



**HAL**  
open science

# Apprendre l'expression orale par le biais du projet pédagogique artistique : enseignement-apprentissage du français langue étrangère en situation de guerre.

Amna Alkhatib

## ► To cite this version:

Amna Alkhatib. Apprendre l'expression orale par le biais du projet pédagogique artistique : enseignement-apprentissage du français langue étrangère en situation de guerre.. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019. Français. NNT : 2019MON30022 . tel-02511138

**HAL Id: tel-02511138**

**<https://theses.hal.science/tel-02511138>**

Submitted on 18 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
Docteur

UNIVERSITÉ MONTPELLIER III  
PAUL-VALÉRY

LLCC- Langues, Littératures, Cultures, Civilisations (École  
Doctorale numéro 58)

DIPRALANG- Laboratoire de Linguistique Diachronique,  
de Sociolinguistique et de Didactique des Langues (EA  
739)

SCIENCES DU LANGAGE  
DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Présentée par **Amna ALKHATIB**

APPRENDRE L'EXPRESSION ORALE PAR LE BIAIS DU  
PROJET PÉDAGOGIQUE ARTISTIQUE

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE EN SITUATION DE GUERRE.

Thèse dirigée par Madame Gisèle PIERRA, MCF Émérite (HDR)

Soutenue publiquement le 6 décembre 2019 devant le jury composé de

Damien CHABANAL, Professeur en Sciences du Langage, Université  
Clermont Auvergne

Rapporteur

Ksenija DJORDJEVIC-LÉONARD, Maître de conférences (HDR)  
en Sciences du Langage, Université Paul-Valéry Montpellier III

Examinatrice

Gisèle PIERRA, Maître de conférences (HDR) émérite en Sciences  
du Langage, Université Paul-Valéry Montpellier III

Directrice

Georges-Daniel VÉRONIQUE, Professeur émérite en Sciences du  
Langage, Université Aix-Marseille

Rapporteur





À la mémoire de mon père Ibrahim décédé 28 ans avant ce moment,  
À ma mère Itaf, la reine de la famille,  
À mon frère Ahmed, mes sœurs Khawla, Mayssoun, Lamia et Soulaf,  
À mes neveux et nièces,  
À ma belle-sœur et mes beaux -frères,  
À toute ma famille dans la diaspora palestinienne,  
À tous les opprimés et les victimes de guerres dans ce monde absurde,  
À ma Palestine et la Syrie souffrantes,  
À tous mes étudiants, mes collègues et mes amis,  
Et pour finir, à moi-même qui ai pu mener à bien cette thèse malgré tous les obstacles que  
j'ai rencontrés,  
Je dédie cette thèse, rescapée de guerre.

## REMERCIEMENTS

Je souhaiterais tout d'abord exprimer toute ma gratitude à ma directrice de thèse, Madame Gisèle PIERRA, Maître de conférences HDR émérite des universités à Paul-Valéry Montpellier III, pour son appui, son expertise, son soutien, son encadrement tout au long de cette thèse. Qu'elle soit aussi remerciée pour sa disponibilité, ses conseils, ses encouragements, sa patience, sa gentillesse et sa sensibilité distinguée.

Mes sincères remerciements vont également aux membres du jury, Madame Ksenija DJORDJEVIC-LÉONARD, Maître de conférences (HDR) en Sciences du Langage, Université Paul-Valéry Montpellier III, Monsieur Georges-Daniel VÉRONIQUE, Professeur émérite en Sciences du Langage, Université Aix-Marseille et Monsieur Damien CHABANAL, Professeur en Sciences du Langage, à l'Université Clermont Auvergne de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer ce travail.

Je tiens à remercier mes étudiants, mes collègues à l'Université d'Alep, qui ont répondu avec patience à mes enquêtes, aux expérimentations de terrain, et pour leur soutien infini, tout particulièrement à Mme CHAMIEH.

Je souhaite également remercier tous les membres de DIPRALANG, doctorants, administration et professeurs, en particulier Mme SAADAT, M. MAURER, M. PRIEUR, Mme CLARENC.

Merci aussi à mes collègues au CDPS, en particulier Mme SAUVY, pour leur soutien dans les moments les plus pénibles que j'ai vécus dernièrement durant ma thèse. Je remercie mes amis (es) en France, en Syrie, en Algérie, en Palestine et ailleurs.

Je ne remercierai jamais assez ma famille, mes parents, mon frère, mes sœurs, et mes nièces et neveux : Hanine, Farah, Ali, Qamar, Zein, Ahmad 1 & 2, Line, Ibrahim 1 & 2, Amir, Céline et Naya pour leur soutien affectif.

J'aimerais remercier particulièrement ma mère, mon ange gardien, cette grande dame, solide, patiente, tendre, courageuse. Merci maman pour les sacrifices que tu as faits pour moi et pour toute la famille. Sans toi je n'aurais jamais pu mener à bien ce travail. Merci pour ton amour abondant et pour ta présence à mes côtés.

Merci à mon frère Ahmed et mes sœurs Soulaf, Lamia, Mayssoun et Khawla, c'est aussi grâce à vous, à votre soutien, votre amour et vos encouragements précieux que j'ai pu arriver à ce moment-là. Et merci à mon père, parti si tôt, mais tes traces et tes gènes coulent dans mes veines, dont la persévérance en témoigne. À toi ma Palestine.

## **RÉSUMÉ**

Cette recherche porte sur l'expérimentation d'un dispositif relevant de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole. Elle s'est déroulée au sein du département de français à l'université d'Alep, en Syrie, dans l'objectif d'améliorer les compétences communicatives et l'expression de la subjectivité des étudiants. Cette expérimentation a été mise en œuvre dans un contexte non seulement marqué par la guerre mais également caractérisé par un enseignement-apprentissage moins actif, transmissif malgré les nombreuses réformes qui se sont succédé. L'analyse des résultats des enquêtes effectuées sur le terrain nous a confirmé la nécessité de mettre en place un projet qui pouvait répondre aux besoins recensés et relevés par nous-même et exprimés par les étudiants. Plusieurs questions se sont posées au cours de notre recherche :

Une telle démarche, dans un contexte de guerre, était-elle réalisable ? Cette démarche, de nature artistique, permettrait-elle aux étudiants de développer leurs compétences à l'oral et d'accroître leurs connaissances socioculturelles de la culture cible ? Une telle démarche, enfin, parviendrait-elle à remotiver des étudiants épuisés par la guerre ?

Il n'est pas inutile de mentionner que nous avons effectué quatre projets sur le terrain, mais dans cette thèse nous en avons étudié un de manière approfondie, à savoir « La chanson française et francophone en classe de FLE ». Ce projet supposait la réalisation de différentes tâches, la construction de savoirs variés en FLE avec une démarche active et dynamique. Il s'agissait de présenter un spectacle de chant en français, et de produire un livret de projet « chanter pour voyager » à socialiser devant un public extérieur. Les résultats de cette expérimentation permettent de constater des progrès importants au niveau des savoirs, des savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être des étudiants. Soulignons néanmoins que l'intégration de ce dispositif au sein de notre contexte a été confrontée à certaines limites et contraintes d'ordre matériel, temporel, éducatif, technique, sécuritaire et socioculturel.

## **MOTS-CLÉS**

Pédagogie du projet –didactique de l'oral – pratiques artistiques de la parole – subjectivité – compétence socioculturelle –motivation –guerre – expression corporelle – enquête de terrain – FLE.

## **ABSTRACT**

**TITLE : Learning oral expression through the artistic pedagogic project  
Teaching-learning French as a foreign language in a situation of war**

This research focuses on the experimentation of a device related to a project-based learning through the mediation of artistic practices of speech. It took place in the French Department at the University of Aleppo, Syria, in order to improve the communicative skills and expression of the subjectivity of the participants. This experiment was conducted in a context which was not only marked by war but also characterized by a less active teaching-learning, that is to say transmissive despite the many educational reforms that have succeeded one another. The analysis of the results of the field surveys confirmed the need to start a project that could meet the needs which were collected and identified by us and expressed by the students. Several questions arose during our research :

Was such an approach, in a context of war, feasible? Would this artistic approach allow students to develop oral skills and increase their socio-cultural knowledge of the target culture? Would it finally succeed in motivating students exhausted by the war?

If it is worth mentioning that we have carried out four projects in the field, one has been studied in depth, namely « French and Francophonie song in FLE class ». This project involved the realization of various tasks among which the construction of various knowledge in FLE with an active and dynamic approach. It consisted in presenting a singing show in French and producing a project booklet, « singing to travel » to socialize in front of an external public. The results of this experiment show how significant progress was in terms of knowledge, know-how, learning process and social skills of the students. However, it should be noted that the integration of this device a context of war has encountered certain limits and obstacles of material, temporal, educational, technical, security and socio-cultural nature.

## **KEY WORDS**

Project-based learning–didactics of the oral – Artistic practices of the speech – subjectivity – sociocultural competence – motivation –war – body language – field of investigation- (FLE)  
French as a foreign language.

## ABRÉVIATIONS

**AC** : Approche communicative.

**AUF** : L'Agence Universitaire de la Francophonie.

**BEL** : Le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde.

**BELC** : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger.

**CC** : Culture cible.

**CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

**CM** : Culture maternelle.

**CNF** : Le Campus Numérique Francophone.

**CREDIF** : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.

**DLCE** : Didactique des Langues-Cultures Étrangères.

**FLE** : Français Langue Étrangère.

**GFEN** : Groupe Français de l'Éducation Nouvelle.

**LC** : Langue cible.

**LCC** : Langue-culture cibles.

**LE** : Langue étrangère.

**LM** : Langue maternelle.

**MA** : Méthodologie Active.

**MAO** : Méthodologie Audio-Orale.

**MAV** : Méthodologie Audio-Visuelle.

**MD** : Méthodologie Directe.

**MT** : Méthodologie Traditionnelle.

**PA** : Perspective Actionnelle.

**SGAV** : Structuro-Globale Audiovisuel.

**TICE** : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (ou l'Éducation).

**VIF** : Voix et Images de France.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
RÉSUMÉ.....	3
ABRÉVIATIONS.....	5
INTRODUCTION.....	14
<b>PREMIER CHAPITRE - CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DIAGNOSTIC DE TERRAIN - PREMIER TRAVAIL DE TERRAIN.....</b>	<b>22</b>
INTRODUCTION.....	23
1. JUSTIFICATION ET EXPLICATION DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE SUIVIE LORS DE CETTE RECHERCHE : UNE FORME INSPIRÉE DE LA RECHERCHE- ACTION	24
2. DESCRIPTIF DU CONTEXTE	31
2.1. L'établissement : l'université d'Alep (Campus d'Alep)	31
2.2. L'enseignement du français au Campus d'Alep	32
2.2.1. La faculté des Lettres et des Sciences Humaines	32
2.2.1.1. L'enseignement du français au département de Langue et de Littérature françaises et son cursus	33
2.2.1.2. L'enseignement du français à l'Institut Supérieur de Langues et son cursus	34
2.2.1.3. L'enseignement du français dans les facultés non spécialisées	36
2.2.1.4. L'enseignement du français dans le système de l'enseignement ouvert : le département de Traduction et son cursus	37
2.2.2. L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) à l'université d'Alep	39
3. DIAGNOSTIC DE TERRAIN. PHASE DE RECONNAISSANCE	41
3. 1. Type d'enquête et justification de ce choix	41
3.1.1. Enquête de type « observation directe »	41
3.1.1.1. L'autorisation de l'université d'Alep	45
3.1.1.2. L'entrée sur le terrain	47
3.1.1.2.1. Notre mode d'observation	47
3.1.1.2.2. Notre terrain d'observation	48

3.1.1.2.3. Justification du choix du terrain	49
3.1.1.3. La durée d'observation	49
3.1.1.4. La prise de notes	50
3.1.1.5. L'analyse et l'interprétation : résultat de ce diagnostic	51
3.1.2. Enquête de type questionnaire	52
3.2. Compte rendu du contexte observé y compris les résultats et les problèmes repérés via les enquêtes réalisées, classés par thèmes	54
3.2.1. Le lieu de nos enquêtes	54
3.2.2. Le public concerné par les enquêtes	55
3.2.3. Le cadre enseignant	60
3.2.4. Le contexte socioculturel	65
3.2.5. Les besoins des étudiants	67
3.2.6. Les objectifs du département de français	72
3.2.7. L'hétérogénéité des niveaux	81
3.2.8. Des problèmes liés à la guerre et à ses conséquences désastreuses sur l'enseignement-apprentissage du FLE	83
3.2.9. La place qu'occupent internet et les ressources électroniques dans l'enseignement-apprentissage en contexte de guerre.	87
3.2.10. L'aspect didactique et pédagogique	92
3.2.11. La place qu'occupent la langue maternelle et la langue cible dans les cours au département	107
3.2.12. La place qu'occupe l'expression orale dans notre contexte	117
3.2.13. Des problèmes d'ordre linguistique issus de la 3 <sup>ème</sup> enquête (entretiens enregistrés)	126
3.2.14. L'âge et son influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère	132
3.2.15. Les efforts cognitifs et culturels demandés pour passer de l'arabe au français	133
3.2.16. La durée et le nombre d'étudiants	134
3.2.17. L'évaluation de l'expression orale au département de français avant et durant la guerre	138

3.2.18. La composante socioculturelle de la langue-culture cibles au département de français	142
3.2.19. Les comportements des étudiants et l'apprentissage du FLE	153
3.2.20. Formation universitaire et marché du travail	156
3.2.21. Les cours particuliers et la dévalorisation du système scolaire et universitaire	159
3.2.22. Un projet pédagogique à finalité artistique intéresse-t-il les étudiants des départements de français ?	162
CONCLUSION, RETOUR À LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE ET ÉMERGENCE DES PROBLÉMATIQUES.....	170
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - ENTRÉES THÉORIQUES ET LIENS ENTRE LES DIVERSES RÉFLEXIONS.....</b>	<b>173</b>
Pédagogie du projet, didactique de l'oral et pratiques artistiques de la parole en FLE.	173
INTRODUCTION.....	174
1. LA PÉDAGOGIE DU PROJET	175
1.1. L'intégration de la pédagogie du projet : prise de décision et cadre théorique.	175
1.2. Définition du projet	179
1.2.1. Les caractéristiques du projet	180
1.2.2. Les différents types de projet	182
1.3. Projet pédagogique et pédagogie du projet	188
1.4. L'avènement des pédagogies nouvelles (actives)	190
1.5. Définition de la pédagogie du projet et de ses caractéristiques	204
1.5.1. L'enseignant dans la pédagogie du projet de nature artistique	207
1.5.2. L'apprenant dans la pédagogie du projet de nature artistique	212
1.6. Les étapes de la pédagogie du projet : conception, réalisation, socialisation et évaluation du projet	215
1.6.1. La conception du projet (amont du projet)	216
1.6.2. La réalisation du projet (l'aval du projet)	220
1.6.3. La socialisation et l'évaluation du projet	221
1.6.3.1. Les différents types d'évaluation	222

1.6.3.2. Qu'est-ce qu'on évalue ?	226
1.6.3.3. Qui évalue ?	227
1.7. Les apports de la pédagogie du projet de nature artistique	228
1.7.1. Construire des savoirs et des savoir-faire par le biais du projet pédagogique de nature artistique	228
1.7.2. Construire des savoirs et des savoir-faire par le biais du transfert des apprentissages	230
1.7.3. Modifier le rapport au savoir des apprenants	231
1.7.3.1. Réconcilier théorie et pratique	231
1.7.3.2. L'auto-évaluation et la dédramatisation de l'erreur	232
1.7.4. Savoirs et savoir-faire au profit de l'insertion socioculturelle	233
1.7.5. Développer des savoirs et des savoir-faire, sociaux et culturels obtenus par des tâches spécifiques à l'oral et à la vie sociale	234
1.7.5.1. Définition de la composante socioculturelle de la compétence de communication	235
1.7.5.2. Évolution de la place de la culture dans la compétence de communication	237
1.7.5.3. La notion de représentation dans la composante socioculturelle	239
1.7.5.4. De la difficulté d'enseigner la composante socioculturelle qui s'apparente à faire évoluer des représentations	241
1.7.5.5. Quels rôles a la réalisation d'un projet dans la construction des savoirs et des savoir-faire sociaux et culturels ?	244
1.7.6. La subjectivité dans une pédagogie du projet de nature artistique. Développement des savoir-être et des savoir-agir par le biais du travail collectif et interactif	247
1.7.6.1. L'image de soi	249
1.7.6.2. Le développement de la citoyenneté	250
1.7.6.3. La coopération et la solidarité dans un travail en groupe	251
1.7.6.4. L'autonomie	253
1.7.6.5. Construction de l'identité et reconnaissance sociale	254
1.7.6.6. La motivation	255
1.7.6.7. La créativité	258
1.7.6.8. La responsabilité et l'engagement	260

2. L'INSCRIPTION DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET AU SEIN DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES (DLCE)	262
3. PÉDAGOGIE DU PROJET ET THÉORIE DES PRATIQUES ARTISTIQUES DE LA PAROLE EN FLE	273
3.1. Didactique de l'oral en FLE	273
3.1.1. Définition de l'oral	274
3.1.2. Évolution historique de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans la didactique des langues-cultures étrangères	279
3.1.2.1. La méthodologie traditionnelle (désormais MT)	279
3.1.2.2. La méthodologie directe (désormais MD)	280
3.1.2.3. La méthodologie active (désormais MA)	282
3.1.2.4. La méthodologie audio-oral (désormais MAO)	285
3.1.2.5. Les méthodologies audio-visuelles (méthode Structuro-globale audiovisuelle désormais SGAV)	286
3.1.2.6. L'approche communicative (désormais AC)	290
3.1.2.7. La perspective actionnelle (désormais PA)	294
3.1.3. Les compétences de communication orale	296
3.1.3.1. La réception orale (compréhension orale)	299
3.1.3.2. La production orale (expression orale)	301
3.1.3.2.1. Processus cognitif de production orale	303
3.1.3.2.2. Caractéristiques de la production orale	305
3.1.3.3. L'évaluation de l'oral	309
3.2. Théorie des pratiques artistiques de la parole en FLE	311
3.2.1. Définition des pratiques artistiques de la parole en FLE	314
3.2.2. Justification du choix des pratiques artistiques de la parole en tant que nature du projet pédagogique	315
3.2.3. Potentialités de la théorie des pratiques artistiques de la parole	317
3.2.4. Les différentes approches des pratiques artistiques de la parole en classe de FLE	326
3.2.5. Les pratiques artistiques de la parole et le texte à interpréter	337

3.2.6. Les acteurs des pratiques artistiques de la parole	338
3.2.7. Définition de la chanson	339
3.2.7.1. L'intégration de la chanson en classe de FLE	339
3.2.7.2. Une entrée récente en classe de FLE	340
3.2.7.3. L'entrée de la chanson en classe de FLE : aperçu historique	341
3.2.7.4. Quels corpus choisir ?	343
3.2.7.5. Quels domaines travaillons-nous grâce à l'intégration de la chanson en classe de FLE ?	344
3.2.7.5.1. Dans le domaine psychologique et neuroscientifique	345
3.2.7.5.2. Dans le domaine didactique	346
3.2.7.5.3. Dans le domaine culturel	347
3.2.7.5.4. Dans les domaines artistiques et esthétiques	349
3.2.7.6. Comment choisir une chanson en classe de FLE ?	350
CONCLUSION.....	<b>351</b>
<b>TROISIÈME CHAPITRE - PHASE DE REMÉDIATION ET ÉTUDE DE CAS - SECOND TRAVAIL DE TERRAIN.....</b>	<b>354</b>
Expérimentation relevant de la pédagogie du projet par la médiation artistique de la parole. Le cas d'un spectacle de chant en FLE.....	<b>354</b>
INTRODUCTION.....	<b>354</b>
1. LA PRISE DE DÉCISION ET LE CADRE PRATIQUE	<b>355</b>
2. LA PRÉSENTATION DE L'ACTION MENÉE	<b>356</b>
3. LE CHOIX DU TYPE DE PROJET PÉDAGOGIQUE	<b>359</b>
3. 1. Présenter le projet : la chanson française et francophone en classe de FLE	359
3.2. Définir le projet	360
3.2.1. Le premier volet nommé « le livret pédagogique ».	361
3.2.2. Le second volet « entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle » et « la réalisation du livret du projet : chanter pour voyager »	362
3.2.3. Explications du choix de la pédagogie du projet par la médiation artistique de la parole, dans le cas de la chanson	365

3.2.4. Justification du type de projet : spectacle de chant et livret de projet « chanter pour voyager »	366
3.2.5. Les objectifs du projet	368
<b>4. LA DESCRIPTION DU PROJET</b>	<b>369</b>
4.1. PREMIÈRE PHASE : phase de conception et de planification	369
4.2. DEUXIÈME PHASE : phase de réalisation du projet	385
4.3. TROISIÈME PHASE : phase de socialisation et d'évaluation du projet	438
4.3.1. Socialisation du projet	438
4.3.2. Évaluation des résultats (suite à la réalisation du projet) et de la progression	442
4.3.3. Analyse de l'action de remédiation menée. Analyse du projet	450
4.3.3.1. Réalisation des tâches (des actions) relatives au projet	450
4.3.3.2. Résolution des situations-problèmes	451
4.3.3.3. Propositions et négociation des tâches et des rôles	453
4.3.3.4. Travail en groupe, engagement et implication	453
4.3.3.5. Construction des savoirs variés par et grâce au projet et interdisciplinarité	454
4.3.3.6. Réalisation concrète d'une production	455
4.3.3.7. Socialisation du produit	456
4.3.3.8. Assimilation des représentations culturelles de la culture cible	457
4.3.3.9. La nature artistique du projet	457
4.3.4. Bilan du projet et son impact	458
4.3.4.1. Conflits et contraintes à la croisée de la pédagogie du projet artistique	458
4.3.4.2. Quels apports ?	469
4.3.4.2.1. Développement des savoir-être et construction des conceptions communes par et grâce au projet	469
4.3.4.2.2. Développement des savoir-apprendre et nouveau rapport au savoir	478
4.3.4.2.3. Développement des savoirs et des savoir-faire	481
<b>5. Avis global des étudiants sur le dispositif et suggestions d'améliorations</b>	<b>493</b>
<b>6. Et après le projet ?</b>	<b>494</b>

CONCLUSION DU CHAPITRE 3 ET RETOUR AUX HYPOTHÈSES.....	495
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	497
BIBLIOGRAPHIE.....	501
ANNEXES.....	520
ANNEXE CD.....	573
LISTE DES FIGURES.....	574
LISTE DES TABLEAUX.....	575
LISTE DES ANNEXES JOINTES À LA THÈSE ET D'AUTRES AU CD.....	576
INDEXE DES AUTEURS ET NOTIONS.....	578
RÉSUMÉ.....	582



## INTRODUCTION

Notre vision de départ est une vision critique. En effet, nous connaissons le terrain, en tant qu'enseignante de FLE au département de français à l'université d'Alep, et même avant, lors de notre période d'apprentissage (quand nous y étions étudiante) et nous avons pu constater l'émergence de nombreux problèmes au sein de la classe de français. Mais ce qui nous a le plus interpellée, ce sont des difficultés apparaissant au niveau de l'expression orale : un grand nombre d'étudiants se trouvait dans l'incapacité de parler français, pour cause d'inhibition, de blocage, de manque de confiance en eux. Ils souffraient généralement d'un sentiment d'insécurité linguistique et manquaient à la fois de motivation et de connaissances d'ordre socioculturel de la langue-culture cible. Tout cela influençait négativement leur expression orale. Ajoutons que nous étions également interpellée par l'état psychique des étudiants, dégradé à cause de la guerre. Il est important de souligner que notre recherche s'est déroulée en période de guerre, de 2012 à 2014.

Eu égard à tous ces problèmes, différentes questions se sont posées. Concernant l'enseignement-apprentissage du français en contexte de guerre, existait-il des démarches pédagogiques permettant de revaloriser l'oral, d'intégrer une composante socioculturelle dans l'apprentissage de la langue-culture cible et de remotiver les étudiants épuisés par la guerre ? Pour répondre à toutes ces questions, notre recherche dans le cadre d'une thèse en didactique des langues-cultures étrangères s'est orientée vers des moyens visant à améliorer l'enseignement-apprentissage actuel du FLE au département de français à l'université d'Alep et à proposer des remédiations.

Ainsi, notre objectif était de trouver une méthodologie pouvant conjointement nous apporter des réponses et permettre aux étudiants de construire leurs apprentissages, de mobiliser leurs connaissances, de valoriser leur subjectivité, pour réaliser en groupe une production concrète. Nous avons été amenée, après avoir lu des références variées sur les pédagogies actives, à choisir la pédagogie du projet artistique de la parole. Dans cette pédagogie, les apprenants mobilisent leurs connaissances via des activités qui contribuent directement à la réalisation de l'action demandée et deviennent les moyens pour arriver au résultat attendu du projet. Cette démarche permet de faire appel aux capacités individuelles et collectives des apprenants, favorise la curiosité, l'envie d'apprendre, la confiance en soi et aux autres, la responsabilité, le sens du travail collectif ; elle développe la créativité, la réflexion, l'imagination et la confiance en soi. Autrement dit elle valorise la subjectivité des apprenants et les prépare à la vie en société.

La pédagogie du projet de nature artistique de la parole vise la réalisation d'une action d'utilité sociale en associant l'apprentissage des compétences linguistiques à des compétences

communicatives et à la subjectivité. Ce sont toujours l'action, la subjectivité et la communication, l'interaction en apprenant qui sont mises en avant ; ainsi « *dans la pédagogie du projet, l'idée centrale est que l'élève apprend en agissant* » (CHRISTIN, 1997 : 24).

Le choix d'une pédagogie du projet de nature artistique est lié aux bénéfices qu'elle assure au sein du système d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'une manière différente d'enseigner et d'apprendre, motivante, basée sur la réalisation collective d'une action en lien avec la vie en société. Grâce au travail en groupe, l'apprenant peut dépasser son inhibition, sa peur de commettre des fautes ou d'être critiqué. Il risque davantage son « je » en étant rassuré au sein du groupe. Il libère son corps, sa voix, son « je » affectif, son désir expressif et son plaisir de s'exprimer ; il vainc sa timidité.

Par la médiation des pratiques artistiques de la parole, nous amenons l'apprenant à construire collectivement des savoirs variés au sein d'une pédagogie de type créatif et coopératif, s'appuyant sur le théâtre, les chansons, le plaisir des textes et des langues. Ces pratiques assurent la dimension subjective de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture cible.

Adopter une pédagogie du projet de nature artistique permet de dépasser les activités traditionnelles. L'apprenant réagit et se confronte à plusieurs problèmes à résoudre au fur et à mesure de son apprentissage. Il arrive par la suite à les dépasser et à réaliser le projet tout en construisant des savoirs variés. Grâce à cette démarche l'apprenant est en contact avec un public extérieur au moment où le projet artistique arrive à la phase de socialisation. Il peut, par conséquent, avoir des *feedbacks* positifs et/ou négatifs donnant sens à son apprentissage.

Nous nous sommes demandée si notre démarche dans ce contexte extrêmement difficile ne pouvait pas répondre aux besoins mentionnés précédemment.

Comme notre objectif était également de tester l'efficacité de cette pédagogie dans un contexte encore influencé par un enseignement-apprentissage moins actif, malgré de larges réformes effectuées par les ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur, nous avons décidé de l'expérimenter.

Il est important ici de préciser que nous avons également été amenée à tester la faisabilité d'une telle pédagogie dans un contexte marqué par la guerre. Enfin, nous soulignons que nous voulions évaluer l'impact de cette démarche sur l'amélioration des compétences orales, des connaissances socioculturelles relatives à la langue-culture cible et de la motivation chez les étudiants.

Dans cette optique, nous avons décidé d'expérimenter un dispositif relevant d'une pratique artistique de la parole qui met en œuvre les principes de la pédagogie du projet.

## **1. Nos problématiques**

Dans l'objectif d'expérimenter une démarche pédagogique active de nature artistique, nous avons décidé de mettre en œuvre la pédagogie du projet, dans un contexte non seulement marqué par la guerre mais également caractérisé par un enseignement-apprentissage moins actif malgré les nombreuses réformes qui se sont succédé. Plusieurs questions se sont posées au cours de notre recherche :

Une telle démarche, dans un contexte de guerre, était-elle réalisable ? Cette démarche, de nature artistique, permettrait-elle aux étudiants de développer leurs compétences à l'oral et d'accroître leurs connaissances socioculturelles ? Une telle démarche, enfin, parviendrait-elle à remotiver des étudiants épuisés par la guerre ?

## **2. Nos hypothèses**

**Notre première hypothèse :**

L'enseignement-apprentissage du français au département de français de l'Université d'Alep souffre de difficultés d'origines diverses. Se limiter à quelques rectifications ou changements dans les modalités d'enseignement-apprentissage nous semblait insuffisant. Eu égard à ces difficultés, identifiées dans les enquêtes que nous avons effectuées, notre hypothèse est que pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français au sein de ce contexte, en particulier pour revaloriser conjointement l'oral, les connaissances socioculturelles et la motivation des étudiants, il fallait déployer des efforts supplémentaires. Effectuer de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du français, voire proposer de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage, était indispensable.

**Notre seconde hypothèse** est que l'intégration de la pédagogie du projet dans le cadre d'un projet relevant d'une pratique artistique de la parole permettrait de garantir des changements réels ainsi que des améliorations significatives.

## **3. Notre expérimentation**

Ayant pour objectif de mettre en œuvre la pédagogie du projet en proposant un spectacle de chant en français, nous avons décidé de réaliser sur le terrain une expérimentation, dont la méthodologie se réfère à une forme inspirée de la recherche-action, et en l'occurrence de ses trois étapes : le diagnostic du terrain, la prise de décision, c'est-à-dire l'action de remédiation, et l'analyse des résultats de l'action menée.

L'action de remédiation que nous avons choisie de réaliser a été l'intégration de la pédagogie du projet sous la forme d'une part, d'un spectacle de chant en français et d'autre part, de représentations de pratique théâtrale. La remédiation inclut certains fondements de la pratique théâtrale en FLE (cf. travaux de G. PIERRA, 1998, 2001, 2006) que nous évoquerons ultérieurement. La décision d'intégrer des actions de remédiation au cœur de ce contexte a été

collective. En effet, avec les enseignants, y compris nous-même, les chefs des départements de français de la faculté des lettres et de l'institut supérieur de langues, ainsi que le directeur du CNF (Campus Numérique Francophone), nous nous sommes réunis à plusieurs reprises pour organiser cette manifestation linguistique, culturelle et artistique. Celle-ci s'est déroulée lors de l'école d'été et au cours de formations destinées aux étudiants du département de français durant l'année, en partenariat avec l'Université d'Alep et le CNF.

Pour ma part, j'avais mené des enquêtes me permettant de diagnostiquer le terrain et d'identifier les besoins des étudiants. Chaque enseignant a également proposé son projet, sa thématique, en précisant le niveau des étudiants auxquels il souhaitait appliquer son action de remédiation. Certaines actions de remédiation exigeaient un travail en binôme de la part des enseignants, étant donné le nombre important d'étudiants prévu, alors que pour d'autres actions, un enseignant suffisait. En ce qui nous concerne, nous avons réalisé une action de remédiation en binôme, « La chanson française et francophone » et trois autres individuellement. Cette expérimentation ainsi que les trois autres (des spectacles d'interprétation de fables, de sketches, de saynètes) dont nous ne rendrons pas compte dans la présente étude, ont été réalisées au département de français à l'Université d'Alep pour différents groupes de niveaux (A1, A2 et A2+++ du CECR) durant les années 2012, 2013, 2014. Nous avons ainsi proposé l'action de remédiation et avons amené les étudiants à réaliser les projets. Ces projets étaient centrés sur la pratique théâtrale et les chansons. Voici leur répartition en termes de volume horaire :

- ✓ Interpréter des fables en classe de FLE : 25 heures ;
- ✓ Interpréter des sketches en classe de FLE : 25 heures ;
- ✓ Interpréter des saynètes en classe de FLE : 25 heures ;
- ✓ Interpréter des chansons en classe de FLE : 70 heures.

Dans cette thèse, nous nous contenterons de présenter un seul de ces projets, à savoir la chanson française et francophone. Dans ce dernier, quatre équipes étaient chargées d'aboutir aux résultats suivants :

- Interprétation en chœur de cinq chansons françaises et francophones, figurant parmi les favorites des quatre équipes de 12 étudiants, devant un public extérieur : « *Spectacle de chant en français* » ;
- Production collective, par les quatre équipes, du livret de projet « *Chanter pour voyager* ». Ce livret contenait les réalisations respectives de chaque équipe :
  - Élaboration collective des notices biographiques de leurs chanteurs préférés ;
  - Réalisation collective d'une biographie du chanteur préféré ;
  - Conception collective d'une affiche pour l'invitation au spectacle final de l'école d'été ;

- Réalisation collective d'une jaquette de CD du projet ;
- Les enregistrements des chansons, les vidéos des entraînements au chant ainsi que les chansons du spectacle final seront gravées sur le CD du projet.
- Les paroles des chansons interprétées en chœur le jour de la clôture de l'école d'été et celles travaillées durant le projet.

Ce livret de projet sera distribué au public présent lors de la représentation et sera également présenté au public grâce au logiciel de présentation *Microsoft Power point*.

Nous avons voulu, pour finir, diffuser nos produits sur la Toile sous forme d'un site fermé, destiné aux étudiants et aux enseignants de FLE, mais malheureusement ceci n'a pas été faisable durant la période de guerre. Nous nous sommes contentés alors, comme évoqué précédemment, de les socialiser devant un public extérieur le jour de la clôture de l'école d'été.

Pour ce faire, nous avons amené les étudiants à réaliser le projet en suivant deux volets simultanés, qui s'articulent l'un à l'autre et se complètent. Ils permettent aux étudiants à la fois de réaliser des tâches en FLE avec une démarche active, différente de la démarche habituelle, et de réaliser un projet à socialiser devant un public extérieur. Dans les lignes qui suivent, nous allons préciser à quoi correspondent ces deux volets.

### **Le premier volet, que nous avons nommé « le livret pédagogique »**

Il amène les étudiants à travers la chanson française et francophone à entrer en contact avec la langue et la culture cibles. Grâce à lui, les étudiants réalisent des tâches orales et écrites, ils se responsabilisent en effectuant des évaluations formatives, acquièrent des compétences et des outils nécessaires pour la réalisation du projet tout en réalisant des tâches. Ils sont également amenés par le biais de ce volet à développer implicitement une compétence linguistique notamment à l'oral, ainsi que des connaissances socioculturelles. Cela vise également à renforcer leur motivation.

Pour ce faire, différentes tâches et activités ont été proposées aux étudiants sous forme de fiches pédagogiques que nous avons réunies dans le premier volet. Ces fiches pédagogiques ont été proposées par mon binôme et nous-même et certaines ont été inspirées de différents manuels de FLE, différents sites pédagogiques et d'autres relatifs aux chansons.

Ainsi, nous avons classé ces fiches pédagogiques, composées de différents documents authentiques et d'un corpus varié (chansons, biographies, activités orales et écrites), sur un mode thématique. Les apprenants ont travaillé ces corpus et ces documents authentiques sous forme d'activités langagières de compréhension / expression orale et de compréhension / expression écrite, de conceptualisation grammaticale, de phonétique et de vocabulaire, l'objectif étant de donner aux étudiants les moyens de réaliser des tâches orales et écrites relatives au projet.

## **Le second volet « Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle »**

Le second volet amène les étudiants à réaliser des tâches relatives au projet à proprement parler. Les étudiants sont invités également à pratiquer des entraînements vocaux, corporels, respiratoires, d'expression de visage et à effectuer des répétitions relatives au spectacle de chant en chœur. Des exercices valorisant le travail en groupe, des exercices de dynamisation, de concentration, d'écoute et de confiance préparant les étudiants à chanter ensemble, à travailler en cohésion, à libérer leur parole et leur corps et surtout à apprendre avec plaisir, sont également introduits. Tous ces exercices relevant d'une pratique artistique de la parole ont été sélectionnés dans les ouvrages de praticiens du théâtre en FLE, et parmi des techniques dramatiques de l'oral en FLE, tels que G. PIERRA, A. PAYET et A. CORMANSKI.

### **4. Plan de notre thèse**

**Notre réflexion s'est développée selon trois axes :**

#### **✚ Le premier chapitre**

Le premier chapitre a pour objectif, d'une part, de décrire le contexte de notre expérimentation, d'autre part, d'y diagnostiquer l'état de l'enseignement-apprentissage du français grâce à trois types d'enquête. Ce diagnostic représente notre premier travail de terrain et la première phase de la recherche-action, c'est-à-dire la phase de définition du problème.

En ce qui concerne le contexte, nous dresserons un descriptif de l'établissement dans lequel se sont déroulées nos enquêtes, réalisées dans trois lieux différents à Alep en Syrie : le département de Langue et de Littérature française, le département de Traduction et enfin l'Institut Supérieur de Langues à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Nous décrirons parallèlement l'enseignement du français dans cet établissement ainsi que le cursus qui est proposé au public. Établir un diagnostic du terrain de notre recherche nous conduira à faire le point sur l'enseignement-apprentissage du français grâce à trois types d'enquête : des entretiens enregistrés, l'observation directe participante et des questionnaires destinés aux étudiants et aux enseignants.

À la fin, nous présenterons la problématique de notre recherche qui a émergé des résultats des enquêtes.

#### **✚ Le deuxième chapitre**

Le deuxième chapitre a pour but de poser les entrées théoriques qui sont en rapport avec la problématique choisie dans cette thèse. Pour ce faire, notre réflexion se développera en trois temps.

Dans un premier temps, nous nous consacrerons à la démarche que nous avons choisie pour remédier aux problèmes repérés lors du diagnostic de terrain, à savoir la pédagogie du projet.

Ainsi, nous justifierons ce choix pédagogique, puis nous serons amenée à définir la notion de projet. Nous préciserons ses caractéristiques et ses différents types, nous définirons et nous caractériserons la pédagogie du projet, nous décrirons son déroulement, puis nous nous interrogerons sur ses apports, en incluant la prise en compte des savoirs socioculturels de la langue-culture cible.

Étant donné que la démarche choisie est issue du domaine de l'éducation en général et que notre thèse s'inscrit dans le cadre de l'enseignement du FLE, il sera important, dans un deuxième temps, d'inscrire la pédagogie du projet dans le champ de la didactique des langues-cultures étrangères (désormais DLCE).

Enfin, dans un troisième temps, notre projet pédagogique proposant une finalité artistique de la parole, notre réflexion se centrera sur l'intégration des pratiques artistiques de la parole en FLE. Ceci nous conduira à proposer une synthèse de l'évolution historique de l'enseignement de l'oral dans la didactique des langues-cultures étrangères et à aborder, de manière théorique, la question des pratiques artistiques de la parole en FLE.

Pour faire évoluer notre contexte spécifique, en ce qui concerne le choix d'une pratique artistique de la parole en FLE, nous avons en effet tenu compte du désir des étudiants, visible dans les résultats du questionnaire (cf. 1<sup>er</sup> chapitre), de vouloir travailler le chant en tant que projet pédagogique. En effet, 74% des étudiants ont reconnu pratiquer le français en écoutant des chansons françaises, car il leur est plus facile d'y avoir accès. Ils affirment également que cela impliquait davantage leur subjectivité. Rappelons que l'apprenant, dans notre contexte habituel, n'est pas un acteur social, autrement dit il n'a pas l'opportunité de réaliser une action en groupe à visée sociale, ni de considérer la classe comme une société à part entière le préparant à la vie sociale, à savoir : travailler en groupe, en collaboration, partager des conceptions, communiquer, travailler l'oral et agir avec l'autre, avoir accès à la culture cible différemment, interagir et réaliser collectivement des actions à socialiser, c'est-à-dire des co-actions selon PUREN (2002b : 7), éduquer l'apprenant à la citoyenneté, le préparer à l'agir social. Tous ces aspects étant négligés dans le contexte étudié, la motivation des étudiants diminue, voire finit par disparaître au bout d'un moment. C'est pourquoi nous avons décidé, par ce choix pédagogique, de fusionner les composantes linguistiques et socioculturelles de la langue-culture cible avec l'affectif et le désir expressif, pour faciliter l'expression orale.

### ✚ Le troisième chapitre

Le troisième chapitre présente méticuleusement l'expérimentation, autrement dit notre deuxième travail de terrain. Nous présenterons, dans un premier temps, un descriptif général de tous les projets effectués sur le terrain tout au long de la période de guerre (de 2012 à 2014).

Nous étudierons de manière plus approfondie un de ces projets, c'est-à-dire un projet pédagogique de nature artistique de la parole visant à un spectacle de chant en FLE. Dans ce sens, nous effectuerons un descriptif détaillé du déroulement de sa conception, de sa réalisation, de sa socialisation, jusqu'à son évaluation. Cela correspond, eu égard aux étapes de la recherche-action, à une phase de prise de décision, autrement dit à la proposition d'action de remédiation.

Pour mesurer l'impact de l'action de remédiation au sein de notre contexte, dans un deuxième temps nous effectuerons une analyse de l'expérimentation réalisée afin de vérifier si l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole a garanti de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre contexte et si cette démarche relève effectivement de la pédagogie du projet artistique.

Enfin, dans un troisième temps, nous nous interrogerons, d'une part, sur les dérives, les limites et les contraintes qui ont perturbé la démarche de projet artistique. D'autre part, nous nous demanderons si d'éventuels apports ont eu lieu au niveau des apprentissages (des savoirs, des savoir-apprendre, des savoir-faire et des savoir-être), tout en tenant compte des impressions des étudiants participants et du public présent lors de la présentation finale. Autrement dit, compte tenu des étapes de la recherche-action, nous procéderons à une phase d'analyse des résultats de l'action menée.

À l'issue de ce bilan de projet, pour clôturer ce travail de thèse, nous proposerons d'autres actions à entreprendre afin de développer l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre contexte et dans des contextes similaires.



## **PREMIER CHAPITRE**

**CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DIAGNOSTIC DE TERRAIN.**

**PREMIER TRAVAIL DE TERRAIN.**

# CHAPITRE I : CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DIAGNOSTIC DE TERRAIN. PREMIER TRAVAIL DE TERRAIN.

## INTRODUCTION

Le premier chapitre a pour objectif, d'une part, de décrire le contexte de notre expérimentation, et d'autre part, d'y diagnostiquer l'état de l'enseignement-apprentissage du français grâce à trois types d'enquêtes. Ce diagnostic constitue notre premier travail de terrain.

Pour commencer, nous allons justifier et expliquer, dans un premier temps, la démarche méthodologique suivie dans notre thèse, à savoir, une forme inspirée de la recherche-action. Puis, en ce qui concerne le contexte, nous dresserons un descriptif de l'établissement dans lequel se sont déroulées nos enquêtes, réalisées dans trois lieux différents à Alep, en Syrie : le département de Langue et de Littérature françaises, le département de Traduction et enfin, l'Institut Supérieur de Langues à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Nous décrirons parallèlement l'enseignement du français dans cet établissement ainsi que le cursus qui est proposé au public. Nous préciserons également le rôle qu'a joué l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) dans la réalisation de notre projet de remédiation, rôle que nous étayerons dans les chapitres suivants.

Établir un diagnostic du terrain de notre recherche nous conduira à faire le point sur l'enseignement-apprentissage du français via trois types d'enquêtes.

Le premier type d'enquête réalisée est l'observation directe participante. À ce sujet, nous aborderons les points suivants : l'accès au terrain, la durée de l'observation, la prise de notes, l'analyse, ainsi que l'interprétation sous forme de compte rendu. Les problèmes repérés grâce à cette observation seront classés par thèmes. Nous mettrons en avant les difficultés qui limitent la progression de l'oral et l'accès à la culture française, et qui sont récurrents chez les étudiants dans un tel contexte.

Il est important de mentionner que cette observation a été possible grâce à notre statut d'enseignante. Un statut qui a engendré de nombreuses questions, que nous avons posées aux étudiants et aux enseignants tout au long de l'observation pour mieux comprendre la provenance de leurs difficultés. Le recueil de réponses des étudiants et des enseignants s'est effectué lors des discussions pendant nos heures de permanence et nos rencontres récurrentes après les cours et *via* un deuxième type d'enquête (questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants) que nous incluons dans l'observation. Le choix du deuxième type d'enquête était nécessaire pour vérifier nos observations. Ainsi les résultats seront abordés progressivement en même temps que ceux de nos observations, sous forme de diagrammes et de tableaux incluant les justifications et les propositions des personnes interrogées.

En parallèle, le troisième type d'enquête (entretiens enregistrés) sera brièvement décrit dans le compte rendu cité précédemment. Cette dernière enquête avait été réalisée lors de notre

recherche en Master 2. Nous avons alors mis l'accent sur l'analyse des fautes à l'oral et nous nous sommes servis de ses résultats dans la présente recherche. À la fin, nous présenterons la problématique de notre recherche, qui a émergé des résultats des enquêtes.

Avant de dévoiler nos enquêtes et leurs résultats, nous expliquons dans les pages qui suivent notre démarche méthodologique, inspirée de la recherche-action.

## **1. JUSTIFICATION ET EXPLICATION DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE SUIVIE LORS DE CETTE RECHERCHE : UNE FORME INSPIRÉE DE LA RECHERCHE-ACTION**

La recherche-action est une démarche apparue dans les années 40, à partir des travaux de K. Lewin, chercheur allemand en psychologie sociale. Cette démarche a vu le jour en réaction à la division classique entre la recherche et l'action, entre la théorie et la pratique, autrement dit entre la recherche fondamentale d'un côté, et la recherche appliquée de l'autre.

Avec l'objectif concret de résoudre les problèmes repérés au sein d'un contexte, la recherche-action vise à relier la pratique, grâce à une action, à la théorie qui contribue à la réalisation de cette action. L'action devient le résultat et la suite logique de la théorie car il nous semble que « *l'action peut naître des connaissances* » (RICHER, 2011 : 49) et qu'elle est « *au service d'une modification du réel, d'un changement social* » (2011 : 49). On comprend ainsi que c'est bien la transformation du contexte étudié qui est visée à travers la recherche-action.

La recherche-action peut être effectuée collectivement par les professionnels de l'établissement concerné par l'action, ou peut faire appel à un chercheur extérieur à cet établissement pour qu'il y participe par des conseils, des suggestions, des techniques et des hypothèses. Mais elle peut également se réaliser individuellement, à l'initiative, par exemple, d'un professionnel ayant l'envie de mener une réflexion dans le but d'améliorer son travail. Pour NUNAN (1992) en effet, la recherche-action peut « *relever d'une initiative individuelle, être menée individuellement sans recours à un chercheur, la consultation des savoirs disponibles palliant cette absence de chercheur, et elle peut produire tout aussi bien des résultats valables* » (une traduction tirée de RICHER (2011) du texte original de NUNAN).<sup>1</sup>

Ainsi une recherche-action, selon RICHER, se fait individuellement ou collectivement, « *avec ou sans recours à un/des chercheur (s) extérieur (s)* » (RICHER, 2011 : 51).

---

<sup>1</sup> « *While collaboration is highly desirable, I do not believe that it should be seen as a defining characteristic of action research. Many teachers who are interested in exploring processes of teaching and learning in their own context are either unable, for practical reasons, or unwilling, for personal reasons, to do collaborative research. The work that such people carry out should not necessarily be excluded as action research.* » (NUNAN, 1992 :18).

## En quoi la recherche-action correspond à notre démarche ?

Ce qui nous a incitée à choisir la recherche-action comme méthodologie de recherche ce sont ses trois phases, définies par Mckernan (in Alfaro et Scott (1994) cité par BLIN& HERRERA, 2009, 28-29) : «

1. *La définition du problème (travail de reconnaissance)*
2. *La prise de décisions (l'action)*
3. *L'analyse des résultats de l'action menée (réflexion).* »

En réalité, notre thèse avait démarré par une vision critique du terrain. En tant qu'enseignante de FLE au département de français à l'université d'Alep, et même avant, lors de notre période d'apprentissage (quand nous y étions étudiante) nous avons pu constater l'émergence de plusieurs problèmes au sein de la classe de français. Nous voulions comprendre l'origine de ces difficultés pour y trouver, par la suite, des solutions et développer l'enseignement-apprentissage du français. Ce constat nous a conduite vers de nombreuses lectures afin de trouver une méthodologie qui réponde à nos besoins. Une méthodologie qui nous guide dans notre thèse, encadre notre réflexion pour comprendre davantage ce contexte et pouvoir améliorer notre pratique professionnelle. Nos différentes lectures nous ont amenée à découvrir cette méthodologie et ses différentes phases nous ont paru à même de cadrer notre thèse.

Plusieurs chercheurs proposent des étapes similaires dans la démarche d'une recherche-action, en gardant ces trois phases et en y ajoutant quelques nuances. Voici celles proposées par NUNAN (1992 : 19) et traduites par RICHER<sup>2</sup> : «

1. Identification d'un problème
2. Collecte de données de base sur le problème
3. Formulation d'une hypothèse
4. Formulation et mise en place d'une démarche d'action
5. Evaluation de la démarche d'action
6. Partage de savoir et de savoir-faire
7. Recherche d'une nouvelle recherche-action. » (2011 : 52).

---

<sup>2</sup>Step 1: Initiation

Step 2: Preliminary Investigation

Step 3: Hypothesis

Step 4: Intervention

Step 5: Evaluation

Step 6 : Dissemination

Step 7 : Follow-up

Dans la démarche de la recherche-action, LIU (1997 : 147-207) avait également proposé des étapes à suivre organisées en deux cycles.

Le premier cycle est composé d'un diagnostic de terrain, d'une problématique, d'une action choisie, d'une mise en œuvre de l'action et d'une évaluation.

Le second cycle est composé de ces mêmes étapes afin de proposer une nouvelle action.

Quant à VIESPEREN (1990), il propose cinq étapes à suivre dans une telle démarche : la négociation de la demande d'une recherche-action et des rôles, le repérage des problèmes à résoudre, le choix de l'action à mettre en place, la réorganisation et le réajustement de l'action, le désengagement des chercheurs, l'évaluation, et enfin, la pérennisation de la recherche-action.

RICHER (2011), s'appuyant sur toutes les propositions avancées par les chercheurs mentionnés ci-dessus, dégage une démarche pour une recherche-action individuelle, basée sur trois phases : initiale, de réalisation et finale.

Nous nous appuyerons sur cette démarche pour présenter ici sommairement le déroulement de notre recherche-action :

✚ La phase initiale se résume ainsi :

- **Identification d'un problème** : les problèmes que nous avons identifiés, repérés également par nos collègues, se situent principalement au niveau de l'expression orale, de l'accès aux connaissances socioculturelles de la langue-culture cibles et de la motivation.
- **Première approche du problème et analyse de la demande**. Il faut dépasser les simples constatations, la subjectivité, et confirmer nos hypothèses par des pourcentages, des preuves.
- **Analyse du terrain et de la faisabilité d'une recherche-action** :

Il s'agit d'évaluer la faisabilité de notre recherche-action. Peut-elle être collective ? Doit-elle être individuelle ? Quelles seront ses différentes modalités de réalisation ? Les réponses à ces questions nous permettront de constituer une équipe composée des acteurs participants à cette recherche ; de vérifier la possibilité de mener des enquêtes auprès des étudiants, de pratiquer des observations de classes ; mais aussi, de mesurer les besoins matériels, les moyens, les ressources, le financement, et enfin, le temps. Pour nous, la recherche-action était possible car l'établissement nous a donné son accord. Quant à nos collègues, certains ont voulu s'impliquer et participer, d'autres nous ont tout simplement encouragée.

