li>- Enrichir Mutuellement sa Pratique Pédagogique Avec le Numérique (EMPAN)</li> <li>- La classe inversée à l'ère du numérique</li> </ul>

Tableau 1 : MOOC disponibles pour les enseignants et futurs enseignants de français



## 4. Outils du Web 2.0 pour améliorer les pratiques d'enseignement

De nos jours, les apprenants révisent les cours à travers des vidéos retrouvées sur YouTube ou d'autres sites. Ils se sentent très à l'aise avec le numérique. Dans ce contexte, l'enseignant devrait trouver des moyens pour arriver aussi à la maison de ses apprenants en leur offrant de la documentation sous forme numérique pour les aider à mieux se préparer en dehors de la classe.

Nous avons vu que le MOOC est une formation structurée sur un sujet donné, une formation qui intègre des vidéos explicatives, des ressources multimédias et des quiz d'évaluation lesquels sont réalisés en une très bonne qualité, non seulement didactique, mais aussi technique. Or nous savons que la réalisation d'un MOOC a un coût qui peut aller jusqu'à 50 000 euros ou plus. La réalisation d'un MOOC demande d'un côté une équipe de collaborateurs et de l'autre côté aussi des ressources financières considérables.

La réalisation d'une telle formation devrait être prise en charge par une institution, par exemple, les institutions d'éducatons pré-universitaires ou universitaires qui ont la possibilité de postuler aussi dans des appels à projets visant la réalisation des MOOC. Actuellement, le Web offre un grand nombre d'outils numériques gratuits qui permettent à l'enseignant de créer des cours à l'exemple des cMOOC, chez lui.

Ces outils peuvent aider l'enseignant à ressentir un net avantage à utiliser le numérique et à innover, en réalisant des tâches comme il n'était pas possible de le faire avant et en atteignant ainsi le troisième et le quatrième niveau du schéma ASPID (adoption, substitution, progrès, innovation et détérioration) de l'intégration du numérique selon Thierry Karsenti (MOOC, Enseigner et former avec le numérique en langues – session 4, module Intégration du numérique, 2018).

Dans cette partie nous allons proposer une série d'outils intéressants qui peuvent aider à créer des cours à distance, en introduisant le numérique en classe, en les classifiant suivant trois catégories : des outils de collaboration, des outils de création et des outils d'évaluation en ligne.

### 4.1. Outils de collaboration en ligne

Le travail collaboratif a comme objectif le développement des compétences individuelles et collectives chez les apprenants. Chaque membre du groupe a un

rôle particulier et contribue à la production collective. L'apprentissage se fait donc en groupe, grâce aux interactions entre les pairs. Le travail collaboratif peut être utilisé en dehors de la classe, à distance ou dans un cadre de classe inversée etc.

Les outils numériques à notre disposition, aujourd'hui, rendent possible la mise en place d'activités qui permettent aux apprenants de travailler sur des fichiers communs en les aidant ainsi à mobiliser leurs idées, partager des connaissances, collecter des informations, organiser et planifier le travail en réalisant ainsi un travail collectif et en développant une culture de la coopération (Cherif et Gekiere, 2017 : 116-117).

La mise en place d'un projet collaboratif demande un travail préalable de préparation de la part de l'enseignant. Il doit s'occuper de la création de l'espace collaboratif, la constitution des équipes, la mise en place du calendrier et des échéanciers, la définition des objectifs, la répartition des groupes en veillant à l'équilibre des groupes, la réalisation des consignes et des documents à partager.

Pour la réalisation d'un travail collaboratif, nous avons plusieurs choix d'outils intéressants comme des outils de bureautique partagés, des pads et des murs collaboratifs.

- L'outil Padlet est un « mur virtuel » sur lequel on peut afficher toute sorte de document afin de diffuser, partager des textes, des images, des enregistrements audios, des vidéos, des pages Internet etc.
- Mentimeter est un outil qui permet aux apprenants de participer activement à des conférences, en répondant à des questions et en visualisant les résultats en temps réel.
- GoogleDocs est une suite de bureautique permettant de créer et éditer des documents partagés avec des tiers, (outils de traitement de texte, de tableau, de présentation, de rédaction et d'élaboration d'enquêtes en ligne).