✚ La phase de réalisation peut se résumer de la manière suivante :

- **Analyse du problème**, autrement dit effectuer un diagnostic de la situation qui peut être qualitatif ou quantitatif. En ce qui nous concerne, le diagnostic du problème a pris la forme d'un questionnaire, d'une observation directe participante et d'entretiens enregistrés.
- **Formulation d'une hypothèse de recherche** d'après des lectures d'ouvrages en relation avec le problème et le domaine de la recherche. Il s'agissait pour nous bien évidemment d'ouvrages en relation avec l'oral et la composante socioculturelle de la langue-culture cible. « *Ces lectures compensent l'absence de chercheur extérieur [et elle] renforcent l'hypothèse d'un problème* » (RICHER, 2011 : 54). Dans notre cas, le faible niveau d'expression orale et le manque de connaissances de la culture française sont dus à plusieurs facteurs. On peut évoquer un manque de pratique de la langue cible (désormais LC), dont l'enseignement est insuffisant pour développer de telles compétences. On peut également citer un effectif élevé, un programme en inadéquation avec le niveau réel des étudiants ou leurs besoins et enfin, une démotivation liée à la guerre et aux conditions d'acquisition.
- **Formulation d'une hypothèse d'action** : l'oral, la composante socioculturelle de la langue-culture cible et la motivation des étudiants pourraient être mis en valeur par le biais d'un soutien linguistique venant en complément du programme proposé au département de français, qui prendrait la forme d'un ou de projet(s) pédagogique(s) de natures variées.

Ainsi, nous avons proposé différents supports et différentes thématiques à ces projets : chansons, pratique théâtrale (fables, scènes, sketches, etc.) que nous avons abordés et exploités linguistiquement et culturellement. Nous avons choisi d'introduire ces supports avec la finalité de monter un spectacle pour donner sens à l'apprentissage des étudiants. Ce spectacle correspond à la phase de socialisation de la méthodologie de la pédagogie du projet.

- **Formulation d'une démarche d'action** : notre démarche d'action était établie suivant différents projets que nous avons effectués durant les années 2012, 2013, 2014. Ainsi, nous avons expérimenté par le biais du projet pédagogique de nature artistique, quatre ateliers de chants et de pratique théâtrale en FLE.

Une première phase d'évaluation pouvait éventuellement tester l'évolution des étudiants, et donner lieu si besoin par la suite, à des modifications du plan d'action.

✚ La phase finale quant à elle, est composée des points suivants :

- **Évaluation** : il s'agit d'une évaluation de l'action de remédiation choisie pour délimiter son impact au sein de la classe.
- **Diffusion** : la diffusion des résultats auprès des collègues a coïncidé avec la phase de socialisation. En effet, nous avons présenté trois spectacles devant un public large, composé entre autres d'enseignants, d'étudiants, de responsables de l'université ainsi que des amis et des familles des étudiants participants.
- **Lancement d'une nouvelle recherche-action** : l'enseignant peut proposer une nouvelle action à destination de ce même public afin, d'une part, de réintégrer le savoir et fixer l'acquisition, et, d'autre part, de vérifier la résolution du problème.

### **En quoi la recherche-action est-elle porteuse d'avantages au sein de la classe de FLE ?**

KEMMIS et MCTAGGART (1988 : 6) précisent que la recherche-action est une recherche en forme de spirale « *action research spiral* » (cité par NUNAN, 1992 : 18), c'est-à-dire que les apprenants intègrent de nouvelles connaissances grâce à de nouvelles actions et réintègrent dans le même temps les connaissances précédentes tout en continuant la résolution des problèmes. Pour notre part, nous avons proposé un projet pédagogique par la médiation artistique de la parole et allons en proposer d'autres, comme des actions de phonétique corrective par exemple. Nous apporterons les résultats de ces différents projets dans de futures recherches.

Selon RICHER, cette démarche « *n'est ni rigide (superposition de certaines étapes, notamment en début de recherche-action, entre formulation d'une hypothèse/lectures/formulation d'une hypothèse d'action), ni linéaire : certaines phases rétroagissent sur les précédentes (l'analyse du terrain peut rétroagir sur l'identification du problème ; l'action elle-même rétroagit sur les hypothèses, la démarche choisie...)* » (2011 : 56) ce qui lui donne une flexibilité de réalisation.

Ainsi dans la recherche-action, nous avons défini un problème, ce que McKernan, cité précédemment, appelle « *travail de reconnaissance* » via une analyse de terrain. Le résultat de cette analyse a mis en évidence différentes problématiques au sein de la classe de FLE.

Pour notre recherche nous détaillerons plus loin l'observation que nous avons réalisée, accompagnée des résultats des questionnaires sous forme de diagrammes. Quant aux entretiens effectués, nous nous contenterons de les résumer et d'en rappeler les résultats, car ces détails ont déjà été présentés dans le cadre de notre recherche en master 2.

Notre « action » choisie était l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des

pratiques artistiques de la parole qui a servi à remédier aux problèmes repérés grâce aux enquêtes, et qui a pris la forme du spectacle « Chansons Française et Francophone ». Nous en détaillerons les étapes et justifierons ce choix ultérieurement.

Selon Rojas Soriano (1995, cité par BLIN & HERRERA, 2009 : 28), la recherche-action vise à résoudre des problèmes de type social. Il s'agit d'un travail ou d'une recherche de type collaboratif car le chercheur et les participants travaillent ensemble (Thiollent (1992, cité par BLIN & HERRERA, 2009 : 28) mais aussi, de type réflexif et créatif, qui peut se réaliser au sein de l'enseignement-apprentissage des langues en général, y compris du FLE.

Ainsi l'objectif essentiel est, d'un côté, de réaliser le changement espéré auprès de notre public, autrement dit, de remédier aux lacunes dont souffrent les étudiants, mais aussi de les amener à construire des connaissances (la théorie) nécessaires pour la réalisation de l'action de remédiation escomptée. Ce type de travail associant chercheur(s) et étudiants offre un cadre de travail convenable pour tous. RESWEBER précise que « *la visée poursuivie reste directement et explicitement orientée vers la transformation attendue, vers le changement escompté, vers la crise à susciter ou à calmer, vers les futures valeurs à promouvoir.* » (1995 : 13).

En observant notre classe de FLE durant une période assez longue, nous avons pu constater, en tant qu'enseignante, les problèmes qui entravent la progression et le développement de l'enseignement-apprentissage du FLE. En d'autres termes, nous avons pu diagnostiquer et identifier le type de problèmes, ce qui correspond à la phase de « *la reconnaissance et de la description de certains phénomènes ou problèmes* » (BLIN & HERRERA, 2009 : 28).

À partir de là, l'enseignant, en général, révisé et reprend ses cours en essayant d'identifier la source de ce problème. Celui-ci est-il dû à sa méthodologie d'enseignement-apprentissage du FLE ? Est-ce un problème lié aux corpus utilisés ?

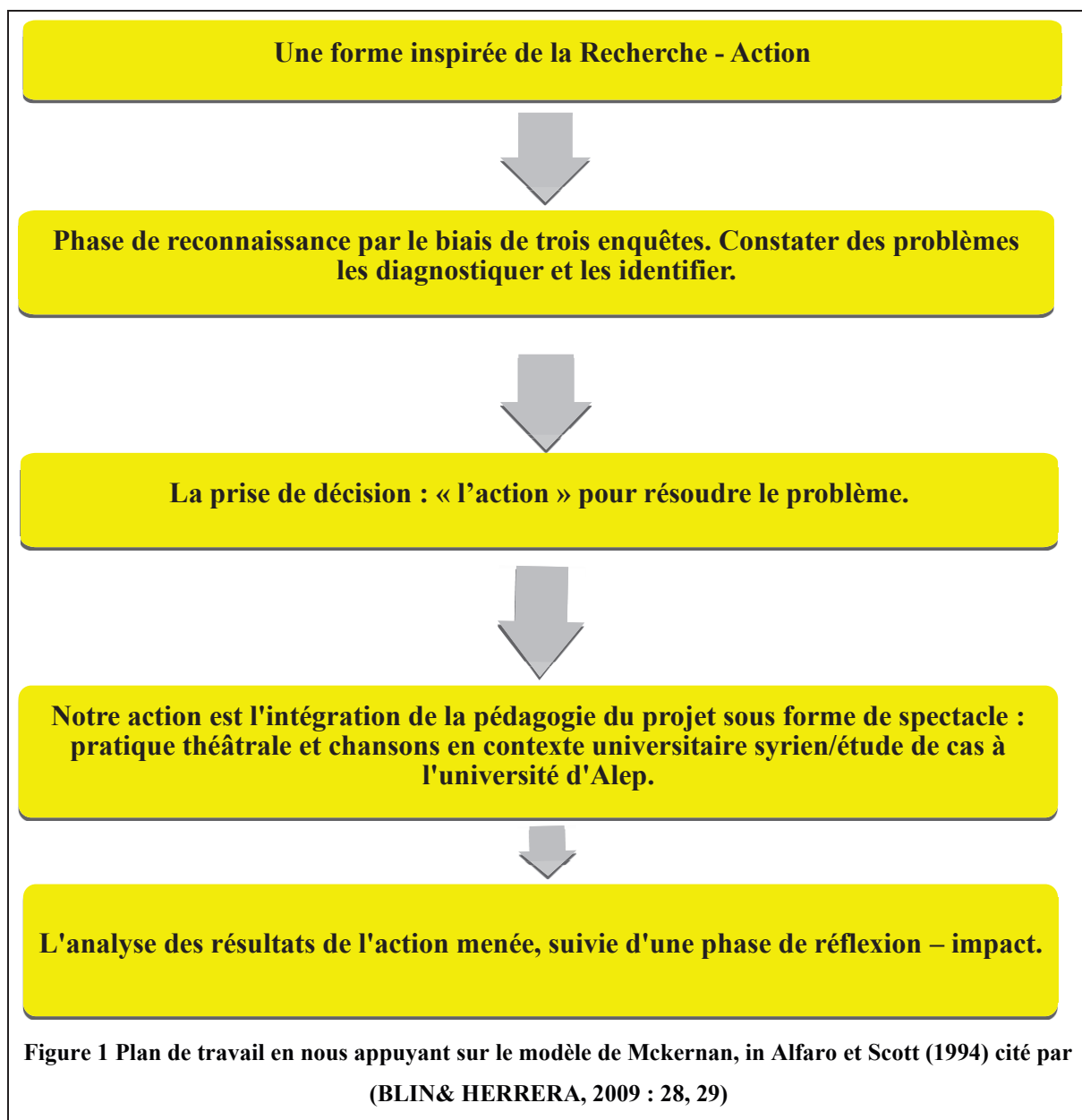
Aujourd'hui, l'enseignant est invité à faire évoluer ses pratiques pédagogiques, en allant plus loin, en englobant toutes les facettes présentes dans une situation d'enseignement-apprentissage. Il doit en effet prendre en considération l'aspect culturel et interculturel de la langue, par exemple mais aussi la co-action, la co-agir et la co-culturalité dont parle PUREN.

Cette dimension interculturelle devrait permettre aux étudiants d'avoir plus d'intérêt, de motivation pour apprendre une langue qui leur est étrangère au départ et qui pourrait, avec une éventuelle discussion interculturelle, permettre de se connaître eux-mêmes et de connaître l'autre, de le comprendre, de l'accepter tel qu'il est et de le respecter.

Se connaître permet aux étudiants de se dévoiler, de confirmer ou d'infirmer de nombreuses



représentations culturelles qu'ils ont depuis longtemps. Cet aspect de l'enseignement-apprentissage du FLE, confère à celui-ci plus de valeur aux yeux des étudiants et aux yeux des enseignants.



Pour cette étude, nous avons débuté notre travail par la 1<sup>ère</sup> phase, celle de la reconnaissance du problème, en nous basant à la fois sur les résultats de notre ancienne enquête réalisée lors de notre recherche en Master 2 de FLE, et sur des enquêtes de type questionnaire et observation directe-participante que nous allons maintenant décrire, en commençant par un descriptif de notre contexte.

## 2. DESCRIPTIF DU CONTEXTE

Le contexte est celui où nous enseignons et où nous étions étudiante. Il s'agit d'un contexte particulier étant donné la période de la recherche, une période de guerre, dans laquelle nous avons effectué deux travaux de terrain. À savoir le diagnostic de terrain, réalisé grâce à trois types d'enquête<sup>3</sup> et l'action de remédiation, ou l'expérimentation. C'est aussi un contexte particulier eu égard aux larges réformes effectuées par les Ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et par le Département de français à l'université d'Alep. De nombreuses difficultés nous ont interpellée. Dans les lignes qui suivent, nous étayons davantage ce contexte.

### 2.1. L'établissement : l'université d'Alep<sup>4</sup> (Campus d'Alep)

Le Campus d'Alep est un établissement d'Enseignement Supérieur situé à Alep, au nord-ouest de la Syrie. La faculté de génie civil a été créée en 1946 dans la ville d'Alep. C'était alors la première institution d'Enseignement Supérieur. Elle faisait partie de l'université syrienne de Damas. En 1958, sur décision gouvernementale, une deuxième université a été mise en place dans la République arabe syrienne dont le siège était la ville d'Alep.

En 1960, la faculté de génie civil est devenue indépendante de l'université de Damas et s'est officiellement liée à l'université d'Alep. M. Tawfiq ALMOUNAJED en a été nommé président.

À partir de là, l'université s'est développée rapidement et d'autres facultés de différentes spécialités ont vu le jour.

L'université d'Alep est devenue membre du Forum permanent Euro-méditerranéen de l'enseignement et de l'Union des universités de la Méditerranée.

Avant la guerre, elle était liée, via des programmes de coopération scientifique, à différentes institutions académiques dans de nombreux pays tels que les États-Unis, l'Argentine, la France, l'Espagne, la Grande Bretagne, la Russie, l'Iran, la Hongrie, la Norvège, l'Autriche, l'Italie, l'Allemagne, la Pologne, l'Ukraine, le Japon, l'Inde, l'Australie entre autres.

En 2008, elle a célébré son jubilé d'or.

Comme mentionné précédemment, le campus universitaire d'Alep, regroupe de nombreuses facultés : économie, droit, pharmacie, médecine, beaux-arts, génie civil, lettres et sciences humaines, qui comprend elle-même les départements de langue et de littérature arabe, anglaise et française, ainsi que les départements d'histoire, de géographie, de philosophie, de sociologie et d'archéologie.

---

<sup>3</sup> Entretiens enregistrés, observation directe participante et questionnaires présentés aux étudiants et aux enseignants.

<sup>4</sup>[https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9\\_d%27Alep](https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_d%27Alep) (Consulté le 24 août 2016).

Ajoutons à ces facultés divers instituts supérieurs : technique, dentaire et industriel, ainsi que l'Institut Supérieur de Langues qui se trouve au sein de la faculté des lettres et sciences humaines et qui a une position privilégiée par les formations qu'il assure, qu'il s'agisse des cours de langues en général ou des cours de langue spécialisés en anglais, en français, en arabe pour les étrangers, en allemand, en espagnol, en italien, en langues turque, russe, persane, arménienne et hébreu.

Ajoutons à ces instituts et à ces facultés, un système d'enseignement « ouvert », destiné et ouvert, comme l'indique son nom, à tous les bacheliers. Il a été créé en 2001-2002 et comprend différents programmes. À titre d'exemple nous pouvons citer :

- Études bancaires et financières
- Gestion et comptabilité dans les petites et moyennes entreprises
- Traduction en langue anglaise
- Traduction en langue française
- Études juridiques

N'oublions pas le Centre Japonais pour la Coopération Académique et le CNF (Campus Numérique Francophone) à Alep<sup>5</sup> qui résistent jusqu'à présent. Ce sont même les seuls établissements étrangers qui assurent leurs fonctions dans cette ville durant la guerre.

## **2.2. L'enseignement du français au Campus d'Alep**

### **2.2.1. La faculté des Lettres et des Sciences Humaines**

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette faculté comprend les départements de langue et de littérature arabe, anglaise et française, ainsi que les départements d'histoire, de géographie, de philosophie, de sociologique et d'archéologie. En fin de semaine, c'est-à-dire le vendredi et le samedi, la faculté accueille également dans ses locaux les étudiants de l'enseignement ouvert (traduction en langue française et anglaise).

Au sein de la faculté des lettres et des sciences humaines, nous trouvons également l'Institut Supérieur de Langues mentionné ci-dessus, dont dépend le département de français. Nous y assurons des cours de renforcement linguistique à l'intention des étudiants du département de Langue et de Littérature Françaises et de ceux de Traduction, ainsi que les cours du Master 1 & 2 FLE.

---

<sup>5</sup>[https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9\\_%D8%AD%D9%84%D8%A8](https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9_%D8%AD%D9%84%D8%A8)  
(Consulté le 24 août 2016).

### 2.2.1.1. L'enseignement du français au département de Langue et de Littérature françaises et son cursus

Le département de Langue et de Littérature Françaises a vu le jour il y a plus de 36 ans au sein de la faculté des lettres. Son cursus est centré sur la littérature française et malheureusement, rares sont les matières qui se focalisent sur l'oral voire sur la composante socioculturelle de la langue cible, à l'exception de l'aspect littéraire et philosophique de cette culture. Cet aspect est étudié via différents modules et fait référence aux époques du Moyen âge, des 16<sup>ème</sup>, 17<sup>ème</sup>, 18<sup>ème</sup>, 19<sup>ème</sup> et début 20<sup>ème</sup> siècles, sans prendre en compte l'époque contemporaine.

Ce cursus est divisé en 4 années de licence. Chaque année comportant deux semestres, cela fait un total de 8 semestres. Cependant nous n'avons en réalité que 20 mois d'enseignement-apprentissage de langue et de littérature françaises, soit 1 an et 8 mois, ce qui correspond concrètement à 1200 heures de formation.

Au département de Langue et de Littérature françaises, nous avons, personnellement, assuré des cours intitulés « **Compréhension et Expression orale 1 et 2** » à des étudiants de 1<sup>ère</sup> année de licence, en nous basant sur le manuel « **Latitudes 1** ».

Les étudiants de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> année de licence, reçoivent des cours, lors de l'école d'été, dans le contexte des formations de renforcement linguistique qui se déroulent tout au long de l'année en partenariat avec l'AUF ; ils suivent également des cours de langue générale et de spécialité à l'Institut Supérieur de Langues. En revanche, ces derniers sont des cours particuliers et sont payants.

Le contenu du cursus enseigné au sein de la licence de Langue et de Littérature françaises (Bac+4) de l'université d'Alep, est détaillé ci-dessous :

Matières enseignées et nombres d'heures par semaine					
Première année					
Premier semestre			Deuxième semestre		
111	Grammaire 1	6h	121	Grammaire 2	6h
112	Expression écrite 1	4h	122	Expression écrite 2	4h
113	Étude de texte 1	4h	123	Étude de texte 2	4h
114	Traduction 1	4h	124	Traduction 2	4h
115	Compréhension et expression orale1	4h	125	Compréhension et expression orale 2	4h
116	Introduction à la méthodologie de recherche	2h	126	Langue arabe	4h
117	Langue européenne1	4h	127	Culture nationale et socialiste	4h
<b>Total</b>	<b>28h par semaine</b>		<b>Total</b>	<b>30 h par semaine</b>	
Deuxième année					

Premier semestre			Deuxième semestre		
211	Grammaire 3	6h	221	Grammaire 4	6h
212	Dissertation1	4h	222	Dissertation 2	4h
213	Étude de textes 3	4h	223	Étude de texte 4	4h
214	Traduction 3	4h	224	Traduction 4	4h
215	Étude d'œuvres littéraires	4h	225	Introduction à la linguistique	4h
	-		226	Langue européenne2	4h
	-			-	
<b>Total</b>	<b>22h par semaine</b>		<b>Total</b>	<b>26h par semaine</b>	
Troisième année					
Premier semestre			Deuxième semestre		
311	Civilisation et pensée 1	4h	321	Civilisation et pensée2	3h
312	Prose littéraire	6h	322	Poésie1	4h
313	Linguistique générale 1	6h	323	Linguistique générale2	5h
314	Traduction 5	4h	324	Traduction 6	4h
315	Théâtre 1	4h	325	Théâtre2	4h
316	Linguistique appliquée	4h	326	Langue européenne3	4h
	-			-	
<b>Total</b>	<b>28h par semaine</b>		<b>Total</b>	<b>24h par semaine</b>	
Quatrième année					
Premier semestre			Deuxième semestre		
411	Roman 1	4h	421	Roman2	4h
412	Littérature comparée	4h	422	Théâtre 3	4h
413	Poésie2	4h	423	Poésie3	4h
414	Linguistique générale3	6h	424	Linguistique générale4	4h
415	Civilisation et pensée3	2h	425	Linguistique et méthodologie d'enseignement du fle	4h
416	Traduction7	4h	426	Critique	4h
	-			-	
<b>Total</b>	<b>24h par semaine</b>		<b>Total</b>	<b>24h par semaine</b>	

**Tableau 1 : Programme de la licence de langue et de littérature française (Bac + 4) à l'Université d'Alep.**

### 2.2.1.2.L'enseignement du français à l'Institut Supérieur de Langues et son cursus

Des cours de renforcement linguistique (cours de langue particuliers et payants) y sont assurés à l'attention des étudiants du département de Langue et de Littérature Françaises, de ceux de Traduction, et des différents étudiants de nombreuses spécialités, ainsi que les cours de Master 1 & 2 FLE. L'Institut est chargé également des cours de FLE dans les diverses facultés que nous évoquerons après.

Les cours de langue qui se déroulent à l'Institut Supérieur de Langues, s'appuient sur des manuels comme « Festival 1 & 2 » puis « Alter égo 1 & 2 » ainsi que sur des documents authentiques.

Quant aux cours en Master FLE, nous y enseignons les modules suivants : « Correction phonétique », « Sociolinguistique et interculturalité », « Élaboration des méthodes », « Pratiques de classe (1) : observation », et « Pratiques de classe (2) : participation » à

destination des étudiants titulaires d'une licence de Langue et de Littérature Française et de ceux de Traduction. Le contenu du cursus enseigné au sein des Masters 1 & 2 FLE professionnel de l'Institut Supérieur de Langues à l'Université d'Alep est détaillé dans le tableau suivant :

<b>Matières enseignées et nombres d'heures par semaine</b>					
<b>Première année</b>					
<b>Premier semestre</b>			<b>Deuxième semestre</b>		
1	Evaluation	2h théorique	6	Élaboration des méthodes	2h théorique
		2h pratique			2h pratique
2	Correction phonétique	2h théorique	7	Sémantique	2h théorique
		2h pratique			2h pratique
3	Introduction à la méthodologie du FLE	2h théorique	8	Psycholinguistique	2h théorique
		2h pratique			2h pratique
4	Morphosyntaxe	2h théorique	9	TICE	2h théorique
		2h pratique			2h pratique
5	Sociolinguistique et interculturalité	2h théorique	10	Pratiques de classe (1) : Observation	4h pratique
		2h pratique			
<b>Total</b>	<b>20h par semaine</b>		<b>Total</b>	<b>20 h par semaine</b>	
<b>Deuxième année</b>					
<b>Premier semestre</b>			<b>Deuxième semestre</b>		
1	Didactique des quatre compétences	2h théorique	221	Linguistique contrastive	2h théorique
		2h pratique			2h pratique
2	FOS	2h théorique	222	Didactique du texte littéraire	2h théorique
		2h pratique			2h pratique
3	Didactique de la grammaire et de l'orthographe	2h théorique	223	FOAD	2h théorique
		2h pratique			2h pratique
4	Pragmatique et analyse du discours	2h théorique	224	Pratiques de classe (3) stage	4h Pratique
		2h pratique			
5	Pratiques de classe (2) : Participation	4h pratique	225	Rapport de stage (mémoire)	4h Pratique
<b>Total</b>	<b>20h par semaine</b>		<b>Total</b>	<b>20h par semaine</b>	

**Tableau 2 : Programme des Masters 1 & 2 FLE professionnel à l'institut supérieur des langues à l'Université d'Alep.**

### 2.2.1.3.L'enseignement du français dans les facultés non spécialisées

Cet enseignement est placé sous la responsabilité de l'Institut Supérieur de Langues à l'université d'Alep. Celui-ci assure l'enseignement du FLE, le contenu des cours de FLE destiné aux étudiants des départements d'arabe, d'anglais, de perse, de turc, d'histoire, de médecine, de pharmacie entre autres. Mais aussi les examens communs pour toutes les facultés (médecine, des sciences, d'histoire, de commerce, etc.) et les examens de spécialités.

Les enseignants de FLE appartiennent en grande partie au corps enseignant de l'Institut, mais vu leur nombre insuffisant (6 enseignants à l'Institut) et vu le nombre de facultés, l'Institut fait souvent appel aux enseignants du département de Langue et de Littérature françaises. Il peut également solliciter quelques enseignants de l'éducation nationale ou encore des assistants chargés provisoirement d'enseignement de FLE. Ces derniers doivent en principe s'entraîner à l'enseignement le temps de leur voyage en France pour préparer un Master FLE ou une thèse. Malheureusement, avec la guerre, ils ont perdu toute chance de poursuivre leurs études en France à cause de la suspension des relations politiques.

Le contenu est commun à toutes les facultés, en ce qui concerne les modules de « **Français 1** » et de « **Français 2** » via la méthode « **Campus 1** ». L'examen de ces deux modules est également identique dans toutes les facultés et ce sont les enseignants de l'Institut Supérieur de Langues qui assurent la préparation des épreuves informatisées, qui consistent en des questionnaires à choix multiple. Ces deux modules concernent les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de chaque faculté.

Quant aux modules de « **Français 3** » et de « **Français 4** », destinés aux étudiants de 2<sup>ème</sup> année de chaque faculté, ils sont considérés comme des cours de FOS (français sur objectif spécifique). Leur contenu est différent des deux premiers, il se base sur des textes de spécialité, par exemple scientifiques, médicaux, archéologiques, géographiques, pharmaceutiques, historiques, économiques, qui proviennent soit d'internet, soit des manuels, soit des encyclopédies « Encarta » et « Encarta Junior ».

Ces textes sont exploités via la compréhension écrite, puis en conceptualisation grammaticale. Les méthodes Campus1&2 sont utilisées en parallèle, en modifiant au besoin le texte au profit de la grammaire, et nous nous servons des mêmes textes en traduction (arabe/français et français/arabe) dans lesquels des termes voire des phrases liées à chaque spécialité sont à traduire. Le nombre minimal de textes à enseigner est de 5, le nombre maximal est de 8.

Les enseignants amènent les étudiants à produire des textes sur différents sujets, qui reprennent évidemment les corpus traités au départ. Leur examen, cette fois-ci, n'est pas commun. Chaque enseignant présente ses questions, selon la spécialité qu'il assure, au chef du département de

français à l'Institut et c'est ce dernier qui les envoie aux différentes facultés.

Chaque enseignant doit remettre au chef de département la matière scientifique (les corpus enseignés) du français 3 et du français 4 à la fin de chaque trimestre.

#### **2.2.1.4.L'enseignement du français dans le système de l'enseignement ouvert : le département de Traduction et son cursus**

Ce système accueille les nouveaux et les anciens bacheliers de différentes sections (scientifique, littéraire, etc.), selon des critères spécifiques pour chaque département. Il assure des formations de différentes spécialités comme mentionné précédemment, mais ce qui nous concerne plus particulièrement est la formation assurée au sein de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines en traduction en langue française à l'université d'Alep. Les cours dans ce système se déroulent seulement le vendredi et le samedi et le nombre d'étudiants est très inférieur à celui de l'enseignement supérieur général. Le département de Traduction en langue française compte en effet 70 étudiants au maximum en première année.

En 4<sup>ème</sup> année ils ne sont plus que 6 ou 7. La durée du cours est de 45 minutes seulement : le nombre d'heures d'enseignement-apprentissage du français est insuffisant. Nous reviendrons plus loin sur les modules proposés dans ce département. Ces modules correspondent parfaitement aux besoins et au niveau des étudiants mais vu l'insuffisance des plages horaires, tout effort s'avère insignifiant. L'étudiant doit s'inscrire, au minimum, à trois modules par semestre, sauf pour la 4<sup>ème</sup> année où il peut s'inscrire à tous les modules qui lui restent pour obtenir son diplôme.

Cette formation est également assurée aux universités de Tichrine à Lattaquié et d'Albaath à Homs. Elle dure 4 ans, après lesquels l'étudiant obtient une licence de Traduction en langue française. Cette formation est payante, à la différence du reste des formations universitaires assurées en Syrie qui sont presque gratuites. Les frais d'inscription annuels sont de 300 livres syriennes (LS), en plus des frais d'inscription pour chaque module qui sont variables selon la spécialité.

Pour ce qui concerne la Traduction en langue française, la somme à payer pour chaque module est de 5000 LS. La licence délivrée donne un droit d'accès à la vie professionnelle et à l'emploi. En réalité ce n'est pas souvent le cas, car les licenciés de Langue et de Littérature françaises, sont prioritairement embauchés au détriment de ceux de Traduction. Le contenu est évidemment différent de celui du département de Langue et de Littérature française, mais cela n'empêche pas l'existence de modules communs, tels que « La Compréhension et l'Expression Orale 1 & 2 ».

Personnellement nous assurions, de 2012 à 2015, les modules suivants : « **La phonétique** » via la méthode : « Phonétique en dialogue », « **La compréhension et l'expression orale 1** », « **La**



**compréhension et l'expression orale 2** » via la méthode : « Latitudes 1 & 2 », et « **La compréhension et l'expression écrite** » via la méthode : « Expression écrite A.1 ».

Les licenciés ont le droit de s'inscrire, après l'obtention de leur diplôme, dans l'enseignement supérieur, en d'autres termes, en Master.

Le tableau ci-après décrit le cursus du système de l'enseignement ouvert au département de Traduction en langue française.

<b>Matières enseignées et nombres d'heures par semaine</b>			
<b>Première année</b>			
<b>Premier semestre</b>		<b>Deuxième semestre</b>	
<b>Module</b>	<b>Heures</b>	<b>Module</b>	<b>Heures</b>
<b>1. Grammaire du français 1</b>	<b>1h30</b>	<b>1. Grammaire du français2</b>	<b>1h30</b>
<b>2. Compréhension et expression orales1</b>	<b>1h30</b>	<b>2. Compréhension et expression orales2</b>	<b>1h30</b>
<b>3. Expression écrite</b>	<b>45 min</b>	<b>3. Compréhension et expression écrites 1</b>	<b>45 min</b>
<b>4. Traduction en arabe 1</b>	<b>45 min</b>	<b>4. Traduction en arabe 2</b>	<b>45 min</b>
<b>5. Compréhension écrite</b>	<b>45 min</b>	<b>5. La phonétique</b>	<b>45 min</b>
<b>6. Langue arabe 1- syntaxe et morphologie</b>	<b>45 min</b>	<b>6. Langue anglaise1</b>	<b>45 min</b>
<b>Total d'heures</b>	<b>6 h</b>	<b>Total d'heures</b>	<b>6 h</b>
<b>Deuxième année</b>			
<b>Premier semestre</b>		<b>Deuxième semestre</b>	
<b>1. Grammaire du français 3</b>	<b>1h30</b>	<b>1. Grammaire du français 4</b>	<b>1h30</b>
<b>2. Compréhension et expression orales 3</b>	<b>45 min</b>	<b>2. Compréhension et expression écrites 2</b>	<b>45 min</b>
<b>3. Civilisation française</b>	<b>45 min</b>	<b>3. Civilisation européenne</b>	<b>45 min</b>
<b>4. Traduction : thème et version 1</b>	<b>1h30</b>	<b>4. Traduction : thème et version 2</b>	<b>1h30</b>
<b>5. Vocabulaire et lexicologie</b>	<b>45 min</b>	<b>5. Analyse de textes</b>	<b>45 min</b>
<b>6. Langue arabe- syntaxe et morphologie2.</b>	<b>45 min</b>	<b>6. Langue anglaise 2</b>	<b>45 min</b>
<b>Total d'heures</b>	<b>6h</b>	<b>Total d'heures</b>	<b>6h</b>

<b>Troisième année</b>			
<b>Premier semestre</b>		<b>Deuxième semestre</b>	
1. Traduction à vue	1h30	1. Traduction consécutive	1h30
2. Traductologie 1	45 min	2. Sémantique et terminologie	1h30
3. Traduction des textes touristiques 1	45 min	3. Traduction de textes touristiques 2	45 min
4. Traduction des textes économiques et commerciaux 1	1h30	4. Traduction des textes de l'information	45 min
5. Rédaction des lettres	45 min	5. Traduction des textes scientifiques1	45 min
6. langue arabe 3 analyse de textes	45 min	6. Langue anglaise 3	45 min
<b>Total d'heures</b>	<b>6h</b>	<b>Total d'heures</b>	<b>6h</b>
<b>Quatrième année</b>			
<b>Premier semestre</b>		<b>Deuxième semestre</b>	
1. Traduction simultanée1	1h30	1. Traduction simultanée 2	1h30
2. Traductologie 2	45 min	2. Traduction assistée par ordinateur	45 min
3. Traduction des textes littéraires	45 min	3. Traduction de textes politiques et de l'information	1h30
4. Traduction des textes juridiques	1h30	4. Traduction de textes administratifs	45 min
5. Traduction des textes scientifiques2	45 min	5. Traduction de textes économiques et commerciaux 2	45 min
6. Langue arabe4 – écrire un article	45 min	6. Langue anglaise 4	45 min
<b>Total d'heures</b>	<b>6h</b>	<b>Total d'heures</b>	<b>6h</b>

Tableau 3 : Programme du département de Traduction en Langue Française dans le système de l'enseignement ouvert à l'Université d'Alep.

### 2.2.2. L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) à l'université d'Alep

Le Campus Numérique Francophone (CNF) a été inauguré le 25 mai 2004 à l'Université d'Alep. Il s'agit d'une plateforme de ressources humaines, matérielles et documentaires, mise au service des enseignants, chercheurs et étudiants. Il a pour objectif de favoriser l'appropriation et l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)

dans le domaine de l'éducation<sup>6</sup>. Au sein du CNF, différentes formations de renforcement linguistique sont mises en place et destinées aux étudiants de l'université d'Alep, en particulier ceux des départements de français à la faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Ces formations prennent la forme d'école d'été ou de simples formations linguistiques dont le contenu est basé sur des projets pédagogiques à réaliser, soutenus par différents corpus issus de méthodes d'enseignement du FLE et de documents authentiques variés, à l'oral et à l'écrit.

C'était d'ailleurs en partenariat avec le CNF que nous avons pu organiser, de 2011 jusqu'à la fin de l'année 2014, des écoles d'été ainsi que des formations linguistiques. C'est également en collaboration avec cet organisme, qui a aidé pour l'organisation et le financement, que nous avons pu réaliser nos projets de remédiation.

Dans le cadre de ces formations et de ces écoles d'été, tantôt individuellement et tantôt collectivement avec nos collègues, nous avons pu intégrer notre action de remédiation destinée aux étudiants des départements de français y compris ceux de l'enseignement ouvert à l'Université d'Alep.

Les enseignants qui assuraient les cours, la préparation des contenus et des projets pédagogiques étaient affiliés, en majorité, au département de français de l'Institut Supérieur des Langues. Il s'agissait de spécialistes en FLE et parfois d'enseignants du département de français de la faculté des Lettres.

Il est important de mentionner qu'actuellement, l'université d'Alep ne compte que cinq spécialistes en FLE, dont trois ont obtenu leurs Masters 1 & 2 FLE en France et ont été nommés officiellement « chargés d'affaires d'enseignement du FLE » à l'Institut Supérieur des Langues. Parallèlement, ces enseignants et nous-même pouvons également assurer des cours de FLE au sein des départements de français de Langue et de Littérature françaises et de Traduction si nous le désirons, ce que nous avons d'ailleurs fait durant 5 ans.

Une autre enseignante, Mme CHRAYYEF, qui a suivi le 1<sup>er</sup> Master FLE à l'Institut Supérieur des Langues à Alep, y assure aussi des cours de FLE. Enfin, M. SALAM, spécialiste en FLE, a enseigné pendant un an à l'Institut mais est reparti en France à cause de la guerre. Quant à nous, nous avons réussi à obtenir, après presque 5 ans d'enseignement à l'Université d'Alep, et après plusieurs tentatives, l'autorisation d'avoir un congé d'étude non rémunéré pour poursuivre notre thèse en France et regagner par la suite notre poste.

---

<sup>6</sup><http://www.sy.auf.org/alep/spip.php?rubrique12> consulté le 01/10/2016.

Un congé d'étude en période de guerre est devenu chose miraculeuse vu le nombre d'enseignants en constante diminution, voilà pourquoi nous n'avons pu l'avoir qu'en juin 2015.

Compte tenu de notre choix méthodologique, inspiré de la recherche-action, nous allons, dans les pages qui suivent, aborder les modes de réalisation de la première phase. Il s'agit du diagnostic de terrain effectué par le biais de trois types d'enquêtes : observation directe participante, questionnaires et entretiens enregistrés.

### **3. DIAGNOSTIC DE TERRAIN. PHASE DE RECONNAISSANCE**

#### **3. 1. Type d'enquête et justification de ce choix**

Pour diagnostiquer le terrain de notre recherche, nous avons eu recours à trois types d'enquêtes : une observation directe participante, que nous avons pu effectuer grâce à notre rôle d'enseignante dans ce même terrain ; des questionnaires qui étaient destinés aux étudiants et aux enseignants ; et des entretiens enregistrés que nous avons réalisés lors de notre recherche en Master 2 FLE. Comme précisé précédemment, nous nous contenterons, dans cette thèse, d'introduire les résultats de ces travaux antérieurs. Nous dévoilerons dans les pages qui suivent quelques éléments de définition relatifs à ces enquêtes puis nous aborderons leurs résultats conjointement.

##### **3.1.1. Enquête de type « observation directe »**

L'observation, selon Anne-Marie ARBORIO et Pierre FOURNIER (2015), a pour but de découvrir les lacunes dans tel ou tel domaine de notre vie sociale. Sa finalité principale est de se placer au cœur du contexte afin de le diagnostiquer. Dans notre cas, nous nous sommes placée au cœur du département de français à l'université d'Alep afin de diagnostiquer l'enseignement-apprentissage du FLE.

Notre objectif, par cette observation, est de diagnostiquer le terrain dans lequel nous avons travaillé et allons travailler, ce qui devrait nous permettre de révéler les lacunes et les problèmes qui nuisent à l'enseignement-apprentissage du français.

Il s'agira ensuite, dans un second temps, de déterminer ce qui peut entraver la progression des étudiants au niveau de l'oral et ce qui limite leur accès à la culture française dans le contexte donné.

L'ensemble de cette démarche a pour objectif final de sélectionner des moyens et des outils qui pourront remédier aux difficultés analysées.

À la différence de l'entretien, dans une observation directe, c'est l'enquêteur qui décrit la situation, et non les enquêtés. « *Dans les deux cas, il faudra toujours rapporter les descriptions (celles de l'enquêteur, dans le cas de l'observation ; celle des enquêtés, dans le cas de*

*l'entretien) aux points de vue dont elles dépendent. » (BEAUD&WEBER, 2010 : 155).*

Ces descriptions assurées par l'observation directe constituent ce que BEAUD & WEBER appellent « *Une riche matière à l'observation* » (2010 : 155) ; elles produisent le même effet et fournissent la même quantité d'informations que si nous avions opté pour un autre type d'enquête tel que l'entretien enregistré : « *L'entretien ethnographique offre une riche matière à l'observation. Vos notes d'observation, que vous devez écrire au calme juste après l'entretien, importent autant que la cassette enregistrée.* » (BEAUD&WEBER, 2010 : 160).

Ce qui est important dans l'observation et qui est à prendre en considération par l'observateur (l'enquêteur) ce sont les trois activités suivantes : PERCEVOIR, MÉMORISER et NOTER. « *L'observation ethnographique repose sur l'enchaînement de ces trois savoir-faire fortement imbriqués : percevoir, mémoriser, noter. Elle suppose un va et vient permanent entre vos perceptions, leur explication mentale, leur mémorisation et le cahier (votre « journal de terrain ») sur lequel vous prenez des notes.* » (BEAUD&WEBER, 2010 : 129).

Ainsi, il faut avoir la capacité de percevoir, de capter tous les détails susceptibles de servir le sujet de notre observation et de les garder en mémoire jusqu'au moment où se présente l'opportunité de les noter. Il faut éviter, lors de l'observation, au moment où l'observateur note tout ce qu'il voit, entend et perçoit, ce que l'on appelle « *la neutralité axiologique* » (WEBER, 2010 : 138). Dans la phase d'analyse, lorsque l'observateur adopte cette posture, il doit se montrer objectif, s'efforcer d'être neutre et réduire ses préjugés ou ses points de vue personnels à propos du sujet. Cependant, ceci n'est pas requis lors de l'observation en contexte : « *Surtout, surtout, pas de neutralité axiologique au moment de l'observation. Vous vous condamneriez à ne rien remarquer du tout, [...]. La neutralité axiologique est un principe d'analyse après coup, pas un principe d'observation sur place.* » (BEAUD&WEBER, 2010 : 138).

Dans une observation directe, l'observateur doit assumer une responsabilité, c'est-à-dire, pouvoir tout observer du contexte concerné sans rien manquer. Cette responsabilité d'observation est évidemment lourde car elle se fait souvent sans « *instruments interposés* » (ARBORIO&FOURNIER, 2015 : 63). C'est l'observateur seul qui prend en charge cette opération, même s'il peut décider d'utiliser des outils d'enregistrements selon les cas.

COPANS (2011) insiste sur le rôle primordial de l'ouïe dans ce type d'observation, ce n'est plus la vue qui est le seul sens sollicité. ARBORIO&FOURNIER, quant à eux, font appel à tous les sens de l'observateur. Selon eux, l'observateur doit être attentif et mobiliser ses « *5 sens* » (ARBORIO&FOURNIER, 2015 : 49) : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût, ajoutant à cela, la sensibilité : « *la personne sensible du chercheur qui est sollicitée là* »

(ARBORIO&FOURNIER, 2015 : 49), ceci afin de pouvoir comprendre les comportements des étudiants, leurs sentiments (peur, hésitation, timidité, trac...) ou leurs impressions.

Ce qui nous semble intéressant dans ce type d'enquête, et qui nous a amenée à l'adopter, c'est l'opportunité qu'il nous offre de capter l'aspect corporel et le comportement des étudiants souvent éclipsés dans d'autres types d'enquêtes. « *L'observation directe est particulièrement adaptée pour enquêter sur les comportements qui ne sont pas facilement verbalisés* » (ARBORIO et FOURNIER, 2015 : 22). Par ailleurs, en dehors des aspects verbal, corporel et comportemental que nous avons pu observer dans les communications, cette enquête nous a également permis d'examiner l'établissement, le matériel, les horaires, les manuels, le cursus, etc.

Pour que son travail d'observateur soit plus aisé, plus rentable et fructueux, l'observateur devrait prendre en considération l'idée de « *rendre familier ce qui est étranger* » (ARBORIO&FOURNIER, 2015 : 65), ce que WEBER&BEAUD appellent « *enquête par dépaysement* » (2010 : 130) et de « *rendre étranger ce qui est familier* » (ARBORIO&FOURNIER, 2015 : 65), ce que WEBER&BEAUD appellent « *enquête par distanciation* » (2010 : 130). L'objectif de ces stratégies est de garder « *la faculté d'étonnement* » (ARBORIO&FOURNIER, 2015 : 68) bien active tout au long de l'observation, de peur de ne rien observer si tout paraissait normal aux yeux de l'observateur.

En ce qui nous concerne, le terrain nous était familier et le risque de ne pas nous rendre compte de tous les détails, à force de le fréquenter, était réellement présent. Alors pour ne pas tomber dans le piège de l'indifférence, du manque d'étonnement et pour garder la capacité de tout observer sur ce terrain, nous avons adopté la stratégie de « *rendre étranger ce qui est familier* » déjà cité.

Cela a été possible grâce aux comparaisons que nous faisons, en permanence, entre ce contexte d'enseignement-apprentissage du FLE dans les départements de français à l'université d'Alep, et d'autres contextes et conditions d'apprentissage, tels que dans les universités en France, ou dans le contexte algérien, où nous avons passé quelques années lors de nos études primaire et fondamentale. Nous avons pu aussi maintenir cette distance grâce à nos lectures et notre expérience dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE et grâce à notre capacité, en tant qu'enseignante diplômée et expérimentée, de distinguer les conditions optimales et convenables de l'enseignement-apprentissage du FLE de celles qui le sont moins.

ARBORIO&FOURNIER conseillent à ce propos : « *Une façon de maintenir sa capacité d'étonnement en éveil est de se remettre souvent à l'esprit ce qu'on s'attendait à observer avant*

*l'entrée sur le terrain. L'avoir consigné dans un inventaire avant enquête fournit une objectivation de ses propres préjugés, qui se révèle utile à l'analyse ultérieure de son rapport social à l'objet » (2015 : 66).*

Durant ces 4 années où nous avons réalisé des observations, période qui s'est avérée suffisante, nous avons pu constater la réalité de l'enseignement-apprentissage du FLE au sein de notre contexte. Cette observation directe était nécessaire, il nous fallait prendre beaucoup de temps pour délimiter les problèmes dont nous parlions souvent, avec nos collègues mais aussi avec les étudiants. Comme le disent si bien ARBORIO&FOURNIER : « *Il fallait le voir pour le croire ; je l'ai vu, vous pouvez me croire » (2015 : 8).*

Grâce à l'observation directe participante, nous avons pu être plongée dans la réalité de la classe de français dans le contexte d'enseignement-apprentissage du français dans une université syrienne sans l'intermédiaire de matériel d'enregistrement, pour que tout soit naturel et que les étudiants ne soient pas perturbés. Nous avons confirmé et / ou infirmé les hypothèses de départ concernant les problèmes qui freinent la progression des étudiants à l'oral et qui réduisent l'accès à la culture française et nous avons pu, par la suite, faire l'inventaire de ces problèmes.

Cet inventaire en tant qu'étape finale de notre observation ou, ce qu'ARBORIO et FOURNIER appellent : « *le compte rendu* » tiré de l'observation, a fait l'unanimité parmi nos collègues du département qui avaient remarqué, eux aussi, les mêmes lacunes. Ce partage de points de vue nous a rassurée. Nous nous sommes rendu compte que notre observation et les résultats que nous avons pu en tirer n'étaient absolument pas subjectifs, mais réellement objectifs, reflétant la situation de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université d'Alep telle que perçue par la majorité du corps enseignant.

Somme toute, pour comprendre et déchiffrer la réalité telle qu'elle est, il faut la vivre, il faut partager des activités et des événements qui nous rendent sensible au terrain. C'est au milieu de ce terrain que nous pouvons mieux comprendre, voir les étudiants et leurs productions, écouter leurs participations, sentir leurs besoins et leurs objectifs, appréhender la réalité de l'enseignement-apprentissage.

Citons l'expérience de BLONDEAU (2002) dans le domaine de la boucherie qui illustre parfaitement l'idée développée plus haut. Pour mieux comprendre le métier de boucher, BLONDEAU a décidé de jumeler son travail de chercheur avec celui de boucher. En effet, elle ne voulait pas réduire son enquête dans ce domaine à une simple enquête à distance, sans y participer. Elle a pu, via cette observation directe-participante, obtenir plus d'informations.

Pour ce faire, bien que cela puisse paraître un peu excessif, elle a en effet eu recours à tous ses

sens. « *En affrontant visuellement, tactilement, olfactivement et auditivement les lieux et les pratiques des bouchers, le monde de la boucherie devient sensible, tangible. Un monde avec ses odeurs fortement perceptibles, évocatrices et persistantes, ses sonorités de scies à os, ses visions frappantes du jaillissement du sang et des entrailles qui déclenchent des sensations inimaginables. Ce monde éveille des émotions et des représentations profondément intériorisées auxquelles il s'agit de se confronter dans le processus de construction de l'objet, pour comprendre, soi et les autres* » (BLONDEAU cité par Bastien SOULÉ, 2007 : 133- 134).

### **3.1.1.1.L'autorisation de l'université d'Alep**

Ce type d'enquête, dite observation directe-participante est flexible car nous pouvons la mettre en place en choisissant de dévoiler notre intention d'observation ou pas. La personne chargée de la faire peut être un participant puis un observateur ou un participant et un observateur à la fois selon les conditions de son terrain et selon son choix : «*La souplesse de la notion d'observation participante (OP), matérialisée par les formes extrêmement diverses que peut revêtir sa mise en œuvre, constitue un terrain propice aux variations terminologiques : l'OP peut ainsi être ouverte ou clandestine, périphérique ou complète, entriste ou opportuniste ; le chercheur, pour sa part, s'apparente plutôt à l'observateur en tant que participant, ou au participant en tant qu'observateur, parfois après avoir été « participant pur ». »* (SOULÉ, 2007 : 136)

En ce qui nous concerne, l'autorisation de réaliser une telle enquête nous a été accordée par notre statut d'enseignante de FLE puisque, en vertu de ce statut, parmi les tâches qui nous étaient attribuées, figuraient, outre l'enseignement du FLE, l'évaluation ainsi que la responsabilité de remédier à tout problème repéré.

Nous avons pu observer, dans notre métier d'enseignante, que l'évaluation qui suit chaque tâche ou activité qui se fait au fur et à mesure de la progression des cours, s'avérait insuffisante, voire dans certains cas, inefficace. Voilà pourquoi nous devons consacrer plus de réflexion, plus de temps pour mettre en place de nouveaux outils pédagogiques et de nouvelles solutions. Nous nous étions également rendu compte que les simples activités ou phases de remédiation qui suivaient l'expression orale, écrite, la phonétique ou d'autres matières, avaient besoin d'être soutenues par de nouveaux dispositifs au sein de ce public. Observer le contexte dans lequel nous travaillons représente une partie importante de notre travail d'enseignante et cela était suffisant pour démarrer l'observation qui nous permettrait de choisir l'(les)outil(s) pédagogique(s) nécessaire(s) à cette remédiation.

Comme nous l'avons vu, l'observateur peut mettre en place l'observation-participante sans



dévoiler ses intentions aux personnes observées. C'est exactement ce que nous avons choisi de faire dans notre cas, car notre présence trouvait sa justification par notre fonction d'enseignante dans ce même contexte : « *dans le cas de l'observation directe, il est strictement possible de dissimuler l'existence de l'enquête aux enquêtés* » (ARBORIO&FOURNIER, 2015 : 89), ce que ABERCROMBIE, HILL et TURNER (2000), appellent « *observation clandestine, également dite « couverte* » » (SOULÉ, 2007 : 128).

Cependant, pour donner plus d'authenticité à notre travail d'observation et pour expliciter notre démarche, nous avons informé le chef du département de notre recherche de thèse, expliquant que cela faisait partie de notre travail d'enseignante et que notre objectif final était l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En réalité, la plupart de nos collègues ainsi que le chef du département savaient parfaitement qu'après l'obtention de notre Master 1 et de notre Master 2 en France, nous avons fait une inscription pour la thèse et que nous étions en train de faire une recherche nécessitant un travail de terrain.

Dès lors, nous n'avons rencontré aucune difficulté pour mettre en place le projet de notre choix au service de notre recherche, étant entendu que celle-ci avait pour finalité d'aider, principalement et prioritairement, la progression de nos étudiants dans leur apprentissage du FLE. Nos collègues et le chef de département connaissaient nos objectifs ainsi que « *la forme d'investigation* » (ARBORIO & FOURNIER, 2015 : 36) que nous suivions.

En général, l'observation directe exige de suivre différentes étapes qui sont communes à tous les types d'observation directe. ARBORIO & FOURNIER (2015 : 27), comptabilisent ainsi quatre étapes, correspondant à celles que nous avons suivies lors de notre observation et que nous détaillerons dans les parties suivantes :

- L'entrée sur le terrain
- Le temps d'observation
- La prise de note
- L'analyse et l'interprétation

### 3.1.1.2. L'entrée sur le terrain

#### 3.1.1.2.1. Notre mode d'observation

Quel mode d'observation choisir ?

Il est important de remarquer que lors de l'observation directe, il faut prendre en considération la gêne ressentie par les étudiants observés du fait de la présence de l'observateur. Ce dernier doit adopter une position convenable qui lui permet d'être présent sans trop perturber la classe afin de ne pas trop gêner l'observation, c'est pourquoi il faut « *choisir un rôle social à occuper* » (ARBORIO & FOURNIER, 2015 : 30).

Avoir un statut au sein de l'établissement dans lequel nous avons réalisé nos observations nous a facilité la tâche. Nous pouvions en effet assumer notre rôle dans l'établissement en tant qu'enseignante mais aussi, en tant qu'observatrice. Ainsi, l'observation s'est déroulée sans heurt. Comme l'affirment ARBORIO&FOURNIER « *Une des solutions pour éviter cet écueil consiste à endosser un rôle déjà existant dans la situation étudiée. C'est ce que l'on appelle généralement l'observation participante* » (2015 : 30).

Notre enquête avait donc l'aspect d'une observation participante. En tant qu'enseignante nous avons l'opportunité et la chance de réaliser une double mission : assurer des cours aux étudiants et observer la situation ainsi que le déroulement de l'apprentissage du FLE avec l'objectif de remédier aux problèmes identifiés.

MAURER soutient que « *pratiquer l'observation participante supposerait d'abord pour les chercheurs de s'intégrer aux communautés linguistiques dont ils étudient les usages* » (1999 : 185). Selon lui, ce type d'observation est le plus efficace car l'observateur s'intègre totalement au terrain, ayant ainsi la possibilité de tout observer. Cependant, ce type d'enquête est moins pratiqué, car l'intégration du chercheur au terrain peut être difficile voire impossible ou même inaccessible dans certains cas, notamment quand le terrain est dangereux.

Avant la guerre, notre contexte d'enseignement constituait un objet de recherches pour plusieurs chercheurs préparant des thèses ou des mémoires de master en Lettres. L'exploration de ce milieu était insuffisante dans le domaine du FLE, malgré les conditions favorables d'avant-guerre, mais après le déclenchement des hostilités, les recherches s'intéressant au cadre formel du FLE, notamment à Alep, sont devenues inexistantes. En effet, observer l'enseignement-apprentissage du FLE dans de telles conditions est extrêmement compliqué.

La guerre apporte son lot de contradictions, d'instabilité, d'imprévis et d'insécurité mais cela ne nous a pas empêchée de réaliser nos enquêtes tout en ayant conscience que ce contexte particulier aurait une influence sur nos observations, sur nos recherches et donc, sur notre thèse.

Outre ces difficultés propres au lieu et à la période instable, nous avons rencontré d'autres obstacles, plus spécifiquement liées au type d'enquête choisi. Garder en mémoire ce qui était observé jusqu'au moment de la prise de note s'est avéré difficile, car nous avons choisi d'effectuer nos observations sans outil d'enregistrement. En effet, « [...] *quand l'observation participante peut être mise en œuvre, se pose le problème de la conservation des données observées. Le côté naturel que doit revêtir ce mode d'observation s'accommode fort mal de la présence d'un appareil d'enregistrement ou de la prise de notes ; dans ce cas, il faut garder vivace le souvenir du fait observé jusqu'au moment où la prise de notes est possible* » (MAURER, 1999 : 184-185). C'était difficile mais nous avons quand même pu faire des résumés, classés selon des thématiques dont les détails seront abordés dans le compte rendu des enquêtes effectuées sur le terrain. Cette difficulté a été compensée par notre expérience d'enseignante, la possibilité de prise de notes tout au long de la période d'observation, ainsi que par notre volonté de compréhension du contexte, pour proposer ensuite des actions de remédiation.

Pour finir, ce mode d'observation a montré un avantage certain. Il a permis d'éviter toute perturbation dans la classe observée. L'observateur est tantôt participant en tant qu'enseignant et tantôt observateur en revenant chez lui et en écrivant ses notes, ce que HUGHES appelle « *une approche ressemblant fort à un compromis : être participant et observateur à temps partiel, c'est-à-dire participant en public et observateur en privé.* » (HUGHES, 1996, cité par SOULÉ, 2007 : 129).

#### **3.1.1.2.2. Notre terrain d'observation**

Comme égayé ci-dessus, notre terrain était l'université d'Alep, et plus spécifiquement, le département de Langue et de Littérature françaises, à l'Institut Supérieur de Langues (département de français- Master FLE) ; quelques observations ont également été réalisées au département de Traduction française (système d'enseignement ouvert).

Notre terrain d'observation était constitué également des cours de renforcement linguistique à l'Institut, destinés à tous les étudiants. Leur objectif était d'assurer des formations censées améliorer les compétences communicatives des étudiants.

Le terrain nous étant connu avant de démarrer notre observation participante, nous avons déjà émis des hypothèses relatives aux problèmes dont souffrent les étudiants dans ce contexte. Nous n'avons, par conséquent, pas eu besoin de préparation pour aller sur le terrain ou pour en définir les caractéristiques. Cette connaissance préalable du terrain est le résultat de l'expérience que nous y avons vécue en tant qu'enseignante. En 2007, sélectionnée par l'université d'Alep et par le Ministère de l'enseignement supérieur, nous avons eu

l'opportunité d'enseigner au sein de l'Institut Supérieur de Langues en tant qu'assistante. Grâce à ce poste, nous avons pu découvrir tout le cadre enseignant et administratif, ainsi que le système d'enseignement-apprentissage du FLE. Avant cette date nous y étions en tant qu'étudiante en licence de Langue et de Littérature française (de 2000 à 2004).

En 2007, nous avons obtenu une bourse d'étude pour poursuivre en France nos études de Master 1 et de Master 2 en FLE, de 2008 à fin 2010.

Fin 2010, après avoir fini nos études en France à l'université Paul-Valéry Montpellier<sup>3</sup>, nous sommes rentrée chez nous et avons repris notre poste d'enseignante de FLE au département de Français à l'Institut Supérieur de Langues, au département de Langue et de Littérature françaises à l'Université d'Alep ainsi qu'au département de Traduction dans le système d'enseignement ouvert. Notre nomination officielle pour assurer ce poste d'enseignante de FLE n'a eu lieu qu'en 2011 en raison de la longueur des procédures administratives pour une telle nomination.

Nous avons déjà acquis une certaine expérience dans l'enseignement du FLE, à travers l'animation de formations de renforcement linguistiques grâce à l'AUF et après notre retour en Syrie, nous avons repris la coopération via le département de Français.

En définitive, au travers de toutes ces expériences, le contexte nous était très familier, nous n'avons eu aucune difficulté pour aller sur le terrain et en définir les contours.

### **3.1.1.2.3. Justification du choix du terrain**

Le terrain que nous avons choisi est celui où nous avons étudié, où nous avons travaillé et continuerons à travailler. C'est sur ce terrain que nous avons pu partager différentes expériences dans l'enseignement-apprentissage du FLE avec plusieurs collègues et étudiants. C'est parce qu'il s'agit d'un terrain qui nous intéresse et nous concerne et pour participer, dans la mesure du possible, à son développement, que nous avons décidé d'y réaliser notre étude. A long terme, nous formulons le souhait d'exporter cette étude vers des contextes similaires au nôtre, souffrant de guerre, notamment le contexte palestinien d'où nous sommes originaire.

### **3.1.1.3.La durée d'observation**

Quatre années d'observation nous paraissent être une durée à la fois longue et suffisante pour tout observer et donner une qualité et une authenticité certaines aux résultats de l'observation ainsi qu'au diagnostic que nous avons posé.

### **3.1.1.4.La prise de notes**

Une observation nécessite une prise de notes et/ou un enregistrement, et la forme finale de

celle-ci consiste en un compte rendu qui englobe tout ce que l'observateur a vu et a constaté, accompagné des analyses et des interprétations.

Il est intéressant de préciser qu'il existe différents types de notes. Il y a, par exemple, selon ARBORIO & FOURNIER le type « *descriptif* » (2015 : 59). Dans ce cas l'observateur décrit en détail tout ce qui se déroule sur le terrain. Il existe également des prises de notes sous forme de « *réflexions personnelles* » (2015 : 59) où l'observateur rend compte de sa vision par rapport à la situation qu'il a observé. Enfin, certaines notes peuvent être qualifiées « *d'analyse* » (2015 : 60) lorsque l'observateur commence à analyser, à commenter ses notes pour aller plus loin et donner des justifications à ce qu'il a observé et ce qu'il en a déduit. Au moment où ces notes sont en état d'être dévoilées, l'observateur peut les classer selon des « *fiches thématiques* » (2015 : 60) afin de faciliter son travail d'observateur, ce que nous avons choisi de faire pour notre étude.

Lors de nos observations, nous n'avions pas la possibilité de noter directement ce que nous observions. C'est en rentrant des cours, c'est-à-dire des phases d'observation, que nous notions ce que nous avions vu et surtout ce que nous pensions pertinent par rapport à notre sujet de recherche, à savoir ce qui avait trait à la compétence orale et à l'accès à la culture française. C'est alors que nous interprétons, commentons, justifions et classons les notes selon des thématiques.

#### - **Le piège de la subjectivité de l'observateur**

Dans une observation participante (OP) le chercheur doit être entièrement intégré dans son terrain. Il court le risque d'être subjectif mais dans le même temps, étant immergé au cœur de la réalité qu'il veut observer, il la perçoit et la comprend mieux. « *L'OP implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés.* » (SOULÉ, 2007 : 128).

À ce moment-là, l'observateur doit pouvoir assumer son rôle qui consiste à être engagé totalement lors de l'observation et à pouvoir retrouver une certaine neutralité, prendre de la distance, lors de l'écriture et l'analyse. « *L'observation consiste en une tension entre la prise de parti, l'« engagement », et la « distanciation ». Vous vous en sortirez en étant engagé lors de l'événement et détaché lors de la prise de notes : vertu « objectivante », « distanciatrice », de l'écriture après coup.* » (BEAUD&WEBER, 2010 : 143).

Dans la forme inspirée de la recherche-action que nous avons choisie, nos collègues du

département de Langue et de Littérature françaises ont partagé avec nous leurs avis à propos des problèmes identifiés dans ce contexte et qui pouvaient perturber la progression des étudiants dans leur apprentissage du FLE. Ces échanges avaient lieu lors des discussions et des rencontres permanentes avec eux après les cours, durant les réunions et les séminaires.

Des échanges ont également eu lieu, avec des étudiants. Nous nous sommes aperçue que nous partagions le plus souvent les mêmes avis, concernant presque les mêmes problèmes. Ceci nous a rassurée, nous avons pu consigner ces avis, les vérifier et les confirmer.

Rencontrer les étudiants après les cours et lors de nos permanences, nous a permis d'être plus sensible à leur situation et davantage consciente de leurs problèmes, de leurs besoins, de leurs objectifs, de leurs appréciations. De plus, ce que nous décrivaient les étudiants faisait écho à ce que nous avons pu constater, nous-mêmes et le reste du corps enseignant. C'est même grâce à ces rencontres, que nous considérons comme une part de notre observation, que nous avons pu identifier, « scanner » ce contexte et par conséquent réagir et prendre la décision d'intégrer une action (dans notre cas, le projet-pédagogique) comme remédiation.

En guise de conclusion, nous dirions, en accord avec ARBORIO & FOURNIER qu'« *il faut donc contrôler par des changements dans les conditions d'observation la subjectivité du chercheur forcément marquée par la proximité qu'il a connue avec des membres de la situation en fonction de sa position sur le terrain* » (2015 : 42). Notre subjectivité était bien contrôlée grâce aux échanges décrits plus haut. Cependant, une part de subjectivité nous paraît grandement nécessaire et ne dérange ni l'observation, ni la description, pas plus que l'analyse et l'action à proposer comme la remédiation. Car en tant qu'enseignante dans ce contexte, nous pouvons comprendre davantage l'origine des problèmes repérés. Par la suite nous pouvons accorder des remédiations convenables aux besoins des étudiants compte tenu des objectifs de l'établissement.

### **3.1.1.5. L'analyse et l'interprétation : résultat de ce diagnostic**

Après la phase d'observation et de prise de notes vient la phase de « *l'envie de tout comprendre* » (ARBORIO&FOURNIER, 2015 :67), où l'observateur tente de fournir des explications et d'avancer des analyses par rapport à ce qu'il vient de voir et d'observer. Il en va de même pour les questionnaires, autrement dit pour le 2<sup>e</sup> type d'enquête effectuée.

En ce qui nous concerne, la phase d'analyse s'est déroulée au fur et à mesure des prises de notes et des résultats des questionnaires. Puis, elle a progressé et s'est développée jusqu'au moment de la rédaction de notre thèse car chaque référence lue ou chaque expérience vécue constituaient

pour nous des pistes supplémentaires pour l'analyse et l'interprétation de telle ou telle scène observée, ou de telle ou telle réponse obtenue.

Cette phase a pris de plus en plus d'importance, les hypothèses se confirmant ou s'infirmant au fur et à mesure de la réalisation des enquêtes et parfois après celles-ci. Pour établir le résultat du diagnostic, ARBORIO & FOURNIER expliquent que « *la forme la plus évidente est la description détaillée de ce que l'observateur a vu ou entendu* » (2015 : 52).

Nous nous sommes basée, durant l'observation, sur le journal de terrain (nos notes) dont le contenu devenait de plus en plus imposant. Nous avons commencé à le relire en comparant les remarques les plus pertinentes les unes par rapport aux autres puis à les évaluer, ou, plus précisément, à évaluer les observations en nous appuyant sur nos propres souvenirs de terrain. Nous avons parallèlement comparé ces observations aux résultats des questionnaires obtenus.

Évidemment, nous n'avons pas analysé toutes les observations réalisées. Nous nous sommes concentrée sur celles qui nous paraissaient les plus pertinentes par rapport à notre projet d'observation ainsi qu'à notre objectif ultime.

Avant d'aborder notre compte rendu, il est nécessaire de mentionner que nous nous sommes focalisée sur les problèmes qui sont en relation avec l'oral et l'accès à la culture cible auxquels se sont greffés les problèmes engendrés par le contexte de guerre. Nous avons pris en considération, dans les situations observées, tout ce qui relevait du matériel, du déroulement des cours y compris des interactions réalisées entre les étudiants et avec les étudiants. Nous avons également pris en compte le contexte de notre travail : l'université, le département de français, la période des enquêtes (une période de guerre) et ses effets sur le déroulement de l'observation, des enquêtes et des cours, mais aussi sur les comportements des étudiants.

### **3.1.2. Enquête de type questionnaire**

Le deuxième type d'enquête était composé de questionnaires distribués aux étudiants et aux enseignants. Finalement, nous avons intégré dans la présente recherche les réponses de 50 étudiants et de 12 enseignants. D'autres retours nous sont parvenus plus tard et dans des périodes variées, mais nous nous sommes contentée de cet échantillon.

Selon BROCH, « *la collecte de l'information* » (1996 : 161) peut se faire de différentes manières, y compris par le questionnement, qui peut être de type écrit ou oral.

**Le questionnement oral**, selon BROCH, peut prendre la forme d'« *un entretien individuel ou collectif* » (1996 : 162). Cet entretien peut être « *non directif* » s'il n'est pas orienté par des questions : *le sujet est traité sans aucune intervention de la part de l'interviewer* » (1996 : 162).

Il peut être « *directif* », lorsque les réponses sont recueillies à partir d'un questionnaire » (1996 : 162), ou « *semi-directif* » lorsque les réponses sont collectées dans le cadre d'un plan de questionnement structuré (série de sujets auxquels la personne interrogée répond librement) » (1996 : 162).

**Le questionnement écrit**, quant à lui, souvent utilisé lors « *des enquêtes et des évaluations* », vise à « *recueillir un ensemble d'informations sur un problème, pour aider une décision, tester l'opinion, servir de point d'appui pour une étude. Il est utilisé par les élèves comme par les professeurs.* » (1996 : 163). C'est ce modèle qui nous paraissait le plus adapté et que nous avons donc choisi comme 2<sup>ème</sup> type d'enquête.

Selon BROCH, pour réaliser un questionnaire, il est nécessaire de décomposer le sujet d'investigation en différentes parties traitant chacune les objectifs visés par le questionnaire.

Notre questionnaire<sup>7</sup> visait la collecte de différentes informations relatives à l'oral, à la composante socioculturelle de la langue, aux besoins des étudiants, aux lacunes subsistant dans l'enseignement-apprentissage du français au sein de notre établissement.

Différentes modalités de questionnement, selon BROCH (1993 : 163), peuvent se réunir dans un questionnaire. Il peut y avoir des « *questions ouvertes* » permettant aux enquêtés de donner leurs points de vue librement mais exigeant davantage d'effort de la part de l'enquêteur pour exploiter les réponses. Le choix de questionnaires à « *questions fermées* » (de type questions à choix multiple) facilite la tâche de l'enquêté surtout s'il envisage d'effectuer des statistiques mais en même temps il reste limité et ne permet pas d'accéder à des informations nouvelles.

Il peut y avoir des « *questions mixtes* », utilisant les deux types de questions. Ces deux modalités étaient présentes au sein de nos questionnaires, nous voulions faciliter la tâche des étudiants et des enseignants en choisissant des questions fermées et à choix multiples, en même temps, nous avons souhaité leur laisser un espace pour qu'ils puissent exprimer leurs opinions vis-à-vis des objectifs visés par les questionnaires. Souvent la réponse « *Autres* » figurait dans notre questionnaire afin de permettre aux enquêtés d'avoir une ouverture dans leur choix de réponse voire, de solliciter des propositions de leur part.

Des critères de rédaction de questionnaire doivent être pris en considération, tels que le niveau de vocabulaire choisi qui doit répondre au niveau des questionnés, des phrases claires, compréhensives et non ambiguës, l'adéquation des questions posées avec l'objectif de l'enquête, la possibilité d'avoir accès à des informations nouvelles et la progression de difficulté

---

<sup>7</sup> CF. Annexe n° 1 a & b CD : Questionnaires étudiants et enseignants relatifs à l'enquête de terrain et copies de réponses.



logique pour les enquêtés. De plus, les questions doivent cibler leurs intérêts et leurs préoccupations afin d'apporter des réponses, des réflexions et susciter des propositions vis-à-vis des sujets présentés. Davantage de détails relatifs au questionnaire effectué sur le terrain ainsi que ses résultats seront, au fur et à mesure, abordés ultérieurement.

### **3.2. Compte rendu du contexte observé y compris les résultats et les problèmes repérés *via* les enquêtes réalisées, classés par thèmes**

Selon ARBORIO & FOURNIER nous pouvons aborder la phase de rédaction du compte rendu de l'observation en nous appuyant sur « *les réflexions personnelles contenues dans le journal de terrain et sur les éléments de l'inventaire avant-enquête* » (2015 : 100).

Les enquêtes ont eu lieu dans le but final de proposer un nouvel outil pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Elles visaient à délimiter la situation ainsi qu'à vérifier l'état de l'enseignement-apprentissage du français en grande partie durant la guerre, et en particulier l'enseignement-apprentissage de l'oral et de la compétence culturelle de la langue cible au sein des départements de français à l'Université d'Alep. Ajoutons à ceci que cette expérience nous a permis d'observer et d'améliorer notre propre pratique en tant qu'enseignante.

Nous commençons ce compte rendu par la description du public observé, son niveau, sa spécialité, son âge, etc. Puis progressivement nous présenterons les résultats de ces enquêtes et ferons le point sur les problèmes perturbant l'enseignement-apprentissage du FLE.

#### **3.2.1. Le lieu de nos enquêtes**

C'est à la faculté des Lettres et des Sciences Humaine de l'université d'Alep et plus précisément au département de Langue et de Littérature française, au sein de l'enseignement ouvert ainsi qu'à L'institut Supérieur de Langues, que nous avons pu, au cours des années universitaires 2012, 2013, 2014, 2015 mener successivement ces enquêtes et ce travail de terrain ainsi que notre étude de cas.

Nous avons par ailleurs été assistante pendant un an en 2007 dans ce même contexte. Nous avons par la suite occupé, un poste d'enseignante de FLE (chargé d'enseignement du FLE) pendant presque 5 ans, période pendant laquelle nous avons pu réaliser nos enquêtes d'observation participante et nos questionnaires, puis avons effectué nos actions de remédiation, particulièrement de 2012 à 2014. Ainsi, vers la fin de 2015, quand nous avons réussi à obtenir un congé d'étude non rémunéré pour poursuivre notre recherche de thèse à Montpellier, l'enquête de terrain ainsi que les actions de remédiations avaient déjà été réalisées.

### 3.2.2. Le public concerné par les enquêtes

Les étudiants observés étaient surtout ceux de la 1<sup>ère</sup> année de licence au département de Langue et de Littérature Françaises. Cependant, quelques séances d'observation ont été consacrées aux étudiants de 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année de licence.

Nous avons observé ces étudiants particulièrement dans le cadre des cours de renforcement linguistique qui se déroulaient à l'Institut Supérieur de Langues, où nous avons des étudiants de différents niveaux, différents âges, différentes origines, différents sexes. Nous les observions aussi durant les écoles d'été qui étaient maintenues d'une manière permanente en partenariat avec le département de français et l'AUF (l'Agence Universitaire de la Francophonie). C'est à partir de là que nous avons constaté l'écart entre ce qui était assuré pendant les cours au sein du département durant les quatre années de licence et les résultats de cet enseignement-apprentissage.

Nous avons également observé les étudiants des Master 1 & 2 FLE professionnels. Nous avons déjà eu l'opportunité d'effectuer des observations lors de leur licence, puisque nous étions alors enseignante au sein de ces classes. C'était donc l'opportunité d'évaluer leur niveau en Master, censé les préparer à accéder au marché du travail, en particulier dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Il est important de mentionner que nous étions aussi enseignante au département de Traduction en français pour les étudiants du système de l'enseignement ouvert. Nous avons pu, grâce à notre expérience de plus de deux ans dans ce système, observer également ce contexte, en particulier les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année qui étaient aussi observés pendant les cours et les formations de renforcement linguistique ; mais nous nous sommes concentrée davantage sur les étudiants du département de français de la faculté des Lettres.

Les étudiants de l'enseignement ouvert avaient aussi l'opportunité de suivre les mêmes cours de renforcement linguistique que leurs camarades du département de Langue et de Littérature française. Ces cours se déroulaient à l'Institut Supérieur de Langues et les formations et cours d'été s'effectuaient en partenariat avec l'AUF. Mais ils pouvaient également suivre les cours de Master FLE. C'est dans ce cadre que nous avons pu les observer tous réunis.

Pour le 2<sup>ème</sup> type d'enquête, il y avait un questionnaire distribué aux enseignants et un autre distribué aux étudiants de différents niveaux, y compris quelques-uns en Master. Mais le nombre de retours que nous avons pu avoir s'est limité à 50 réponses pour les étudiants et à 12 réponses pour les enseignants. Nous avons eu davantage de retours ultérieurement, en particulier par mail, et dans des périodes variées. Mais étant donné le temps disponible pour cette recherche, nous n'étions pas en mesure de refaire les statistiques pour intégrer ces retours. La plupart des étudiants ont un niveau débutant. Il arrive toutefois que quelques-uns relèvent

d'un niveau un peu plus avancé (faux-débutants et intermédiaire). En majorité, ces étudiants ont débuté l'apprentissage du français à l'âge de 12 ans en classe de 5<sup>ème</sup>. Inscrits au département à l'âge de 18 ans ou plus, ils y passent 4 ans pour obtenir la licence espérée. À partir de 2003, les débouchés professionnels, comme nous le verrons par la suite, sont devenus plus importants, en particulier, voire en majorité, dans le secteur de l'enseignement du FLE.

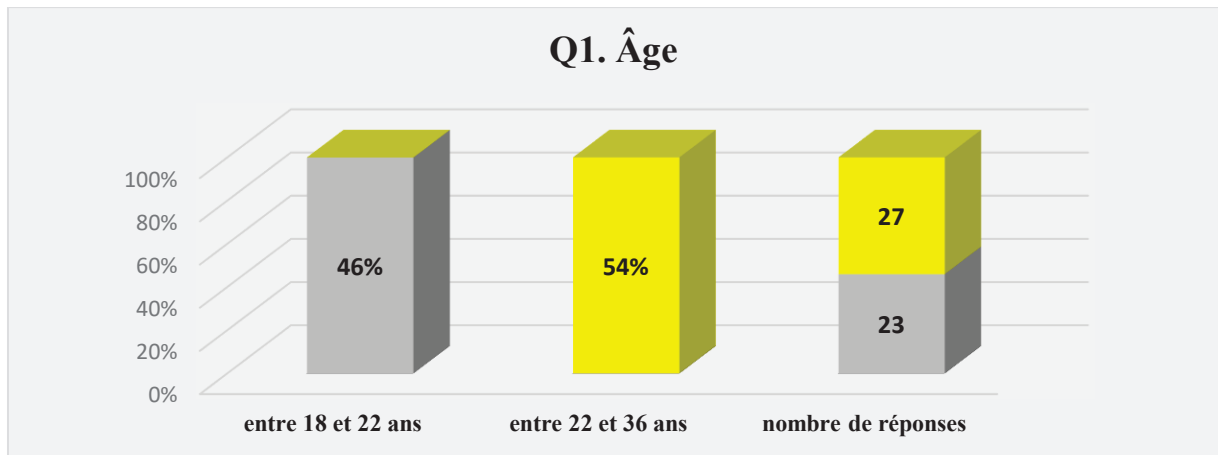
Bien que la formation et le programme aient des visées littéraires, ou de traduction, les étudiants peuvent postuler avec leurs diplômes au métier de l'enseignement du FLE. Pourtant le cursus ne contient qu'une seule matière qui relève de la pédagogie de l'enseignement du FLE, à savoir : « **Linguistique et méthodologie d'enseignement du FLE** ». Cela devrait pourtant occuper une place prépondérante au département de Langue et de Littérature françaises. En ce qui concerne le département de Traduction, il n'y a aucune matière relative à l'enseignement du FLE.

#### - **Le niveau, le sexe, l'âge, les langues parlées et les origines**

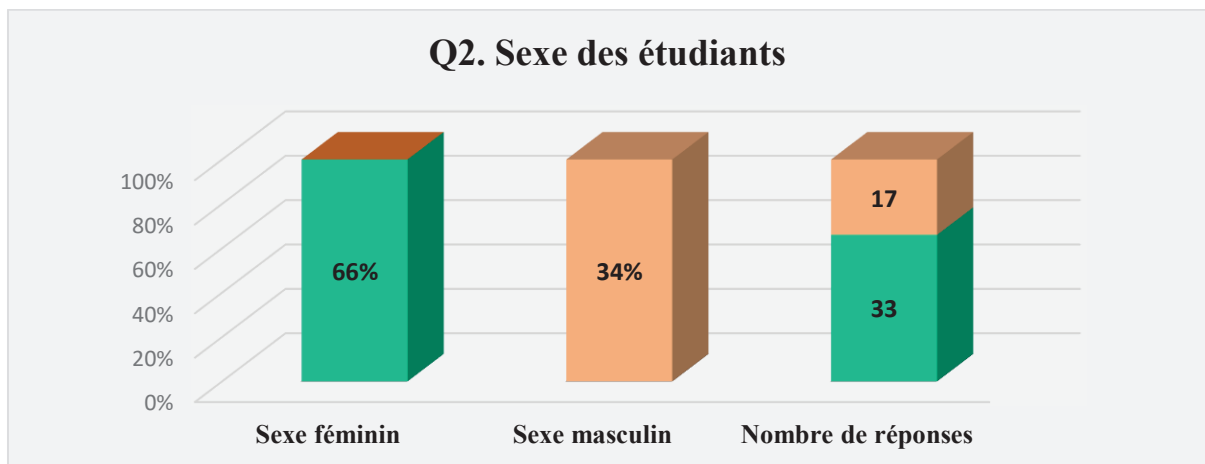
Il s'agit de groupes mixtes (hommes et femmes). Il est important de préciser que tous ces étudiants ont passé leurs études primaire et secondaire dans des établissements séparant les deux sexes. Ce n'est qu'à partir de l'université que la mixité est présente. Seuls certains établissements primaires et secondaires sont mixtes : quelques écoles privées, l'école française avant la guerre, et une seule école publique, destinée aux apprenants surdoués.

Personnellement, nous avons enseigné au sein des départements de français à la Faculté de Lettres et à l'Institut Supérieur de Langues, à des groupes mixtes allant de 15 à 250 étudiants. Leur âge était en général compris, selon nos observations, entre 18 et 36 ans, parfois plus. Le public est arabophone. Concernant leur niveau, ils étaient majoritairement débutants et faux-débutants. Quelques-uns avaient le niveau intermédiaire.

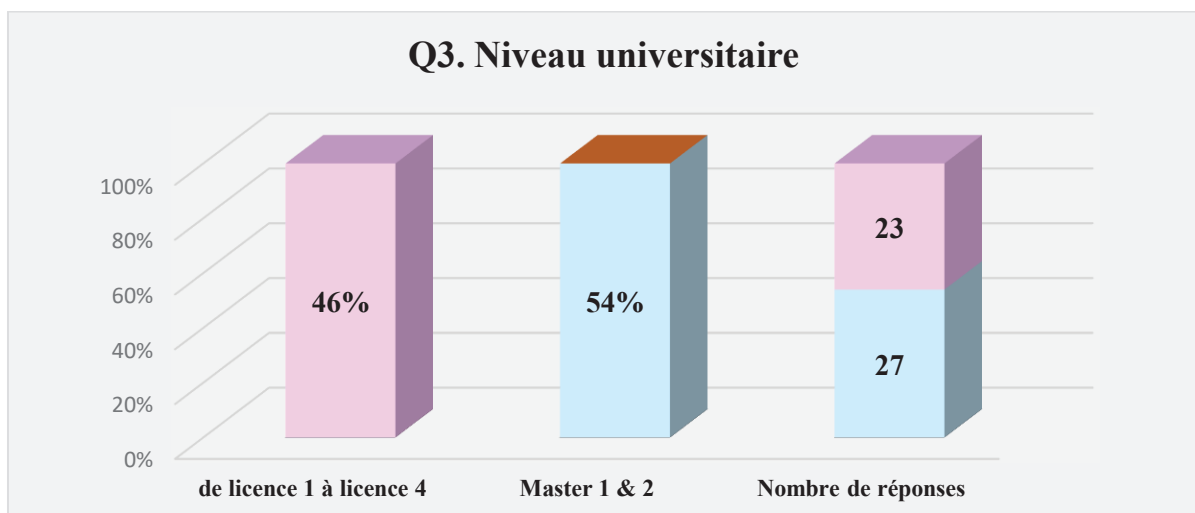
Nous avons pu réaliser les pourcentages ci-dessous, relatifs à l'âge, au sexe, au niveau universitaire, aux langues parlées et aux origines des étudiants, grâce aux questionnaires distribués.



Le sexe féminin est souvent majoritaire en Langue et Littérature françaises ou Traduction. En effet, le marché du travail s'oriente vers le métier d'enseignement du FLE, métier qui est plus souvent exercé par les femmes dans notre contexte.



Le niveau universitaire de ceux qui ont répondu au questionnaire oscille entre la licence et le master :



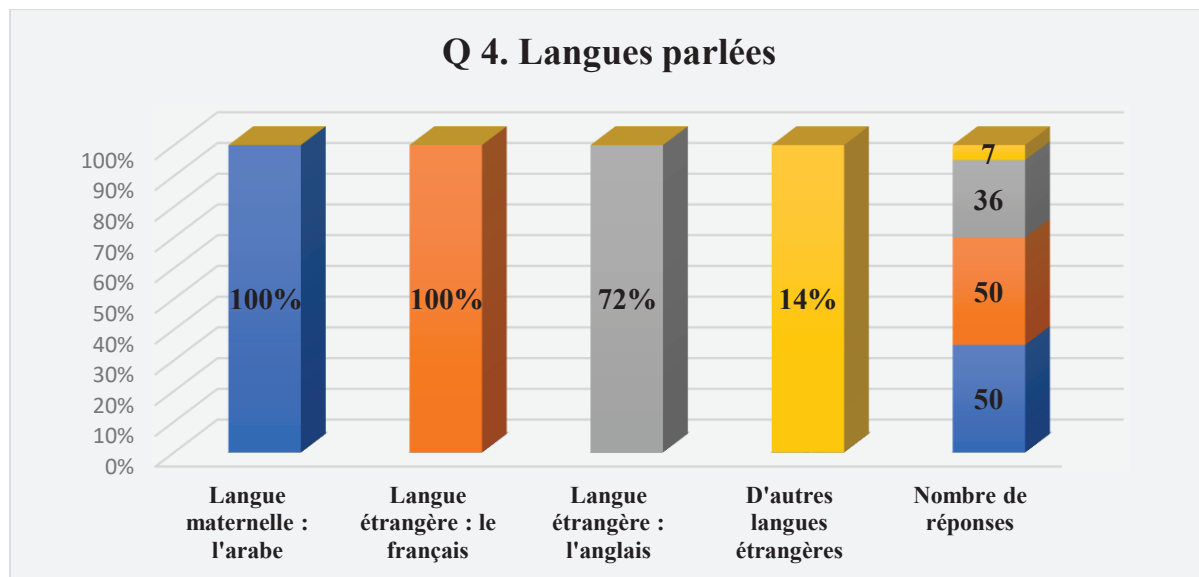
Quant aux langues parlées et/ou apprises par les étudiants, il s'agit de la langue arabe comme langue maternelle, de l'anglais en tant que 1<sup>ère</sup> langue étrangère et du français comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère. Ces étudiants sont issus du nouveau système de 2003 introduisant la langue française comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère obligatoire, après l'anglais à partir de la classe de 7<sup>ème</sup> (correspondant à la classe de 5<sup>ème</sup> en France). Avant cette année-là, ils devaient choisir une seule langue étrangère soit l'anglais soit le français. Quelques étudiants plus âgés, issus de l'ancien système, avaient une seule langue étrangère (soit le français, soit l'anglais), dans notre cas, il s'agissait évidemment du français.

Certains étudiants connaissent ou maîtrisent d'autres langues étrangères, particulièrement le russe et le turc. En effet, depuis la guerre, le Ministère de l'Éducation nationale a intégré quelques classes expérimentales pour l'enseignement-apprentissage de la langue russe et étant donné le manque voire l'absence d'enseignants spécialistes et le besoin urgent de recruter des enseignants ayant un niveau dans cette langue, nombreux sont ceux qui ont suivi des cours particuliers en russe dans l'espoir d'être recrutés. Quant à la langue turque, son apprentissage était lié à l'envie de fuir la guerre et d'aller se réfugier ou de travailler en Turquie. Même avant la guerre il existait une forte demande au sein de l'Institut Supérieur de langues pour l'apprentissage de cette langue grâce aux relations économiques présentes entre la Syrie et la Turquie et la hausse des offres d'emploi relatives à ces relations.

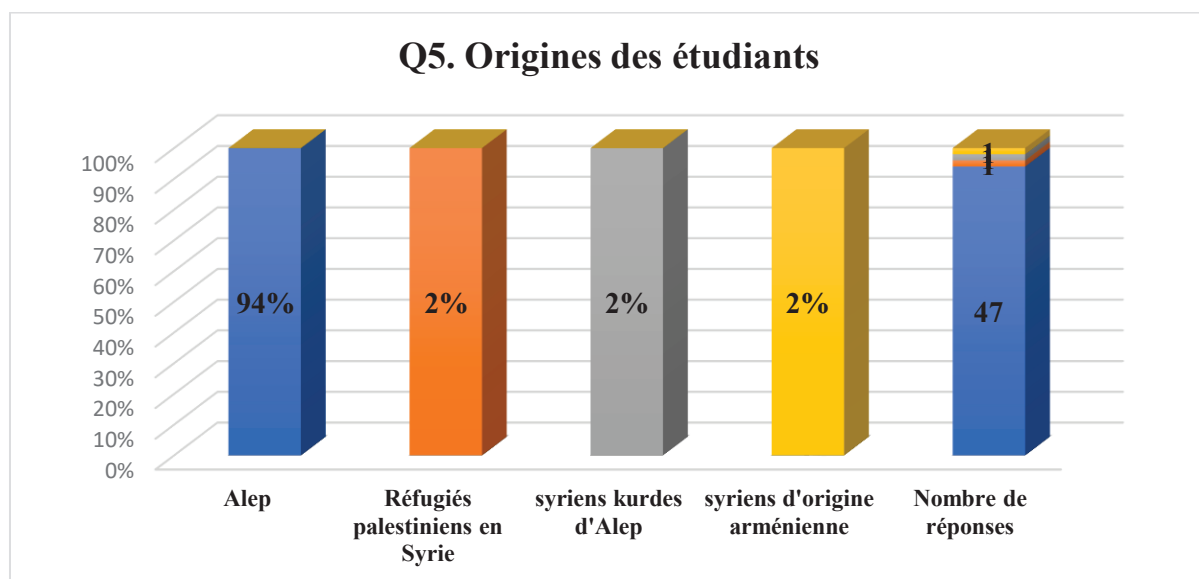
D'après nos observations, des étudiants d'origine kurde maîtrisaient parfaitement la langue kurde, mais étant donné que celle-ci n'est pas reconnue comme langue officielle, son utilisation restait limitée au cercle familial. Cette langue a un statut de langue maternelle pour une grande partie des Kurdes. Il en est de même pour la langue arménienne. En effet, un nombre important d'étudiants au département de français d'origine arménienne maîtrise parfaitement cette langue.

Quant aux réfugiés palestiniens en Syrie dont nous faisons partie, inscrits au département de français, ils partagent la même langue maternelle, l'arabe, mais avec quelques variétés dialectales.

Voici les pourcentages calculés auprès de 50 étudiants, ne reflétant pas évidemment toute la réalité observée :



Dans le diagramme suivant sont représentées les origines des étudiants participant au questionnaire. Ceci dans le but de cerner les différentes cultures présentes et afin de savoir si une discussion interculturelle pouvait avoir lieu. Encore une fois, ces chiffres se basent sur le nombre des enquêtés et ne reflètent pas le pourcentage exact des origines de toute une classe, étant donné que le nombre de réponses à ce questionnaire était restreint à 50 étudiants :



Nous pouvons ici constater que la classe de FLE au sein de notre contexte est riche de cultures et permet à l'enseignant d'effectuer des discussions interculturelles et en parallèle, de développer l'expression orale et la culture cible chez les étudiants. Intéressons-nous maintenant aux enseignants, leurs spécialités et l'influence de la guerre sur leur formation et leur travail au sein du département de Français.

### 3.2.3. Le cadre enseignant

Nous proposons ci-après un tableau qui présente l'équipe enseignante du département de Langue et de Littérature Française à l'Université d'Alep, qui assure aussi les cours de l'enseignement ouvert ; nous ajoutons à cette description les enseignants de l'Institut Supérieur de Langues, dont nous faisons partie (ils apparaissent en rose dans le tableau).

Dans cet Institut, qui fait partie de l'Université d'Alep, comme mentionné plus haut, nous sommes officiellement 6 enseignants. Nous y assurons les cours de renforcement linguistique, ceux de Master FLE et les cours de FOS dans les différentes facultés de l'université d'Alep. Vu notre nombre insuffisant, et pour pouvoir assurer les cours mentionnés ci-dessus, nous avons fait appel à quelques enseignants du département de Français de la faculté des Lettres.

Seuls deux enseignants, M. WASSMI et nous-même, ont accepté d'enseigner au département de Langue et de Littérature Française ainsi qu'au département de Traduction en français dans l'enseignement du FLE pour pallier le manque de professeurs.

Enseignant	Titre	Spécialité	Formation	Situation/ fonction actuelle
1. Mme SALEM	Professeure	Le roman aux 19 <sup>ème</sup> et 20 <sup>ème</sup> siècles	Doctorat en littérature française de l'université de la Sorbonne, Paris (France)	Retraitée
2. M. HALLAK	Professeur	Théâtre moderne (contemporain)	Doctorat en littérature française de l'université de la Sorbonne, Paris (France)	N'est plus en poste
3. Mme BACHKANJI	Professeure		Doctorat en littérature française de l'université de la Sorbonne, Paris (France)	N'est plus en poste
4. M. JAMAL	Professeur	Littérature classique-Théâtre du 17 <sup>ème</sup> siècle	Doctorat en littérature française de l'université de la Sorbonne, Paris (France)	Toujours en poste
5. Mme RAJAB	Professeure	Roman moderne (contemporain)	Doctorat en littérature française de l'université de Tours (France)	Toujours en poste
6. M. DAHHAN	Professeur	L'histoire du mouvement intellectuel et littéraire en France aux 19 <sup>ème</sup> et 20 <sup>ème</sup> siècles (La poésie)	Doctorat en littérature française de l'université de Lyon2 (France)	Toujours en poste
7. M. CHAWA	Professeur	Le théâtre aux	Doctorat en littérature	Toujours en

		19 <sup>ème</sup> et 20 <sup>ème</sup> siècles	française de l'université de Grenoble3 (France)	poste
<b>8. Mme ALKADI</b>	Professeure	Critique littéraire et courants de critique moderne	Doctorat en littérature française de l'université de Lyon2 (France)	Toujours en poste
<b>9. M. DALLAL BACHI</b>	Professeur adjoint	Linguistique	Doctorat de l'université de Caen (France)	N'est plus en poste
<b>10. Mme KAFA</b>	Enseignante	La poésie au 17 <sup>ème</sup> siècle	Doctorat en littérature française de l'université de Grenoble3 (France)	Toujours en poste
<b>11. M. HALLAS</b>	Enseignant	L'histoire de l'art	Doctorat en littérature française de l'université de Strasbourg (France)	Toujours en poste
<b>12. M. BAHNASLI</b>	Enseignant	Critique littéraire et courants de critique moderne	Doctorat en littérature française de l'université de Reims (France)	Toujours en poste
<b>13. M. DABBAH ELJIMAL</b>	Enseignant	Le théâtre au 18 <sup>ème</sup> siècle	Doctorat en littérature française de l'université de Grenoble (France)	N'est plus en poste
<b>14. M. ACHOUR</b>	Enseignant	La poésie au 20 <sup>ème</sup> siècle	Doctorat en littérature française de l'université (France)	N'est plus en poste
<b>15. M. ZEREZ</b>	Enseignant	Traduction	Doctorat en Traduction	N'est plus en poste
<b>16. Mme KAWJI</b>	Enseignante	L'histoire de la littérature française-Le théâtre au 20 <sup>ème</sup> siècle	Doctorat en littérature française de l'université de Tours (France)	Toujours en poste
<b>17. Mme CHAMIEH</b>	Enseignante	Le théâtre au 20 <sup>ème</sup> siècle	Doctorat en littérature française de l'université de Toulouse le Mirail (France)	Toujours en poste
<b>18. Mme BOLOS</b>	Enseignante	Traduction	Doctorat de l'université Sorbonne Nouvelle Paris (France)	Toujours en poste
<b>19. M. ALMOHAMAD</b>	Enseignant de l'Institut supérieur des langues	Linguistique	Doctorat en linguistique appliquée	Retraité
<b>20. Mme ALKHATIB</b>	Enseignante (à l'Institut supérieur des langues)	Enseignement-apprentissage du FLE	Master 2 Sociolinguistique-didactique des langues et des cultures de l'université Paul Valéry Montpellier3 (France)	En congé d'étude non rémunéré pour la préparation du Doctorat



<b>21. Mme SAMRA</b>	=	=	Master 2 FLE de l'université Rennes2.	Toujours en poste
<b>22. M. HARAMI</b>	=	=	=	=
<b>23. M. Salam</b>	Enseignant de FLE	=	Doctorat en FLE de l'université de Grenoble	N'est plus en poste
<b>24. Mme CHRAYYEF</b>	=	=	Master FLE de l'université d'Alep	Toujours en poste
<b>25. Mme ALRIFAI</b>	Répétitrice (Assistante)	Spécialité à préparer : La littérature comparée	Licence de langue et de littérature française de l'université d'Alep	N'est plus en poste
<b>26. Mme BAKAYEH</b>	Répétitrice (Assistante)	Spécialité à préparer : Le roman	Licence de langue et de littérature française de l'université d'Alep	N'est plus en poste (elle prépare le Master)
<b>27. Mme ARAB</b>	Répétitrice (Assistante)	Spécialité à préparer : La linguistique	Licence de langue et de littérature française de l'université d'Alep	N'est plus en poste (elle prépare le Master)
<b>28. Mme ANKOUR</b>	Répétitrice (Assistante)	Spécialité à préparer : Technique d'enseignement à distance (FOAD)	Licence de langue et de littérature française de l'université d'Alep	N'est plus en poste (elle prépare le Master)

**Tableau 4 : Corps enseignant du département de langue et littérature française y compris les enseignants de l'Institut supérieur des langues (Université d'Alep).**

Selon ce tableau, nous nous rendons compte que l'équipe enseignante est composée de 28 enseignants dont 15 sont titulaires d'un doctorat littéraire et deux d'un doctorat en linguistique ; deux autres ont un doctorat en Traduction, un docteur en FLE n'est plus en poste. Quant aux chargés d'enseignement du FLE, ils ne sont plus que trois suite à notre départ en France pour nos études de thèse.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE, nous remarquons une absence presque totale d'enseignants spécialistes. Cela est dû aux objectifs de l'établissement qui étaient centrés en priorité sur la littérature.

À partir des années 2003, l'établissement a commencé à se rendre compte de la nécessité de former des licenciés de langue et de littérature française en FLE et en linguistique ce qui a pu se réaliser grâce à des bourses pour étudier en France. Cette nécessité est devenue encore plus pressante et importante, après la création des masters FLE en 2008 au sein de l'Institut Supérieur de Langues et un peu plus tôt, pour la linguistique, au sein du département de français à la faculté des Lettres.

Le Ministère de l'enseignement supérieur a organisé des concours pour la nomination des enseignants de FLE et de linguistique et a délivré des bourses pour envoyer en France des

licenciés en langue et littérature françaises, de manière à ce qu'ils puissent poursuivre leur Master ou leur doctorat en FLE. Il en fut de même pour la linguistique.

Malheureusement, avec le déclenchement de la guerre, rares sont les enseignants qui ont pu revenir en Syrie, particulièrement à Alep pour regagner leur poste et continuer à enseigner.

Espérant et attendant le retour des enseignants, ceux qui sont restés ont déployé de grands efforts pour combler ce vide de spécialistes en FLE, nous pouvons citer, à titre d'exemple, Mme CHAMIEH et Mme ALKADI qui ont pu profiter des dernières formations (stages) à l'AUF d'Alep et en France avant la guerre. La guerre a en effet eu pour conséquence l'annulation des rares formations existantes.

Ainsi, nous avons posé aux enseignants grâce au questionnaire qui leur a été distribué, une question relative au manque de professeur durant la guerre, en particulier les spécialistes en FLE. Il est important de mentionner que nous avons gardé les réponses des enseignants et des étudiants telles qu'elles étaient y compris leurs erreurs. Voici quelques réponses :

<b>Q. 36. Durant la guerre, quelles stratégies adoptez-vous pour combler le manque de cadre enseignant, surtout spécialiste en FLE ? Et que proposez-vous ?</b>
« Nous essayons d'améliorer nos démarches pour garder le niveau de l'enseignement. »
« On a essayé de balancer les heures d'enseignement entre les enseignants qui sont restés. Je propose d'embaucher de nouveaux enseignants. »
« Je n'ai pas changé de stratégie. Mais je prenais en considération les circonstances difficiles de la vie et de l'étude pour les étudiants. »
« Le corps enseignant présent comble les lacunes et déploie un effort supplémentaire »
« Pour moi, j'accomplis cette tâche et j'encourage mes collègues à y participer en les aidant au niveau des références et des connaissances. »
« Dieu merci, l'essentiel y est et les profs complètent leurs compétences. »
« Il y a beaucoup de manque dans le cadre d'enseignants, on peut s'entraider les uns avec les autres, alors on fait toujours des formations pour avoir et savoir les nouvelles stratégies qui conviennent aux étudiants. »
« Pas de stratégie spécifique, le cadre institutionnel se contente des enseignants non spécialisés en FLE pour enseigner, ou des étudiants en master FLE n'ayant pas d'expérience professionnelle. »
« On surcharge les enseignants qui n'ont pas encore quitté le pays. »
« Personnellement je ne peux rien dire car à présent j'ai quitté le pays et je pense que je n'ai plus le droit de m'exprimer à ce sujet. »

« Personnellement, souvent je remplaçais mes collègues dans différentes matières, heureusement que j'ai un parcours en FLE, cela m'a beaucoup aidée ; en plus je corrigeais à leur place les examens entre autres. »

En somme, pour combler le manque d'enseignants durant la guerre, en FLE particulièrement, ceux qui résistent encore se chargent de responsabilités supplémentaires, d'heures d'enseignement supplémentaires, d'heures pour la correction des copies des examens, pour les surveillances, les rattrapages, etc.

Revenons au tableau du corps enseignants et parlons un peu des assistants qui y figurent. Ceux-ci ont obtenu leur licence de Langue et de Littérature Française dans ce même département et devraient poursuivre leurs études de Master et de Doctorat en France grâce à une bourse d'étude du Ministère. Malheureusement avec la guerre, aucune bourse à destination de la France n'a été délivrée. Non seulement, les relations entre les deux pays ont été interrompues depuis le début de la guerre en Syrie, mais la situation économique du pays est également devenue critique.

C'est pour ces raisons que les assistants n'ont pas eu la chance de poursuivre leurs études en France à moins de s'auto-financer. En ce qui nous concerne, nous avons réussi, avant la guerre, à obtenir une bourse pour passer le Master 1 & 2 FLE en France, puis nous avons travaillé pendant une période de 5 ans au sein des départements de français. Actuellement, nous avons obtenu un congé d'étude non rémunéré pour poursuivre des études doctorales en France.

Dans les locaux du département de français, nous recevons en 1<sup>ère</sup> année de licence à peu près 600 étudiants et parfois jusqu'à 800, répartis, avant la guerre, en 4 groupes. Depuis la guerre, vu la diminution du nombre d'enseignants et d'étudiants assidus, nous avons répartis ces derniers en 2 groupes en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année. Cependant pour les étudiants de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année nous n'avons formé qu'un seul groupe.

Concernant le cadre enseignant, étant donné que notre recherche s'est déroulée dans le contexte bien particulier d'une guerre, nous ne pouvons faire l'impasse ici, sur les conséquences négatives que la guerre a eu sur le travail des enseignants et par la suite sur l'enseignement-apprentissage du français.

Au début de la guerre à Alep, un grand nombre d'enseignants, surtout ceux du système scolaire, ont cessé de travailler car les établissements où ils exerçaient étaient devenus inaccessibles. Certains enseignants ont été obligés de quitter leur quartier et de déménager à l'intérieur de la ville, d'autres se sont dirigés vers d'autres villes. L'enseignant pendant la guerre subit les mêmes conditions et vit dans les mêmes circonstances que tous les habitants de la ville d'Alep.