## **4.2. Outils de conception et de création en ligne**

Les outils de création en ligne permettent aux enseignants de créer des ressources propres et personnalisées, suivant les besoins des apprenants. L'enseignant a beaucoup de choix concernant les différents outils de création en ligne, des outils qui servent à traiter des textes, des images des vidéos, à réaliser des

présentations animées, des cartes heuristiques, des fiches pratiques, des livres numériques, des blogs, des bandes dessinées, des visites virtuelles etc.

- EDpuzzle est un site qui permet de choisir une vidéo, de la manipuler suivant les objectifs retenus et de suivre la compréhension des apprenants.
- Code QR est un pictogramme associé à un lien hypertexte qui peut-être scanné par un téléphone depuis un lecteur code QR, renvoyant vers le lien correspondant.
- Pixton est un outil d'édition de bande-dessinée pour la réalisation de BD ou roman graphiques.
- PowToon est une plate-forme de création vidéo pour créer vos propres vidéos et présentations attrayantes.
- Framindmap est une application qui permet de créer et partager des cartes heuristiques.

### 4.3. Outils d'évaluation en ligne

Aujourd'hui l'évaluation des apprenants ne se réduit plus à une note mais il s'agit d'un moyen qui aide les apprenants à progresser et à gagner de l'autonomie. Les outils numériques donnent la possibilité à l'enseignant de construire des parcours individualisés aux apprenants suivant leur rythme et leur progrès en les aidant ainsi non seulement à construire leur apprentissage, mais aussi à gagner de la confiance en soi.

Nous avons à disposition plusieurs outils d'évaluation qui aident l'enseignant à mettre en place différents types d'évaluation (Cherif et Gekiere, 2017 : 78).

D'abord, les outils de sondage électronique avec lesquels nous pouvons construire des quizz, des outils qui nous permettent de mettre en place des questions ouvertes ou fermées. D'autres programmes ont des fonctionnalités d'autocorrection automatiques qui aident l'enseignant à mettre en place des activités d'autoévaluation pour les apprenants.

- Kahoot est une plate-forme d'apprentissage basée sur le jeu, utilisée comme technologie éducative dans les salles de classe et autres institutions d'apprentissage.
- Quizlet est un logiciel permettant la création de tests incluant de choix multiples, de vrai ou faux et des questionnaires à trous.
- Learningapps est une application visant à soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage.

## Conclusion

Ces formations peuvent aussi être intégrées en formation initiale, comme formations supplémentaires apportant aux étudiants une expérience de formation à distance, en augmentant ainsi leur niveau d'autonomie et en améliorant leurs stratégies d'apprentissage et leurs compétences de travail collaboratif.

Pour aider les étudiants à atteindre les niveaux de compétences TICE, il serait intéressant d'introduire dans les cours l'utilisation des outils numériques mentionnés dans cet article. Ces outils peuvent aussi être utilisés dans différents cours lors du cursus universitaire pour qu'ils deviennent de vrais outils familiers pour les étudiants et pour qu'ils puissent comprendre pourquoi les utiliser, sur quelle fin (pour informer, présenter, collaborer, produire, créer ou évaluer), avec quels outils travailler (outils, applications, plateformes etc.) comment préparer et dérouler les activités intégrant les TICE et choisir le moment du cours pour les intégrer, soit avant le cours, soit pendant le cours, soit après le cours.

Les universités en tant que centres agréés de formation continue pour les enseignants en Albanie, pourraient mettre en place des MOOC qui prennent en considération les besoins des enseignants, en proposant ainsi des formations continues adaptées au contexte local.