Mais ajouté à cela, de par sa mission, en tant que personne et en tant qu'enseignant, il est confronté à un double défi. En plus d'assumer son rôle de citoyen vis-à-vis de sa famille dans une situation perturbée par les atrocités de la guerre, il doit, d'autre part, assurer sa mission d'enseignant en oubliant tous ses soucis dès qu'il franchit la porte de sa salle des cours.

Parmi ces enseignants, plusieurs étaient éloignés de leur famille mais réussissaient malgré tout à assurer leurs cours à l'université, certains même vivaient dans leurs bureaux, ayant perdu leur maison.

Les sessions de rattrapage ont été multipliées pour aider les étudiants à passer leurs examens interrompus à cause de la guerre. Ainsi, à partir de l'année 2012, à l'université d'Alep, nous n'avons plus eu de vacances même pendant l'été, préparant des questions, surveillant, corrigeant des copies... Nous donnions même des cours supplémentaires pour rattraper le retard. Nous devions parfois prendre le relais d'un enseignant ayant fui la guerre. Nous assurions des cours hors de notre spécialité juste pour répondre aux besoins du département.

Avec la guerre, la plupart des enseignants étrangers à l'Institut supérieur des langues, y compris français, ont quitté la Syrie et en particulier la ville d'Alep. Par conséquent, certains cours de langue n'ont plus été assurés, faute d'enseignants. Il reste jusqu'à présent les départements d'anglais, de français et d'arabe, dans lesquels les Master 1 & 2 professionnels dans l'enseignement-apprentissage demeurent en place malgré deux années de suspension. Tous les enseignants syriens de français qui assuraient auparavant les cours de Master 1 & 2 FLE et qui venaient d'autres villes syriennes, ne sont plus en mesure de venir à Alep. Ceux qui sont restés sont donc les enseignants habitant la ville d'Alep.

Nous allons aborder, maintenant, en nous basant sur nos observations et sur les réponses aux questionnaires, les conditions dans lesquelles vivent les enseignants, les étudiants dans cette période de guerre et son influence sur l'enseignement-apprentissage du français à l'université d'Alep.

#### **3.2.4. Le contexte socioculturel**

Tenant compte du tissu social riche et diversifié, marqué par une présence cohérente de différentes cultures et différentes confessions, où Syriens, réfugiés Palestiniens, Syriens d'origine kurde, arménienne et turque vivaient ensemble, la Syrie, avant la guerre, et en particulier la ville d'Alep avaient une position privilégiée, culturellement et économiquement. Grâce à cette ville et à sa position géographique, la Syrie a été une passerelle reliant l'Europe et l'Asie. Alep est une ville commerciale et industrielle de 1<sup>er</sup> rang, elle était la capitale économique de la Syrie avant la guerre, voire, son poumon économique.

Avec le déclenchement de la guerre, ce contexte s'est vu massivement bouleversé, totalement déséquilibré et la ville d'Alep est en train d'agoniser, de s'effondrer.

Il s'agit d'un pays épuisé par une grande guerre armée régionale et même internationale (une guerre par procuration entre différentes parties régionales et internationales, ce que nous appelons : *Proxy* guerre), associée à une guerre économique qui a touché toute la société syrienne, en particulier la société alépine.

Le chaos a débuté en 2011 puis il s'est propagé pour atteindre la ville d'Alep au mois de juillet 2012, mais dans cette ville c'est l'inimaginable qui s'est produit. Le désordre public a commencé à s'étendre, la mort, les explosions, les tirs de snipers et les disparitions sont devenus des scènes quotidiennes, une nouvelle diaspora a vu le jour à l'instar de la diaspora palestinienne, entre autres.

La situation humanitaire est devenue désastreuse à cause de l'absence presque totale d'eau, d'électricité, des besoins nécessaires pour vivre. Le pouvoir d'achat a drastiquement baissé à cause de la chute de la livre syrienne.

Les infrastructures ont été gravement touchées ce qui a eu un impact négatif sur le quotidien de la société. Le taux de chômage a considérablement augmenté suite à la mise hors service de différents établissements. Les profiteurs-commerçants de guerre se sont multipliés au détriment de toute la société alépine. N'oublions pas en outre d'un côté, les sanctions internationales qui visent l'état et qui ont une incidence sur les citoyens, syriens, et de l'autre les terroristes, principalement DAESH, qui maîtrisent et contrôlent notamment les ressources de pétrole.

Par conséquent, la pauvreté, les maladies physiques et psychiques ont considérablement augmenté mais sans les services médicaux. Avant la guerre, la société alépine était composée majoritairement des classes moyennes mais après la guerre, son niveau de vie s'est fortement dégradé et la population vit dans une grande précarité.

Le secteur éducatif est évidemment gravement atteint. De nombreux établissements, écoles, collèges et lycées ne sont plus en mesure de recevoir leurs apprenants. Ceux qui ont pu résister et qui sont restés en service, sont devenus, malheureusement, inaccessibles par une grande partie de ses apprenants, à cause des coupures de routes dues à des confrontations armées, aux snipers placés tout au long du chemin, à cause des prix élevés des moyens de transport ou encore, suite à une transformation de certaines écoles en centres d'hébergement pour un grand nombre de réfugiés qui ont fui leurs quartiers ou qui ont perdu leurs maisons.

Après quelques mois de fermeture de l'université d'Alep au début de la guerre, pendant les mois de juillet, août, et septembre 2012, les cours ont repris dans les locaux mais avec la persistance de la guerre, l'université, de même que les écoles, collèges et lycées encore ouverts, voient leur nombre d'étudiants et d'enseignants se réduire.

Les cités universitaires ont été transformées elles aussi, pour une durée de deux ans, en refuges pour des familles, laissant de nombreux étudiants sans logement et donc dans l'incapacité de poursuivre leurs études à l'université d'Alep.

La conclusion de cet état de fait est que, l'éducation et l'enseignement dans cette ville ne peuvent plus être une priorité pour une société éreintée par les conséquences lourdes de la guerre.

Voyons maintenant, selon nos observations et les questionnaires, quels sont les besoins des étudiants inscrits aux départements de français à l'université d'Alep et comment ces besoins peuvent subir l'influence de la guerre.

### **3.2.5. Les besoins des étudiants**

Selon nos observations, nous nous sommes rendu compte des besoins variés des étudiants mais aussi de la manière dont la guerre les a influencés. Dans les lignes qui suivent, nous allons éclaircir cela.

Les besoins des étudiants de licence de Langue et de Littérature française y compris ceux de l'enseignement ouvert et des étudiants du Master 1 & 2 FLE sont tout-à-fait identifiés et presque communs à tous. Ils peuvent être classés selon quatre grands axes :

#### **- Besoins linguistiques**

En choisissant ces licences (celle de Langue et Littérature Française et celle de Traduction), la majorité des étudiants voulait se former linguistiquement, socio-culturellement dans cette langue afin d'être à l'aise dans différentes situations de communication, mais aussi de savoir écrire des textes de différents types. Le plus important pour eux était d'être capables de s'exprimer à l'oral, ce désir revenant souvent lors d'entretiens avec eux.

Quelques-uns, souhaitant poursuivre leurs études supérieures en France, insistaient pour présenter l'examen du DELF B2, du DALF C1, ou le TCF. C'est pour cette raison que leur besoin premier était d'acquérir des compétences linguistiques, communicatives et également socioculturelles.

Ajoutons à cela le besoin qu'avaient les étudiants de Traduction de pouvoir traduire différents types de texte en français et inversement (des textes scientifiques, économiques, politique, etc.) et d'acquérir les outils nécessaires pour y parvenir.

Les étudiants de Master FLE, quant à eux, voulaient acquérir une plus grande compétence communicative, la jugeant insuffisante pour un licencié et pour un nouveau ou futur enseignant de FLE. Quant à l'aspect littéraire, il ne présentait ni une priorité ni un besoin

pour les étudiants qui étaient toutefois obligés de choisir une filière dans laquelle l'aspect littéraire prévalait, car aucun autre choix ne leur était proposé dans cet établissement.

#### **- Besoins en techniques d'enseignement-apprentissage**

Selon le marché du travail, les spécialités de Langue et Littérature Française ou de Traduction permettent aux titulaires d'une licence d'avoir accès à des concours de l'Education nationale et par conséquent, d'obtenir un poste d'enseignant de FLE dans un collège ou un lycée. Ceci nous paraît contradictoire car la formation en elle-même ne prépare pas vraiment les étudiants à devenir des enseignants de FLE. En effet, le cursus Langue et Littérature Française se concentre sur la matière littéraire et non sur l'enseignement du FLE. Les diplômés en Traduction en français ont eux aussi la possibilité de postuler dans l'enseignement du FLE mais en réalité, leurs chances restent réduites par rapport à ceux de l'enseignement général.

Les étudiants qui réussissent à s'inscrire en Master 1 & 2 FLE peuvent profiter d'une formation en FLE qui leur permet d'accéder aux outils d'enseignement-apprentissage. Mais comme pour tous les Master à l'université d'Alep, l'admission à ce Master est sélective et limitée à un nombre précis d'inscrits ayant impérativement passé des épreuves écrites et orales. Depuis la guerre, ce Master FLE a été suspendu pour une durée de deux ans, à cause du manque d'enseignants et de spécialistes en FLE. Il a été réouvert en 2018.

Concernant l'enseignement-apprentissage, une autre formation est proposée au sein de la faculté d'éducation. Après un an de formation, elle délivre un diplôme pour une formation pédagogique dans l'enseignement en général. Elle est destinée à toutes les disciplines et se fait en arabe. Elle vise à former tous les étudiants titulaires d'une licence et désireux de poursuivre leurs études dans le domaine de l'éducation, en particulier dans l'Education nationale, dans les écoles, les collèges ou les lycées. Mais les étudiants du département de français préfèrent avoir cette formation en français car ils sont très désireux d'améliorer leur niveau dans cette langue après la licence.

#### **- Besoin de certification**

L'obtention d'une certification ouvre aux étudiants des opportunités professionnelles ou universitaires. En obtenant la licence de Langue et de Littérature Française ou celle de Traduction, l'étudiant peut directement s'insérer dans la pratique professionnelle publique et privée et il peut aussi poursuivre ses études de Master au cœur de ce même département, qui propose différents masters, tels que Master 1 & 2 Études Littéraires, Master 1 & 2 Traduction, Master 1 & 2 Linguistique et Master 1 & 2 FLE. Malheureusement avec la guerre, ces deux derniers Masters n'ont plus été assurés pendant deux ans.

Avant la guerre, avoir une certification permettait aux étudiants de poursuivre leurs études supérieures à l'étranger, en passant par un concours. Les candidats ainsi retenus pouvaient réserver leur place d'enseignant au sein de ce même département.

La certification leur ouvre également l'accès à un concours du Ministère de la Justice pour devenir traducteur assermenté et ouvrir par la suite un cabinet spécialisé dans la traduction. Ce concours est organisé tous les 4 ans en moyenne, selon les besoins du Ministère.

Avoir accès au Ministère des affaires étrangères via la section des relations internationales est également possible mais cet accès est difficile.

#### **- Besoins particuliers des étudiants de Master FLE**

Les besoins des étudiants de Master 1 & 2 FLE, sont quant à eux hétérogènes, se situant à différents niveaux. Quelques inscrits sont déjà enseignants de FLE dans les écoles, les collèges ou les lycées et reprennent leurs études en Master pour perfectionner leur parcours professionnel et leur pratique de la langue. La majorité des étudiants récemment diplômés de licence en Langue et Littérature Française ou en Traduction, ressentent le besoin d'améliorer leur pratique du français, qu'ils jugent insuffisante pour débiter leur carrière professionnelle.

Toutefois des cours de renforcement et de perfectionnement linguistique sont organisés à l'Institut Supérieur de Langues où un programme leur est proposé, répondant à leurs besoins. Malheureusement, l'inscription aux cours est payante et même si les prix n'ont pas augmenté depuis des années et restent raisonnables par rapport aux instituts de langues privés, le pouvoir d'achat de la société est devenu si faible à cause de la chute de la livre syrienne que la priorité n'est plus donnée à l'apprentissage. Voilà pourquoi cette formation (Masters 1&2) qui est gratuite à l'exception des frais d'inscription, attire de plus en plus de monde.

D'autres types de besoins peuvent exister. Certains étudiants par exemple toujours attachés au système d'enseignement et qui ont peur de s'insérer sur le marché de travail, trouvent dans ce Master un refuge, car il leur donne le sentiment d'être encore liés à un monde qui leur est familier voire rassurant. D'autres, de sexe masculin uniquement, viennent s'inscrire pour se débarrasser du service militaire qui peut durer plus de cinq ans à cause de la guerre, et qui est obligatoire à partir du moment où on n'est plus étudiant, hormis pour les fils uniques.

Quoi qu'il en soit, ceci nous pousse en tant qu'enseignante, à répondre au moins aux besoins linguistiques ainsi qu'à la formation des étudiants assurée au département de français en dépit des difficultés que nous rencontrons.

Voyons maintenant, selon les questionnaires distribués aux étudiants et aux enseignants,



qu'elles ont été leurs réponses à propos de leurs besoins, surtout en cette période de guerre.

Voici d'abord les réponses les plus récurrentes des étudiants :

<b>14. Quels sont vos besoins en tant qu'étudiants au département de français ?</b>
« Donner plus d'importance et de temps à l'oral, à la conversation, à la prononciation, à la pratique de cette langue et à ses nouveautés (le parler jeune). »
« Besoin de communiquer en français, surtout le français quotidien avec les professeurs et des natifs, etc. »
« Maîtriser la langue et pouvoir s'exprimer facilement et sans effort. »
« Développer les différentes compétences. »
« Outils et références pour apprendre le français et faciliter l'accès à internet pendant les cours. »

Nous constatons ainsi que, parmi les besoins les plus récurrents chez les étudiants des départements de français, le besoin de s'exprimer à l'oral émerge. Cela rejoint ce que nous avons pu constater lors de nos observations. Les étudiants insistent sur la mise en valeur de l'oral et de la prononciation, en particulier de l'oral de la vie quotidienne. Ils insistent également sur l'importance de consacrer davantage de temps à cette compétence. En somme, ils sont bien conscients du besoin urgent de s'exprimer dans cette langue cible pour pouvoir par la suite transmettre le savoir en français à leurs futurs apprenants de FLE.

Voyons maintenant si les enseignants partagent le même avis que les étudiants en ce qui concerne leurs besoins. Voici ce que les enseignants ont répondu à ce propos :

<b>Q 1. En tant qu'enseignant, quels sont les besoins des étudiants inscrits au département de français (Langue et littérature française et Traduction) ?</b>
1. « À mon avis, nos étudiants ont besoin de savoir parler et comprendre la langue correctement, avant de leur enseigner la littérature française. Il est mieux de mettre dans les deux premières années la matière "expression et compréhension orale" pour améliorer leur langue. »
2. « Les besoins des étudiants sont l'écoute et la pratique de la langue française. Ils ont un bon niveau de grammaire mais ils n'ont pas le courage de parler. »
3. « Un espace de travail individuel ou collectif... bibliothèque, vidéothèque. »
4. « Cours de mise à niveau linguistique portant sur l'oral et l'écrit ; cours de rattrapage portant sur la grammaire de la langue arabe. »

5. « Ils ont besoin d'un laboratoire de langues et d'un animateur qui leur apprend les quatre compétences et leur fournit les possibilités de comprendre et de se faire comprendre, de se corriger et de se faire corriger. »
6. « En général, le niveau de français chez les étudiants inscrits à l'université d'Alep est très faible, donc la carence est énorme et leurs besoins sont vraiment multiples et variés : prononciation des sons, vocabulaire, grammaire. »
7. « Ils ont besoin de maîtriser la langue parlée (l'expression orale), de vivre dans des situations de la vie quotidienne des français (des situations authentiques). »
8. « avoir beaucoup plus de cours qui développent les compétences orales (la compréhension et l'expression). Des formations pour corriger la prononciation. S'intégrer dans une ambiance francophone. C'est-à-dire être en contact avec le quotidien francophone dans les cours de traduction par exemple. Même dans les cours littéraires, il vaut mieux suivre les actualités francophones et les présenter aux étudiants. Avant tout, ils ont besoin d'aimer la langue et d'avoir le courage d'apprendre. »
9. « Les apprenants s'inscrivent au département de français pensant qu'ils vont apprendre le français comme un cours de langue. La réalité est loin de cela, les apprenants doivent accéder au département avec un seuil de connaissance en langue française. En ce cas-là, il y a un décalage entre l'attente des apprenants et l'offre du département. C'est le problème dont souffre les professeurs et les apprenants à la fois. »
10. « On a besoin de matériel, surtout au laboratoire ; il est nécessaire de diminuer le nombre d'étudiants en classe notamment pour les cours d'oral. »
11. « Les besoins sont répartis en quatre étapes : · Le vocabulaire que l'étudiant doit connaître. · L'amélioration de la lecture · Les difficultés orthographiques · La compréhension et l'expression orale. »
12. « les étudiants ont besoins de maîtriser la langue française à l'écrit et surtout à l'oral, prenant en considération l'aspect culturel de cette langue. Ils ont besoin d'être en contact régulier avec cette langue cible ; d'avoir des outils pédagogiques facilitant ce contact. »

D'abord les enseignants précisent que les objectifs de l'établissement ne correspondent ni aux besoins des étudiants ni à leur niveau. Ils mettent en avant le décalage entre le programme proposé par l'établissement et les attentes des étudiants. Nous constatons, d'après leurs réponses, que comme les étudiants, les enseignants ont conscience de la nécessité de la mise en valeur de l'oral durant les cours, avant même de débiter l'enseignement-apprentissage de la littérature française. Ce qui est primordial pour eux, c'est la pratique de la langue française et la mise en valeur de la prononciation, de la correction phonétique, de la compétence linguistique chez les étudiants. Ils signalent l'importance de mettre en place des cours de soutien linguistique permettant par la suite aux étudiants de poursuivre leurs études en Littérature ou en Traduction. D'après les réponses des enseignants et des étudiants, nous confirmons, encore une fois, ce que nous avons pu observer et constater comme besoins urgents dans ce contexte. Ces besoins sont

d'ordre linguistique et concernent particulièrement l'oral. Ils sont à prendre en compte avant de débiter ce que l'établissement avait tracé comme autres objectifs, notamment littéraires, tels que : avoir accès à la poésie, à la prose, au théâtre, au roman durant différents siècles.

Observons maintenant plus en détails les objectifs de l'établissement.

### **3.2.6. Les objectifs du département de français**

Les objectifs se développent au fur et à mesure de la progression de l'étudiant, jusqu'au moment où il atteint l'objectif final : obtenir sa licence. Ces objectifs sont explicités dans un cursus élaboré par le Ministère de l'enseignement supérieur et les chefs des départements de Langue et de Littérature Française et de Traduction de différentes universités.

Ce cursus, détaillé dans les tableaux précédents, concerne différentes matières associées aux objectifs que le Ministère et le Département espèrent atteindre. Ceux-ci ne correspondent pas forcément à tous les besoins des étudiants. Parfois, ils sont même en totale contradiction par rapport à ce qu'ils attendent de cette formation ou souvent, les enseignants n'arrivent pas à les atteindre tous, étant donné le nombre conséquent d'étudiants et la plage horaire qui leur est attribuée. Donnons quelques exemples de ces objectifs :

Assurer une bonne maîtrise de la structure des phrases, des temps et des modes en français ainsi que de toutes les règles grammaticales : ces objectifs sont déclinés en quatre matières de grammaire étudiées tout au long des années de licence : « **Grammaire 1 & 2 & 3 & 4** ».

Rendre les étudiants capables de construire des phrases simples et complexes, ainsi que des paragraphes et des textes, de maîtriser la méthodologie de rédaction (des portraits, des récits, d'argumentation, de description, de dissertation, etc.) et d'utiliser les différents connecteurs de phrases, via la matière d'« **expression écrite 1 & 2** ».

À travers la matière intitulée « **Étude des textes 1 & 2 & 3 & 4** », le Département vise à confronter les étudiants à différentes méthodes d'explication d'un texte littéraire et à les amener à déterminer la tonalité d'un texte, à avoir une idée sur les différents types de textes, les différentes figures de style ainsi que les genres littéraires. Les étudiants doivent également être capables d'expliquer un texte littéraire et d'en étudier à la fois la forme et le fond.

Ces études de textes concernent des extraits d'auteurs de différents courants littéraires, tels que La Fontaine, Rousseau, Voltaire, Montesquieu, Diderot, Musset, Lamartine, Hugo, Verlaine et Baudelaire.

Parmi les objectifs de formation du département, une place conséquente est attribuée à la traduction, via les matières de « **Traduction 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7** ». Celles-ci concernent

la traduction de quelques expressions et proverbes français, la traduction en français et en arabe de phrases, de textes littéraires, politiques, scientifiques, culturels ou autres. L'attention des étudiants est attirée sur la compréhension du texte et sur l'évitement de la traduction mot à mot en privilégiant la recherche d'une équivalence dans la LM et la langue cible (LC). Il s'agit également de sensibiliser les étudiants aux temps verbaux au style, qui devrait être simple et clair.

La matière « **Compréhension et expression orale 1 & 2** », qui a été récemment introduite au programme du département de français, vise à amener les étudiants à communiquer en français. Différents thèmes sont proposés tels que : se présenter, faire la connaissance de quelqu'un, etc.

« **Introduction à la méthodologie de recherche** » a comme objectif d'initier les étudiants à la méthodologie scientifique de la recherche. Les étudiants sont censés apprendre à rédiger un travail académique, à utiliser correctement les signes de ponctuation, à savoir construire un travail, utiliser et citer les références et les sources.

En ce qui concerne **la 2<sup>ème</sup> langue européenne 1 & 2 & 3**, l'étudiant a la liberté, dès la première année, de choisir une langue parmi l'anglais, l'italien et le russe.

Quant à **l'arabe non-spécialiste**, c'est une matière insérée dans ce programme, qui est basée sur la grammaire, la compréhension et la rédaction de textes en arabe.

« **La dissertation 1 & 2** » vise à entraîner les étudiants à utiliser les connecteurs, à rédiger des textes en respectant une certaine méthodologie et d'autres textes de différentes sortes, tels que des sujets argumentatifs ou des dissertations littéraires.

La matière intitulée « **Étude des œuvres littéraires** » immerge les étudiants dans le vaste champ de la littérature française, avec des œuvres telles que « Le Silence de la mer » de Vercors ou encore « Contes et Nouvelles » de Maupassant.

L'« **Introduction à la Linguistique** » introduit la différence entre la grammaire et la linguistique, puis propose un aperçu historique de la linguistique. Il s'agit d'une description de la linguistique et de son évolution (la grammaire antique, la grammaire médiévale, la grammaire humaniste, la grammaire classique ainsi que la linguistique historique et les néogrammairiens). La linguistique moderne est abordée avec Ferdinand de Saussure et son cours de linguistique générale.

Avec « **Civilisation et pensée 1 & 2 & 3** » est narrée l'histoire de la civilisation française du 15<sup>ème</sup> siècle au 20<sup>ème</sup> siècle. À titre d'exemple, pour le 15<sup>ème</sup> siècle, les enseignants abordent un chapitre intitulé « François 1<sup>er</sup> et la nouvelle société : société civile influencée par la renaissance

italienne ». Concernant le 16<sup>ème</sup> siècle, l'accent est mis sur Henri IV et son fils, le passage vers la construction utilitaire et l'influence du changement religieux.

Le programme comprend également l'étude de la civilisation au 17<sup>ème</sup> siècle (Louis XIV, l'étude des philosophes comme Pascal et Descartes), ainsi qu'au 18<sup>ème</sup> siècle et la philosophie des Lumières (Diderot, Voltaire, D'Alembert et les autres encyclopédistes). La pensée et la civilisation française aux 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles sont également présentes à travers les divers courants de la pensée, la psychanalyse et Freud, l'existentialisme et l'absurde.

La matière « **Linguistique appliquée** », permet de mettre l'accent sur la phonétique et la phonologie, et plus particulièrement sur des éléments théoriques de phonétique articulaire et de phonétique acoustique. L'alphabet phonétique international est également au programme, ainsi que « la perspective phonologique : le phonème, les variantes ».

« **La Prose littéraire** » : cette matière se concentre sur la définition de la prose, le découpage en siècles de l'histoire littéraire, les grandes dates qui ont marqué l'histoire du Moyen-Âge, les origines de la formation de la langue française. Concernant la littérature du Moyen-Âge, l'accent est mis sur les types de textes et les genres littéraires. Le 16<sup>ème</sup> siècle est également abordé avec la renaissance des lettres et des arts, les guerres de religions, ainsi que la littérature du 17<sup>ème</sup> siècle, avec des ouvrages comme le « Lagarde & Michard ».

« **La linguistique générale 1** » représente une continuité de l'« **Introduction à la linguistique** ». Elle aborde les concepts fondamentaux du cours de linguistique générale ainsi que les domaines connexes de la linguistique (la dialectologie, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la didactique, l'analyse du discours) mais de manière théorique.

« **La linguistique générale 2** » qui fait suite au cours de « **Linguistique générale 1** », porte sur trois sujets :

1. Le structuralisme
2. La linguistique structurale européenne (Jakobson, Martinet et Benveniste).
3. Le structuralisme américain : le distributionnalisme (Bloomfield et Chomsky).

« **La linguistique générale 3** » propose d'étudier la Grammaire générative et transformationnelle de Chomsky ainsi que des exercices qui portent sur les sujets en question, des devoirs de traduction, d'explications de texte prenant en considération les notions linguistiques apprises.

« **La linguistique générale 4** » met en valeur la linguistique textuelle et la théorie de l'énonciation.

Les cours sur « **Le théâtre 1** » comprennent une définition du théâtre, un aperçu historique sur l'origine et la naissance du théâtre chez les Grecs, chez les Romains, le théâtre du Moyen-Âge,

le théâtre de la Renaissance, le théâtre classique. Les règles de la dramaturgie classique sont également étudiées et notamment les trois unités (unité de temps, de lieu, d'action).

Dans cette matière sont étudiées des pièces classiques, telles que « Horace » de Corneille, « Andromaque » de Racine et « Tartuffe » de Molière à travers l'étude de l'intrigue, l'étude des personnages et des thèmes de chaque œuvre.

« **Le théâtre 2&3** » permet d'introduire le théâtre du siècle des Lumières : la théâtromanie, la vie théâtrale, le théâtre avant 1750, les successeurs de Molière. Concernant le théâtre de la seconde moitié du 18<sup>ème</sup> siècle, deux pièces sont lues : « Les Fausses confidences » de Marivaux et « Le Mariage de Figaro » de Beaumarchais.

La dramaturgie aux 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècle est également présente à travers l'étude de deux œuvres. Une du siècle romantique, « Hernani » de V. Hugo, et l'autre du 20<sup>ème</sup> siècle, « La Guerre de Troie n'aura pas lieu », de J. Giraudoux.

« **La poésie 1 & 2 & 3** » : ces trois matières vues en 3<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup> année de licence, proposent une vision large de la poésie française et de son histoire depuis ses origines au Moyen-Âge jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle, ainsi que des exemples pour chaque période, tels que Villon, Ronsard, La Fontaine, etc. Elles proposent aussi d'étudier la poésie française des 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles, de découvrir des techniques et les différents courants poétiques.

« **Roman 1&2** » : dans ces deux matières sont étudiés « Le Rouge et le Noir » de Stendhal, « Madame Bovary » de Flaubert, « Du côté de chez Swan » de Proust, « La peste » de Camus et « La Nausée » de Sartre. Pour chaque œuvre, les enseignants présentent l'écrivain, le roman, ainsi que les personnages et les thèmes.

La matière « **Littérature comparée** » permet d'aborder la naissance des études comparatives, les thèmes, le champ d'activité et les fondements des études comparatives ainsi que la littérature comparée au 19<sup>ème</sup> et au 20<sup>ème</sup> siècle.

Dans « **Linguistique et enseignement du FLE** », l'enseignant aborde l'apport de la linguistique dans l'enseignement du FLE. Il le fait à travers l'évocation des différentes méthodes : les méthodes classiques, les méthodes directes et les méthodes modernes.

« **La critique** » : dans cette matière est enseignée la critique formaliste à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, ainsi que les précurseurs de la nouvelle critique, tels que : André Gide, Paul Valéry, les formalistes russes et la théorie de la méthode formelle. Sont abordés dans ce cours divers thèmes et auteurs : le cercle de Prague (Jakobson), Julia Kristeva, Georges Blin, Todorov, G. Genette, Bakhtine, la poétique et la sémiotique.

Une fois présenté ce panorama de l'offre de formation du Département de français, force est de constater que, lors de l'élaboration du programme, la dégradation du niveau des étudiants inscrits par rapport aux années précédentes n'a pas été prise en compte. Il était en effet déjà évident, avant même d'avoir abordé les problèmes repérés lors de notre enquête, qu'il y avait une incompatibilité entre le programme proposé et le niveau des étudiants inscrits, leurs besoins.

Il s'agit en effet d'étudiants qui ont réellement un niveau débutant pour la plupart et la formation programmée et assurée ne correspond en aucun cas à ce niveau.

Ce dysfonctionnement et ce déséquilibre s'expliquent par l'évolution du public inscrit au département de français. Revenons un peu en arrière pour pouvoir avancer une explication.

Avant 2003, l'enseignement d'une langue étrangère débutait en classe de 5<sup>ème</sup> et les apprenants devaient choisir entre le français ou l'anglais. À cette période-là, rares étaient les apprenants qui optaient pour le français. Certains, que nous pouvons qualifier de malchanceux, étaient obligés de choisir le français car il ne restait plus de places dans les classes d'anglais. À cette période-là, l'unique classe de français au lycée allait de deux à cinq étudiants. Nous étions personnellement dans une classe qui ne comptait que deux étudiantes.

À cette époque, le Département de Français avait une popularité assez restreinte. Rares étaient les étudiants qui s'y inscrivaient. Ceux-ci venaient, pour la plupart, d'écoles privées dans lesquelles l'enseignement du français à partir de l'âge de la maternelle était privilégié. Quelques étudiants sortaient des écoles publiques mais c'était exceptionnel. Ils avaient pu, grâce à leur amour pour cette langue, progresser convenablement et avoir un bon niveau. Le reste des inscrits était des étudiants qui n'avaient pas pu s'inscrire dans d'autres disciplines et avaient trouvé une solution de repli dans ce Département.

Par conséquent, la majorité des étudiants qui s'inscrivaient au Département de Français avaient un niveau qui leur permettait de suivre un tel cursus. C'étaient des étudiants qui, pour la plupart, maîtrisaient bien le français et voulaient se spécialiser en Licence de langue et de littérature française. Le programme élaboré à cette période prenait bien en compte le niveau des étudiants. Le nombre maximal d'étudiants inscrits en 2000 était de 300 à 400 étudiants, contre 600 à 800 actuellement.

L'année 2003 a vu aboutir une nouvelle réforme du système scolaire, qui a changé l'enseignement des langues étrangères en Syrie. Les bonnes relations nouées entre la France et la Syrie durant cette période ont ouvert la politique linguistique vers la France. Le statut du français dans les établissements scolaires a été mis en valeur. Le français a été introduit à partir

de la classe de 5<sup>ème</sup> comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère et est devenu obligatoire après l'enseignement de l'anglais, qui lui, est introduit à partir de la maternelle.

À partir de là, le nombre d'inscrits a augmenté car le marché du travail réclamait en urgence des enseignants de français pour répondre à la demande croissante.

Pendant les 3 à 4 premières années de cette nouvelle réforme, il manquait du personnel pour assurer cet enseignement. Voilà pourquoi des enseignants issus des Instituts étaient recrutés, sans toutefois avoir la formation nécessaire. Il pouvait même parfois s'agir d'étudiants qui n'avaient pas encore eu leur Licence.

L'effectif des classes de français dans le système scolaire est devenu surchargé et la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE a diminué. Cela malgré le fait que l'Etat ait mis à la disposition des enseignants de nouveaux manuels de français qui adoptaient l'approche communicative. Ces manuels rendaient à l'oral la place occupée depuis des années par l'écrit et la grammaire-traduction.

Dans la pratique cependant, la majorité des enseignants, habitués à suivre la méthode grammaire et traduction, ont eu des difficultés à changer leurs méthodes. Néanmoins, des formations ont été mises en place pour les préparer à cette nouvelle approche. Rares sont ceux qui ont pu avoir l'opportunité d'intégrer l'approche communicative et l'oral en classe de langue.

La plupart des apprenants avaient pour objectifs de réussir leur brevet, leur baccalauréat et d'obtenir de bonnes notes. Le souci d'apprendre réellement une langue étrangère s'avérait secondaire. Certains enseignants se sont alors transformés en « *businessmen* » en donnant des cours particuliers. Ces cours se focalisaient le plus souvent sur la manière de répondre et de réussir à l'examen afin d'avoir les meilleures notes. Ils se sont multipliés et ont dévalorisé l'école et le système scolaire.

Ce phénomène s'est propagé pour atteindre le système universitaire. Ainsi, des étudiants diplômés traduisaient les œuvres littéraires enseignées au département de français afin de les vendre aux étudiants. Des traductions des fascicules résumant les sujets censés être présents à l'examen, en s'appuyant sur les examens des années précédentes, circulaient également. Les étudiants étaient obligés d'en acheter, vu leur niveau, inférieur par rapport à la formation proposée au Département. Leur seul souci était de pouvoir comprendre ces œuvres et de réussir les examens. Ajoutons à cela les cours particuliers qui envahissaient ce système avec pour objectif principal de « réussir son examen » en dehors de tout apprentissage réel et effectif d'une langue étrangère. L'Etat a réagi plusieurs fois pour empêcher ce phénomène, mais il n'a pas réussi à le limiter, notamment pendant la période de guerre. Nous développerons ce point-ci



ultérieurement.

Depuis lors le public a changé. Les bacheliers ont un niveau vraiment débutant et le programme ne leur correspond plus. Il y a donc un déséquilibre entre les besoins de cette nouvelle génération d'étudiants et les anciens objectifs de l'établissement. Il peut arriver parfois que quelques étudiants aient un niveau assez bon en français grâce à un enseignement suivi dans une école privée ou ailleurs, ou grâce à un travail d'autodidacte, mais ce n'est évidemment pas le cas de la majorité des étudiants.

Pour ces raisons, l'établissement et les enseignants n'arrivent pas, actuellement, à assurer tous les objectifs décrits ci-dessus, même ceux qui concernent l'écrit.

Concernant le système de l'enseignement ouvert au Département de Traduction en français, le cursus proposé permet de mettre en harmonie les objectifs de l'établissement, centrés sur la traduction, avec les besoins des étudiants inscrits. Cependant, les étudiants de ce Département nous ont confié à plusieurs reprises leur besoin de pouvoir s'exprimer, surtout à l'oral, et de pouvoir rédiger des textes, ce qui leur manque actuellement.

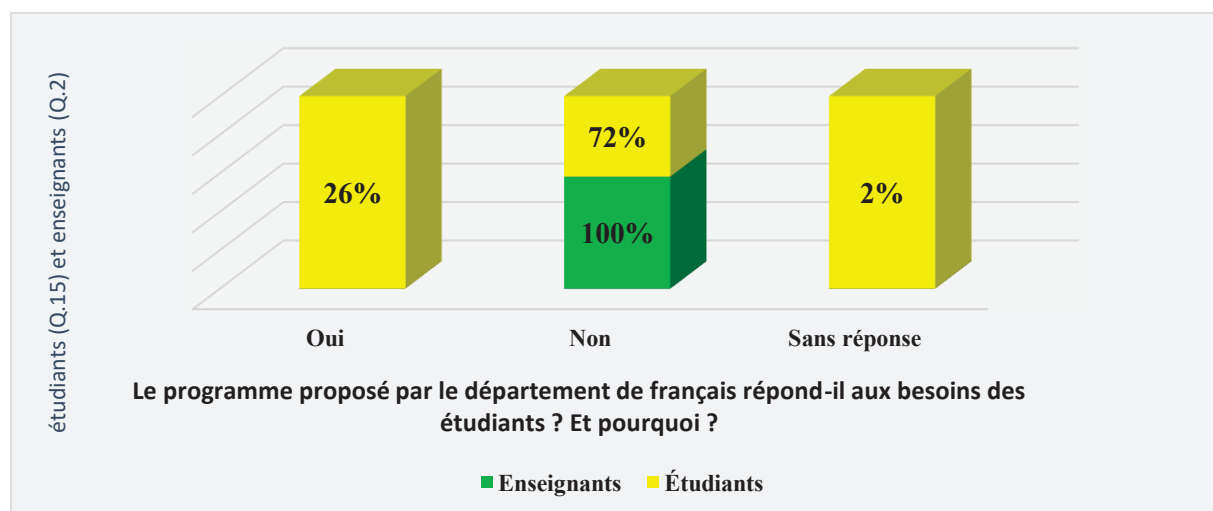
D'après ce que nous avons constaté lors des quelques observations que nous avons pu mener, la plupart des étudiants avaient effectivement des problèmes à l'oral, bien que le nombre d'étudiants soit raisonnable voire idéal dans les salles de cours et que les modules proposés prennent bien en considération l'oral, de même que leur niveau débutant en majorité.

Il apparaît que le problème, dans le contexte de l'enseignement ouvert, est bien dû au nombre de cours. En effet, deux jours par semaine semblent insuffisants. Il faut ajouter à cela que les étudiants ne s'inscrivent pas à tous les modules tels qu'ils sont énumérés dans le tableau précédent, à cause des frais d'inscription nécessaires pour chaque module. Par conséquent, la plupart des étudiants se contente de suivre le nombre minimal de modules obligatoires, à savoir quatre par an. La discontinuité du parcours suivi et l'insuffisance des cours dans cette formation, dévalorisent tous les objectifs proposés et influencent négativement la qualité de l'oral et de l'écrit chez les étudiants inscrits dans cette formation.

Ces raisons amenaient quelques étudiants du système d'enseignement ouvert à demander notre autorisation pour assister aux cours d'enseignement général au département de Langue et de Littérature Françaises afin de rattraper un peu leur retard.

Pour vérifier nos observations, nous avons demandé aux enseignants et aux étudiants, grâce aux questionnaires qui leur ont été distribués, si le programme proposé par le Département, autrement dit, les objectifs proposés, correspondaient aux besoins des étudiants et nous leur

avons demandé de justifier leurs réponses. Voici les résultats obtenus :



26 % des étudiants ont ainsi estimé que les objectifs de l'établissement répondaient à leurs besoins, contre une majorité de 72%. Ce résultat, conforme à nos observations, est dû à différentes raisons évoquées précédemment. Nous y ajoutons les justifications présentées par les étudiants :

1.« Manque de pratique de la langue française, avec un programme théorique et littéraire. »
2.« Démarche traditionnelle de l'enseignement ; apprentissage par cœur surtout pour la grammaire qui devait être au profit de la pratique, chose malheureusement inexistante. »
3.« Incohérence entre le niveau des étudiants et la matière proposée surtout en 1ère année (Exemple : proposer des matières littéraires avant même d'avoir le niveau nécessaire) Programme traditionnel. »
4.« Programme ne correspond pas à la vie quotidienne. »
5.« Méthodes traditionnelles ne prenant pas en considération ni l'interaction ni la communication au sein de la classe de langue. »
6.« Programme théorique et l'étudiant a besoin davantage de pratique. »
7.« Plusieurs professeurs utilisent la langue maternelle en cours ce qui limite notre apprentissage de cette langue. »
8.« Des matières inutiles basées sur l'apprentissage par cœur, au lieu d'avoir des matières centrées sur la compréhension et l'expression orales. »

La majorité des étudiants renvoient l'incohérence entre leurs besoins et les objectifs de l'établissement au fait que la méthodologie suivie lors des cours est nettement traditionnelle. L'apprentissage par cœur, la non prise en compte de la communication ou de l'interaction, la présence de la matière théorique et le recours à la LM sont clairement remarqués. De plus, le programme ne correspond pas à leur niveau.

Les enseignants, quant à eux, considèrent dans leur totalité que le programme, les objectifs de l'établissement ne correspondent pas aux besoins des étudiants. Voici leurs justifications :

1. « Je pense que non, et surtout pour la première année. Il y a une matière qui s'appelle " la méthodologie de recherche" personne ne la comprend, parce qu'elle est théorique et les niveaux des étudiants ne correspondent pas. »
2. « En général non, parce qu'il néglige la partie pratique. Il insiste plus sur ce qui est théorique. »
3. « Non, parce que les étudiants restent faibles en lecture, en conversation, et en compréhension orale. »
4. « Oui et non. Le programme proposé à l'université d'Alep offre des outils nécessaires pour l'apprenant, mais il faut encore activer ces données par des activités diverses ludiques qui permettent à l'étudiant un meilleur progrès.... Sans négliger le problème des grands groupes. Actuellement, en première année, il y a seulement 2 groupes, avant quelques années on les a divisés en 8. »
5. « Malheureusement, le programme proposé ne donne pas beaucoup plus qu'une licence universitaire. On l'oublie tout juste après l'examen car la majorité des matières travaillent sur la littérature et les siècles passés, ce qui pousse l'étudiant à apprendre par cœur sans aucun plaisir d'apprendre. Cela ne signifie pas qu'on doit supprimer la littérature de notre programme, mais la présenter autrement. »
6. « Pour remédier au problème déjà cité, on a deux choix : - soit le département fait un test d'entrée au département pour vérifier le niveau de langue des apprenants (c'est déjà fait et son efficacité est déjà prouvée) - soit le département consacre un an préparatoire (comme en médecine) pour mettre les apprenants au niveau requis en langue. »
7. « Non, parce que le programme compte sur le côté théorique et historique de la langue française et sur la grammaire aussi, alors qu'on n'a pas de matières qui privilégient le côté pratique. »
8. « Les étudiants ne sont pas considérés comme acteurs sociaux : ils écoutent et ne participent pas au cours. »
9. « Non, car en première année ils ne peuvent ni lire couramment ni écrire correctement spécialement en première année où le programme ne prend pas en considération l'orthographe et les catastrophes qui surgissent à l'examen en deuxième et troisième année où l'examen n'est plus un QCM. Et il faut travailler l'expression orale pendant les quatre années universitaires même si la matière n'est pas définie comme compréhension et expression orale, par exemple le théâtre et la poésie et même la linguistique doivent se préoccuper de l'expression orale. »
10. « Il est souvent centré sur l'écrit et ne correspond pas à leur scolarité antérieure. »
11. « Non, car il ne prend pas en considération ni le niveau trop bas d'étudiants, ni le marché de travail, ni les besoins des étudiants en particulier ceux d'expression orale voire de maîtrise de cette langue. Il se concentre sur l'écrit et les matières littéraires présentées d'une manière traditionnelle. »

Résumons un peu ces justifications qui rejoignent les nôtres, décrites précédemment. Il s'agit

d'un programme centré sur une omniprésence de la matière littéraire, de la grammaire et de l'histoire au détriment de l'oral, de l'interaction, de la pratique et du ludisme. Ce programme transmissif prive les étudiants du plaisir d'apprendre. De plus, l'effectif élevé d'étudiants rend cette situation plus complexe et aggrave l'incohérence entre le programme proposé et le niveau réel des étudiants présents dans cette formation. C'est un programme qui est également incompatible avec le marché du travail, ce que décrivent les réponses des étudiants et des enseignants.

Pour conclure, on constate qu'en classe de français dans ce contexte, en particulier au département de langue et de littérature françaises, l'enseignant se trouve face à une incohérence entre le niveau des étudiants et le programme proposé. Il est aussi face à des étudiants de niveaux hétérogènes, et par conséquent, face à un déséquilibre entre le programme proposé et cette diversité.

Voyons ce que cette situation peut provoquer comme conséquences sur l'enseignement-apprentissage du français.

### **3.2.7. L'hétérogénéité des niveaux**

Nous allons débiter cette thématique par quelques questions que nous nous sommes posées. Nous présenterons ensuite les réponses aux questionnaires donnés aux enseignants et aux étudiants. Cela nous permettra de détailler la situation de l'enseignement-apprentissage du français dans un contexte marqué par l'hétérogénéité des niveaux des étudiants et de confirmer l'inadéquation entre le programme proposé et le niveau des étudiants.

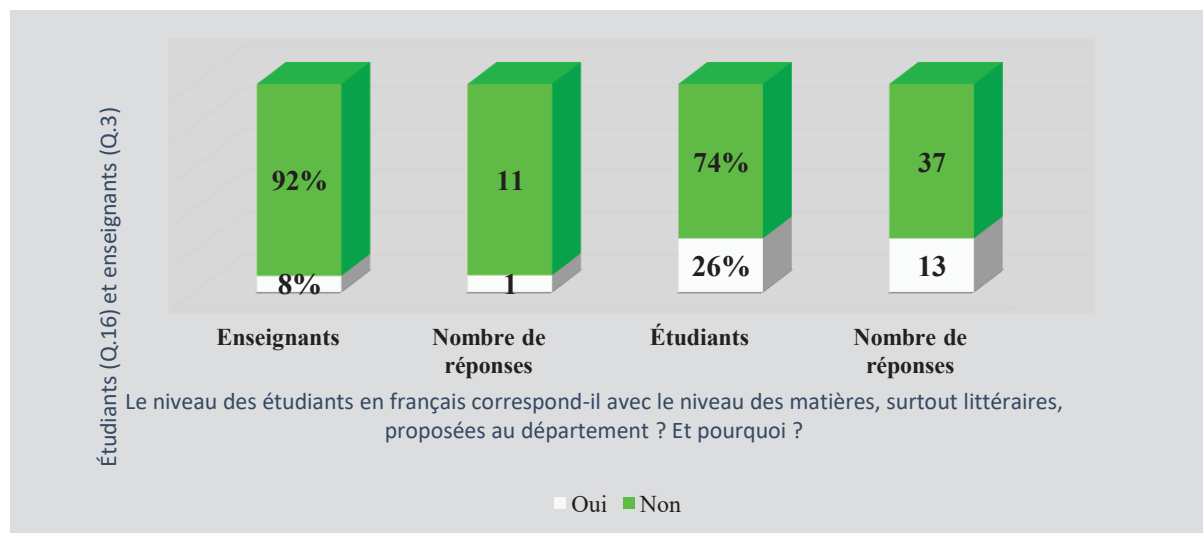
Dans notre contexte, d'après ce que nous avons pu observer, cette hétérogénéité est bien présente, étant donné que les étudiants proviennent de différents établissements scolaires et que la qualité de l'enseignement-apprentissage y est diverse. Elle se traduit parfois par une motivation qui pousse les étudiants de niveau inférieur à vouloir atteindre le niveau de leurs camarades de niveau supérieur. Ceci, malheureusement, n'est pas toujours le cas, et certains étudiants régressent, se replient sur eux-mêmes, voire, se dévalorisent.

Lors du cours de « **Compréhension et Expression Orale** », un grand nombre de ces étudiants n'osaient même pas parler car ils se comparaient à leurs camarades. Malgré nos tentatives pour les motiver à participer, l'écart trop grand entre les niveaux les plus faibles et les plus élevés les empêchaient de prendre la parole, pour « *protéger leur face* » (GOFFMAN, 1974).

Même les enseignants se sentent mal à l'aise face à cette incohérence de niveaux et face à un programme qui ne correspond pas aux étudiants, surtout en ce qui concerne les matières littéraires. Cette situation d'hétérogénéité de niveaux des étudiants et d'incompatibilité avec et

le programme proposé a des effets négatifs vis-à-vis de différents aspects : le déroulement des cours, les objectifs de l'établissement qui ne sont jamais atteints, les besoins des étudiants qui ne sont pas effectivement pris en compte et la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Les réponses des étudiants nous dévoilent leur opinion :



La majorité (74%) des étudiants constatent que le programme proposé au département ne correspond pas à leur niveau. Voici leurs justifications les plus récurrentes :

« Il y a un écart de niveau entre les 1 & 2èmes années et les 3 & 4èmes années. »

« Registre littéraire des siècles précédents, incompréhensible pour notre niveau. »

Et 92% des enseignants ont considéré que le programme proposé par l'établissement ne correspondait en aucun cas avec le niveau des étudiants. Ils précisent :

1. « J'ai déjà dit que le niveau de nos étudiants est faible parce que la plupart apprend par cœur le français. C'est pourquoi il faut améliorer leur niveau et après choisir un niveau des matières qui leur conviennent »

2. « Le programme proposé n'est pas facile, en même temps il est utile mais il n'aide pas les étudiants à parler couramment le français en tant que langue étrangère parce que nos étudiants commencent leurs études en littérature française mais à l'école ils n'apprennent pas cette langue d'une façon correcte. »

3. « Pas du tout, parce qu'ils sont faibles en vocabulaire, en grammaire, et dans les quatre compétences et parce qu'ils ont perdu l'habitude de lire et de faire le lien entre les matières de leur programme. »

4. « Bien sûr que non, car avant d'étudier la littérature, il faut bien maîtriser la langue de cette littérature, ce que je leur dis toujours, comment étudier la littérature arabe sans connaître l'arabe...C'est absurde. »
5. « Le niveau d'étudiant ne correspond pas du tout avec les matières. Parce qu'on arrive au département de français sans aucune idée sur la langue française ni sur la littérature. De l'école au bac, on apprend le français comme un calque de l'anglais ou de l'arabe. Même on lit un mot français avec un accent anglais. »
6. « Pas du tout. Le ministère d'éducation déclare que les apprenants en classe de 7e, 8e, et 9e acquièrent le niveau A1, et en 10e, 11e, 12e ils auront le A2. Mais en réalité, les apprenants arrivent à l'université avec des niveaux hétérogènes, et des connaissances fragmentées de la langue française. »
7. « Les étudiants ont des difficultés pour réussir à l'examen, cela veut dire que leur niveau n'est pas convenable avec les matières ni avec le programme à l'université. »
8. « Non, parce que le bagage linguistique des étudiants n'est pas suffisant pour suivre les cours de littérature (les cours en majorité théoriques en général) : une année préparatoire est nécessaire. »
9. « Les matières littéraires proposées au département sont d'un niveau qui dépasse la capacité et la formation antérieure des étudiants. »
10. « Le niveau des étudiants ne correspond en aucun cas avec le programme proposé, ils arrivent au département de français avec des niveaux en majorité si faibles et le programme est si chargé par des matières littéraires des Moyen Age, du VIIème siècle, etc., exigeant une certaine maîtrise de langue. »

Parallèlement à l'inadéquation du niveau des étudiants avec le programme proposé, nous avons pu aussi découvrir, grâce aux observations ainsi qu'aux questionnaires, d'autres problèmes qui ont influencé négativement l'enseignement-apprentissage du français, surtout en période de guerre. Nous allons en parler en détails dans les paragraphes suivants.

### **3.2.8. Des problèmes liés à la guerre et à ses conséquences désastreuses sur l'enseignement-apprentissage du FLE**

- **Des problèmes d'ordre psychique dus à la guerre**

Ces problèmes peuvent se manifester de diverses manières : manque de motivation, de sécurité, de stabilité, de confiance, trac, inhibition, repli sur soi, etc.

Le secteur éducatif comme tous les secteurs a été sévèrement touché par la guerre, y compris l'enseignement-apprentissage du français. L'envie et la motivation d'assister aux cours ne sont plus les mêmes qu'avant la guerre car les étudiants risquent leur vie. Cette peur omniprésente qui empêche les étudiants de venir en classe et qui les accompagne tout au long du cours, influence négativement leur concentration.

La compétition entre les étudiants est devenue secondaire, les bourses pour poursuivre des études de Master et de doctorat en France n'existent plus. Même obtenir une licence n'est plus un objectif en soi car la vie est devenue dure et dangereuse. La plupart des étudiants pensent à quitter la ville d'Alep qui est devenue invivable. Les chocs, les traumatismes psychiques plus que physiques rendent les étudiants plus passifs, plus perturbés. Le manque de sécurité, de stabilité, le repli sur soi, sont devenus notre quotidien.

Nous nous souvenons du visage d'une étudiante en 1<sup>ère</sup> année de licence qui était avant la guerre épanouie et pleine de vie, de motivation, de volonté, s'efforçant de réussir ses études. Son absence nous a inquiétée et dès son retour, au deuxième semestre, son visage, marqué, avait perdu toute innocence, tout signe de vie s'en était allé.

Son histoire est celle de milliers d'étudiants, traumatisés par la guerre. Lors d'une journée lourde et étouffante de guerre, l'étudiante, qui venait assister aux cours malgré le risque encouru, a appris, de retour chez elle, le décès de sa famille toute entière.

Elle a résisté malgré tout, et elle est retournée à l'université, seul endroit où elle pouvait se rendre. Cela a duré quelques mois, mais malheureusement sa situation n'arrêtait pas de se dégrader et d'empirer et elle n'a plus été capable de continuer.

De nombreux étudiants ont renoncé à leurs études et ont fui la guerre sans donner signe de vie. Leurs camarades de classe et leurs enseignants étaient bouleversés par cette absence, cette perte, cette déformation physique qui ont touché plusieurs d'entre nous.

▪ **Des problèmes de type matériel : les conditions d'acquisition et les ressources**

Parallèlement au contexte social, les conditions d'acquisition ne sont pas optimales et les ressources ne sont pas non plus en bon état. Les coupures presque permanentes d'électricité, d'internet, le manque de matériels pédagogiques et la diminution du nombre d'enseignants au sein de l'établissement influencent négativement l'enseignement-apprentissage du français.

Cela est d'autant plus problématique pour l'enseignement de matières en majorité basées sur des enregistrements sonores et nécessitant impérativement l'électricité pour pouvoir brancher l'ordinateur et les enceintes. Ainsi, lors de certains cours de phonétique, de compréhension et expression orale, nous lisions souvent nous-mêmes les documents. L'établissement ne disposait plus de matériel et nous avons dû nous en procurer par nos propres moyens pour assurer le bon déroulement du cours.

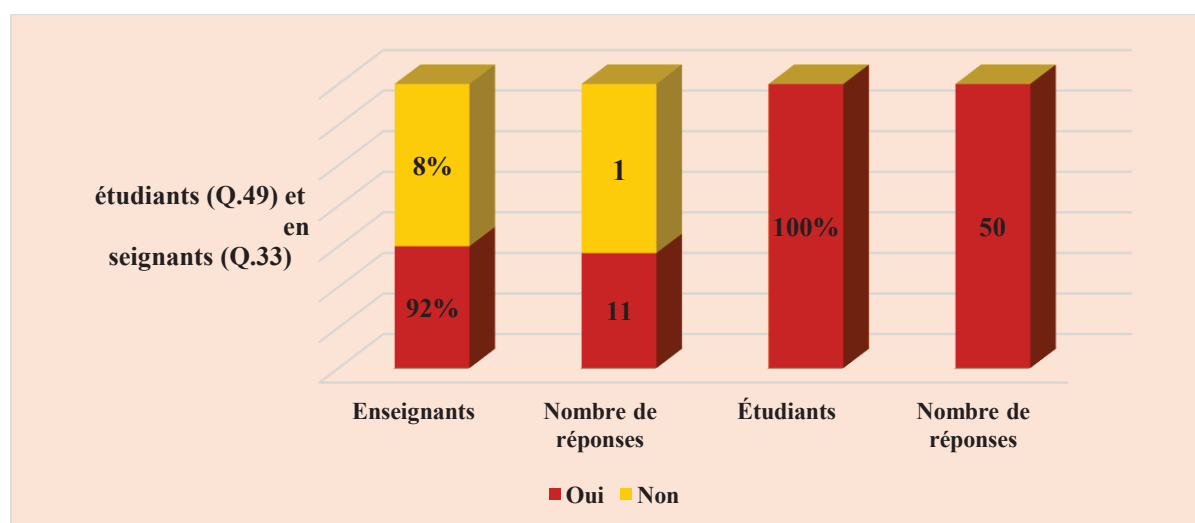
Les derniers jours avant notre départ pour la France nous avons réussi à trouver un magnétophone fonctionnant avec une batterie et disposant d'entrées pour les clefs USB, ce fut, dans cette période de guerre, une découverte inespérée.

Le Département de français et l'AUF sont devenus presque les seuls accès à la langue-culture française, surtout après la fermeture de toutes les ambassades, de toutes les agences culturelles y compris française, la suspension des programmes bilatéraux (par exemple le programme des assistants et bourses du gouvernement français, les séjours linguistiques via l'AUF, les bourses d'études supérieures pour la France, entre autres).

Ajoutons à ceci que les cours au sein de l'établissement pouvaient être perturbés, parfois suspendus. Dans certains cas des explosions soudaines ou des balles de snipers en pleine salle de cours nous obligeaient à fuir. Parfois les échos lointains, les tumultes des confrontations armées nuisaient à la progression des cours et à l'acquisition des savoirs.

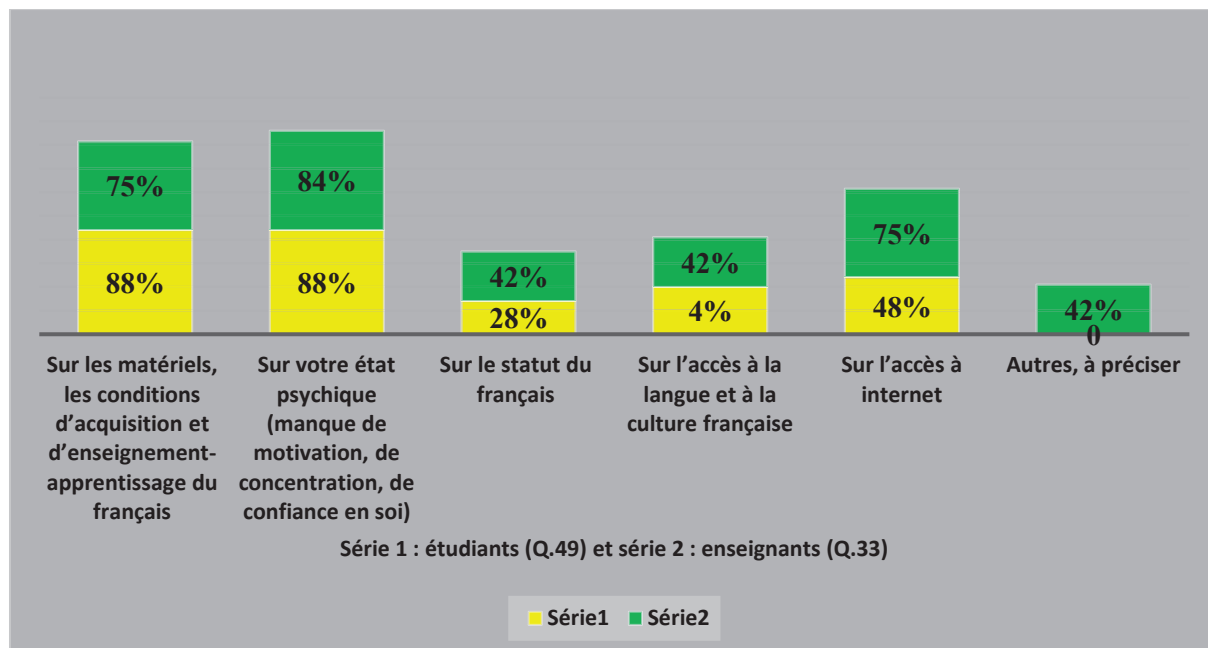
Soudainement, le cours se transformait en un centre de discussions à propos de la guerre et de ses conséquences, en un point d'informations sur l'arrivée prévue de l'eau, de l'électricité, du gaz ou du mazout avant que le cours puisse reprendre à nouveau.

Dans notre questionnaire, il y avait la question de l'influence de la guerre sur l'enseignement-apprentissage du français : Est-ce que la guerre a eu des conséquences négatives sur le processus d'enseignement-apprentissage du français ? Voici ce qui a été répondu par les étudiants et enseignants.



100% des étudiants et 92% des enseignants confirment que la guerre, évidemment, a eu des conséquences négatives sur l'enseignement-apprentissage du FLE. Ils résument ces conséquences en quelques axes :





Les enseignants ont ajouté d'autres conséquences dues à la guerre, parmi lesquelles nous citons :

« L'assiduité des étudiants n'est plus comme avant. »
« L'absence de sécurité a donné une raison supplémentaire aux apprenants de s'absenter ainsi que le déplacement des apprenants dans d'autres villes. »
« L'absence des professeurs spécialistes dans la faculté, par exemple le professeur de phonétique a voyagé dès le début des événements. »
« Les étudiants ont la permanente excuse de ne pouvoir assister aux cours étant donné leur résidence dans des quartiers endommagés par la guerre. Les conditions de réussite de l'année universitaire sont devenues faciles, désormais les apprenants réussissent avec moins d'efforts, ils ont 3 semestres d'examen, et ils peuvent passer leur année universitaire avec 6 matières ratées, ils passeront à la 4 <sup>ème</sup> année avec un minimum de notes. »
« Les coupures d'électricité ; la présence des étudiants n'est plus comme avant, etc. »

Au fur et à mesure de la progression de notre observation et du traitement des résultats des questionnaires, nous avons voulu avoir davantage d'informations sur cet enseignement-apprentissage du français dans ce contexte particulier. Des questions surgissaient et nous ont permis par la suite de qualifier l'état de l'enseignement-apprentissage et de repérer ce qui pouvait le perturber. Une de ces questions portait sur le rôle joué par internet et les ressources électroniques dans l'enseignement-apprentissage. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### **3.2.9. La place qu’occupent internet et les ressources électroniques dans l’enseignement-apprentissage en contexte de guerre.**

Durant notre observation, et grâce aux questionnaires, nous avons cherché à déterminer si notre public était bien équipé des outils pouvant l’aider à progresser dans son apprentissage du français. Voici quelques-unes des questions que nous nous sommes posées à ce sujet :

**Est-ce que les étudiants utilisent l’ordinateur pour leurs études ?**

**Durant la semaine se connectent-ils à internet ?**

**Où consultent-ils internet ?**

**Est-ce qu’il est facile de se connecter à internet ?**

**Quelles sont leurs actions les plus fréquentes sur internet ?**

**Pensent-ils que l’utilisation des ressources électroniques est utile pour l’apprentissage du français ?**

**Souhaitent-ils que les enseignants leur indiquent des sites pour apprendre le français ?**

D’après nos observations, le petit nombre d’étudiants possédant un ordinateur l’utilisent effectivement pour leurs études. Ordinateur et **internet** vont de pair et la connexion internet est devenue incontournable pour appréhender d’autres aspects de l’apprentissage du FLE.

Avant la guerre, certains étudiants naviguaient constamment sur internet, d’autres de temps en temps pour avoir accès à des ressources et à des sites qui leur permettent de s’ouvrir au monde et d’élargir leurs connaissances en français, via des réseaux sociaux, ou des sites de spécialité, entre autres de FLE. Pendant la guerre, en particulier dans les deux premières années, la connexion, dans la ville d’Alep, était soit inexistante, soit très lente, ce qui a ralenti, voire empêché cette ouverture vers d’autres ressources pédagogiques censées aider les étudiants à s’informer et à élargir leur apprentissage en FLE.

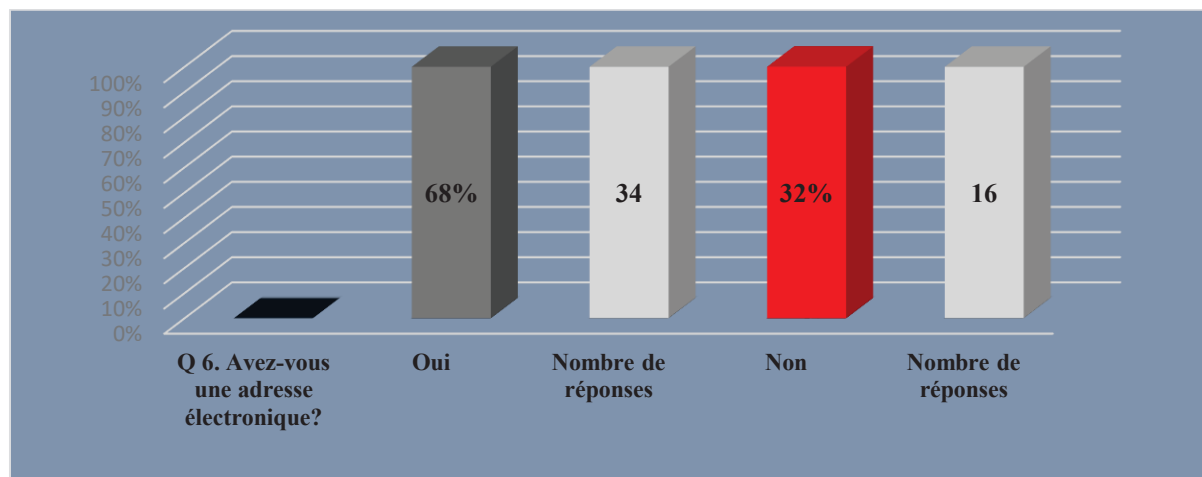
Somme toute, la fréquence de connexion à internet n’était pas stable car elle était régie par le réseau et son rétablissement ainsi que par l’électricité qui était souvent coupée.

Quand elle a été rétablie, la connexion internet à Alep n’existait pas forcément dans tous les quartiers, même en ayant souscrit à un abonnement, à cause de l’absence d’électricité et du dysfonctionnement de certains établissements de poste responsables de la connexion internet, qui avaient été bombardés. Ainsi, la plupart des étudiants mais aussi des enseignants se rendaient dans des cybercafés où des générateurs prenaient le relais pour fournir de l’électricité.

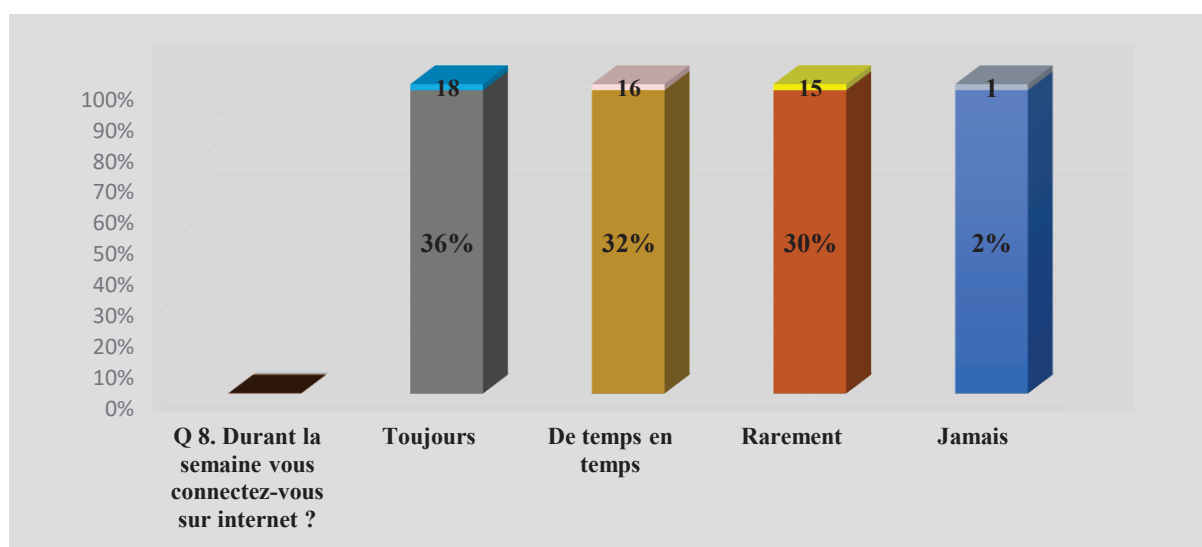
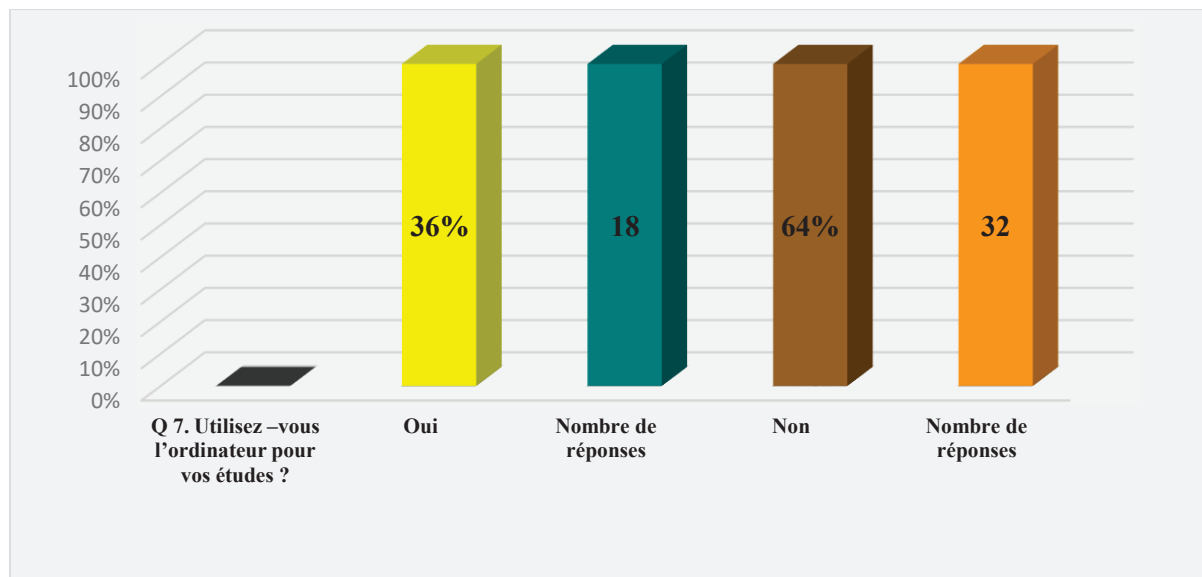
Souvent, dans la période de guerre, quand la connexion se rétablissait, les étudiants consultaient leurs mails, leurs comptes *Facebook*, faisaient du *chat* via *what’s up*, *viber* ou *skype* pour voir ce qu’il s’était passé dans le reste du monde, surtout après quelques jours ou quelques mois de

coupure. Ils cherchaient à se rapprocher des autres, proches, amis ou même étrangers, pour voir s'ils n'étaient pas oubliés et donnaient des nouvelles à leurs proches.

Avant la guerre **les actions fréquentes sur internet** étaient en majorité la consultation des sites pour apprendre le français, la recherche d'informations, l'envoi et la réception des mails. Durant la guerre, les habitudes, comme les priorités, ont changé pour la plupart d'entre eux. Les étudiants sont conscients que **l'utilisation des ressources électroniques** est utile pour leur apprentissage du français car les seuls cours à l'université ne sont pas suffisants surtout vu l'importance des effectifs (250 étudiants pour un seul groupe). De plus la durée de l'enseignement-apprentissage du français durant la licence est insignifiante. C'est pour cela que, à chaque fois que les étudiants nous demandaient des conseils à propos de leur enseignement-apprentissage du FLE, nous leur conseillions d'aller consulter d'autres ressources y compris électroniques. Nous avons posé ces questions dans le questionnaire distribué aux étudiants pour vérifier nos observations. Voici les résultats :



Il apparaît que parmi ces étudiants, beaucoup s'inquiétaient de dévoiler leurs e-mails dans une enquête.

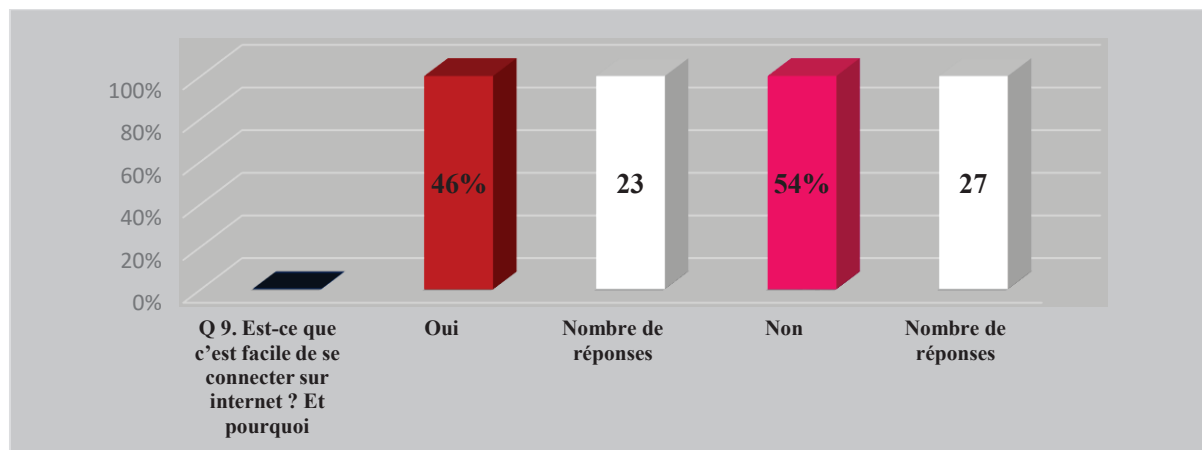


Les étudiants avec un accès régulier à internet (36%), habitent forcément dans des quartiers où les lignes n'ont pas été touchées par les bombardements.

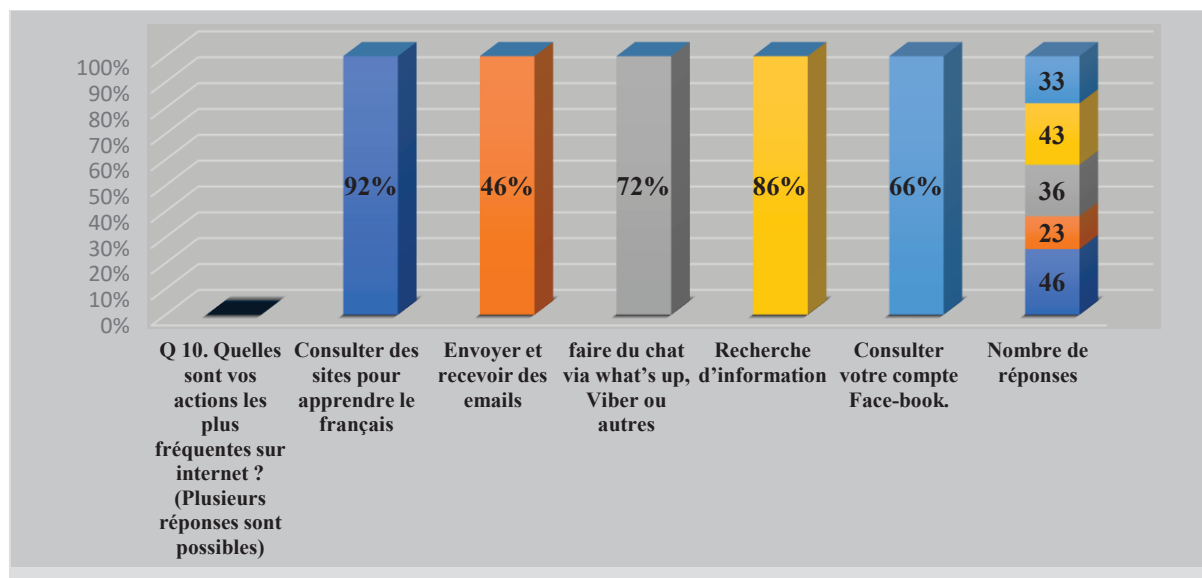
Il est important de mentionner qu'à partir de la moitié de l'année 2015, internet a été rétabli dans une grande partie de la ville d'Alep. Ainsi, les habitants, les étudiants et les enseignants ont repris leurs habitudes électroniques, surtout *via* leurs téléphones portables. L'accès aux ressources électroniques a été plus facile à partir de 2016. Jusqu'en 2017, des réponses aux questionnaires distribués nous sont parvenues par mail, de la part des étudiants du département de français à Alep. Nous avons remarqué une grande différence entre les réponses d'avant et d'après 2016, surtout concernant l'accès à internet étant donné l'amélioration de la situation sécuritaire et des services par rapport aux années précédentes.

Soulignons que nous avons gardé, dans cette recherche, les résultats d'avant juin 2015 car notre objectif était de traiter l'état de l'enseignement-apprentissage du FLE durant la pire période de la guerre. Par ailleurs, c'était aussi durant cette période que nous avons réalisé notre projet de

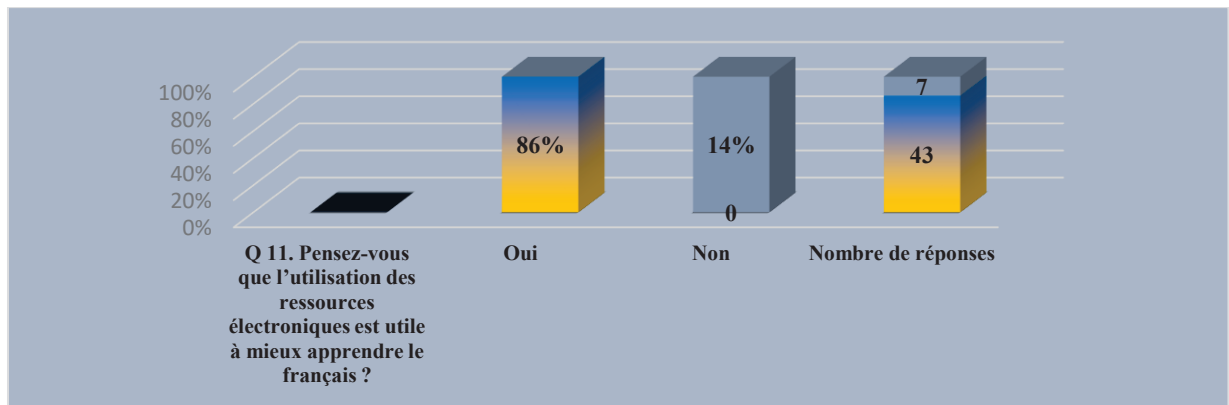
remédiation. Toutefois, il nous a semblé important de signaler tout changement survenant dans notre contexte, même après la réalisation de notre projet de remédiation, autrement dit, pendant la période de rédaction de cette thèse.



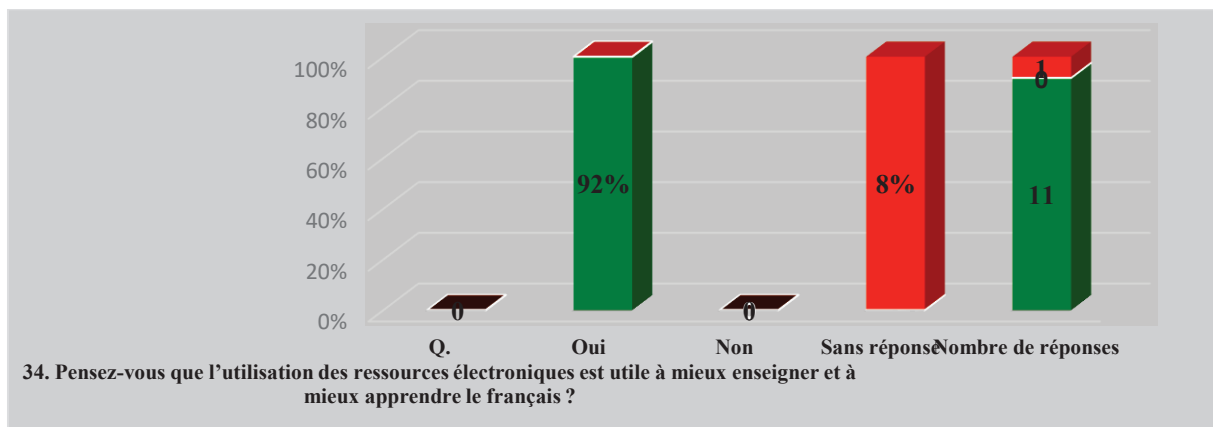
La plupart ont confondu la facilité de se connecter et l'utilité de se connecter à internet. D'autres mettent en relation cette facilité de se connecter à l'accessibilité d'internet sur leurs téléphones portables, qui est l'un des moyens de communication les moins chers. Ceux qui ont répondu par la négative considèrent qu'ils perdent énormément de temps à chercher sur internet. D'autres soulignent le manque de connaissance de sites internet et/ou la connexion faible ou inexistante.



Lorsque la connexion internet était rétablie, les étudiants en profitaient pour accéder à des sites d'apprentissage de français, pour chercher des informations ou tout simplement pour consulter les réseaux sociaux.



Il n'a pas été surprenant pour nous de réaliser la prise de conscience des étudiants de l'utilité des ressources électroniques dans l'apprentissage du français. Les enseignants quant à eux, partagent l'avis des étudiants et voient dans ces ressources un moyen pour faciliter l'enseignement du français et par la suite l'apprentissage, comme nous pouvons le constater dans le diagramme suivant :



Mais dans la pratique, est-ce que les enseignants ont vraiment eu l'opportunité d'exploiter ces ressources numériques ? Est-ce que les conditions de guerre leur ont permis d'y avoir accès ? C'est ce que nous allons voir dans les réponses suivantes :

<b>Q. 35. Avez-vous eu l'opportunité de les exploiter pour enseigner ? Et durant la guerre, arrivez-vous encore à en profiter ?</b>	
1. « Avant la guerre oui mais après bien sûr que non. »	6. « Pas dans mes cours. »
2. « Non. »	7. « Oui, j'en profite souvent. »
3. « Non je n'avais pas eu l'opportunité de les exploiter pour enseigner, et avec la guerre je n'arrive pas à en profiter. »	8. « Rarement et d'une manière très limitée. »
4. « Même si l'accès à internet est difficile de nos jours, mais on peut faire ou exploiter des documents à partir d'internet pour nous aider à enseigner la leçon. »	9. « Oui, car j'ai eu la chance de travailler à l'école d'été 2013 où on a profité des CD (ça bouge en France et Regards VI), mais au sein de l'enseignement au département

	durant l'année universitaire ça m'était infaisable. »
5. « OUI et largement, même pendant la célèbre coupure de l'internet, il y avait un certain stockage sur l'ordinateur. »	10. « Avant la guerre oui mais durant la guerre cela est devenu difficile voire impossible à cause des coupures régulières d'électricité. »

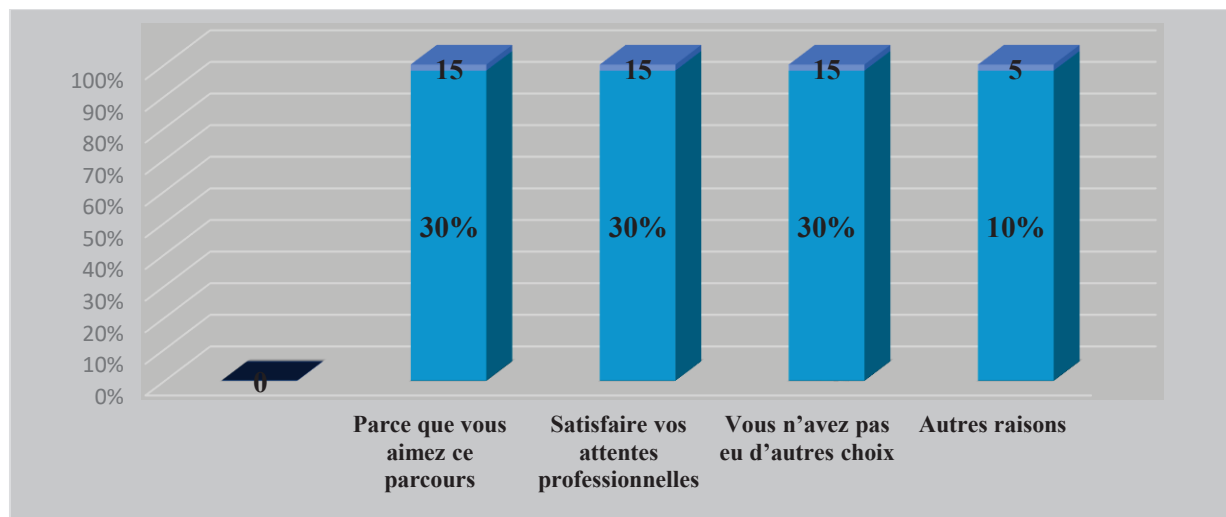
Comme prévu, les réponses oscillent entre le oui et le non selon les conditions et selon les quartiers de résidence des enseignants. Elles montrent que les enseignants ont l'envie d'exploiter les ressources électroniques et la conscience de leur utilité, mais se retrouvent souvent limités par les conditions au sein de l'établissement universitaire. L'université n'est pas forcément équipée de connexion internet ni d'électricité tout au long de l'année, elle n'a pas non plus le matériel nécessaire facilitant cet accès. Cela peut expliquer en partie que les enseignants se trouvent dans une situation d'enseignement traditionnelle. Une autre question que nous nous sommes posée lors des observations et dans les questionnaires portait sur l'aspect didactique et pédagogique de l'enseignement-apprentissage du français. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### 3.2.10. L'aspect didactique et pédagogique

Dans cette partie, nous chercherons à comprendre le rapport des étudiants à l'enseignement-apprentissage du français en nous questionnant d'abord sur la raison de leur inscription au Département de français. Nous nous centrerons ensuite sur les aspects didactiques et pédagogiques en interrogeant les méthodes et méthodologies qu'ils ont pu rencontrer tout au long de leur parcours

Notre première interrogation porte sur les raisons de l'inscription des étudiants au département de Langue et Littérature Françaises ou au département de Traduction. Autrement dit, est-ce que nous sommes devant une situation d'apprentissage volontaire ou involontaire ?

Voici d'abord les résultats du questionnaire suivis de nos observations :



**Q 12. Pourquoi vous êtes-vous inscrits au département de français (langue et littérature françaises, Traduction ou en Master) ?**

Nous avons eu trois catégories d'étudiants. La première catégorie représente les étudiants qui se sont inscrits au département de Langue et Littérature Françaises et au département de Traduction car ils n'avaient pas d'autre choix étant donné leur moyenne au baccalauréat. Voilà pourquoi nous les retrouvons en 1<sup>ère</sup> année perdus et désintéressés. La deuxième catégorie représente les étudiants inscrits pour **satisfaire leurs attentes professionnelles**, l'enseignement-apprentissage du français étant devenu intéressant sur le marché professionnel, surtout après le changement de statut attribué au français en 2003. Le troisième groupe, moins nombreux, d'après nos observations que d'après le résultat affiché dans le questionnaire, compte des étudiants ayant choisi ce cursus par amour de cette langue.

À ce sujet, COURTILLON (2003) parle de publics captifs, et non-captifs. Les apprenants captifs sont les apprenants « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre, alors que les apprenants non-captifs sont en situation d'apprentissage par leur propre volonté.

Cependant, dans certains cas, l'apprenant peut se sentir captif. Ce sentiment peut être dû au fait que la méthode ne lui convient pas, qu'il n'atteint pas les résultats espérés, ou quand il se rend compte que la langue ne lui plaît pas.

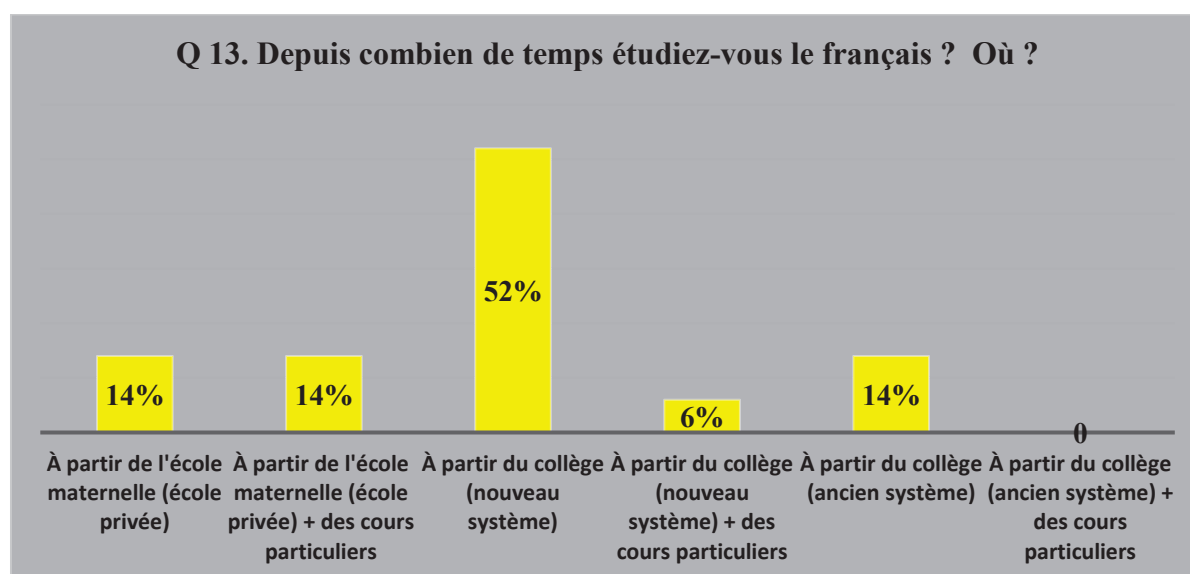
Les étudiants qui ont été obligés de s'inscrire à ces cours peuvent se sentir bloqués à un niveau, commettant toujours les mêmes fautes. Dans ce cas, il n'y a plus aucune relation affective avec la langue cible. L'attachement qui peut exister entre un étudiant et la langue qu'il apprend disparaît, ce qui peut entraîner une certaine forme de blocage, un refus d'apprendre voire, dans certains cas, un abandon. C'est un aspect qu'il nous a semblé important de bien prendre en compte dans la phase de remédiation.



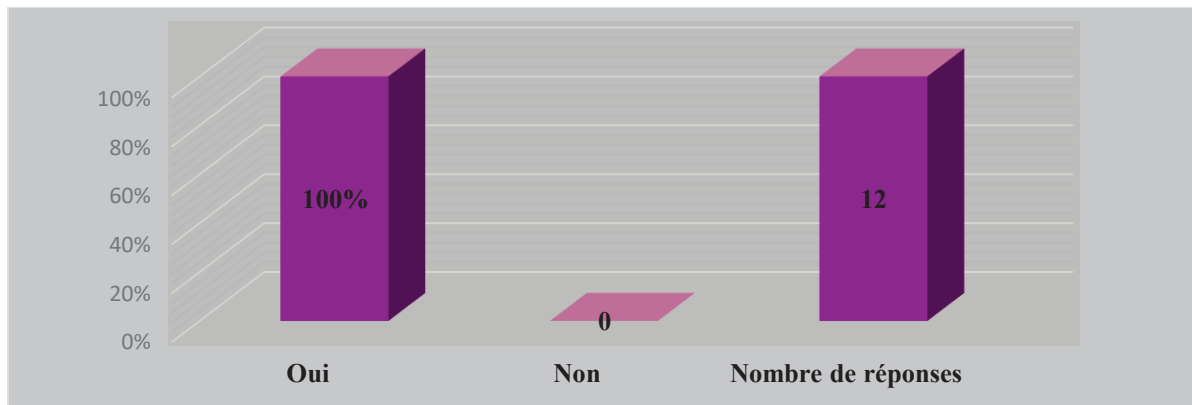
Les étudiants des Masters 1 & 2 FLE, comme nous l'avons mentionné, s'inscrivent à ces cours soit pour fuir le service militaire, surtout en période de guerre, soit pour améliorer leur niveau en langue française, soit pour obtenir une formation professionnelle avant de s'insérer dans le domaine de l'enseignement du FLE.

Nous avons, ensuite, posé la question suivante : depuis combien de temps étudient-ils le français ? Où s'est déroulé cet apprentissage ?

Voici ce qu'ils ont répondu *via* le questionnaire qui leur a été distribué. Nous exposerons ensuite nos propres observations :



La majorité des apprenants apprennent le français en tant que langue étrangère du collège au lycée, dans des établissements publics. Autrement dit, ils s'inscrivent au département de français avec un bagage de six ans d'apprentissage de FLE. Mais les étudiants ont-ils réellement le niveau correspondant à six années d'apprentissage de la langue ? D'après nos observations, la plupart arrivent à la faculté avec un niveau très bas, ne correspondant en aucun cas aux six ans requis. Ils donnent plutôt l'impression d'arriver avec des difficultés qui viennent du système scolaire. Nous avons éclairé nos doutes et nos observations en posant aux enseignants la question suivante :



**Q 5. Est-ce que parmi les problèmes observés, certains sont liés au système scolaire ? Pourriez-vous en donner quelques exemples ?**

<b>Q 5. Est-ce que parmi les problèmes observés, certains sont liés au système scolaire ? Pourriez-vous en donner quelques exemples ?</b>	
1. « Les apprenants sont habitués à apprendre par cœur. Par exemple ils font des exercices sans les comprendre. »	2. « Bien sûr, surtout les livres enseignés qui prennent en considération la quantité aux dépens de la qualité d'une part, et le modèle des examens qui compte sur le par cœur. »
3. « Oui, l'habitude de traduire sur le livre et de lier l'apprentissage du français à la traduction. J'ai rencontré même des professeurs qui ont besoin d'être reconduits en formation continue (problème de prononciation... impossibilité de donner le cours en français, faute de maîtrise de la langue) c'est pourquoi, il y a souvent un recours à l'explication en arabe. »	4. « Bien sûr, parce que nos étudiants commencent à apprendre le français à l'âge de l'adolescence et comme une troisième langue (y compris la langue maternelle). Donc, ils ne sont pas très intéressés par cet apprentissage. En plus, le système scolaire oblige les étudiants à apprendre par cœur et il manque les compétences de la compréhension orale et de l'expression orale. »
5. « A vrai dire, les programmes scolaires sont riches et très utiles, mais nous remarquons de plus en plus la mentalité des étudiants qui change avec le temps, c'est pour dire que l'étudiant ne cherche pas à apprendre une nouvelle chose par les programmes proposés, mais c'est surtout avoir la note qui lui permet d'aller plus loin. Sans oublier que les heures accordées à l'enseignement du français à l'école ne sont pas suffisantes. »	6. « On néglige la prononciation, le cours de français devient un cours de grammaire seulement. On apprend par cœur et on fait des exercices et c'est tout. On concentre sur tout ce qui est écrit sans la moindre importance pour les C.O et E.O. N'oublions pas l'influence de l'anglais sur l'esprit de notre étudiant. Celui-ci n'apprend pas le français en tant que langue autonome qu'elle a ses propriétés et ses règles, mais il la compare à l'anglais. »
7. « Tous les problèmes viennent du système scolaire. Les apprenants n'ont pas l'habitude d'écouter le français, ni d'avoir une explication d'une règle en français. Ils n'ont pas non plus l'habitude de s'exprimer en français. De plus, le français est marginalisé	8. « L'apprentissage par cœur ; la traduction permanente à la LM ; la négligence de l'oral et de son évaluation ; la valorisation de la note et de la réussite à l'examen sans la moindre importance pour le savoir en tant

par les apprenants à l'école car il peut ne pas faire partie des notes au bac. »	que tel ; négligence de la curiosité à la lecture et à la recherche bibliographique, etc. »
9. « En Syrie on trouve que l'importance d'étudier une langue étrangère est donnée à l'anglais, ce qui mène l'apprenant à négliger le français. »	10. « Oui, car ils n'ont pas l'habitude de s'occuper eux-mêmes de leurs cours et ils reçoivent des notes faites par quelqu'un d'autre. Et pour se spécialiser en langue française il faut, à mon avis, prendre en considération les notes des examens au lycée et non seulement au baccalauréat. »
11. « Les étudiants continuent à jouer le rôle d'un lycéen, ils n'ont pas de sens critique. »	12. « L'oral est souvent négligé dans les manuels scolaires. »

Comme nous pouvons le voir, certains problèmes proviennent effectivement du système scolaire et persistent à l'université. Les plus récurrents sont le recours permanent à la langue maternelle, l'apprentissage par cœur, la dévalorisation de la langue française par rapport à d'autres langues étrangères enseignées, la marginalisation de l'oral, la non-comptabilité de cette matière dans le système de notation du baccalauréat, ce qui pousse les étudiants à la sous-estimer. À cela s'ajoute le manque de pratique de la langue française.

Certains apprenants viennent d'écoles privées où ils apprenaient le français dès la maternelle et suivaient, du collège jusqu'au lycée, le programme de l'éducation publique ainsi que d'autres méthodes de FLE, souvent importées du Liban.

Ces apprenants sont censés avoir bien progressé car souvent, les établissements privés exigent d'appliquer les nouvelles démarches méthodologiques comprenant une composante communicative. Mais ils ne représentent pas la majorité.

Une minorité d'étudiants ont passé leurs études primaire, fondamentale et secondaire dans des pays où le français a un statut de langue maternelle ou seconde. Ces étudiants sont considérés comme chanceux par rapport aux autres. Grâce à eux, le niveau de leurs camarades ne cesse de s'améliorer par une sorte d'émulation, voire de compétition qui s'installe au sein du groupe. Mais parfois, c'est l'inverse qui se produit.

La troisième question que nous nous sommes posée dans cette thématique est la suivante : **Avec quel(s) manuel(s) étudient-ils le français au collège et au lycée ? Et au sein du département ?**

Les manuels constituent le point commun entre les apprenants de FLE au collège et au lycée. Ils sont conçus par l'Education nationale et imprimés en Syrie. Quelques années plus tard sont apparus de nouveaux manuels, intitulés « Horizons ». Ceux-là sont importés du Liban et ont été

pensés pour un public syrien. Ces deux manuels relevaient de l'approche communicative. Mais dans la réalité des pratiques de classe, la Grammaire-Traduction est restée dominante, ce qui explique la difficulté, voire l'impossibilité pour les étudiants arrivant au département de français de s'exprimer à l'oral.

Clarifions davantage ce que nous voulons dire par cela. Les enseignants du département de français se demandent si **la méthodologie d'enseignement-apprentissage appliquée** dans le système scolaire est bel et bien communicative ou composée d'exercices répétés de traduction. Si elle était communicative, cela faciliterait leur tâche à l'université. Mais malheureusement, durant les 6 années ou plus d'enseignement-apprentissage du français, la traduction en langue maternelle est permanente dans la plupart des collèges et des lycées. Les difficultés demeurent donc, notamment à l'oral. Lors de nos deux années d'enseignement dans les collèges et lycées d'Alep, nous avons pu nous rendre compte aussi du faible niveau des enseignants à l'oral. En effet, ils étaient nombreux à ne pas pouvoir donner des cours de FLE en français, ce qui a empiré la situation et a influencé négativement le niveau des apprenants. À l'université, le cursus de licence de Langue et de Littérature française à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines contient différentes matières qui donnent accès à la littérature française sans pourtant prendre en considération la faiblesse du niveau des étudiants. Ces derniers ont un besoin urgent de suivre des modules adaptés à leur niveau de langue voire, en parallèle, des cours de soutien linguistique.

C'est pour cette raison que de nombreux étudiants ont été déçus de ce programme car leur niveau de langue, après quatre années d'étude, même en licence, ne leur permettait ni de s'exprimer en français, ni même, dans de nombreux cas, d'écrire dans cette langue.

Ces considérations ont amené une autre interrogation : **Est-ce que nous pouvons considérer que le programme d'enseignement-apprentissage du français au sein de ce département et le type d'activités proposé réduisent, voire limitent l'expression orale chez les étudiants ?**

Il semblerait que la réponse à cette question soit affirmative. En effet, un étudiant issu d'un système scolaire qui adopte théoriquement l'approche communicative mais pratique réellement la Grammaire-Traduction, arrive à l'université avec un niveau presque nul en français. Puis, dans les études qu'il entreprend dans la filière Langue et Littérature française, la priorité est donnée bien naturellement à la matière littéraire, ne laissant que peu de place pour la langue-culture française. L'étudiant peut alors se sentir à la fois déstabilisé par le niveau exigé et perturbé par les activités et le programme proposés, qui ne correspondent pas à ses besoins.

Les activités proposées sont en majorité axées sur la littérature et la traduction mais pas sur

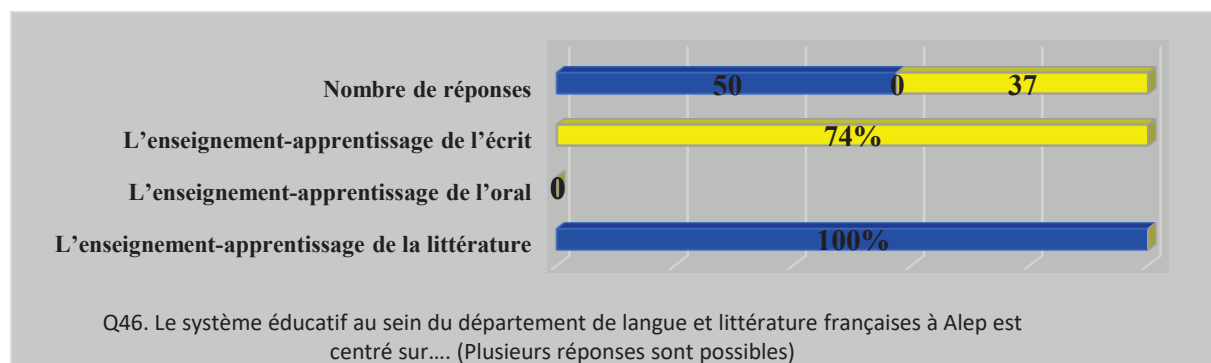
l'oral, ce qui rend l'accès à la matière littéraire difficile, voire pénible. Les corpus qui motivent les étudiants et qui transmettent les informations d'une manière non routinière, qui font appel au ludisme, à la créativité et au travail en groupe, ne sont pas mis en avant. Nous pouvons ajouter à ceci un manque de pratique du français de la part des étudiants et parfois des enseignants. Un seul manuel, « Latitudes 1 », étudié dans le module « Compréhension et Expression orale 1 & 2 », a permis d'amener les étudiants dans un autre univers ; de leur dévoiler, à travers divers exercices et activités, d'autres aspects de la langue et de la culture française ainsi que d'autres manières, plus vivantes, d'apprendre le français. Malheureusement, cela reste largement insuffisant pour ce public.

Par un tel enseignement, nous nous rendons compte, chaque année, que des dizaines d'étudiants titulaires de la licence n'arrivent à s'exprimer ni à l'oral, ni, bien souvent, à l'écrit. Ces résultats décevants sont dus évidemment à une incompatibilité et à une divergence entre le programme assuré d'une part et le niveau et les besoins des étudiants d'autre part.