## Références bibliographiques

- FORQUIN J.-CL., 2002, *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente*, Paris, L'Harmattan.
- CHERIF S. et GEKIERE G., 2017, *Enseigner autrement avec le numérique*, Paris, Dunod.
- CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de la didactique du FLE, FLES*, Paris, CLE International.
- INSTITUTI I ZHVILLIMIT TE ARSIMIT, 2016, *Raporti mbi formimin fillestar të mësuësve në Institucionet e Arsimit të lartë Shqiptar*, IZHA [INSTITUT DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION, 2016, *Rapport sur la formation initiale des enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur albanais*, IZHA].
- MANGENOT, F., 2017, *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Paris, Hachette FLE.
- MINISTRIA E ARSIMIT, 2014, *Reforma e sistemit arsimor parauniversitar, raporti parraprak*, Tirana [MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2014, *Réforme du système éducatif pré-universitaire, rapport préliminaire*, Tirana].

TORO E., 2019, « Les MOOC dans le cadre de la formation continue des professeurs de français en Albanie », *Synergie Turquie*, n° 12, p. 269-281 disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Turquie12/toro.pdf>> (consulté le 10/10/2020).

### **Outils du Web 2.0**

*CODE QR*, disponible sur : <<https://www.qr-code-generator.com/>> (consulté le 10/10/2020).

*EDPUZZLE*, disponible sur : <<https://edpuzzle.com/>> (consulté le 10/10/2020).

*FRAMINDMAP*, disponible sur : <<https://framindmap.org>> (consulté le 10/10/2020).

*GOOGLEDOCS*, disponible sur : <<https://www.google.com/docs/about/>> (consulté le 10/10/2020).

*QUIZLET*, disponible sur : <<https://quizlet.com/fr-fr>> (consulté le 10/10/2020).

*LEARNINGAPPS*, disponible sur : <<https://learningapps.org/>> (consulté le 10/10/2020).

*MENTIMETER*, disponible sur : <<https://www.mentimeter.com/>> (consulté le 10/10/2020).

*KAHOOT*, disponible sur : <<https://kahoot.com/>> (consulté le 10/10/2020).

*PADLET*, disponible sur : <<https://padlet.com/>> (consulté le 10/10/2020).

*PIXTON*, disponible sur : <<https://www.pixton.com/>> (consulté le 10/10/2020).

*POWTOON*, disponible sur : <<http://www.powtoon.com>> (consulté le 10/10/2020)

# TABLE DES MATIÈRES

## AXE I : LE FRANÇAIS, LANGUE DE MÉDIATION

### **Anne Laure BIALES**

Le français langue de partage de connaissances littéraires..... 31

### **Effrossyni FRAGKOU**

La médiation entre traduction et déni de traduction :  
étude de cas sur la place de la médiation  
dans les scénarios pédagogiques des enseignants et futurs enseignants..... 43

### **Zahra HMIMID**

Le français : vecteur d'intégration pour l'insertion des migrants  
dans la société marocaine..... 68

### **Elena-Cristina ILINCA, Ana-Marina TOMESCU**

L'enseignement roumain dans le contexte de la migration :  
quel statut pour la langue française ? ..... 75

### **Aikaterini KRIMPOGIANNI, Argyro MOUSTAKI**

La comparaison pour enseigner le FLE dans une perspective plurilingue.  
Le cas des expressions figées du français et leurs équivalences en grec,  
anglais et albanais. .... 86

### **Maria MÉNÉGAKI**

Francophonie et valeurs fondatrices de l'Union Européenne ..... 99

### **Claudia PIETRI, Doina SPIȚĂ**

« Romanica » : un jeu sérieux de sensibilisation  
à l'intercompréhension en langues romanes ..... 113

### **Chrysoula TSIKRI**

L'enseignement du français en Grèce d'après l'analyse du discours des préfaces  
et du contenu des manuels utilisés au XIX<sup>e</sup> siècle ..... 125

## AXE II : LE FRANÇAIS, LANGUE DE CULTURE

### **Eylem AKSOY ALP**

Quand enseigner la littérature devient une constante quête d'actualisation ..... 139

### **Émilie AL-CHAMMAS**

Entre Orient et Occident ..... 149

### **Cristina AVELINO**

Lectures plurielles du texte littéraire..... 161

**Géraldine CRAHAY**

Écriture créative et théâtre dans un cours de français pour débutants :

*Finissez vos phrases !* de Jean Tardieu..... 175

**Bipul Chandra DEBNATH**

L'apprentissage du français au Bangladesh ..... 187

**Victoria DIASAMIDZE**

« L'humour noir » : une notion interculturelle

sous l'influence du surréalisme français..... 196

**Hanan HOSNY**

Le langage dans le théâtre contemporain de Nathalie Sarraute :

un théâtre du langage à la frontière des cultures. .... 212

**Jaleh KAHNAMOUIPOUR**

Le rôle de la langue française dans la littérature migrante iranienne ..... 219

**Kamilla KURBANOVA-ILYUTKO**

Comment enseigner les variétés du français parlé ?..... 231

**Asmae LAHLOU**

Les représentations des élèves sur la place de la littérature en classe de français

au lycée marocain ..... 243

**Dora LEONTARIDOU**

Réécritures des mythes dans le théâtre français et francophone du XXI<sup>e</sup> siècle :

dialogue ou contestation ? *Prométhée enchaîné*

d'Olivier Py et *Jocaste Reine* de Nancy Huston..... 263

**Maria LOLI, Giorgos MARDAS**

Activités théâtrales en classe de FLE comme facilitateur d'intégration

et d'expression ..... 278

**Arpine MKRTCHYAN**

Les particularités de l'Image hugolienne dans le poème « Le Hibou » :

analyse imagologique..... 291

**Christos NIKOU, Despina ZARZOULI**

« Féerie de Noël » ou les deux cultures dans l'œuvre d'Anne Hébert..... 300

**Vassiliki PANTAZI, Théodora NIKOU**

*Le journal d'Anne Frank* : un enjeu pour une nouvelle forme d'enseignement

de la littérature en classe de FLE. .... 327

**Hélène PAPADOPOULOU**

La place de la culture de la langue cible en classe de langues :

pratiques de classe et représentations des enseignants de langues..... 339

**Ioanna PAPASPYRIDOU**

Approches d'un texte théâtral :

parcours fléchés autour d'*En camarades* de Colette..... 355



**Maria PSYLLA**

« Notre » patrimoine : question d’avenir-question de FLE. Le cas du rébétiko ..... 365

**Guillaume ROUX, Germana Carolina SOLER MILLAN**

La littérature comme moyen d’obtention du B2 et du C1  
en contexte colombien ..... 382

**Christa SATZINGER**

*Karambolage*, un soutien visuel pour faciliter l’apprentissage ..... 393

**Ilham SLIM-HOTEIT**

L’impact de la migration sur la littérature francophone :  
identité et altérité dans la littérature de la « migritude ». ..... 405

**Sonia TOUZ**

Interroger l’intermédialité et l’intertextualité dans les créations audiovisuelles  
actuelles : quelques ressources numériques autour de la lecture de films  
en classe de FLE ..... 416

**AXE III : LE FRANÇAIS, LANGUE DE PROFESSIONNALISATION**

**Fanny CARRIL**

Le Daefle au service du français, langue de professionnalisation ..... 427

**Corinne GILLON**

L’enjeu culturel et sociétal du développement de la conscience linguistique  
dans la formation des enseignants ..... 431

**Fanny DE MENDITTE, Flora AUBIN**

PROFLE+ au service du français, langue de professionnalisation ..... 443

**Kanellina MENOUTI**

Vers une approche compréhensive de l’élève de français en situation d’apprentissage :  
démarches, notions-clés, pratiques formatives ..... 454

**Salvador RUBIO-REAL**

La place du français dans l’enseignement des langues étrangères en Andalousie... 469

**AXE IV : LE FRANÇAIS, LANGUE DE PRATIQUES DE CLASSE INNOVANTES**

**Dominique ABRY, Christelle BERGER**

L'enseignement/apprentissage du lien phonie-graphie pour la remédiation phonologique et l'entrée dans l'écrit des apprenants de FLE..... 482

**Evangelia ANASTASIADOU, Eirini BREKOULAKI, Sofia LAHLOU, Stamatina RORRI**

Donner du sens et du goût aux apprentissages scolaires par les pédagogies coopératives (Pédagogie Freinet – Pédagogie institutionnelle).  
Recherches menées dans les classes de FLE à l'école publique hellénique..... 495