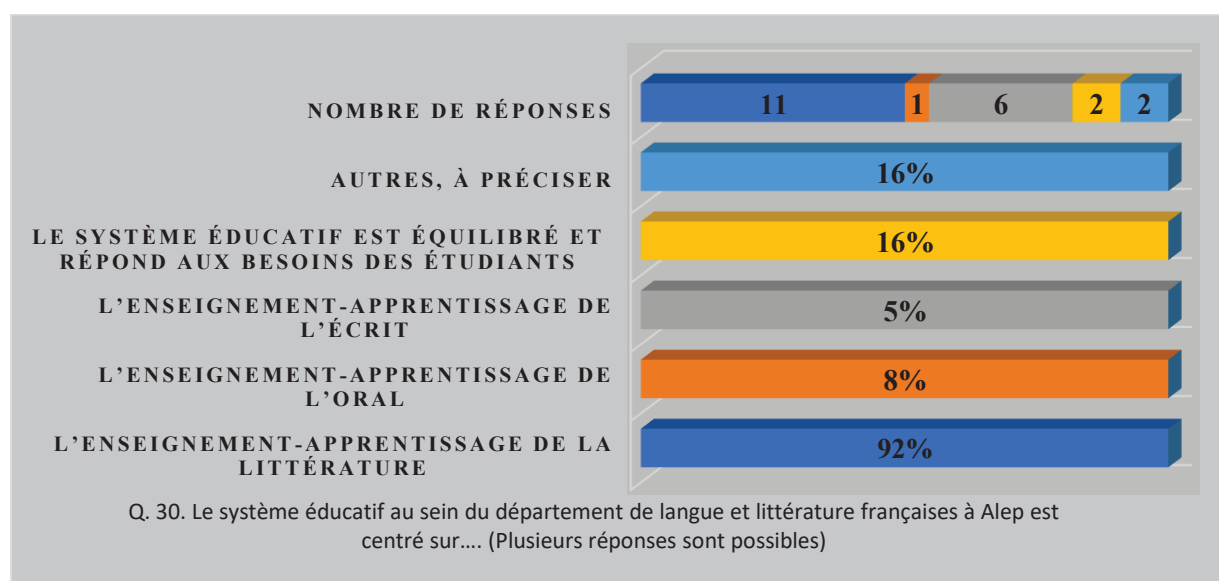
Il aurait été plus bénéfique de créer un tronc commun de deux ans pour apprendre la langue-culture française puis de créer des spécialités comme la littérature, la traduction, la linguistique ou le FLE, selon l'envie et les besoins de l'étudiant. Cela aurait garanti une base solide en langue française et aurait offert à l'étudiant un apprentissage serein dans la spécialité de son choix.

Nous avons sollicité l'avis des étudiants à ce propos pour conforter notre point de vue. Rappelons que le recueil des réponses des étudiants se faisait via des discussions pendant nos heures de permanence et nos rencontres récurrentes après les cours. Ces réponses côtoient donc celles données aux questionnaires distribués.

**À votre avis sur quelles matières le système éducatif au sein du département de langue et littérature françaises à Alep est-il centré ?**



Ce pourcentage rejoint nos observations : ce sont évidemment la littérature et l'écrit qui sont mis en valeur au détriment de l'oral. Les enseignants, quant à eux, ont partagé l'avis des étudiants, considérant comme eux que le système éducatif au département de français était centré sur la littérature et l'écrit.



D'après les autres réponses, nous avons :

« J'aurais aimé augmenter les heures de l'oral lors de la 2 <sup>ème</sup> année. »
« Il est centré sur l'enseignement de la culture ancienne de la France. »

La majorité a reconnu qu'il était centré sur **l'enseignement de la littérature** et non pas sur celui de la langue et que même l'accès à la langue privilégiait **la grammaire, la traduction et l'écrit au détriment de l'oral**. En effet, le programme de la licence comprend des matières telles que « Grammaire 1 & 2 & 3 & 4 », dont le nombre d'heures dépasse celui des autres matières comme nous pouvons le voir ci-dessous :

Matières	Nombre d'heures par semaine
<b>Grammaire 1</b>	<b>6 heures par semaine</b>
Grammaire 2	=
Grammaire 3	=
Grammaire 4	=
<b>Expression écrite 1</b>	<b>4 heures par semaine</b>
Expression écrite 2	=
<b>Traduction 1</b>	<b>4 heures par semaine</b>
Traduction 2	=
Traduction 3	=
Traduction 4	=
Traduction 5	=

<b>Traduction 6</b>	=
<b>Traduction 7</b>	=
<b>Dissertation 1</b>	<b>4 heures par semaine</b>
<b>Dissertation 2</b>	=
<b>Langue arabe 1</b>	<b>4 heures par semaine</b>
<b>2<sup>ème</sup> langue étrangère 1</b>	<b>4 heures par semaine</b>
<b>2<sup>ème</sup> langue étrangère 2</b>	=
<b>2<sup>ème</sup> langue étrangère 3</b>	=
<b>Culture nationale et socialiste</b>	<b>4 heures par semaine</b>
<b>Compréhension &amp; Expression orale 1</b>	<b>4 heures par semaine</b>
<b>Compréhension &amp; Expression orale 2</b>	=

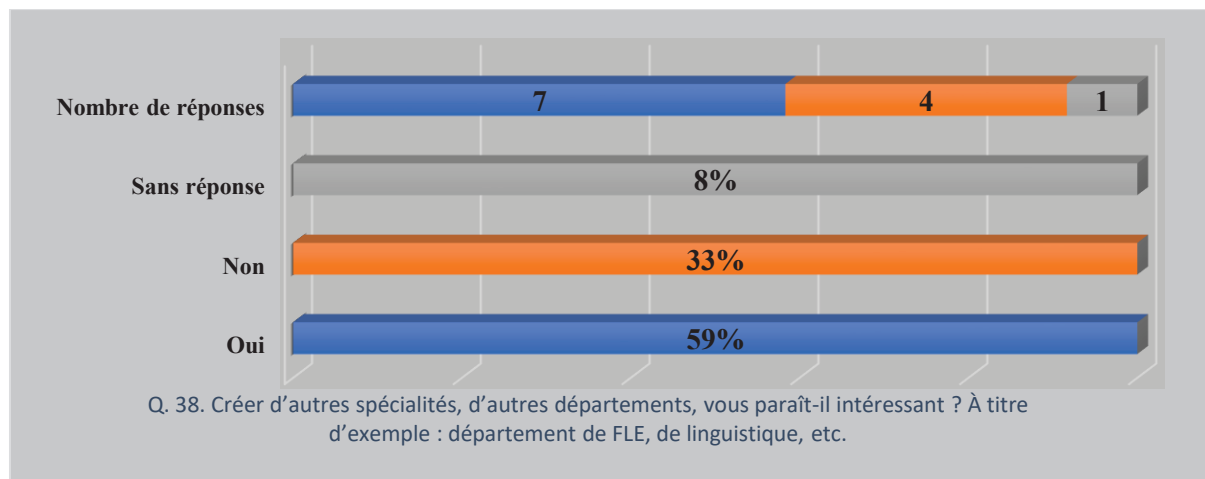
Certaines matières plus secondaires, telles que la langue arabe ou la culture nationale et socialiste disposent de 4h par semaine et ne contribuent en rien à l'enseignement-apprentissage de français. De plus, l'oral n'est présent que dans la matière Compréhension et Expression orale 1&2, à raison de 4 heures par semaine.

Ainsi le ressenti des étudiants et des enseignants rejoint la réalité de la répartition des heures par matière enseignée.

Par rapport à la proposition d'un tronc commun laissant le choix d'une spécialité, comme évoqué précédemment, les étudiants ont souhaité avoir accès à différents départements selon leurs besoins. On peut trouver les départements de langue française, de traduction, de linguistique, ou encore, le département de littérature française.

D'après les étudiants, selon nos observations, il est vivement conseillé de créer un département de FLE au sein de la faculté des lettres et des sciences humaines, car en Syrie l'enseignement du FLE est un secteur très demandé sur le marché du travail, du primaire au lycée, dans le public comme dans le privé.

Le questionnaire distribué aux enseignants comportait également une question relative à ce sujet. Les réponses ont été les suivantes :



Ils ont ajouté les éléments suivants :

1.« Je propose de créer un département de phonétique. »	7.« Oui c'est très essentiel car cela participe à améliorer la pratique des apprenants. Cela peut les former comme de bons professeurs pour l'avenir. »
2.« Oui c'est intéressant comme ça les étudiants peuvent s'orienter au parcours qui leur est utile pour leur avenir professionnel et personnel mais ceci est infaisable actuellement vu le nombre décroissant d'enseignants. »	8.« À ce moment-là ce n'est pas faisable faute du cadre enseignant. Mais, l'institut supérieur de langues peut être considéré comme un département de FLE par son master professionnel en FLE. De plus, le département de français à la faculté des lettres encourage désormais les assistants à se spécialiser en FLE, ce qui annonce un avenir de FLE au département. »
3.« Non dans l'immédiat vu que le corps enseignant ne le permet pas. »	9.« Le département à l'institut supérieur des langues, celui du Français en l'occurrence est un département de FLE et il serait également un département de linguistique. »
4.« Non pas département mais plutôt spécialités. »	
5.« Non, étant donné le corps-enseignant actuel. »	10.« Bien sûr et même c'est indispensable. » 11.« Oui, cela paraît intéressant. »
6.« Non, il ne me paraît pas intéressant : améliorer ce qui existe me paraît plus intéressant. »	

Toutes ces propositions semblent tout à fait raisonnables et logiques mais sont-elles vraiment applicables vu le manque d'enseignants et de formations, le manque de matériel et le statut de cette langue qui se dégrade sans cesse, surtout depuis le début de la guerre ? La réponse est non. Par conséquent, nous nous trouvons, à l'université, face à deux spécialités, Traduction ou Langue et Littérature française, et face à un décalage de niveau. Ce décalage est surtout présent au sein du département de Langue et de Littérature française. En effet, le cursus de ce département est censé être fait pour des étudiants possédant un certain niveau dans cette langue.



Malheureusement, ce n'est pas souvent le cas et cela est déstabilisant pour les enseignants comme pour les étudiants.

Les enseignants dans ce cas-là, doivent-ils se focaliser sur le cursus ou sur le soutien linguistique urgent pour rééquilibrer le niveau des étudiants ? Une décision individuelle, à ce propos, s'avère risquée. Etant donné le programme à respecter et le planning temporel réduit, les enseignants ne sont pas tous à même de pouvoir se focaliser sur le soutien linguistique. La situation et les conditions difficiles font que les enseignants sont souvent pris au piège.

Nous avons posé les questions suivantes aux étudiants afin de recueillir leurs avis par rapport à cette situation :

Est-ce qu'il leur paraît intéressant de travailler sur des documents et des activités proposées par leurs enseignants qui ne font pas partie des manuels ou des livres présents dans le cursus ? Et pourquoi ? Par ailleurs, est-ce qu'il leur semble intéressant d'avoir des cours et des formations de renforcement linguistique gratuits hors de ce cursus et dans des heures supplémentaires ?

Les étudiants préfèrent travailler sur la langue française et toutes ses composantes, surtout l'oral. Ils ont besoin de plus de soutien pour maîtriser la langue et la culture pour, dans un deuxième temps, se diriger vers la littérature. Ils se sentent incapables de comprendre tout ce qui relève du langage littéraire car ils ont des lacunes au niveau de la langue et ceci ne leur permet pas d'y avoir accès.

L'accès à l'oral et à la culture française actuelle est très restreint. Ce n'est qu'en 1<sup>ère</sup> année que l'enseignement se focalise sur cet aspect, durée insuffisante pour un public en majorité débutant dans cette langue.

Il nous semble important de mentionner l'aspect culturel quotidien et actuel, car le cursus consacre une grande partie du programme aux courants littéraires et culturels du Moyen-Âge au 20<sup>ème</sup> siècle.

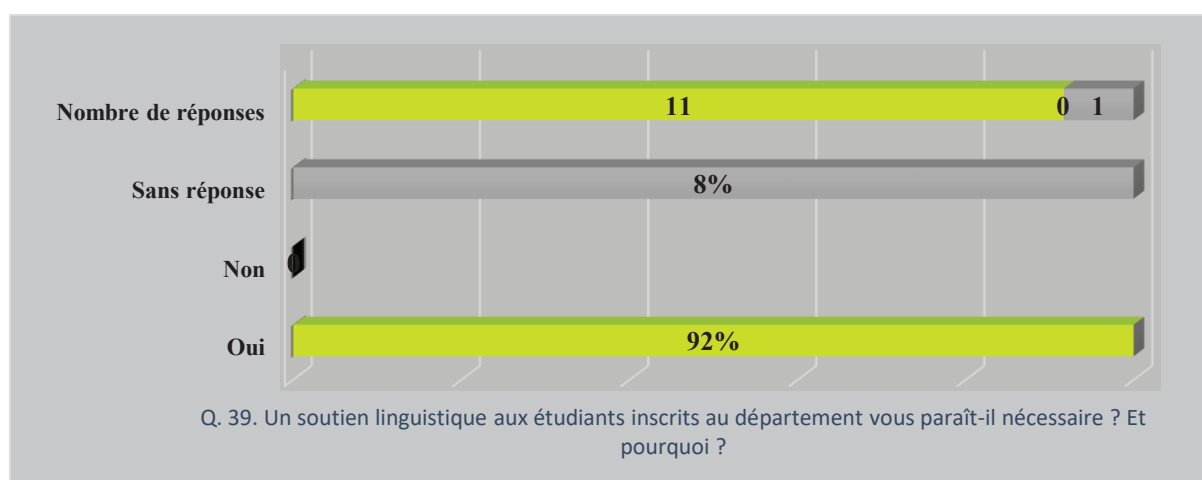
Le manuel qui correspond le mieux aux attentes et aux besoins des étudiants, est, comme nous l'avons signalé, « Latitudes 1 » étudié dans la matière : « Compréhension et Expression Orale 1&2 ». Ce module se déroulait aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> semestre de la 1<sup>ère</sup> année de licence. Grâce à cette matière et à ce manuel, les étudiants se sentaient vraiment imprégnés de la langue-culture française. Ils réclamaient même l'adoption de cette méthode pour les autres années de licence.

Ils jugeaient le programme inintéressant, car chargé en matière littéraire et ils avaient besoin du code et des outils pour pouvoir avoir accès à la littérature. Ils ont confirmé à plusieurs reprises leur indifférence à la littérature en tant que spécialité en licence, étant donné que la majorité

d'entre eux veulent devenir enseignants de FLE.

Pour les raisons citées plus haut, les étudiants réclamaient que soient mises en place, par le département de français, l'Institut Supérieur de Langues et/ou l'AUF, des formations qui répondent à leurs besoins, surtout à l'oral. Les étudiants s'adressaient à nous car nous avions l'opportunité de travailler à la fois à l'Institut Supérieur de Langues et avec l'AUF où nous réalisons des formations de renforcement linguistique. Ces formations étaient basées sur la langue et sur la culture cibles et se focalisaient sur la compétence communicative en priorité.

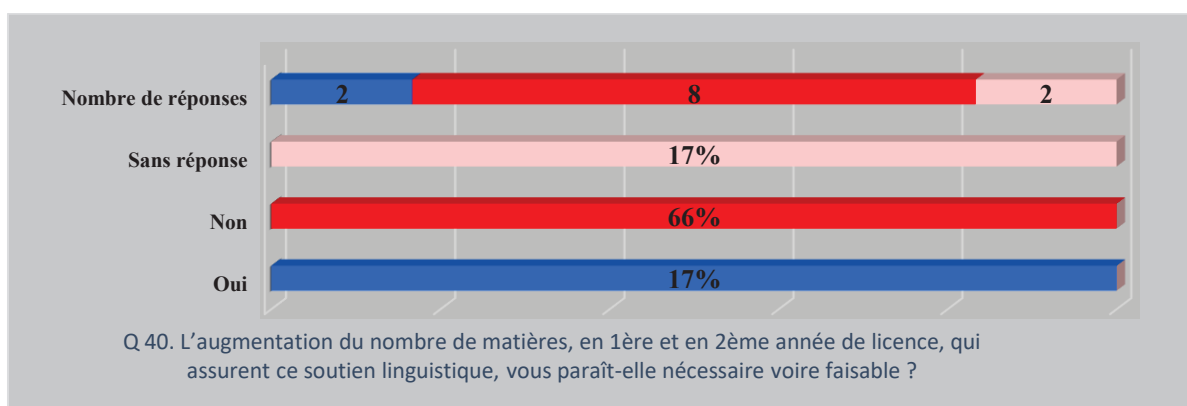
Nous avons parallèlement récolté les avis des enseignants. Les réponses concernant les documents et les activités supplémentaires à proposer aux étudiants ainsi que la possibilité de leur donner des cours de soutien linguistique ont été diverses :



1. « Oui. Pour comprendre les propriétés de la langue en la comparant avec les autres. »	7. « Oui, car la linguistique étudie la structure de la langue et nous fait comprendre la grammaire clairement. »
2. « Bien sûr, pour bien construire leurs phrases et comprendre ce qu'ils parlent. »	8. « Oui, toujours. Des cours de mise au niveau linguistique ont été mis en place pour plusieurs années par l'AUF, ces cours ont prouvé leur efficacité. »
3. « Oui bien sûr, afin de pouvoir travailler avec aisance dans les autres matières. Une mise à niveau linguistique est vraiment urgente à l'entrée au département. »	9. « C'est nécessaire, parce que le niveau linguistique est vraiment déplorable, et ce pour la plupart des étudiants. »
4. « Oui, il me paraît nécessaire parce que les étudiants en ont besoin. »	10. « Oui, pour les aider à comprendre les articulations et la prononciation de la langue française et surmonter les difficultés dans la lecture et l'orthographe. »
5. « C'est nécessaire, parce que ça leur permet de mettre en rapport l'effet du sens et de la culture sur l'emploi de langue. »	11. « Pour permettre aux étudiants d'avoir un niveau qui leur permet de continuer dans ce parcours et par la suite le réussir avec une compétence communicative leur permettant

	d'être capable de transmettre du savoir à leur tour. »
6. « Bien sûr, surtout celle qui relie la notion à l'application et l'utilisation. »	12. « Oui, car la linguistique étudie la structure de la langue et nous fait comprendre la grammaire clairement. »

Malheureusement, nous avons eu l'impression en lisant ces réponses que certains enseignants confondent soutien linguistique et linguistique en tant que matière. Il aurait peut-être fallu reformuler les questions n°39 et 40 pour qu'elles soient plus claires et plus compréhensibles.

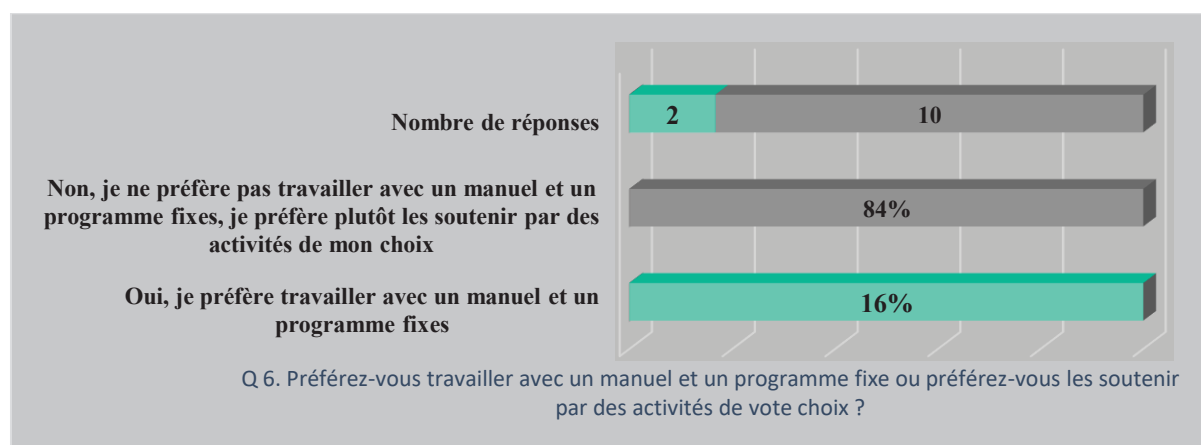


1. « Non, il faut donner seulement ce qui aide les étudiants à bien pratiquer la langue. »	4. « Oui c'est nécessaire car la linguistique compte sur la compréhension de l'apprenant tandis que les autres matières comptent sur la mémorisation. »
2. « Je trouve que l'augmentation n'est pas nécessaire, mais il faut l'aborder dans d'autres matières comme le fait la méthode de la grammaire où il y a une partie qui concerne la linguistique, mais faute de temps on ne la travaille pas. De même la méthode de la compréhension et expression orale Latitudes. Alors en augmentant les heures de travail avec ces deux matières on pourra achever la mission de l'enseignement de la linguistique. »	5. « Non ce n'est pas utile, ce dont on a besoin, c'est d'avoir à la faculté des lettres une année préparatoire pendant laquelle, les étudiants font uniquement des cours de langue. » 6. « Nécessaire oui mais malheureusement pas faisable vu les conditions si compliquées dans laquelle le département se trouve. »
3. « Dans les 2 premières années, la grammaire est bien présente, mais le profit n'y est pas. »	7. « Non, mais plutôt mettre le paquet sur la qualité de l'expression écrite et orale. »

Leurs justifications nous ont permis de confirmer nos impressions. Les enseignants nous ont rejointe sur les priorités qui devraient être revues, à savoir la pratique de la langue, l'oral.

Concernant les possibilités de soutien au programme proposé par le département, nous avons

demandé aux enseignants s'ils préféreraient travailler sur un seul manuel, sur un seul programme ou s'ils préféreraient les soutenir par des activités, des corpus supplémentaires. Nous avons obtenu les pourcentages suivants :

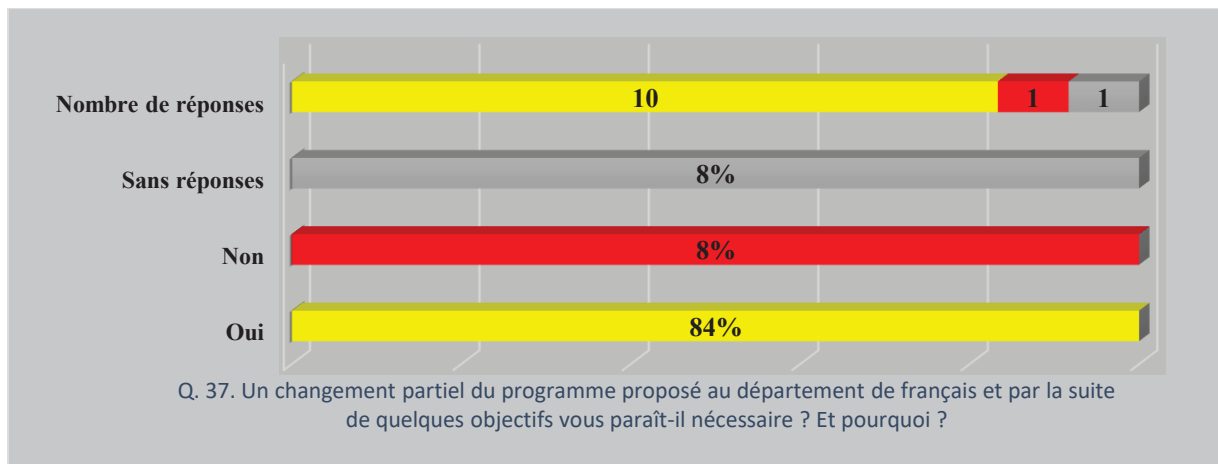


84% des enseignants ont estimé nécessaire de soutenir le programme proposé par l'établissement par des activités de leur choix. Ils sont conscients de l'utilité d'un tel ajout. Ils justifient ce choix par la possibilité de prendre en considération, grâce à des activités attractives, le niveau des étudiants, leur motivation, leurs besoins, l'aspect culturel de la langue cible, les lacunes dont souffrent les étudiants. Les 16% restant trouvent dans le programme a un aspect rassurant : ils peuvent suivre un fil conducteur bien clair.

1. « Pour moi, je préfère travailler avec le manuel de mon choix. Pour deux raisons : -Le professeur sera satisfait en donnant un cours de son choix qui est convenable aux niveaux de ses étudiants. -Les étudiants seront plus actifs et aimeront le français.	7. « Parfois c'est important de travailler avec des activités du choix du professeur parce que le programme ne couvre pas les besoins des étudiants. »
2. « Le manuel est une garantie pour tout dérapage, cependant si l'administration le permet, je pense qu'il faut élargir la marge de manœuvre des prof. pour choisir des documents supplémentaires en adéquation avec les besoins des étudiants. »	8. « Pour moi je préfère travailler avec un manuel fixe, mais parfois on trouve qu'il y a des lacunes dans les manuels, c'est pour cela on peut utiliser des activités supplémentaires de notre choix et qui conviennent aux cours. »
3. « Je préfère bien sûr travailler avec un manuel fait et un programme fixe et les soutenir à l'aide des activités qui prennent en considération les difficultés des apprenants, la culture française et les situations vécues au moment du cours. »	9. « Evidement je préfère les soutenir par des activités de mon choix pour motiver mes étudiants par des corpus, ou des méthodologies, ou des outils entre autres différents à ce qui est présent habituellement au sein de la classe. »

4. « Avoir un manuel fixe est utile pour bien déterminer les points qui seront traités lors de la formation de l'étudiant, mais cela n'empêche de l'enrichir par d'autres activités qui rendent l'information plus accessible. »	10. « Je préfère les soutenir par des activités de mon choix qui sont adaptées au niveau, voire aux besoins des étudiants. »
5. « Il est préférable d'avoir un manuel fixe. C'est plus facile et plus clair pour l'enseignant ainsi que l'apprenant. Parfois, selon la réaction et la participation des étudiants, j'aime ajouter d'autres activités qui pourraient servir le cours. »	11. « Je préfère suivre un manuel pour ne pas perturber les étudiants, l'enseignant peut enrichir le manuel. »
6. « Le manuel est rassurant et pour l'enseignant et pour l'apprenant. Mais pour moi, je préfère un travail axé sur l'éclectisme, selon le besoin des apprenants. »	12. « Je préfère un manuel et un programme fixe qui soit bien fait et on peut l'adapter selon les besoins de la classe. »

Nous sommes allée un peu plus loin dans notre questionnaire. Nous avons demandé aux enseignants si un changement partiel du programme proposé leur paraissait nécessaire par rapport aux lacunes constatées concernant les besoins des étudiants, leur motivation, leur niveau trop faible pour le programme, et la minimisation de l'oral.



La majorité des enseignants (84%) a estimé nécessaire un tel changement et a justifié cette nécessité par le fait que l'oral doit être mis en valeur durant la licence. Ils ont souligné l'importance de mettre en valeur les nouvelles technologies, les besoins des étudiants, ainsi que de répondre au marché du travail. Les autres enseignants considèrent que ce changement est impossible vu l'effectif décroissant du cadre enseignant. Voici quelques-unes de leurs justifications :

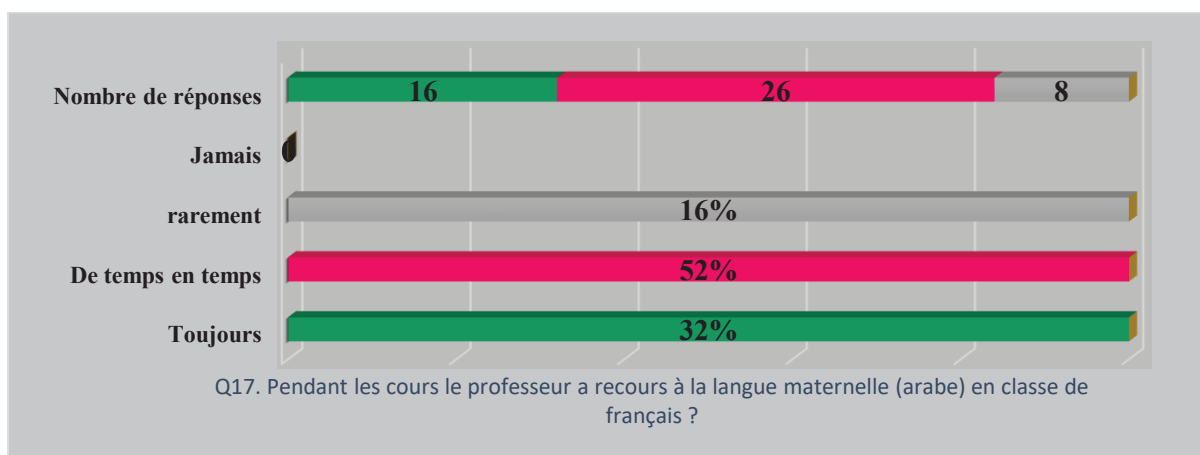
1. « Donner plus d'importance à l'oral. Consacrer une matière dans toutes les années universitaires pour l'E.O. »	7. « Oui, c'est nécessaire aussi pour améliorer la qualité de l'apprentissage. »
2. « Pour moi, je préfère que la matière de la méthodologie de recherche devienne au deuxième semestre parce que les étudiants ne comprennent rien, puisqu'ils n'ont pas un bagage de mots français. »	8. « Oui il est important de changer le programme universitaire parce que cette génération compte sur les nouvelles technologies et sur la rapidité tandis que notre programme est antique. »
3. « A un point précis cela est important mais il ne résout pas le problème entier. »	9. « C'est nécessaire, parce qu'au moins il n'y a pas de référence à consulter. »
4. « Oui, il faut penser à être plus positif et plus proche des étudiants pour accompagner efficacement leur besoin et leur soutien. »	10. « Oui, pour répondre aux besoins des étudiants qui ne savent ni lire ni parler couramment ni écrire correctement. »
5. « Oui, il me paraît nécessaire parce que le programme ne répond pas complètement aux besoins des étudiants. »	11. « D'une part pour préparer les étudiants linguistiquement à un tel parcours, d'autre part pour répondre au marché de travail. »
6. « Non, étant donné le corps-enseignant actuel. »	

Pour mieux comprendre le statut de l'oral, nous avons posé une question portant sur le recours permanent à la LM et la place qu'occupe la langue cible (LC) au département de français. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

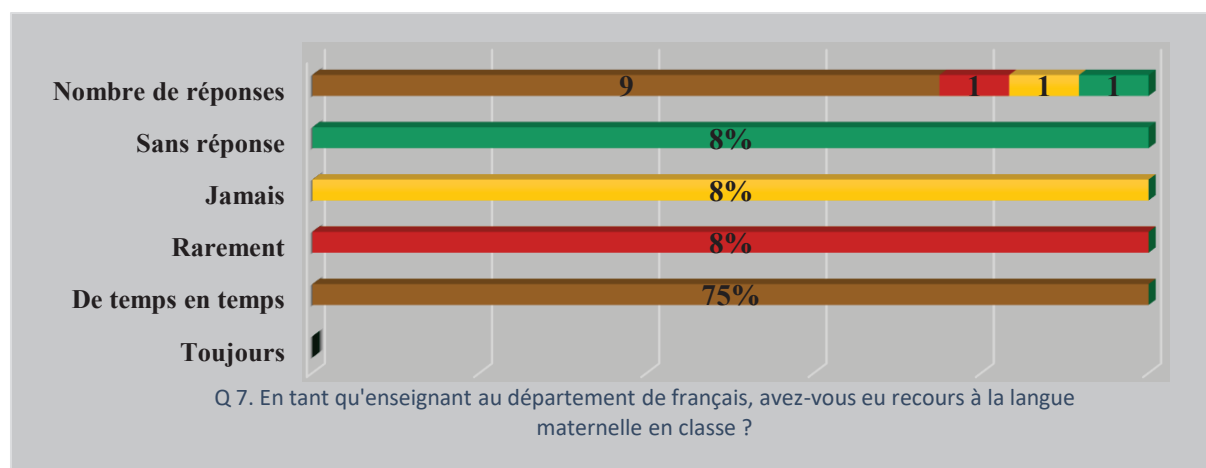
### 3.2.11. La place qu'occupent la langue maternelle et la langue cible dans les cours au département

Le recours permanent à la langue maternelle durant les cours serait une des raisons pour lesquelles les titulaires d'une licence dans ce département ont pu obtenir leur diplôme sans être capables, pour nombre d'entre eux, de s'exprimer à l'oral.

Voici ce que les étudiants ont répondu vis-à-vis du recours à la LM :



Quant aux enseignants, les réponses étaient les suivantes :



Du collège au lycée le recours à la langue maternelle (LM) était permanent, le français n'était employé que dans des cas rarissimes. À l'université, au département de français, ces dix dernières années, cela dépend de l'enseignant. Soit il garde le recours à la LM en classe pour rassurer les étudiants habitués à cela, soit il utilise la langue française, ce qui paraîtrait normal au sein d'un département de français. Cependant, ce n'est pas aussi facile qu'on pourrait le croire.

Avec un public issu d'un système scolaire qui utilise souvent la langue maternelle comme code de transmission des informations, l'enseignant du département se trouve souvent pris au piège du recours à la langue maternelle. Il a cependant le choix entre deux options.

La première consiste à choisir la facilité et adopter les pratiques du collège et du lycée, ce qui rassure les étudiants, même si ces derniers sont bien conscients que cela leur porte préjudice dans leur parcours. La décision de quelques enseignants de choisir cette voie s'explique par leur désespoir et leur volonté de transmettre plus facilement les informations. En effet, le public est très nombreux (plus de 600 étudiants inscrits au département en 1<sup>ère</sup> année), le temps de cours est insuffisant pour tout expliquer en français, le programme est surchargé et les étudiants ont eu l'habitude, pendant 6 ans, d'apprendre le français avec des sous-titres en langue maternelle.

La seconde option consiste à résister et à rétablir le cheminement de l'apprentissage, ce qui est une démarche difficile. Les enseignants qui ont cette posture sont minoritaires, surtout en première année de licence où les étudiants sont en demande soit d'une traduction, soit d'un cours donné directement en arabe. Si les enseignants cédaient aux desiderata des étudiants, le cours de français risquerait de devenir un cours d'arabe.

Nous étions régulièrement obligée de leur répéter : « Nous sommes au département de français et non pas d'arabe, si vous vous êtes trompés d'adresse vous pouvez sortir ». Notre réaction

était proportionnée à leur insistance de tout traduire dans leur langue maternelle. Nous avons refusé de céder à leur demande, et ce, dans leur intérêt. Heureusement, les étudiants ont approuvé notre choix après quelques semaines d'apprentissage.

Au début certains étudiants refusaient de participer aux cours pour nous obliger à introduire l'arabe de façon permanente sous peine d'être considérée comme une mauvaise enseignante, de leur point de vue. Ainsi pour les réintégrer aux cours, nous avons, quelques fois, recours à l'arabe, dans des cas d'incompréhension totale, de blocage ou lorsque nous sentions le besoin de les rassurer, de rétablir un certain sentiment de sécurité chez eux.

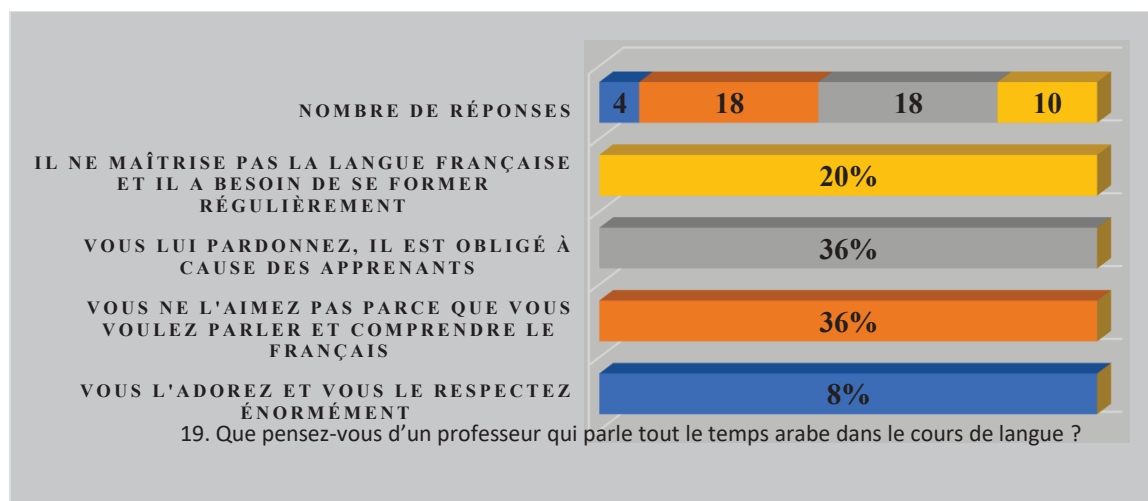
Parallèlement, notre objectif était de les imprégner réellement de la langue et de la culture françaises. Ce choix était fatigant et difficile. Cela réclamait de notre part des efforts physique et mentaux supplémentaires. Nous adoptions des pratiques telles que les mimes, les gestes, les explications répétées, les reformulations, les comparaisons. Nous proposons aussi d'autres activités, d'autres corpus. Il fallait également sensibiliser les étudiants au fait qu'ils sont, eux aussi, responsables de leur apprentissage, ce qui est d'autant plus difficile avec un grand nombre d'étudiants. Prodiguier une attention à tous les étudiants nécessitait par ailleurs beaucoup de temps et retardait l'avancée du programme. Mais au moins, nous nous assurons que la majorité des étudiants en profitait réellement.

Des **efforts** psychologiques ont été déployés pour déclencher la motivation, l'envie et le désir d'apprendre par le biais du ludisme surtout lors des jeux de rôle, et pour renforcer leur confiance en eux, leur goût de la réussite. Nous avons pour objectif de ne laisser personne indifférent à notre cours, et nous l'avons atteint pour un grand nombre d'étudiants.

Au bout de quelques semaines, les étudiants ont pris conscience de notre grande implication, et cela nous a aidée à faire face à de nombreuses difficultés.

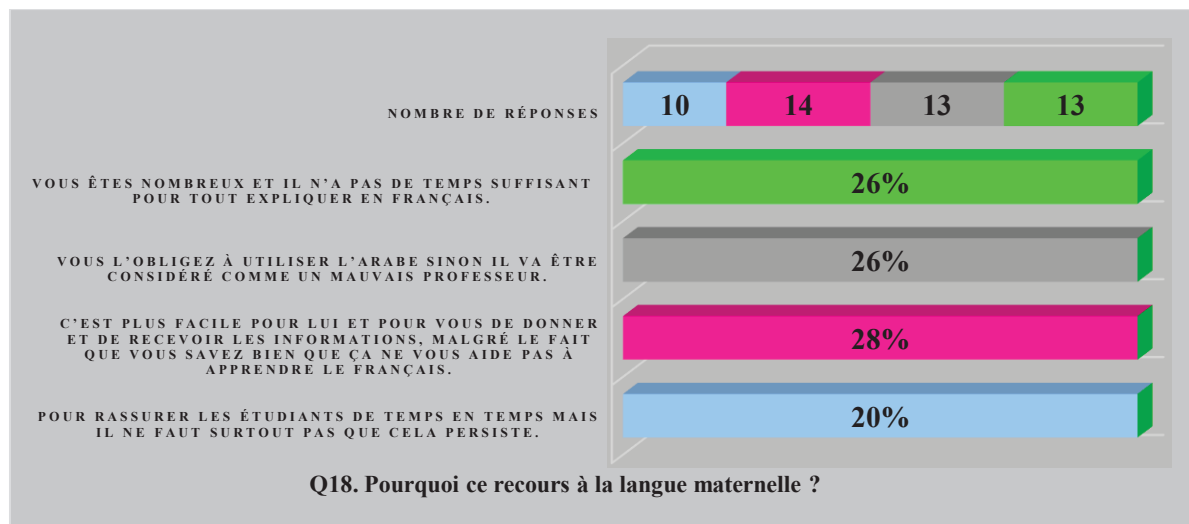
De plus, ils ont réalisé, au fur et à mesure, que notre manière d'enseigner leur était finalement bénéfique. Mais tous ces efforts restent insignifiants face un effectif élevé, un nombre d'heures insuffisant, un programme chargé et des matières trop théoriques. Pour vérifier nos propos sur le statut de la langue maternelle et celui de la langue cible en cours, nous avons posé les questions suivantes :





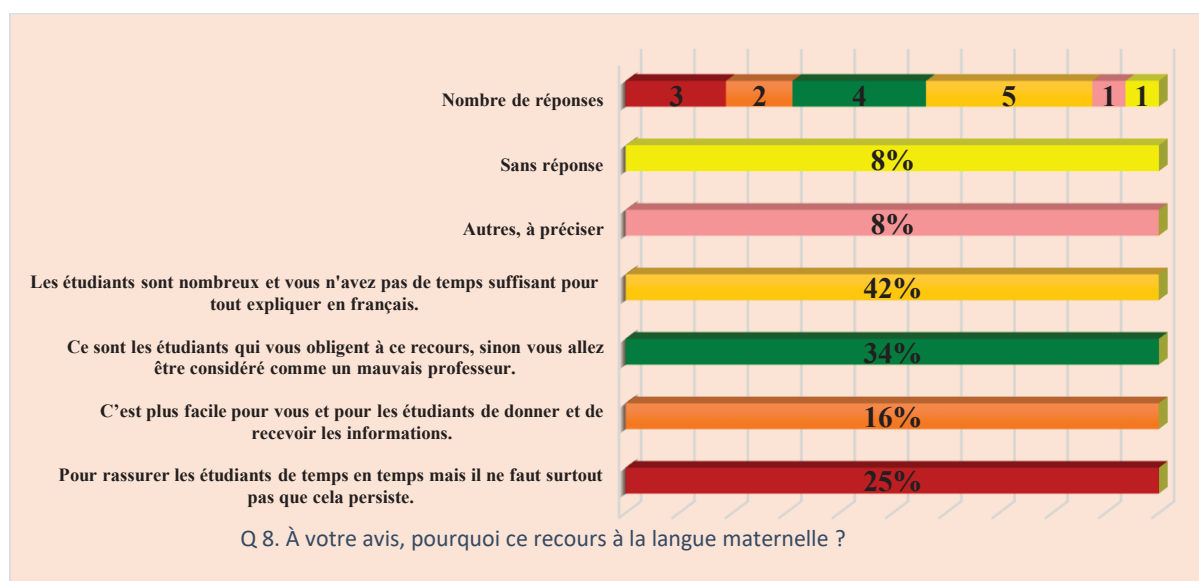
D'après nos observations, la plupart des étudiants, surtout en première année, sont très soulagés par le recours à la LM et ils encouragent, voire apprécient les enseignants pour cela. Les étudiants en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année ressentent le besoin de comprendre et de parler français, dans l'optique future d'enseigner le FLE. Certains étudiants sont bien conscients que l'enseignant est souvent obligé d'avoir recours à la LM pour les soulager, car c'est ainsi qu'ils ont été habitués à apprendre. Malheureusement, d'autres étudiants sont aussi conscients du besoin des enseignants d'être davantage formés en LC pour pouvoir parler français et donner leur cours dans cette langue.

Revenons aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année, en suivant avec eux notre stratégie consistant à utiliser la langue cible en classe avec des recours rarissimes à la langue maternelle. Certains étaient dans l'incompréhension, la désapprobation et le reproche, mais peu à peu tout cela a disparu et nous avons bien pris conscience de l'efficacité de notre travail qui exige une mobilisation de tout le personnel enseignant. Les étudiants, quant à eux, ont bien montré leur désir **de comprendre et de parler en français**, réalisant qu'ils devaient le faire d'abord en classe pour devenir plus tard, à leur tour, enseignants de FLE. Les étudiants ont justifié le recours à la LM par les éléments recensés dans le diagramme suivant :



Comme prévu, le recours à la LM en cours peut être lié à plusieurs facteurs : il permet de rassurer les étudiants habitués à l'emploi de cette langue, il peut faciliter la tâche pour l'enseignant comme pour l'étudiant. L'emploi systématique de la LM en classe peut également avoir pour cause un effectif élevé, des séances trop courtes et un programme chargé. Cette méthode permet à l'enseignant de gagner du temps.

Les enseignants, pour leur part, ont justifié ce recours par les arguments suivants :



Les mêmes raisons se répètent, mais les plus significatives sont l'effectif élevé et le temps insuffisant, qui obligent l'enseignant à expliquer son cours en LM. Les étudiants, quant à eux, ont l'habitude de recevoir le cours de français davantage en LM. Les enseignants justifient aussi ce recours de plusieurs façons :

1. « Parfois on explique l'idée, on la simplifie, cependant les étudiants n'arrivent pas à la saisir, donc on a recours à l'arabe. »
2. « Pour confirmer la compréhension des étudiants après une longue explication. »
3. « C'est mon dernier choix quand il y a une information difficile à comprendre et par la suite à expliquer. »
4. « Si recours il y a ce sera pour fixer le sens correct dans leur esprit. »
5. « En effet le recours à la langue maternelle se fait surtout pour gagner du temps et avoir le temps nécessaire pour aboutir au but de chaque cours. »

Quelques enseignants considèrent que le recours à la langue maternelle, pratiqué par certains, est dû au nombre trop important d'étudiants à l'université. La même raison est avancée pour le collège et le lycée.

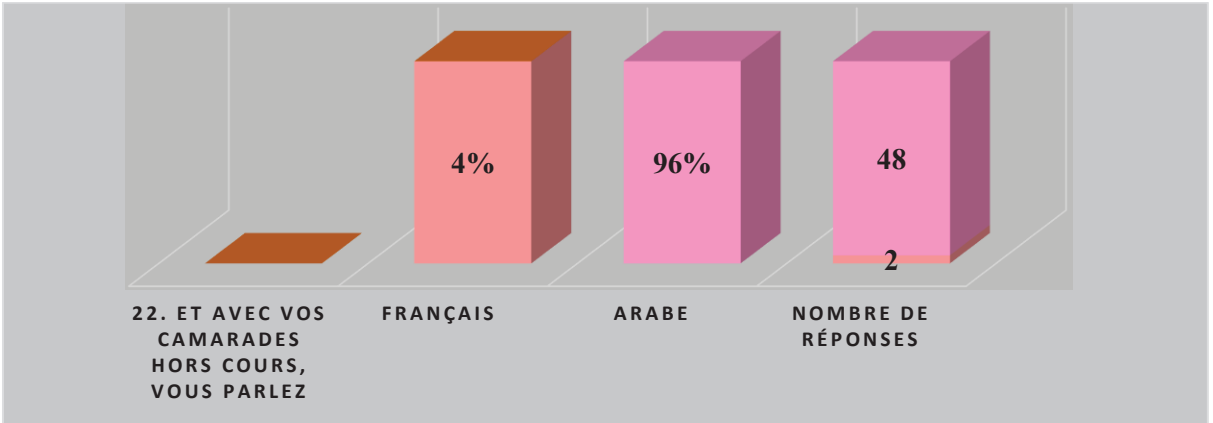
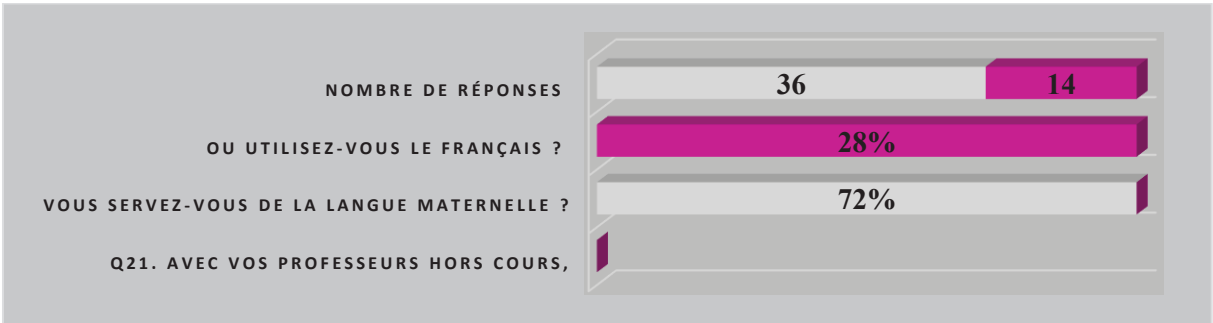
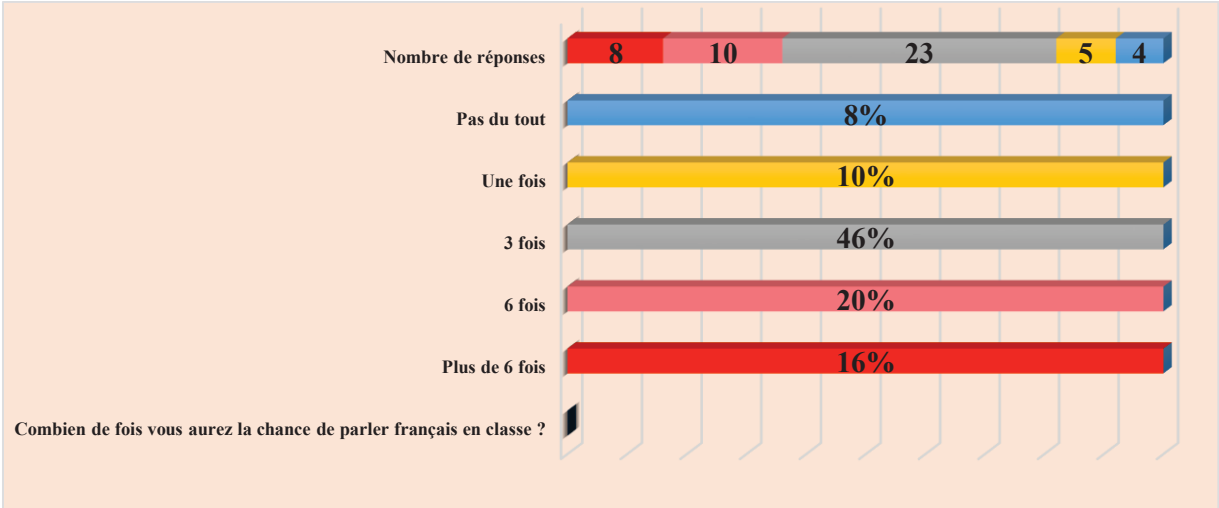
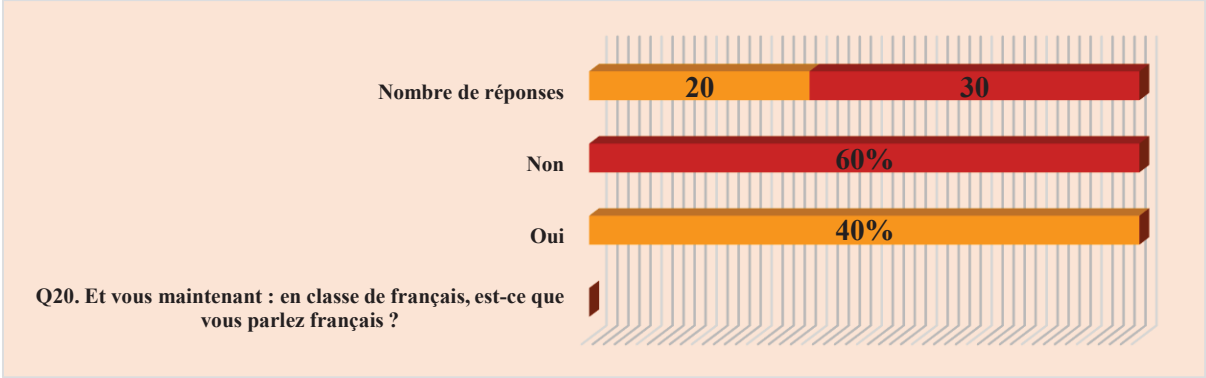
D'autres pensent que les difficultés effectives des enseignants sont dues à un manque de formation. Certains enseignants, en effet, ne sont pas bien ou pas encore formés à l'enseignement du FLE, voire à la langue-culture cible. N'oublions pas que le système d'où ils sont issus prône encore le recours permanent à la langue maternelle, malgré l'adoption de nouvelles méthodologies dans les manuels syriens. C'est souvent le manque de formations linguistiques et pédagogiques destinées aux enseignants qui est en cause. Le besoin de se former régulièrement semble donc urgent.

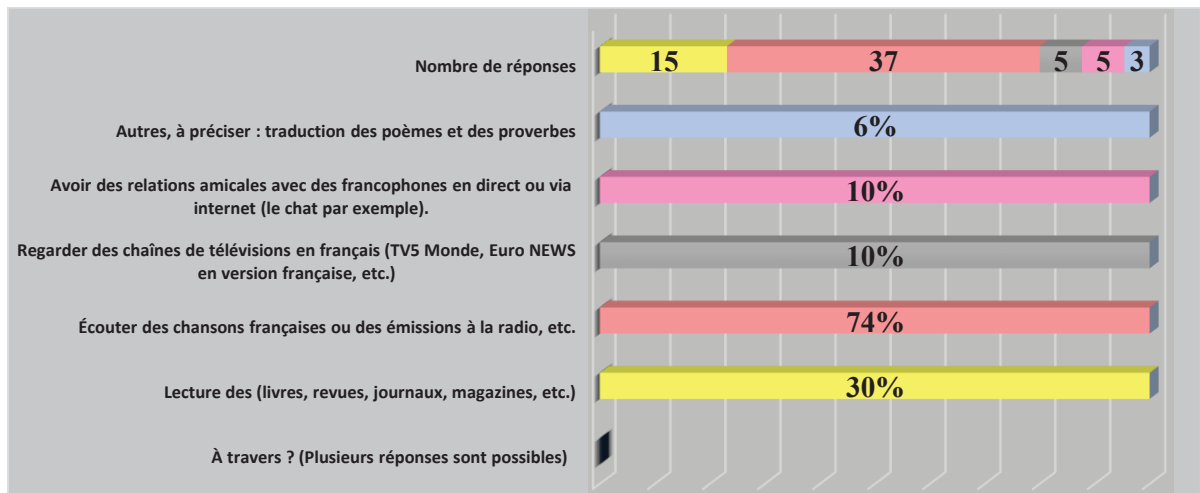
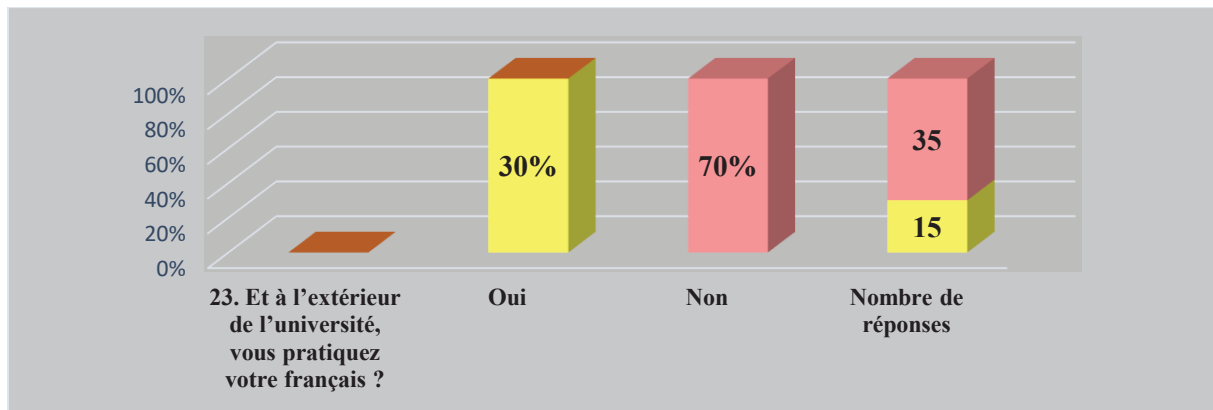
Finalement, le recours permanent à la langue maternelle représente un frein à l'enseignement-apprentissage du FLE et en particulier, de l'oral. Nous avons pu faire cette constatation grâce à notre expérience de terrain.

À la suite de cela, nous avons entrepris d'identifier la place qu'occupe la langue cible dans notre contexte. Pour ce faire, nous avons posé les questions suivantes :

Est-ce que les étudiants s'expriment en français pendant le cours de français ? Si oui, combien de fois ont-ils la possibilité de parler français ? Avec leurs professeurs, en dehors des cours, ils se servent de la langue maternelle ou utilisent le français ? Quelle langue parlent-ils avec leurs camarades ? Parlent-ils français à l'extérieur de l'université ? Si oui, grâce à quelles ressources et quels corpus ?

Voici ce que les étudiants ont donné comme réponses :





Ainsi, 74% des étudiants ont reconnu pratiquer le français en écoutant des chansons françaises, non pas des émissions, car il leur est plus facile d'y avoir accès, mais également cela leur permet de s'impliquer subjectivement. Nous pouvons constater que les étudiants n'ont que peu d'occasions, voire pas du tout, de parler français. Ceci est dû en partie au nombre trop élevé d'étudiants en classe, qui va parfois au-delà de 250.

D'autre part, la durée consacrée au cours (2 heures officiellement, mais en enlevant une demi-heure de pause) ne permet ni d'atteindre les objectifs des cours, ni de terminer le programme. Enfin, certains enseignants ne permettent pas aux étudiants de prendre la parole et certaines matières ou activités sont plus susceptibles que d'autres de libérer la parole des étudiants.

Dans notre cours de « Compréhension & Expression Orale 1&2 », nous essayions le plus possible de laisser aux étudiants un temps pour s'exprimer à l'oral, mais cela n'était pas sans conséquences : absence de pauses, objectifs non atteints et retard dans le programme. Cependant il nous semblait important de donner cette opportunité à nos étudiants.

À cause du nombre élevé d'étudiants, les plus chanceux participaient à 4 ou 5 reprises au maximum, les autres beaucoup moins. Et lorsque nous organisons des jeux de rôle, tous les étudiants ne pouvaient pas participer.

En dehors des cours, les étudiants ont souvent plus de facilités à communiquer en langue maternelle qu'en français ; ceci pour gagner du temps et poser davantage de questions à l'enseignant. Quelques-uns adoptent l'attitude opposée et profitent de cette occasion pour pratiquer leur français. Certains enseignants se servent également de la langue maternelle pour ne pas perdre de temps à expliquer et à reformuler en français, mais d'autres utilisent malgré tout, la langue française. Durant nos cours, nous incitions les étudiants à profiter de chaque occasion pour parler français.

Malheureusement, rares sont les étudiants qui parlaient en français avec leurs camarades hors des cours malgré nos incitations. Même si cela leur est bénéfique pour améliorer leur oral ils trouvent plus facile de communiquer en langue maternelle, surtout à certains moments où ils sont en saturation ou s'ennuient.

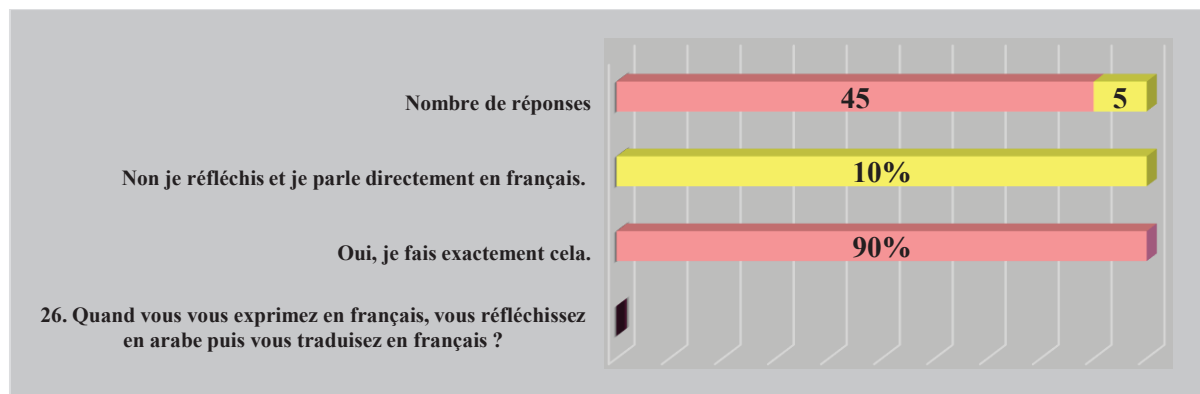
À l'extérieur de l'université, le français n'a aucun statut autre que celui de deuxième langue étrangère. Il est très peu, voire pas connu de la population et n'est pas utilisé dans les établissements publics. La chance de s'en servir est donc infime pour les étudiants. Avant la guerre, à l'époque où le tourisme en Syrie était présent, quelques étudiants accompagnaient les touristes français et francophones et s'exerçaient ainsi à parler français. De plus, à l'époque où les agences culturelles française et francophone existaient, les étudiants n'hésitaient pas à les fréquenter et à nouer des relations avec leurs membres.

Quelques relations ont perduré après le déclenchement de la guerre via internet et les ressources électroniques. Le lien avec la langue-culture cible persiste également par le biais des documents délivrés par les agences culturelles françaises, ou encore, par les rencontres culturelles, les concerts musicaux français et francophone et les pièces de théâtre.

Les étudiants étaient très intéressés par la chanson française et nous demandaient fréquemment de leur indiquer des noms de chanteurs français, de leur prêter ou de télécharger des chansons françaises et francophones. Quelques étudiants regardaient des chaînes de télévisions en français (TV5 Monde, Euro NEWS en version française, etc.).

Une question de plus a été posée pour diagnostiquer l'état de l'oral dans ce système :

Quand les étudiants s'expriment en français, est-ce qu'ils réfléchissent en arabe puis traduisent en français ? Quelles stratégies adoptent-ils ?



Notre présence permanente auprès des étudiants, l'observation des discours oraux produits et notre connaissance des structures de la langue maternelle et de la langue cible nous ont permis de réaliser que la plupart des étudiants réfléchissaient en arabe puis traduisaient en français et que cela perturbait, voire empêchait la compréhension.

Certains discours étaient en effet déformés par des interférences avec leur langue maternelle et parfois l'anglais, qui est la première langue étrangère apprise du primaire au lycée.

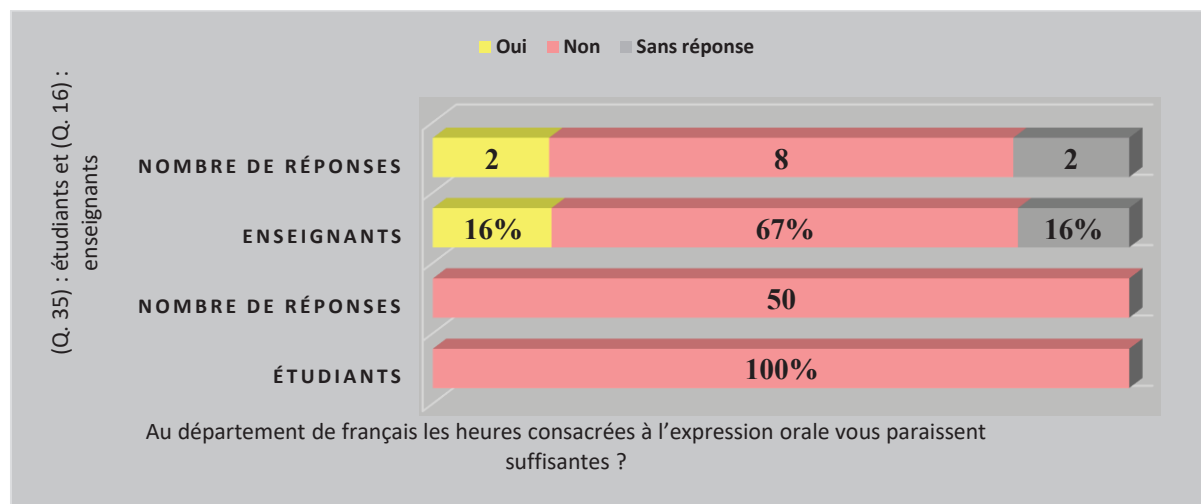
L'étudiant n'arrive pas à bien distinguer les formes syntaxiques et morphologiques de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère apprise, des formes de la langue cible. Ainsi, il ne les traite pas comme de nouvelles formes, spécifiques à cette nouvelle langue, et cela aboutit à des interférences qui se traduisent par fautes de solidarité entre autres, comme nous le verrons ultérieurement.

Ce que Klaus VOGEL appelle « interlangue » ou « système approximatif », correspond à : *« la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible [...] Une interlangue n'est pas seulement composée de formes correctes et de règles conformes au système et à la norme de la langue-cible, mais aussi de formes grammaticalement incorrectes et de règles non conformes à la langue-cible. »* (1995 : 19). Rares sont les étudiants qui réfléchissent et parlent directement en français et ceci est normal vu le manque de pratique. En tant qu'enseignants, nous souffrons évidemment de ce même problème, à cause de la non pratique de cette langue à l'extérieur de l'établissement universitaire.

Une question portait sur la place qu'occupe l'expression orale au département de français en tant que module dans le cursus. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### 3.2.12. La place qu'occupe l'expression orale dans notre contexte

L'oral n'apparaît que dans la matière « Compréhension et Expression orale 1 & 2 » et est très marginalisé. Dans les rares occasions où les étudiants pouvaient parler français, d'autres problèmes venaient perturber voire empêcher leur prise de parole. Voyons en détails les réponses des étudiants et enseignants à ce sujet.



D'après leurs réponses, 100% des étudiants considèrent que les heures consacrées à l'expression orale au département sont insuffisantes. Ce pourcentage est normal. En effet, le programme ne prend pas suffisamment en compte cette compétence, la durée des cours est insuffisante et l'effectif élevé ne permet pas une participation importante. Les enseignants ont partagé également cet avis à 67%. Les étudiants ont justifié leur réponse en ajoutant les commentaires suivants :

1. « On consacre plus de temps pour l'expression écrite devant correspondre aux matières littéraires si chargées au détriment de l'oral et le résultat c'est qu'on arrive avec un niveau A1 à l'oral contre un niveau B1 à l'écrit. »	4. « Effectif élevé et pas assez de temps pour faire participer tout le monde ; effectif étudiant trop élevé ; heures insuffisantes ; hétérogénéité de niveaux. »
2. « À l'université d'Alep on consacre une seule matière et par la suite une seule méthode pour cette compétence ce qui s'avère insuffisant. »	5. « Quelques enseignants sont incapables d'enseigner cette compétence. »
3. « Manque d'organisation de technique ainsi que d'outils ; manque de technique ainsi que d'outils d'enseignement-apprentissage de l'oral. »	

Les enseignants quant à eux ont justifié l'insuffisance des heures consacrées à l'expression orale par l'effectif élevé des étudiants, la marginalisation de l'oral auparavant et au sein de l'université au profit de la matière littéraire. Voici quelques-unes de leurs justifications :



1. « Non, parce que je ne peux pas faire participer tous les étudiants aux exercices ou aux activités. »	6. « Parce que l'important c'est la pratique de la langue à travers l'expression orale, dans notre université on insiste sur les études littéraires. »
2. « Non, parce que c'est le point le plus faible chez les étudiants. Et enfin, l'enseignant a des heures précises sur lesquelles il faut travailler sur les 4 compétences. »	7. « Cela se fait seulement à la première année et à l'horizon de deux heures et peut être à la deuxième année. »
3. « Parce qu'il ne s'agit pas d'un stage. Mais c'est au(x) professeur(s) d'encourager les étudiants de se diviser en groupes et de discuter un certain thème et d'enregistrer leur conversation pour analyser celle-ci dans un laboratoire. »	8. « On doit répéter et s'entraîner avec les étudiants durant la semaine car quatre heures par semaine n'est pas suffisante, à mon avis il faut que ce soit au moins 6 heures. »
4. « On donne dedans l'essentiel mais il faut les compléter par des activités. »	9. « Parce que l'expression orale était souvent négligée durant la scolarité antérieure. »
5. « Si on n'a pas des matières consacrées à l'oral, l'étudiant baissera les bras et n'aura pas la motivation ou la passion de développer cette compétence tout seul. »	

D'après nos observations, **les heures consacrées à l'expression orale sont certainement insuffisantes**, et cela a déjà été expliqué par diverses raisons, que nous résumons brièvement.

Durant la licence, les étudiants du département n'ont accès à la compétence orale qu'à travers une matière au 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> semestre de la 1<sup>ère</sup> année : « **Compréhension et Expression orale 1&2** ». Cette matière est vue à raison de 4 heures par semaine, soit 80 heures au total, avec 600 étudiants au moins, divisés en deux groupes. Ces chiffres nous laissent imaginer la situation dans laquelle nous exploitons cette compétence.

Après cette année les étudiants commencent à avoir accès à tout ce qui est du domaine de la littérature. Durant ces cours l'étudiant a la chance de parler 2 à 3 fois au maximum.

Comme notre collègue Me ALRIFAI et nous-même assurions l'enseignement de la matière « Compréhension et Expression orale 1&2 », nous avons vérifié, par nos observations, que ces cours satisfaisaient les étudiants et qu'ils répondaient à leurs besoins.

Cette matière était presque la seule qui remplissait salle et amphithéâtre. Certains étudiants venaient spécialement pour y assister, essayant à chaque instant de prendre la parole en français. Grâce à cette matière, ils ont développé un attachement pour le français, voire, une motivation pour l'apprendre.

Ils réclamaient régulièrement d'étendre ces cours aux autres années de licence, car c'est durant ces heures qu'ils pouvaient écouter et parler français, s'ouvrir à la culture française. Comme ils savaient que nous enseignions l'oral à l'institut des langues, qui fait partie du département de

français, ils nous demandaient les horaires de ces cours pour s'inscrire et garder ce contact avec la langue et la culture cibles.

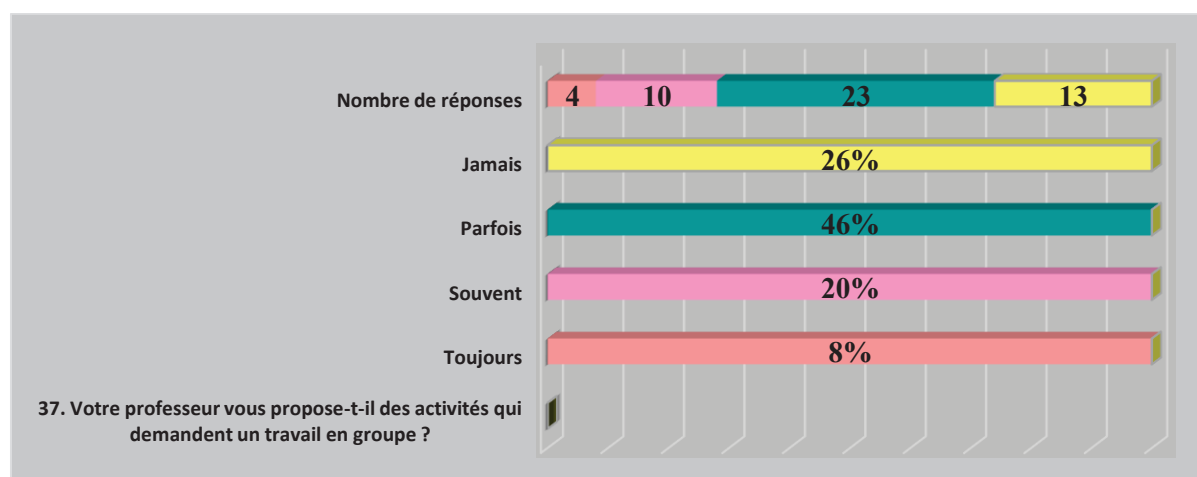
Nous avons aussi vérifié l'efficacité des activités et des sujets proposés lors de l'expression orale, en nous interrogeant sur la possibilité de les améliorer.

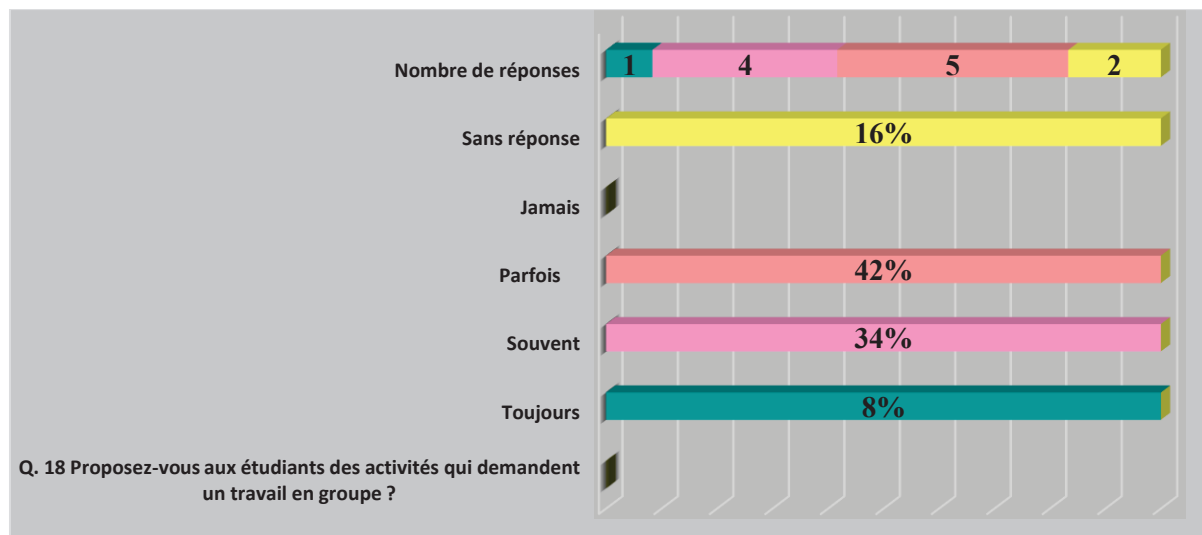
D'après ce que nous avons constaté, les activités et les sujets proposés satisfaisaient les étudiants. Ils montraient un réel désir de participer et de parler, mais cela n'était pas possible pour tous, étant donné le temps limité des cours et le nombre élevé d'étudiants.

De notre côté, nous avons été enthousiasmée et motivée par les rares moments où il a été possible de mettre en place des activités en groupes. Les étudiants, dans ces activités-là, perdaient toute inhibition et osaient s'exprimer en français. Ils se lançaient dans la parole, sécurisés par le travail en groupe.

Cette motivation et cette volonté ont déclenché une prise de conscience de l'importance du travail en groupe dans notre enseignement du français, surtout à l'oral, et dans l'action que nous allions intégrer pour remédier aux problèmes rencontrés lors des observations. Nous aborderons et décrirons nos actions de remédiations au chapitre trois.

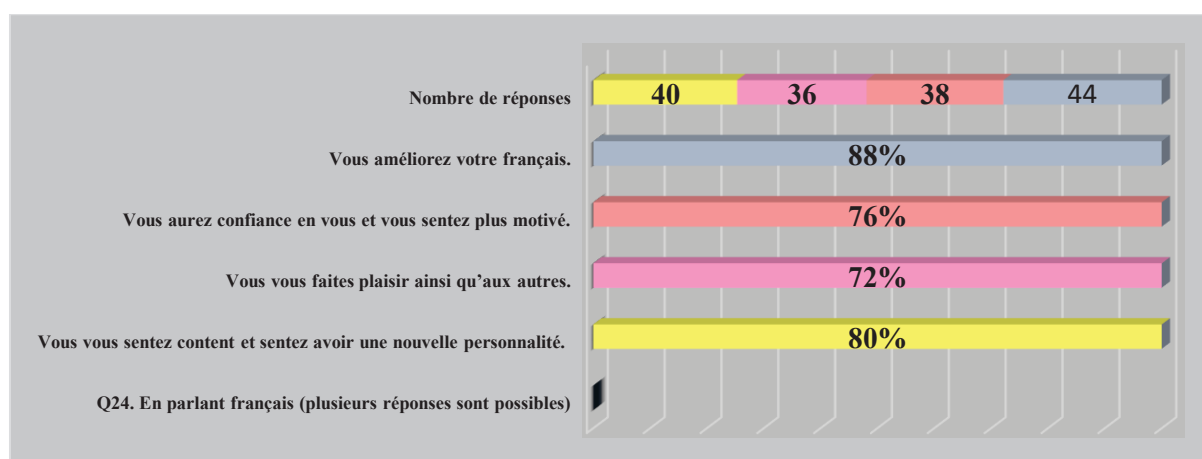
Nous précisons que le travail en groupe est une activité marginalisée et dans bien des cas, difficile à mettre en place au sein du département, vu les tensions causées par la guerre, citées plus haut, et qui pesaient sur les enseignants, le personnel de l'établissement et les étudiants. Malgré tout, il semble faciliter le chemin des étudiants pour sortir de leur inquiétude, de leur stress et de leur anxiété. Pour vérifier s'il est bien pris en considération dans notre contexte, nous avons posé les questions suivantes aux étudiants puis aux enseignants :





Ces résultats nous incitent, en tant qu'enseignante, à prendre cet aspect en considération, voire, à le mettre davantage en valeur car il aide les étudiants à s'exprimer facilement à l'oral, à ne pas avoir trop d'inhibition et à avoir plus confiance en eux. Travailler en groupe signifie partager la responsabilité entre tous les participants et par la suite, ne pas avoir le souci et la peur de commettre des fautes (PIERRA : 2006).

Afin de cerner ce que signifie s'exprimer oralement chez les étudiants et ce qu'il se produit en eux lorsqu'ils parlent français, nous leur avons posé une série de questions, dont nous détaillons les réponses ci-dessous :

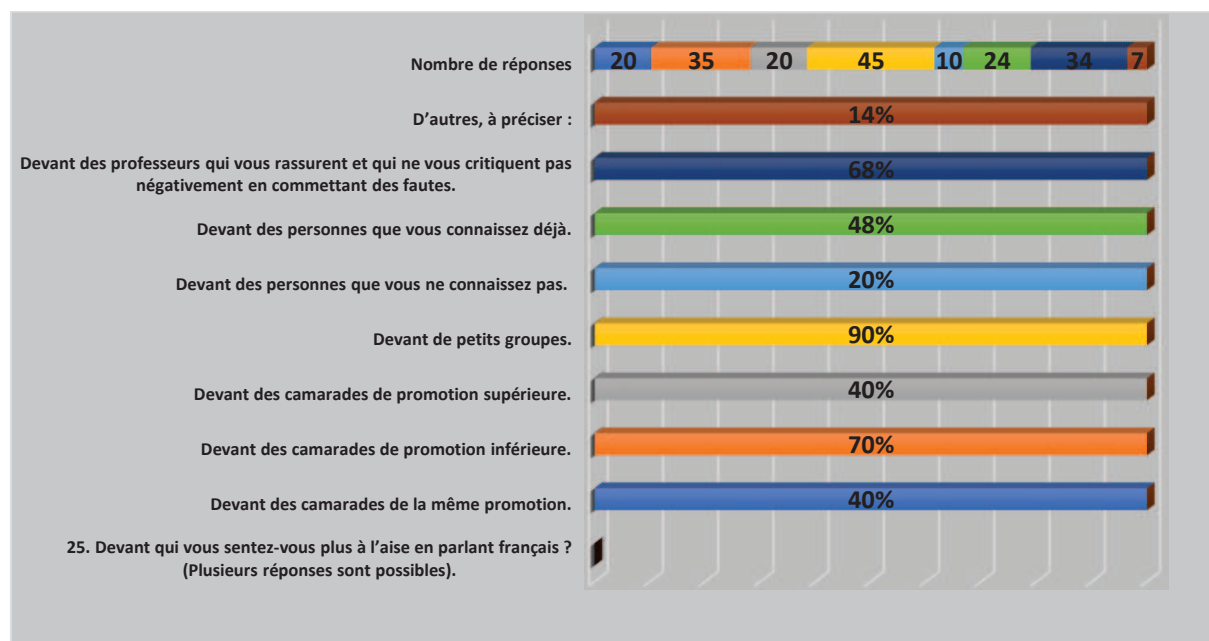


D'après ce que nous avons constaté durant les cours, les étudiants éprouvaient **du plaisir** à parler français car leur visage s'éclairait, et ils semblaient soulagés d'avoir réussi à surmonter leur peur, leur hésitation, leur timidité. Leurs camarades les encourageaient et les félicitaient, prenant visiblement eux aussi plaisir à écouter parler français. Ce plaisir ressenti semblait provenir de leur capacité à s'exprimer dans une autre langue que la leur.

Ces étudiants ressentaient, en prenant la parole, un sentiment de **confiance** en eux qui les

**motivait.** Nos impressions ont été confirmées par les étudiants eux-mêmes lors de nos discussions après les cours et grâce aux résultats de la question relative à ce propos. Ils nous décrivaient leurs sentiments avant et après la prise de parole, et avaient conscience que parler le plus souvent possible les aiderait à **améliorer leur français.**

Pour mieux comprendre la source de tension qui perturbe voire bloque leur expression, nous leur avons posé la question suivante :

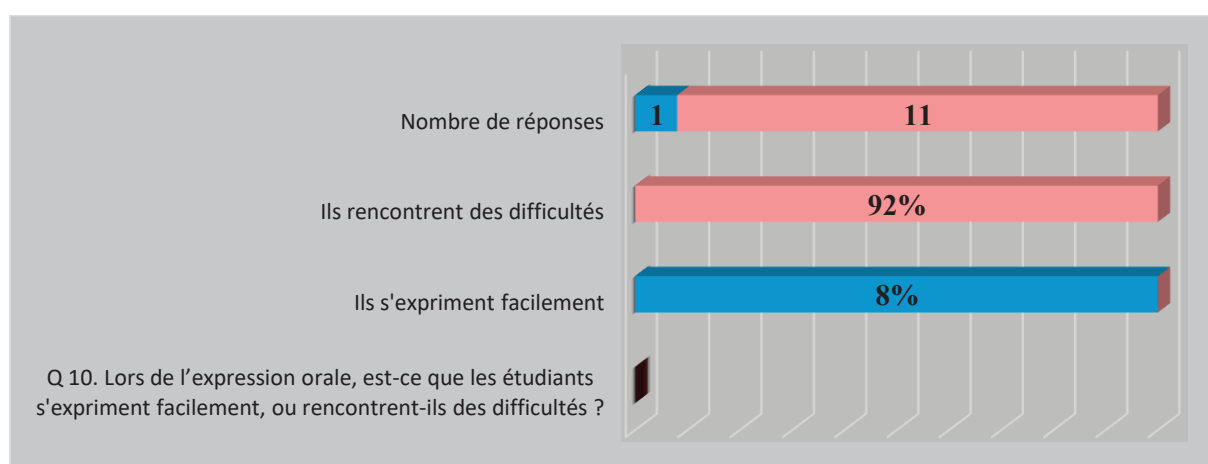
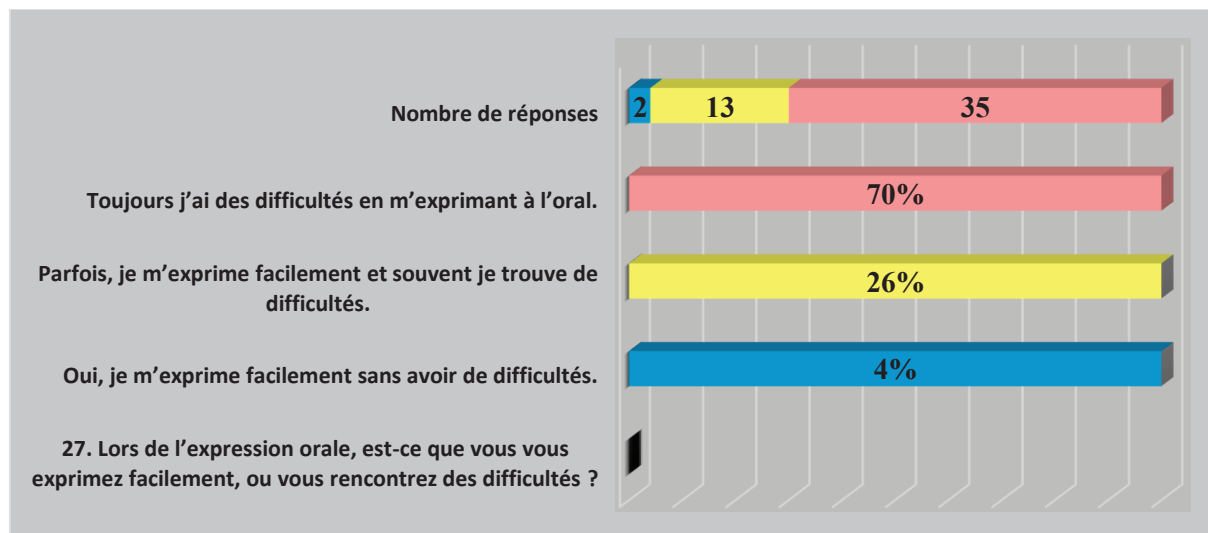


D'après nos constatations, les étudiants se sentaient le plus souvent à l'aise quand ils parlaient devant des camarades de promotion inférieure ou devant de petits groupes. Nous avons pu l'observer quand ils préparaient les jeux de rôle en groupe et que nous venions les aider. Nous remarquions qu'ils semblaient à l'aise, alors que lorsqu'ils présentaient leur travail devant toute la classe, ils se sentaient embarrassés, perturbés, malgré le fait qu'ils parlaient devant des camarades de promotion. Souvent, c'est la peur de la moquerie qui déclenchait ces sentiments. Devant des enseignants qui les rassurent et qui ne les critiquent pas négativement lorsqu'ils commettent des fautes, les étudiants sont capables de s'exprimer et de se risquer à prendre la parole malgré les lacunes qui perturbent leur expression orale. Nous tentions, par notre attitude, de les rassurer, de les encourager à poursuivre, de dédramatiser leurs erreurs.

Cette attitude les a aidés à changer leur rapport à la faute, à oser s'exprimer malgré la peur d'en commettre, surtout devant des critiques négatives.

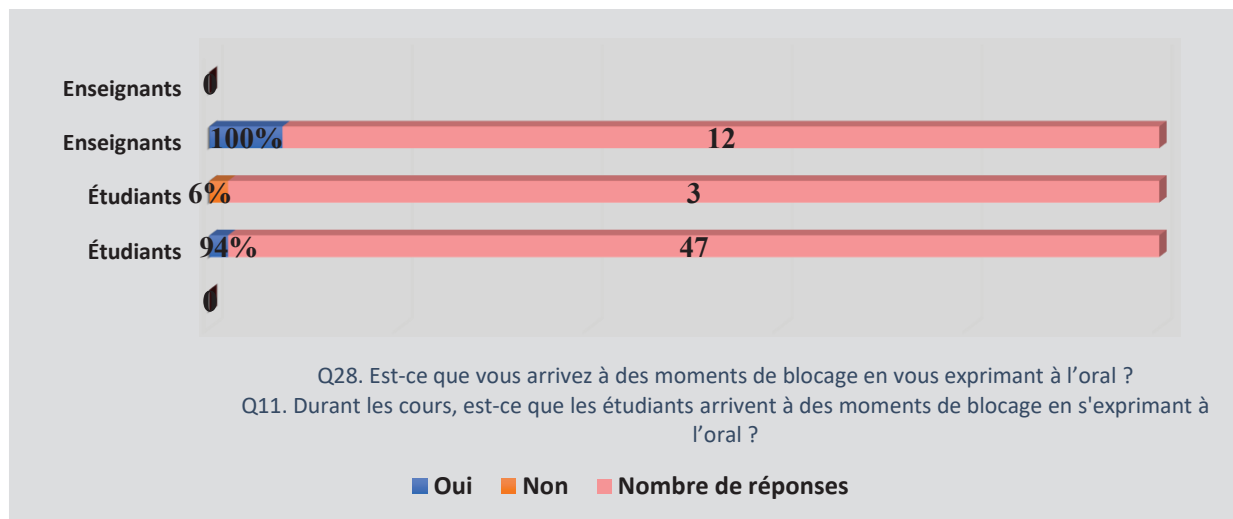
La plupart des étudiants ont toujours des difficultés à s'exprimer à l'oral. Rares sont ceux qui arrivent à une parole fluide, certains même expérimentent des moments de blocage total en s'exprimant devant toute la classe.

Voici les résultats recueillis à ce propos de la part des étudiants et des enseignants :

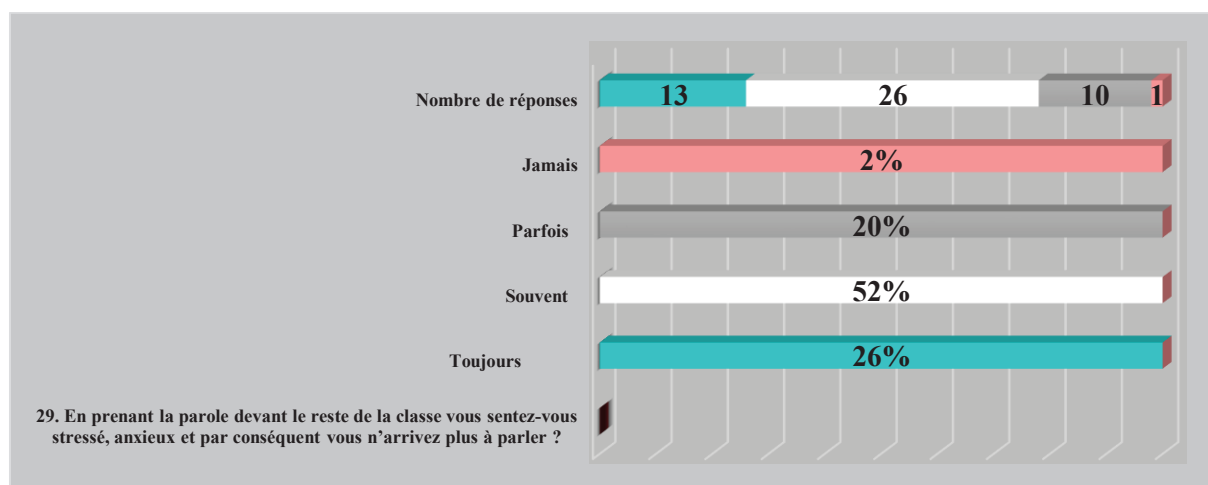


Quelques enseignants ont ajouté à cela des commentaires :

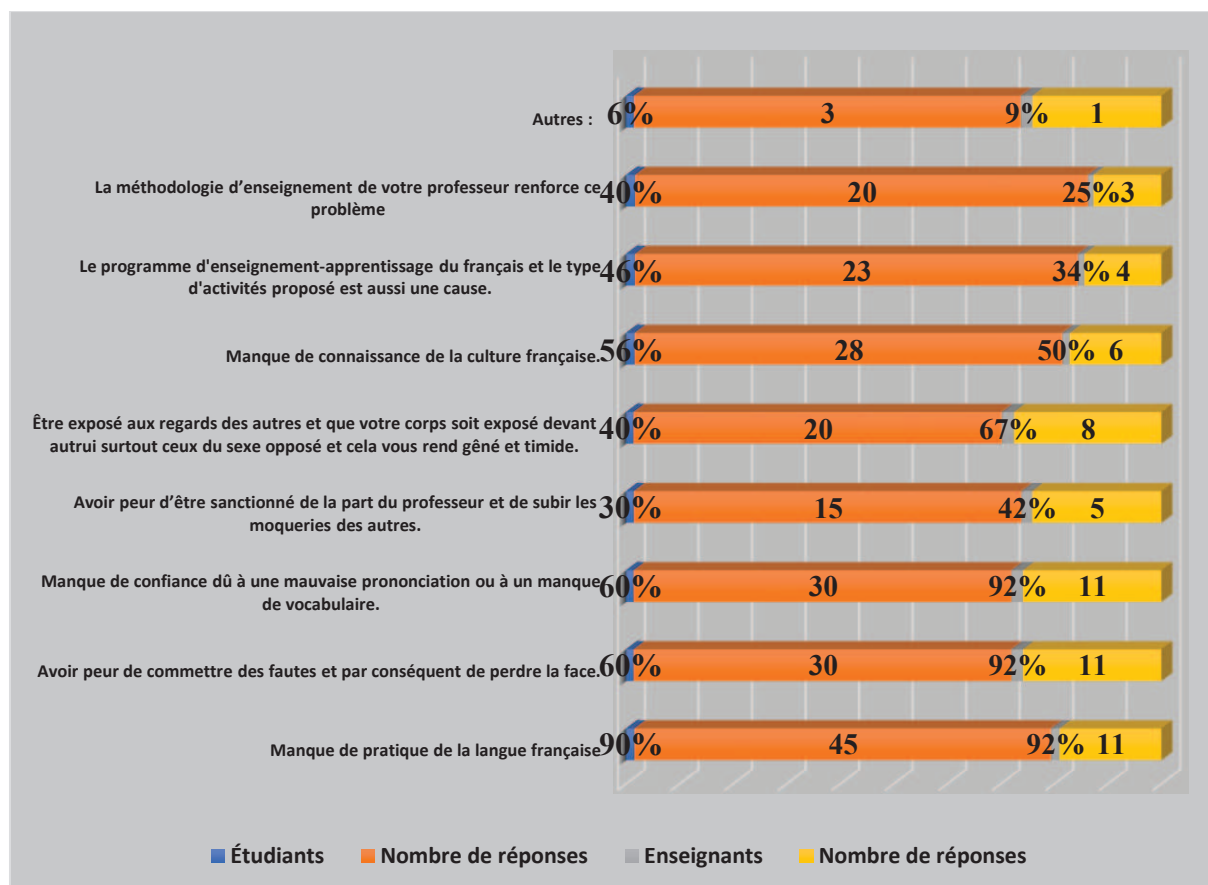
1. « Au début, ils rencontrent des difficultés, mais à travers la répétition et la participation, s'exprimer à l'oral sera un peu plus facile. »	4. « Selon moi, je trouve que la production orale compte sur l'enseignant lui-même, il peut faciliter l'expression selon sa manière d'enseignement, donc ils s'expriment facilement devant moi malgré quelques erreurs grammaticales. »
2. « Ils ont d'énormes problèmes... il faut les encourager à prendre la parole en public et en classe par les TPE et TD. »	5. « Souvent ils rencontrent des problèmes, voilà pourquoi ils évitent de parler. »
3. « Il y a la difficulté de la prononciation, mais après un certain nombre de cours et d'heures de travail ça devient plus facile. »	6. « Ils rencontrent des problèmes de vocabulaire et de structure. A mon avis, ils ne choisissent pas les mots et les structures les plus faciles. »



Malheureusement, la majorité des étudiants (94%) reconnaissent éprouver des moments de blocage qui sont souvent dus au manque de pratique de la LC. Nous y ajoutons toutes les raisons citées précédemment. Au-delà de ces raisons, les étudiants ont exprimé ce qu'ils ressentent en prenant la parole devant le reste de la classe et ce qui déclenche le blocage en eux. Il s'agit aussi de sentiments d'anxiété, de stress, qui sont exacerbés à l'oral.



Les enseignants et les étudiants ont ajouté que les problèmes au niveau de l'oral ont les origines suivantes :



**Q.30 (étudiants) et Q.12 (enseignants) À votre avis d'où vient ce problème ? (Plusieurs réponses sont possibles).**

Leur stress, les problèmes de blocage ainsi que d'autres difficultés relatives à l'oral qui apparaissent lorsqu'ils doivent prendre la parole proviennent, selon eux, du manque de pratique de la LC, de la peur de commettre des fautes et par conséquent de perdre la face, du manque de confiance dû à une mauvaise prononciation, du manque de vocabulaire. De plus, la peur d'être sanctionnés par le professeur, d'être exposés aux regards des autres, de subir leurs moqueries, les gênent et les intimident. Finalement, le manque de connaissance de la culture française a une influence négative sur leur parole, leur inhibition pouvant être liée à une connaissance insuffisante dans tel ou tel domaine.

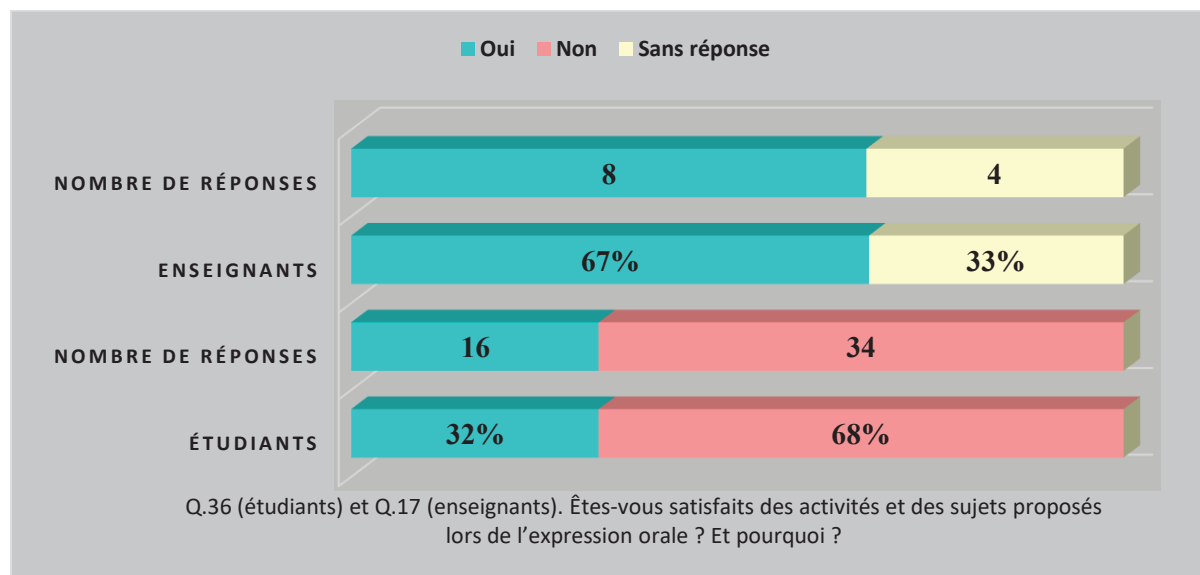
Il y a un étudiant qui a rajouté : « *l'apprentissage par cœur qui règne dont l'objectif est de marquer davantage de points à l'examen (réussir l'examen) laissant tomber la connaissance.* »

Un enseignant a ajouté que : « *la méthodologie ne provoque pas la curiosité des apprenants.* »

En somme, ces problèmes les incitent à réduire leur participation et, dans certains cas, à garder le silence et à jouer le rôle d'observateurs. Certains étudiants avaient besoin de temps avant d'oser prendre la parole mais d'autres, désespérés, ont fui les cours.

Il ne faut pas oublier que la durée des cours consacrés à l'oral est nettement insuffisante et que les étudiants voient en ce déséquilibre de répartition des heures et des matières, un découpage désavantageux qui ne sert pas leur progression à l'oral.

Ils confirment que l'enseignement-apprentissage de l'oral au sein de ce département ne répond pas à leurs besoins en tant qu'étudiants et, encore une fois, en tant que futurs enseignants de FLE. En effet, ils éprouveront certainement la même difficulté à parler en français devant leurs futurs apprenants qu'ils l'éprouvent devant nous et auront alors recours à la langue maternelle.



La majorité des étudiants (68%) sont insatisfaits des activités ainsi que des sujets proposés en expression orale. Ils n'attirent ni leur curiosité, ni leur attention, car ils ne concernent pas l'actualité. Ils sont loin de l'oral de la vie quotidienne. Voici quelques-unes des explications des étudiants à ce propos :

« Les sujets proposés lors de l'expression orale sont simples, n'évoquant pas notre imagination, loin du marché du travail ; les sujets ne sont pas variés n'attirant pas la curiosité, loin de la vie quotidienne (la réalité) ; le niveau des étudiants est hétérogène et par la suite l'enseignant est obligé de baisser le niveau des sujets pour qu'ils y correspondent ».

Les enseignants, à 67%, ont montré leur satisfaction vis-à-vis des sujets et des activités proposées en expression orale. En revanche, un pourcentage élevé d'entre eux (33%) a préféré ne pas répondre à cette question. Cela peut être dû à leur méconnaissance, car comme nous l'avons évoqué, les cours d'expression orale sont limités. Même si une partie de leur cours contient de l'oral, ils n'ont pas suffisamment de temps pour le faire. Quelques enseignants ont également développé leurs réponses par les arguments suivants :



1. « Mais cela demande plus de temps pour arriver aux résultats demandés. »	5. « Les activités sont nombreuses mais il n'y a pas de temps pour les appliquer toutes. »
2. « Il faut réintégrer les travaux d'exposés et de séminaires dans toutes les matières. »	6. « Oui, je suis satisfait des activités proposées lors de l'expression orale, car la méthode choisie Latitudes est très bonne pour s'exprimer et comprendre la culture française et les activités peuvent être adaptées selon le niveau des étudiants. »
3. « Souvent oui, sauf certains sujets qu'on peut rencontrer dans les manuels et qui ne correspondent pas vraiment à notre civilisation. »	7. « Elles sont adaptées au niveau des étudiants grâce au choix des professeurs. »
4. « Parce que ces cours peuvent progressivement et logiquement mener l'étudiant à bien s'exprimer correctement. »	

Les difficultés à parler français nous ont amenée à une autre question portant sur les problèmes d'ordre linguistique, qui freinent aussi l'oral chez les étudiants. Nous avons pu constater certaines similitudes entre les erreurs que nous avons repérées lors de notre observation et celles que nous avons étudiées lors de notre recherche en Master 2. Dans la partie suivante, nous allons donc intégrer certains résultats de la dernière enquête réalisée lors de notre recherche en Master2, qui portait sur l'analyse des fautes à l'oral.

### **3.2.13. Des problèmes d'ordre linguistique issus de la 3<sup>ème</sup> enquête (entretiens enregistrés)**

Cette enquête avait pour objectif d'analyser la dimension linguistique au niveau de l'oral (lexique, syntaxe, morphologie, choix syntagmatique et paradigmatic, aspects phonétiques, tout cela au niveau de la phrase). Les résultats de cette analyse font écho à la situation linguistique réelle et actuelle du contexte observé et enquêté ; voilà pourquoi nous nous en sommes servi. Malheureusement, depuis cette enquête, qui date de 2010, la situation linguistique a empiré et les problèmes détectés auparavant sont devenus récurrents.

#### **Résumé de la 3<sup>ème</sup> enquête :**

Elle consistait en deux types d'enregistrements sonores, réalisés lors de notre premier diagnostic de terrain, en 2010. Le premier est un enregistrement d'étudiants de l'Institut Supérieur de Langues. Le second concerne des étudiants des départements de Langue et de Littérature Françaises et de Traduction.

### **◆ Le premier enregistrement :**

Pour les enregistrements concernant uniquement 16 étudiants de niveau A1 et A2, il s'agissait d'une enquête micro-sociolinguistique. En effet, avec un échantillon réduit d'enquêtes, l'éclairage sera surtout qualitatif, contrairement à l'enquête macro-sociolinguistique, dans laquelle l'échantillon est important et l'éclairage est alors quantitatif. L'objectif de cette enquête est de repérer les fautes les plus récurrentes à l'oral pour déterminer, par la suite, les mécanismes explicatifs de ces fautes, ce que nous avons appelé : **analyse des fautes au niveau de l'oral**.

Dans cet enregistrement, après une phase de présentation, nous avons posé des questions ouvertes à propos du travail, de la vie professionnelle et privée, des études supérieures. En deuxième lieu, nous avons abordé la question de l'oral, sujet qui est important pour les étudiants et qui est également source de difficultés.

Cette discussion était individuelle et chaque étudiant a pris la parole, pour une durée de 2 à 3 minutes. L'enregistrement est de 22 minutes pour la totalité des étudiants.