**Marie-Christine ANASTASSIADI, Theodoros THOMAS**

EduScrum : mettre en œuvre une approche agile en classe de langues. .... 506

**Panagiotis AXAMPANOPOULOS**

Pour une approche interactionnelle des registres de langue en classe de FLE ..... 518

**Paulette AYOUB**

Enseignement du français langue étrangère aux déplacés syriens au Liban :  
contexte éducatif, supports et stratégies. .... 532

**Agnès BARON, Thi Bich THUY DO**

Impacts de la correction par les pairs sur la compétence interculturelle :  
exemple d'un jumelage entre le Canada et le Vietnam..... 545

**Eftychia DAMASKOU**

Élaborer son matériel selon les modalités de la Certification nationale en langue française : présentation du matériel « Prochain arrêt »..... 557

**Véronique DANILIDOU**

Exploiter un mythe dans le cours de FLE :  
« Une histoire de science-fiction qui vient du passé ». .... 573

**Martine DUBOIS**

Le FLE fait sa pub : pistes d'exploitation de spots publicitaires en classe de FLE. .... 590

**Valérie FAGALDE**

Les intelligences multiples en cours de français..... 602

**Geneviève GERON, Bozena BILLEREY**

Vers un renouveau du travail phonétique en classe de FLE ?..... 615

**Zita GONDA**

*Soyez réalistes, demandez l'impossible !* ou Comment développer l'esprit critique et l'intelligence émotionnelle en classe de FLE ..... 633

**Ion GUȚU**

Dimension qualitative de l'évolution curriculaire du système d'enseignement moldave :  
quelle approche pour la didactique du français ? ..... 644

**Fostira IASONIDOU**

Comment enseigner la production écrite à l'école primaire ..... 654

**Hélène IOANNIDOU**

Le rugby au service de l'enseignement en classe de FLE  
en milieu scolaire en Grèce ..... 669

**Anida KISI**

L'exploitation de l'image en classe de FLE en Albanie :  
problématiques et perspectives. .... 683

**Máté KOVÁCS**

Réflexions sur la nécessité d'intégrer les registres et variétés de langue non standard  
dans l'enseignement du FLE ..... 696

**Kyriaki LEKKA, Pénélope KRISTALLI**

« Des ponts radiophoniques » : un projet de webradio scolaire visant  
le développement des activités communicatives langagières  
et des compétences en éducation aux médias dans le contexte scolaire  
des écoles publiques en Grèce. .... 707

**Evgenia MAGOULA, Maro PATÉLI**

La compétence de lecture en classe de FLE, en Grèce : états des lieux. .... 720

**Chiara RAMERO**

Un atelier de lecture en cours FLE : à la découverte de la langue et de la culture  
françaises grâce à la littérature de jeunesse. .... 737

**Maria ROUSSI**

Démarches internationales en matière de coopération scientifique : l'ouverture  
de l'Université Technologique de Kavala (Grèce) à l'aire francophone. .... 749

**Germana Carolina SOLER MILLAN, Guillaume ROUX**

L'interculturalité, source de la dynamique du FLE en Colombie ? ..... 767

**Maria STÉFANO**

L'alphabet de l'olympisme : une affaire franco-hellénique. .... 780

**AXE V : LE FRANÇAIS, LANGUE DE PRATIQUES NUMÉRIQUES**

**Angeliki KORDONI**

La classe ré-inversée : quand des étudiants de FLE créent une chaîne éducative.... 796

**Stamatoula MAKRYPOULIA**

Usage des sites Web éducatifs – grand public à l'enseignement de FLE ..... 806

**Vojka MILOVANOVIC**

Les activités langagières sur téléphone portable ..... 819

**Vasiliki SAMPANI**

Soyons CréaTICE ..... 832

**Elona TORO**

Les MOOCs : un nouveau moyen pour former et se former en ligne. .... 849



ISBN : 978-960-466-261-6

ISBN : 978-960-89216-6-5