### **◆ Le second enregistrement :**

Cet enregistrement, d'une durée de trois heures, concernait 34 étudiants. Leur niveau oscillait entre A1, A2 et A2+++ . Les questions posées étaient aussi ouvertes mais avec un peu de différence par rapport au premier enregistrement concernant les sujets posés.<sup>8</sup>

Dans l'analyse des fautes, nous avons travaillé sur une seule dimension de la production langagière, la dimension linguistique, comme mentionné précédemment.

Selon Corder, « *la pratique langagière incluant les erreurs doit permettre à l'apprenant de former des hypothèses nouvelles d'un système transitoire traitant des données qui le font évoluer progressivement vers la langue cible.* »<sup>9</sup>

À travers l'analyse des fautes, nous pouvons déterminer les fautes les plus récurrentes, et par la suite, proposer une explication psycholinguistique.

Charles Bally dans son livre *Le langage et la vie*, considère que l'individu, « *ne fait pas des fautes par le plaisir d'en faire [...] mais plutôt ce sont des fautes de langue qui répondent aux nécessités de la logique grammaticale [...] d'autres aux exigences de l'expression émotive* » (1965 : 31).

---

<sup>8</sup>Cf. Annexe n°2 : Questions posées aux étudiants à la 3<sup>ème</sup> enquête + Tableau d'analyse des fautes.

<sup>9</sup>Cf. CORDER in D. GAONAC'H, (1991). *Théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue*, Paris, Didier.

### ◆ Comment analyser le corpus ?

Puisqu'il s'agit d'un enregistrement sonore, il nous fallait, en premier lieu, le transcrire à l'écrit. En second lieu, nous avons repéré puis classé les fautes récurrentes, selon le type de faute ; puis nous y avons apporté une justification selon des mécanismes explicatifs. Pour ce faire, nous avons utilisé la grille d'analyse<sup>10</sup> suivante :

#### ◆ La grille d'analyse suivie (PRIEUR : 2009).

##### • Caractérisation des fautes, autrement dit, le type de faute (classement des fautes) :

- Faute de distribution.
- Faute de transformation.
- Faute de solidarité.
- Faute de marque.
- Fautes d'homogénéité.
- Faute de combinaison.
- Faute de substitution.

##### • Mécanismes explicatifs des fautes :

- Le parachèvement.
- L'alignement.
- Les comparaisons.
- Le figement.
- L'attraction.
- Le syncrétisme ou la confusion.

### Résultats

Les étudiants ont commis **des fautes de marques**, tels que les problèmes **d'accord, du genre (96%) et du nombre (16%), celui de la concordance des temps et des marqueurs temporels (32%)** qui apparaissent sous la forme d'une non-maîtrise des contraintes propositionnelles régissant l'emploi des modes et des temps, et le non-respect du contexte, qui demande tantôt le présent, le passé, l'indicatif, le subjonctif ou le conditionnel, etc.

---

<sup>10</sup> Grille d'analyse des fautes tirée des cours d'« évaluation » de Jean-Marie PRIEUR (2009) en Master FLE.

**L'influence de l'ancienne approche Grammaire/Traduction** et un **blocage** en français étaient récurrents dans ces enregistrements, où **94%** des interviewés introduisent la langue maternelle dans leurs discours sous peine que leur discours ne s'arrête totalement. En assistant à un cours de français, on peut ainsi avoir l'impression qu'il s'agit d'un cours d'arabe. En outre, les étudiants ne prennent pas de risque de peur de perdre la face. Le manque de pratique de cette langue cible ainsi que la non-maîtrise des codes linguistiques jouent un rôle crucial dans le problème du blocage et du recours à l'arabe.

**Les fautes de solidarité (100%)** étaient aussi présentes : l'étudiant ne maîtrise alors pas les relations fonctionnelles nécessaires et obligatoires entre les éléments, ce qui génère, souvent, l'absence de quelques syntagmes essentiels dans la phrase, tels que le sujet, le verbe, le complément, etc. En général « *une relation de solidarité existe entre le thème et le prédicat, entre les verbes et certains groupes qui les suivent ; on la trouve entre l'article et le nom, mais pas toujours entre l'adjectif et le nom* » (COIANIZ, ALLOUCHE, 1997 : 33).

Nous pouvons avancer une explication psycholinguistique à ce type de fautes : il s'agit d'une confusion entre les formes syntaxiques et les règles grammaticales de la langue maternelle et celles de la langue cible. Voici quelques exemples :

1. <u>s</u> la langue française pour <u>s</u> voyage.	3. Je suis célibataire, <u>s</u> à Alep, <u>s</u> un décembre 1984.
2. J'étudie <u>s</u> département <u>s</u> français, <u>s</u> quatrième année.	

**Les fautes de combinaison, quant à elles, représentaient 42% du nombre total de fautes.** Elles reflètent la non-maîtrise des associations syntagmatiques entre les éléments (relation de combinaison). La structure syntagmatique de la phrase n'est pas dominée et la faute se traduit habituellement par l'oubli ou l'ajout d'un paradigme (PRIEUR : 2009), le plus récurrent étant l'absence de conjonctions de coordination entre les syntagmes.

Souvent, ce sont la confusion entre les formes de la LM et celles de la LC, la vitesse d'élocution et le mécanisme de comparaison, plus particulièrement les calques de la langue maternelle ou de la 1<sup>ère</sup> langue étrangère apprise en parallèle (l'anglais) et l'interférence intralinguistique (interférence de la LC : le français, où l'étudiant forme une structure nouvelle sur le modèle d'une structure déjà connue dans la LC, ce qu'on appelle aussi l'alignement) qui en sont les causes. Voici quelques exemples :

1. J'ai <u>âge</u> 20 ans.	3. J'ai vingt <u>s</u> un <u>s</u> .
2. J'ai huit <u>mes</u> sœurs et trois <u>mes</u> frères.	

**28% des fautes ont été classées comme des fautes de distribution** et correspondent à un élément mal distribué dans la phrase ou dans le syntagme. Ce type de faute est dû en majorité au placement erroné d'un élément, à la non-maîtrise des structures syntaxiques, ou à la vitesse. Voici quelques exemples :

1. Je n'ai pas un <u>spécifique</u> projet, mais j'ai des rêves.	2. Je vois plutôt <u>les indiens films</u> .
--	--

**86% des fautes de substitution** s'exercent sur l'axe paradigmatique. Elles concernent le choix des éléments à distribuer dans la phrase : l'apprenant substitue l'élément requis par un autre élément. Elles peuvent être simples et n'affecter qu'un seul élément, ou complexes et affecter plusieurs éléments. Elles peuvent être intra paradigmatiques, c'est alors le choix à l'intérieur d'un même paradigme qui est fautif ou inter paradigmatique, et l'apprenant confond alors deux classes d'éléments souvent proches et qui est dû au mécanisme de syncrétisme ou de confusion (PRIEUR : 2009). En voici quelques exemples :

1. Je suis étudiante à la faculté <u>du</u> lettres.	3. Je vais beaucoup <u>à</u> concert <u>musique</u> et discothèque.
2. Nous parlons avec <u>leur</u> .	4. J'ai voyagé <u>en</u> Liban.

**La non-maîtrise de l'idiome** représente 52% des erreurs commises. Ce type d'erreur est dû le plus souvent au mécanisme d'attraction lexicale, c'est-à-dire, l'influence qu'exercent les uns sur les autres des éléments syntagmatiquement proches (dans un syntagme ou dans une phrase), ou lexicalement proches. Parmi les attractions syntagmatiques nous pouvons distinguer :

- ◆ Les attractions grammaticales (morphologiques), par exemple : « La solitude posent des problèmes » (PRIEUR : 2009).
- ◆ Les attractions lexicales, fondées le plus souvent sur une paronymie. Deux éléments qui se ressemblent partiellement sont confondus, par exemple : gobe/globe. (PRIEUR : 2009).

Voici quelques exemples :

1. Il faut qu'il existe <u>l'imprimary</u> . (Au lieu d'imprimerie).	2. <u>L'appartement</u> de français. (Au lieu de département).
3. Je suis étudiant dans la faculté de <u>litre</u> . (Au lieu de Lettres).	

**Problèmes de perception phonétique** car la langue arabe est une langue très éloignée et très différente du français. Nous pouvons percevoir cette différence à travers deux opérations cognitives : la perception et la mémorisation. Ce qui nous intéresse ici est l'aspect perceptif, c'est-à-dire l'aspect phonétique (phonème –graphème). L'alphabet arabe contient 28 lettres, dont trois voyelles (أ-و-ي) et le reste des lettres sont des consonnes. Les voyelles françaises posent problème chez les arabophones car elles ne trouvent pas leur équivalent dans la langue arabe, surtout le [u] et le [y], et le [ɔ̃] et le [ã] ; les arabophones substituent, par exemple, ce dernier au profit du premier.

L'étudiant arabophone éprouve des difficultés à percevoir tous les sons français et par la suite, n'arrive pas à les produire. Voilà pourquoi il produit des sons plus proches des sons demandés et pour lesquels un équivalent en arabe existe. L'étudiant confond aussi certaines consonnes. La faute la plus répandue est celle entre le [p] et [b] parce que la consonne [p] n'existe pas dans le système phonologique arabe.

Ceci rend difficile la prononciation et par conséquent, explique l'incompréhension du discours de l'étudiant, ce qui provoque souvent des malentendus avec son interlocuteur. Ajoutons à ceci les problèmes de prosodie. Le pourcentage de ce type de faute est de **100%**. **En voici quelques exemples :**

1. J'n'ai jamais <u>vi</u> une pièce de théâtre.	2. <u>Blarce</u> que j'aime apprendre l'anglais.
3. Je <u>m'a b elle</u> Noura.	4. Le voyage est très amusant et la <u>blersonne</u> <u>bleut</u> voir de nouveaux <u>bllaces</u> .

Des problèmes d'ordre linguistique	
Type de faute	Pourcentage
Accord : genre	96 %
Accord : nombre	16%

<b>Concordance du temps</b>	<b>32%</b>
<b>Grammaire-Traduction</b>	<b>94%</b>
<b>Les fautes de solidarité</b>	<b>100%</b>
<b>Les fautes de combinaison</b>	<b>42%</b>
<b>Les fautes de distribution</b>	<b>28%</b>
<b>Les fautes de substitution</b>	<b>86%</b>
<b>La non-maîtrise de l'idiome</b>	<b>52%</b>
<b>Problèmes de perception phonétique</b>	<b>100%</b>

Les pourcentages de ces fautes sont malheureusement significatifs. C'est pourquoi nous avons essayé, grâce au projet pédagogique que nous avons effectué, de prendre en considération ces types de faute, en particulier l'aspect phonétique. Nous y avons intégré des séquences pour la correction phonétique ainsi que des séquences de conceptualisation grammaticale et de remédiation. Ces dernières étaient présentes pour permettre aux étudiants de comprendre l'origine de leurs fautes.

Vu les pourcentages concernant la perception phonétique, nous nous sommes interrogée sur l'influence de l'âge dans la perception des sons du français. Influençait-il négativement la perception des étudiants et donc, leur production ? Nous avons intégré cette question à nos enquêtes et allons l'aborder maintenant.

### **3.2.14. L'âge et son influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère**

En ce qui concerne l'âge, selon COURTILLON (2003), toutes les recherches psycholinguistiques et psychologiques montrent que la capacité d'apprendre est plus efficace chez les jeunes enfants. Selon les chercheurs, les enfants de 0 à 6 ans ont une « capacité universelle » qui leur permet de distinguer tout type de contraste phonétique, dans toute langue. Ils n'ont pas de difficultés par rapport au blocage cognitif et à l'inhibition.

Par ailleurs, acquérir une bonne ou une mauvaise prononciation devient problématique avec l'âge d'apprentissage. Dans son livre *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paul BOGAARDS distingue deux groupes d'âge :

- La meilleure période pour l'apprentissage de la prononciation est celle entre 6 et 11 ans.

- Au-delà de l'âge de 12 ans, il devient de plus en plus difficile d'acquérir une bonne prononciation.

Notre public commence l'apprentissage du français, en général à l'âge de 12 ans, ce qui diminue la chance d'avoir une bonne prononciation. Leurs chances sont d'autant plus amoindries lorsque l'enseignant lui-même connaît des difficultés de prononciation, ce qui est souvent le cas chez les enseignants du système scolaire. À l'université, nous recevons des étudiants qui prononcent malheureusement très mal et souvent nous n'arrivons pas à bien distinguer ce qu'ils disent.

S'ajoute à l'âge, selon nos observations, le manque de pratique du français. Comme nous l'avons vu, l'étudiant n'a pas de réelles occasions d'être immergé dans le bain linguistique français ce qui le rend insensible aux sons de la langue cible et qui par la suite, entraîne beaucoup de problèmes de perception, de production et de prosodie.

Une question portait sur les grands efforts cognitifs et culturels demandés pour passer de l'arabe au français, et leur influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants, en particulier sur l'oral. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### **3.2.15. Les efforts cognitifs et culturels demandés pour passer de l'arabe au français**

L'étudiant doit faire des efforts cognitifs pour acquérir une nouvelle langue, qu'il s'agisse d'une langue et d'une culture lointaine ou voisine.

Nous parlons d'un public arabophone. Le français et l'arabe ne font pas partie de la même famille de langue. L'arabe fait partie de la famille chamito-sémitique, apparue au II<sup>e</sup> siècle dans la péninsule arabique. Le français, lui, appartient à la famille indo-européenne (romane). Ces deux langues sont donc bien éloignées.

Quelles sont donc les différences au niveau des opérations cognitives, en particulier celles de la perception et de la mémorisation ? Nous entendons par perception l'aspect phonétique (phonème et intonation). La distance inter linguistique qui existe entre le français et l'arabe est grande : la morphologie, la syntaxe et le lexique du français sont différents de l'arabe. La mémorisation, elle, correspond à la conservation de l'information pendant un certain temps. Cette durée sera plus ou moins longue en fonction du type de mémoire et du degré de pratique de cette langue cible.

L'écart existe aussi culturellement et pourrait avoir une influence considérable sur l'apprentissage et l'acceptation de cette nouvelle langue. En fait nous sommes confrontés à une distance culturelle entre la France et la Syrie en général, qui se traduit par des différences d'habitudes, de comportements, de mode de vie ; ainsi qu'une histoire politique et diplomatique souvent perturbée. Ainsi, certains étudiants ne s'expriment pas ou peu en français pour marquer



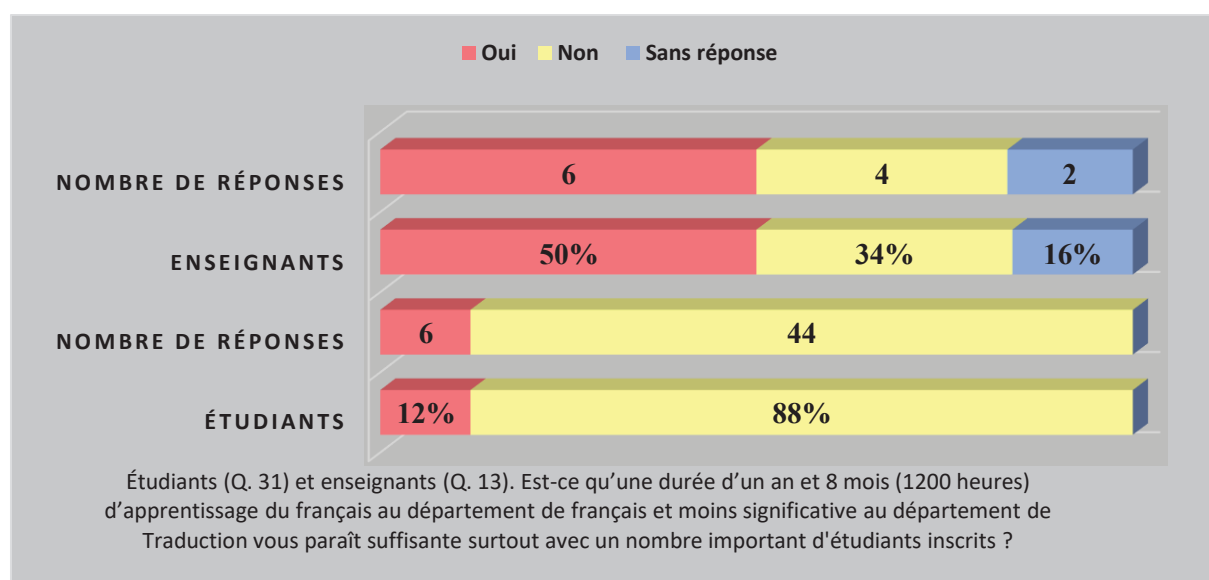
le refus de cette culture étrangère. Ils ne le font que lorsqu'ils y sont obligés, pour des raisons professionnelles ou autres. Ces cas sont minoritaires. La majorité des étudiants dans notre contexte ont montré, malgré ces différences, leur envie, leur motivation et leur besoin permanent de découvrir cette culture ; notamment vis-à-vis des aspects de la vie quotidienne des Français. Ils ont d'autant plus de mérite que le programme qu'ils doivent suivre ne répond pas à ce besoin. Voilà pourquoi nous avons pris ceci en considération dans notre action de remédiation.

Durant nos observations, nous avons aussi pris en considération la durée d'apprentissage du français et le nombre d'étudiants au sein du département de français. Quelle est l'influence de ces facteurs sur l'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants, en particulier sur l'oral ? C'est cette question que nous allons aborder.

### 3.2.16. La durée et le nombre d'étudiants

Est-ce qu'une durée de 4 ans de licence, réellement 20 mois (1 an et 8 mois, soit 1200 heures) d'apprentissage du français y compris de la littérature française, pour un public en majorité débutant, est suffisante ? Est-ce qu'elle paraît convenable pour acquérir une compétence communicative permettant aux étudiants de « se débrouiller » dans différentes situations de communication ? Vu le nombre élevé d'étudiants dans ce département et les conditions d'enseignement-apprentissage dans lesquelles ils se trouvent, une telle durée s'avère certainement insuffisante.

Voici ce que les étudiants ainsi que les enseignants ont répondu à cette question :

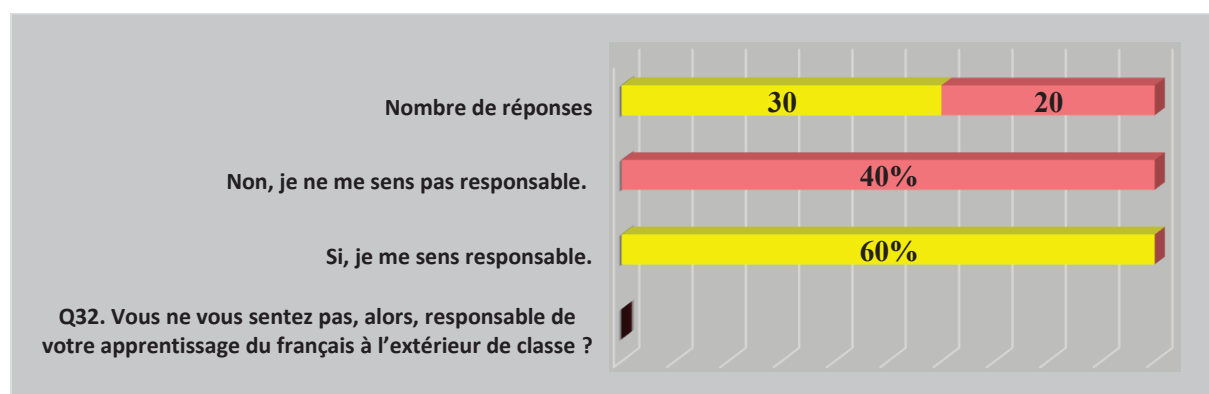


Les étudiants en majorité (88%) ont constaté que la durée d'un an et 8 mois d'apprentissage de français au sein du département de français était insuffisante ; ce qui est corroboré par les résultats obtenus à la fin de leur parcours au niveau de la compréhension et de la production orale.

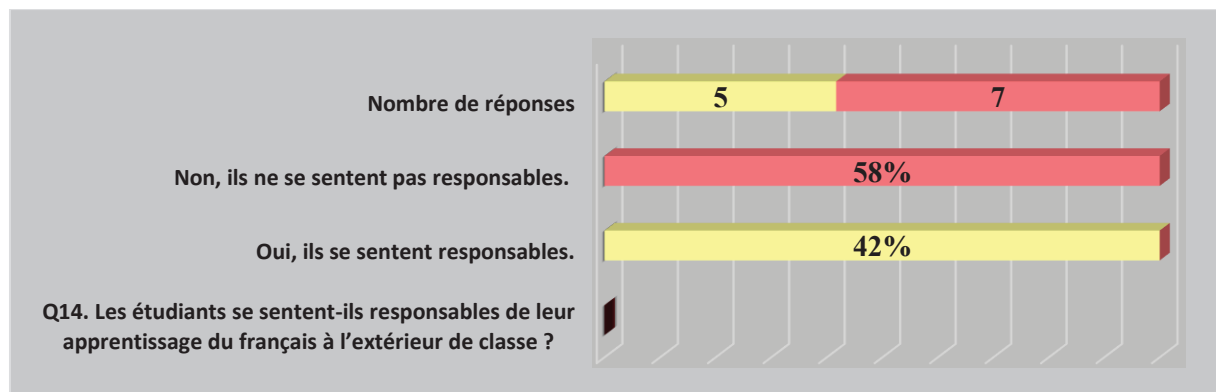
La moitié des enseignants a considéré que cette durée était suffisante. Théoriquement, elle est censée répondre aux objectifs fixés par l'établissement mais en réalité, différents facteurs perturbent le déroulement de ces objectifs, tels que l'effectif élevé, le matériel insuffisant ou inexistant, les conditions d'enseignement-apprentissage inadaptées, etc. Ils ont ajouté quelques explications :

« La durée est suffisante théoriquement, mais la tâche de l'apprenant est bien essentielle pour accomplir le message destiné du programme. » ; « Il faut qu'il y ait une méthodologie convenable compte tenu du temps, du nombre d'apprenants et le programme proposé » ; « Non, j'ai déjà signalé que les étudiants de 1ère année doivent suivre uniquement des cours de langue (année préparatoire) ».

Ainsi, quelques enseignants insistent sur le rôle et la responsabilité des étudiants dans l'acquisition de leur savoir, l'université seule étant incapable de tout assurer. Voilà pourquoi nous nous sommes demandée si les étudiants se sentaient responsables de leur apprentissage en dehors des cours pour pouvoir compenser ce manque.



60% des étudiants ayant répondu au questionnaire se sentent responsables de leur apprentissage à l'extérieur de la classe contre 40%. Nous y ajoutons, d'après nos observations, que de nombreux étudiants ne ressentaient pas cette obligation, soit parce qu'ils n'ont pas eu l'habitude d'être responsables dans l'acquisition de leur savoir, étant donné le type transmissif du système scolaire ; soit faute de conditions optimales pour poursuivre cet apprentissage à l'extérieur de la classe, surtout durant la guerre. Les résultats du questionnaire ont montré que les enseignants considéraient les étudiants responsables de leur apprentissage à 42 %, contre 59%.



Ils ont illustré cela par différents propos :

« Un très petit nombre se sent responsable à l'extérieur de la classe. » ; « Ils se sentent responsables, c'est pourquoi un nombre important suivent des cours à l'extérieur de la faculté comme à l'institut des langues pour améliorer leur français. » ; « Oui mais juste pour réussir l'examen, ce n'est pas pour apprendre une LC » ; « Non, ils ne se sentent pas responsables » ; « Ils veulent juste avoir des notes et un diplôme » ; « Ils ne font pas d'effort pour améliorer leur niveau linguistique ».

En somme, les enseignants considèrent que les étudiants ont pour seuls objectifs la réussite aux examens, l'obtention de bonnes notes et de diplômes sans avoir réellement conscience de la nécessité d'améliorer leur niveau de langue ou de travailler après les cours pour développer leurs connaissances. Toutefois, il est à noter que certains étudiants, davantage autodidactes, sont réellement engagés dans leur apprentissage et approfondissent leur travail par la recherche de ressources supplémentaires. Il nous a semblé important de développer un peu ce sujet, dans les paragraphes suivants.

Est-ce que les étudiants se sentent réellement responsables de leur apprentissage du français ou est-ce qu'ils rejettent la responsabilité sur les enseignants et sur l'établissement ? Nous n'avons pas assez de temps pour laisser parler tout le monde étant donné le nombre important d'étudiants. En tant qu'enseignant et personnel d'établissement, nous essayons de mettre les étudiants dans le bon chemin, mais est-ce suffisant ?

Les effectifs ont influencé négativement l'évaluation de l'oral. Les enseignants, en majorité, réclament ce que CHNANE-DAVIN & CUQ appellent « l'évaluation industrielle » (2017 : 107), où la passation individuelle n'existe plus. D'une part, pour gagner du temps, d'autre part parce que la passation individuelle est devenue presque impossible vu le nombre élevé d'étudiants. Louis PORCHER (2013 : 35), cité par CHNANE-DAVIN & CUQ, précise que « désormais, nous sommes entrés depuis plusieurs années déjà, dans l'ère d'une évaluation-certification industrielle, et, dans ces conditions, on ne peut pas se payer le luxe d'y procéder

*en tête à tête, individu par individu.* » (2017 : 107). À partir de ce moment, les certifications selon PORCHER « *permettent d'économiser beaucoup de temps et d'argent* » (2017 : 108), mais aussi d'énergie. Même pour les matières demandant une production écrite, l'enseignant se trouve devant une centaine de copie à corriger. C'est pour cela qu'il réclame l'examen informatisé, basé sur des QCM. Malheureusement, un avis favorable a été accordé à cette demande et différentes matières, même littéraires, sont devenues informatisées. À partir de ce moment-là, la production écrite s'est réduite tout comme l'oral.

Nous avons déjà mentionné les difficultés ressenties par les étudiants dans leur apprentissage du français en général et pour la pratique de l'oral en particulier, ainsi que certaines de leurs causes. Cependant, la responsabilité est toujours rejetée sur les enseignants et l'université. Rares sont les étudiants qui reconnaissent au moins les efforts déployés pour eux, même s'ils sont insuffisants. Mais en situation de guerre, il est difficile pour les enseignants et le personnel de l'établissement de faire mieux.

En effet la sécurité, l'électricité, les matériels pédagogiques nécessaires, les salaires, la stabilité ; tout cela fait cruellement défaut. Rares sont ceux qui reconnaissent la pression qui s'exerce sur l'enseignant et l'établissement. Rares aussi sont ceux qui apprennent cette langue en ayant pour objectif de profiter et de progresser dans cet apprentissage même à l'extérieur des cours. Malheureusement, la majorité des étudiants réduit leur ambition à l'idée de réussir les examens et la certification.

Ceci n'empêche heureusement pas certains étudiants de partager cette responsabilité avec les enseignants et l'université, de poursuivre leur apprentissage en dehors des cours, en lisant d'autres références que celles du programme, en exploitant d'autres ressources, et ce sont souvent eux qui progressent le plus rapidement.

Une question portait sur l'évaluation de l'expression orale au département de français avant et durant la guerre, et son influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants et en particulier sur l'oral. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### **3.2.17. L'évaluation de l'expression orale au département de français avant et durant la guerre**

Avant la guerre, l'évaluation de l'expression orale était présente dans la matière intitulée « **Compréhension et Expression orale 1&2** ». Nous étions quatre enseignants à assurer cette matière, et avons eu 4 groupes de 200 étudiants, presque 800 étudiants en 1<sup>ère</sup> année. Cette évaluation se déroulait en deux parties et dans des périodes différentes. Nous commençons par les épreuves d'expression orale, celles de compréhension orale se déroulant durant la période des examens officiels.

La note attribuée à cette matière était sur 100 points, répartis en 50 points pour l'épreuve de compréhension orale et 50 points pour l'épreuve d'expression orale. Les points attribués à l'oral dépendaient de la participation, de la présence et des résultats aux évaluations permanentes réalisées à chaque unité achevée.

Les étudiants entraient en salle d'examen, individuellement, par deux ou plusieurs selon la consigne (jeux de rôles ou discussion individuelle avec l'examineur) et passaient l'épreuve orale selon une liste affichée à l'avance par ordre alphabétique et par horaire fixe pour chaque passation. Les critères d'évaluation émanaient du CECRL niveau A1.

L'épreuve de compréhension orale était basée sur des enregistrements sonores et des questionnaires à choix multiples.

L'évaluation de l'oral était compliquée à mettre en place : le nombre élevé d'étudiants inscrits perturbait sa réalisation et son efficacité, voire empêchait parfois son accomplissement. Pendant cette période-là, nous consacrons, nos collègues et nous-même, des heures supplémentaires pour pouvoir évaluer l'ensemble des étudiants.

Pour ces raisons, il nous paraît nécessaire de diviser les étudiants en sous-groupes et de recruter d'autres enseignants pour cette matière, afin d'attribuer de la qualité à l'enseignement-apprentissage de l'oral et à son évaluation. Pour ce faire, une augmentation des heures consacrées à cette matière et des formations destinées aux enseignants non spécialistes en FLE s'avèrent urgentes mais malheureusement, une telle proposition n'a pas trouvé écho dans l'établissement car l'effectif du personnel enseignant est restreint, de même que le nombre de salles attribuées au département de français.

Durant la guerre, l'évaluation de l'expression orale a été très perturbée, jusqu'à être totalement supprimée pour des raisons sécuritaires. Pendant cette période, tout a changé, notre mode de vie, les précautions que nous devons désormais prendre, nos inquiétudes, nos priorités, tout a été perturbé. Notre quotidien a changé, nous ne savions pas ce qui allait se passer d'une heure à l'autre.

À cause des coupures brutales des routes ou des confrontations armées soudaines, les étudiants devaient partir tôt de chez eux pour être sûrs d'arriver à l'heure pour leur évaluation.

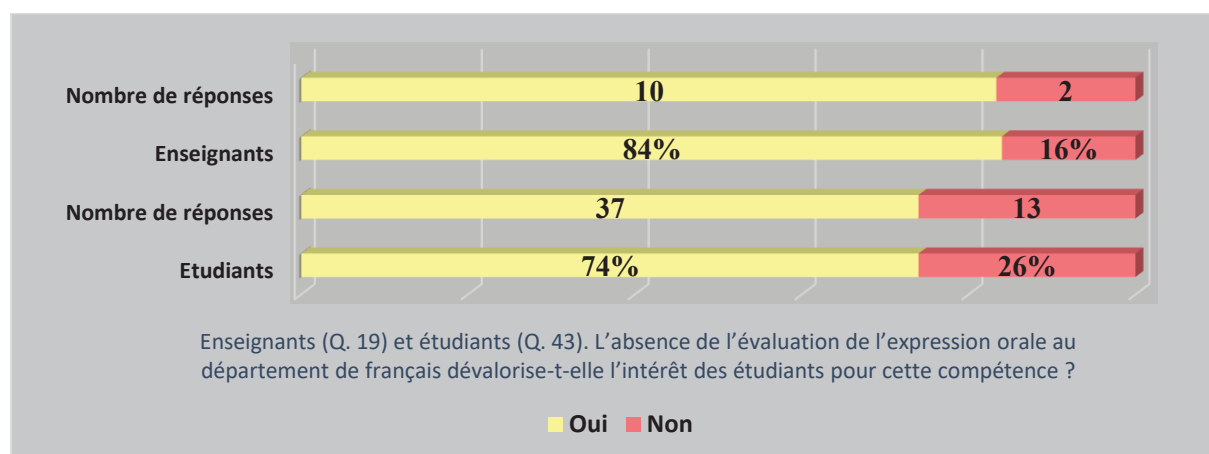
Au vu de cette situation, de ces conditions difficiles et surtout du rassemblement d'un nombre très important d'étudiants, le doyen de la faculté et le chef de département, inquiets pour les étudiants, nous ont demandé d'annuler les épreuves d'expression orale au profit de la compréhension orale. Par conséquent, les 50 points attribués initialement à l'expression orale

ont été reportés sur la compréhension orale.

Pourtant, on nous a autorisés à continuer d'enseigner cette matière avec ces deux compétences (la compréhension et l'expression orale). Cependant, l'absence d'évaluation a eu pour conséquence un manque d'intérêt, même inconscient, de la part des étudiants, voire, de la part des enseignants. Certains accordaient plus d'importance à la compréhension orale au détriment de l'expression orale, sans s'en rendre compte. Nous avons constaté progressivement qu'une partie des étudiants s'est désintéressée de cette compétence, tout simplement parce qu'elle n'était plus évaluée.

Cette situation nous a rappelé la période de scolarité (au collège et au lycée) où l'oral n'était pas évalué non plus, ce qui a marginalisé cette compétence et l'a dévalorisée aux yeux des enseignants du collège et du lycée, ainsi que des apprenants. Pourtant, le ministère de l'éducation nationale a bien insisté dans ses manuels sur l'oral et sur son enseignement mais malheureusement, sans évaluation ni examen. Certains enseignants qui avaient des difficultés à s'exprimer à l'oral ont donc pris de la distance vis-à-vis de cette matière. Pour d'autres, c'est la durée insuffisante attribuée à un programme très chargé qui les empêche de travailler cette compétence.

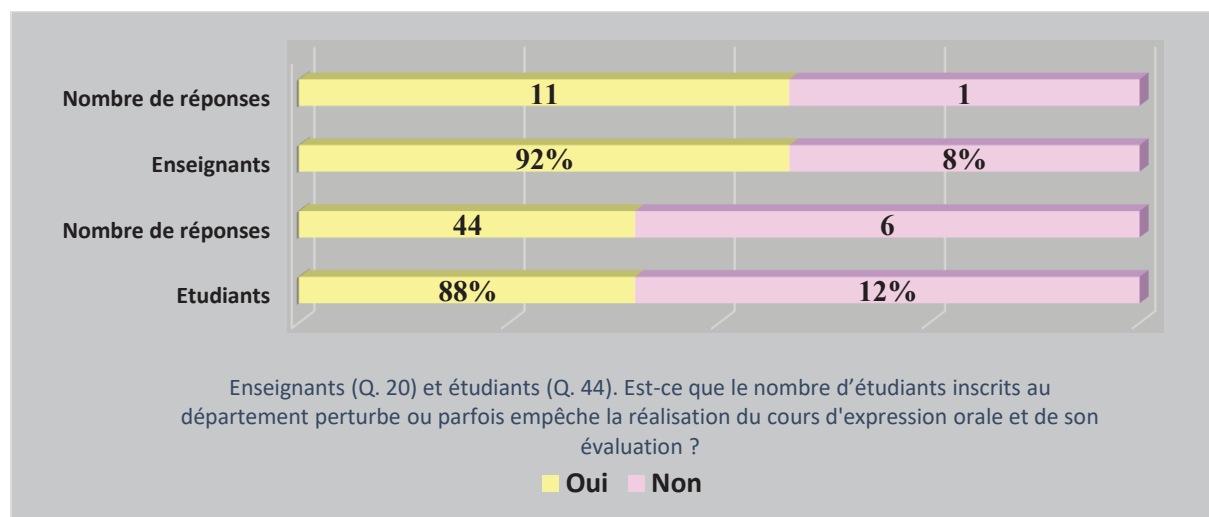
Cela vaut également pour l'enseignement ouvert (au département de Traduction en français), où la production orale n'est pas non plus évaluée. Voyons les avis des étudiants et des enseignants vis-à-vis de l'absence de l'évaluation de la production orale, ainsi que ses effets sur cette compétence :



Il nous semble nécessaire de préciser qu'en ce qui concerne la question posée aux enseignants, nous y avons ajouté l'intérêt des enseignants : Q. 19. L'absence de l'évaluation de l'expression orale au département de français dévalorise-t-elle l'intérêt des étudiants et des enseignants pour cette compétence ?

Comme attendu, la majorité des enseignants (84%) ainsi que des étudiants (74%) partagent le

même avis et ont confirmé que l'absence de l'évaluation de l'expression orale a effectivement amoindri leur intérêt pour cette compétence. Ils n'ont pas jugé cette matière inintéressante mais, en ce qui concerne les enseignants, ils voulaient reporter le temps alloué à cette compétence sur d'autres compétences ou d'autres matières censées être évaluées. Les étudiants pour leur part, profitent du temps qui devrait être consacré à cette compétence pour rattraper leur retard dans d'autres matières à cause d'un programme jugé très chargé et ne correspondant pas à leur niveau.



Il est bien compréhensible que 88% des étudiants et 92% des enseignants s'accordent sur le fait que l'effectif élevé d'inscrits au département de français perturbe voire empêche le bon déroulement du cours de l'expression orale et de son évaluation. En effet, ce cours d'une heure et demie regroupe jusqu'à 250 étudiants. Avec cet effectif, il est impossible que tous les étudiants participent, et l'enseignant ne peut pas interroger tout le monde. De plus, le programme chargé et les objectifs variés à atteindre freinent le déroulement du cours d'expression orale.

Nous avons posé la question suivante aux enseignants pour savoir ce qu'ils pouvaient proposer comme solutions pour améliorer l'évaluation de l'expression orale :

<b>Q 21. Avez-vous des propositions à faire pour améliorer l'évaluation de l'expression orale au département de français ?</b>	
1. « Impliquer tout le corps enseignant dans cette opération. »	5. « Faire des formations pour développer les compétences orales en été, hors du programme universitaire. »
2. « Maintenir l'école d'été tous les ans. »	6. « Diviser la classe en groupe. »

<p>3. « L'apprentissage ne vient pas d'un seul coup, l'enseignant tout d'abord et l'apprenant, dès que les deux sont motivés et prennent en charge la responsabilité, le message sera accompli. C'est-à-dire, le prof présente la notion en classe et la travaille selon le temps disponible, ensuite c'est le rôle de l'apprenant de faire les exercices qui correspondent et travailler aussi des activités complémentaires. »</p>	<p>7. « Consacrer du temps par les professeurs pour l'évaluation.</p> <p>- Discuter la grille d'évaluation avec les apprenants. Celui-ci a besoin de savoir sur quoi il va être évalué selon son niveau de compétence.</p> <p>Diviser les étudiants en petits groupes, d'une quinzaine au maximum. »</p>
<p>4. « Il faut qu'il y ait un nombre suffisant de professeurs, utiliser de nouvelles stratégies, il faut savoir que l'erreur est très importante pour bien apprendre. »</p>	<p>8. « Après avoir terminé le semestre, il faut diviser les étudiants en petits groupes et faire des entretiens durant les journées des examens en abordant plusieurs sujets étudiés durant le semestre. »</p>

Les enseignants ont proposé de travailler cette compétence ainsi que son évaluation durant les heures supplémentaires, pendant l'école d'été par exemple. D'autres de diviser les étudiants en groupes pour qu'ils puissent tous profiter du cours d'expression orale mais dans ce cas, une augmentation du nombre d'enseignants s'avère urgente. Malheureusement ceci est impossible comme nous l'avons vu. Certains insistent sur la responsabilisation des étudiants dans l'acquisition de leur savoir surtout après le cours.

Compte tenu de la réalité du terrain, il nous paraît intéressant de proposer des cours supplémentaires et/ou des projets venant en complément au programme proposé au département et qui peuvent se dérouler durant l'école d'été puisque celle-ci est maintenue depuis des années à l'université d'Alep ; mais cette fois-ci en ayant pour objectif principal de réaliser un projet tout en mettant l'accent sur l'oral, sur la connaissance culturelle de la langue-culture cibles et sur la motivation des étudiants. Il faudrait aussi assurer plus de place aux étudiants. En effet, ils sont souvent nombreux à vouloir y participer, mais malheureusement le nombre de places est restreint, car les groupes sont souvent limités à trois niveaux.

Une question portait sur la composante socioculturelle-interculturelle de la langue cible et la difficulté d'y avoir accès, en particulier durant la guerre ; et son influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### **3.2.18. La composante socioculturelle de la langue-culture cibles au département de français**

D'après Sophie MOIRAND (1982), la compétence de communication dépend des facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels qui sont rigoureusement liés à la structure sociale



dans laquelle vit l'individu. Il ne s'agit pas seulement d'une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi, d'une compétence psychosocioculturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser). Ainsi, l'étudiant et l'enseignant dans notre contexte, qui ont passé des années dans l'enseignement-apprentissage des règles grammaticales, sous l'influence d'un système éducatif basé sur la Grammaire-Traduction, éprouvent de grandes difficultés à découvrir d'autres aspects de cette langue cible. D'autant plus qu'ils se trouvent devant les nouvelles méthodologies qui prennent cette compétence communicative en considération et qu'ils ignorent totalement ses différentes composantes. Lors des cours, nous nous souvenons que plusieurs étudiants insistaient sur l'apprentissage des règles grammaticales. Ils trouvaient anormal de ne pas accorder plus d'importance à ce type de compétence. Ils croyaient que la grammaire était la « baguette magique » qui leur permettrait d'accéder au reste des compétences.

De ce fait, quand nous abordons la composante socioculturelle de la langue cible, un des points importants est l'enseignant et ses représentations de l'enseignement du FLE et de cette composante en particulier.

Dans notre contexte, pour de nombreux enseignants, l'enseignement-apprentissage du FLE est totalement centré sur la grammaire, le vocabulaire, l'écrit. En d'autres termes, sur ce qui relève en grande partie de la composante linguistique sans donner la priorité, ou même accorder la moindre attention au reste des composantes, entre autres, la composante socioculturelle de la langue cible. Cela est dû à la difficulté d'y avoir accès, selon la plupart des enseignants de FLE et également, au manque de temps.

D'autres enseignants prennent en considération l'aspect culturel de la langue mais malheureusement, sans faire le lien avec la culture maternelle ni élargir ce lien via des discussions interculturelles voire, des conceptions communes. Mais cela est compréhensible vu les conditions d'enseignement-apprentissage du FLE dans ce contexte et leur manque de formation.

Peu nombreux sont ceux qui prennent conscience de l'importance de l'enseignement-apprentissage de la composante socioculturelle au sein de classe de langue, et peu sont ceux qui considèrent que langue et composante socioculturelle vont de pair.

Malheureusement dans notre contexte, la plupart des enseignants trouvent plus facile d'enseigner la langue en la séparant de toute autre composante. Ils se focalisent sur la grammaire et sur la traduction en langue maternelle. Cette situation est devenue un phénomène qui envahit surtout le système scolaire, du primaire au lycée, et malheureusement, qui a commencé à atteindre le système universitaire, comme mentionné ci-dessus. C'est ainsi que, lorsque nous accueillons les étudiants après 6 ans d'apprentissage de FLE, nous sommes obligés

de reprendre toutes les bases de l'apprentissage.

La plupart des étudiants ont suivi un apprentissage dispensé le plus souvent en arabe, où il fallait apprendre par cœur. L'évaluation était aussi basée sur des exercices et des corpus déjà vus durant les cours et qui souvent, privilégiaient l'écrit au détriment de l'oral et des autres composantes d'une langue.

Malgré le fait que le ministère de l'éducation nationale ait mis à la disposition des enseignants des manuels qui mettent en valeur toutes les composantes d'une langue cible, nombre d'entre eux éprouvent de grandes difficultés à faire évoluer leurs pratiques et leurs méthodes.

Seuls quelques étudiants ont été scolarisés dans des écoles où la priorité était donnée à toutes les composantes de la langue, y compris l'aspect culturel.

Ces quelques cas particuliers témoignent de l'excellence de certains enseignants dont le nombre est, malgré tout, en augmentation permanente ces dernières années. Ils sont motivés et s'appliquent à guider l'apprenant vers tout ce qui rend une langue vivante, toutes ses composantes et les compétences qui en découlent.

Mais même avec leur volonté, leur force, leur motivation et leur amour du métier, ces enseignants ont besoin d'un grand soutien pour être capables de transmettre les compétences, en particulier l'aspect culturel. Ils ont besoin d'une grande complicité et d'une coopération avec les autres enseignants de FLE ainsi que de formations continues. Sinon, leurs efforts seront vains.

Pour bien comprendre la place et les enjeux de la composante socioculturelle dans ce contexte, nous avons posé ces questions :

Comment les enseignants enseignent-ils cette composante ? Est-ce qu'ils ont suffisamment d'informations socioculturelles pour pouvoir les transmettre aux étudiants ?

Est-ce qu'ils peuvent prendre en considération les besoins des étudiants ainsi que la présence de différentes cultures au sein de la classe de FLE ?

Dans la classe de FLE coexistent différentes cultures, deux au minimum : la culture maternelle et la culture de la langue cible, représentée dans notre contexte par les documents authentiques et l'enseignant. Dans cette culture maternelle, il existe également une diversité importante, à savoir des Syriens d'origine arménienne, des Syriens d'origine kurde, des réfugiés palestiniens en Syrie ou des Syriens d'origine turque, entre autres. Voilà pourquoi la classe est un endroit favorable pour instaurer des discussions de type « interculturel ».

À ce moment-là, l'enseignant peut tirer profit de cette richesse culturelle en y ajoutant la culture de la langue cible. Dans ce cas, la composante socioculturelle est bien présente et des discussions interculturelles peuvent avoir lieu. L'enseignant peut au contraire l'ignorer et maintenir la monotonie d'une classe de langue ordinaire. Mais une troisième voie est possible

: réaliser collectivement des projets en langue-culture cible en lien avec la vie en société. Autrement dit réaliser des projets qui relient l’agir d’apprentissage à l’agir social. Cela permet aux étudiants d’adopter des conceptions communes pour et par le projet. C’est ce que nous avons tenté de faire dans notre action de remédiation. Voyons maintenant quels contacts avec la langue-culture cible ont été présents avant la guerre.

Avant la guerre enseignants et étudiants fréquentaient l’agence culturelle française et le CDP (centre de documentation pédagogique) à Alep pour avoir accès à des ressources gratuites. À l’agence culturelle française il y avait une bibliothèque pleine de ressources pédagogiques, culturelles, politiques, économiques, audio, vidéo qui concernaient la vie en France. Les activités et les rencontres culturelles réalisées via l’agence culturelle française étaient très riches et très abondantes surtout durant les journées de la Francophonie. Il y avait alors des soirées théâtrales, musicales, des films français présentés dans différentes salles de cinéma à Alep. Des rencontres et des conférences culturelles avec différentes personnalités françaises et francophones étaient également organisées. Nous avons tissé pendant cette période-là des relations amicales ainsi que professionnelles avec beaucoup de français et de francophones. Nous avons discuté avec eux et cela nous a permis d’avoir accès à certains aspects de la culture française.

Avec la guerre, tout s’est transformé. Les enseignants et les étudiants n’ont plus eu cet accès. Les formations pédagogiques assurées en partenariat avec l’université d’Alep et le CDP ont été suspendues. Par conséquent, on peut difficilement attendre d’un enseignant peu formé qu’il tienne compte de la composante socioculturelle de la langue qu’il enseigne, qu’il mette en place des discussions interculturelles ou qu’il amène ses étudiants à réaliser des projets coopératifs. Ajoutons à cela qu’il a aussi besoin d’une durée de cours suffisante, de matériel, des corpus et des conditions optimales pour le faire.

Quelques enseignants parviennent à dévoiler quelques aspects de la culture cible mais sans pouvoir déclencher de discussions interculturelles ou autre. Dans la plupart des cas, l’enseignant transmet à ces étudiants tout ce qu’il connaissait auparavant, y compris tous les stéréotypes. Par exemple, pour enseigner la culture française, un enseignant « ordinaire », montrera à ses étudiants tout ce qui est de l’ordre des images et des stéréotypes traditionnels et anciens, tels que : La Tour Eiffel, les parfums, la littérature, Molière, la mode, la pâtisserie, la baguette et tant d’autres images qui font certes partie de la culture française, mais qui ne représentent pas toute la culture française.

Les Français, en effet, ont d’autres préoccupations quotidiennes, ils ne sont pas tous élégants comme nous le croyions, ils n’ont pas non plus le souci de suivre la mode et de se parfumer.

D'autres affaires attirent leur attention, d'autres habitudes peuvent également marquer la France et les Français.

Mais ce sont ces images et ces stéréotypes transmis sur les Français qui ont marqué l'imaginaire collectif des enseignants voire, de la société syrienne. N'oublions pas la politique linguistique de l'état qui veut que les programmes, et par conséquent les enseignants, transmettent ces images. C'est le crible de la politique linguistique de l'état qui renforce cela.

L'enseignant, pour sa part, évite par exemple, dans ses cours, d'aborder le « parler jeune », le parler familier des Français et leur argot, ou d'évoquer les différentes relations de couple, le statut des religions et des croyances en France, les partis politiques et les débats qui en découlent, les emblèmes et les symboles des Français et leurs significations, les enjeux économiques, les problèmes dont souffrent les jeunes, les sujets tabous, en bref les actualités. Cet évitement est compréhensible de la part d'un enseignant qui n'est pas « mis à jour », autrement dit, qui ne réactualise pas ses connaissances, car il n'a pas les moyens suffisants qui lui permettent de le faire.

Il peut s'agir également d'un enseignant qui n'a jamais eu l'opportunité d'aller en France, faute de moyens financiers ou faute d'avoir la possibilité de se former ou de séjourner là-bas. Avoir un visa pour la France était difficile et est devenu presque impossible pendant la guerre ; à ceci s'ajoute le problème des procédures administratives très compliquées pour avoir un congé en tant que fonctionnaire d'état. Cela demande du temps et des efforts.

De plus, l'enseignant doit avoir un accès rapide et permanent au réseau d'internet pour pouvoir actualiser ses connaissances de la langue et de la culture cible. L'enseignant a besoin de conditions optimales pour vivre et se consacrer effectivement à son métier. Avec le déclenchement de la guerre et la chute de la livre syrienne, il doit désormais travailler nuit et jour pour gagner sa vie. Voilà pourquoi l'idée d'améliorer ses pratiques professionnelles en FLE est malheureusement et réellement le dernier de ses soucis.

Dans le meilleur des cas, l'enseignant transmet la culture française en se basant sur des manuels, qui contiennent des séquences consacrées à la composante socioculturelle. Certains enseignants laissent de côté ces séquences faute de temps, et à cause d'un programme trop chargé par rapport au nombre d'heures qui leur sont octroyées.

Les enseignants, dans les collèges et les lycées, ont un programme à suivre et n'ont pas la possibilité d'en faire plus. Leur seul souci est de finir le programme dans un délai fixe et d'amener leurs étudiants à obtenir leur diplôme.

Les besoins des étudiants, à l'université, sont réduits malheureusement à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme. Voilà pourquoi l'aspect culturel de la langue cible est complètement

marginalisé et le résultat est la méconnaissance de celui-ci de la part des étudiants, qui n'ont pas l'occasion d'être confrontés à des situations favorisant l'accès à la culture française. C'est pour cela également que perdurent les stéréotypes et les représentations réduites de la langue et de la culture cible.

Les objectifs de l'établissement obligent l'enseignant à réduire ou à augmenter l'étude de cette composante socioculturelle. En effet, l'enseignant est tenu de respecter les priorités fixées, les objectifs à atteindre ainsi que le planning imposé selon le public avec lequel il travaille.

Lorsque nous réussissions à transmettre la découverte d'aspects de la culture française à notre public, nous nous sommes parfois heurtée à certaines réticences en abordant des sujets tels que « faire la bise ». Certains étudiants voulaient abandonner le cours, en signe de « résistance », de peur du problème de « *déculturation* » qui est, selon Besse, « *Une perte de sa culture native* » (BESSE, 1984). En d'autres termes, ces étudiants croyaient qu'en apprenant ce type d'information, ils allaient être obligés de changer ou d'influencer leurs représentations.

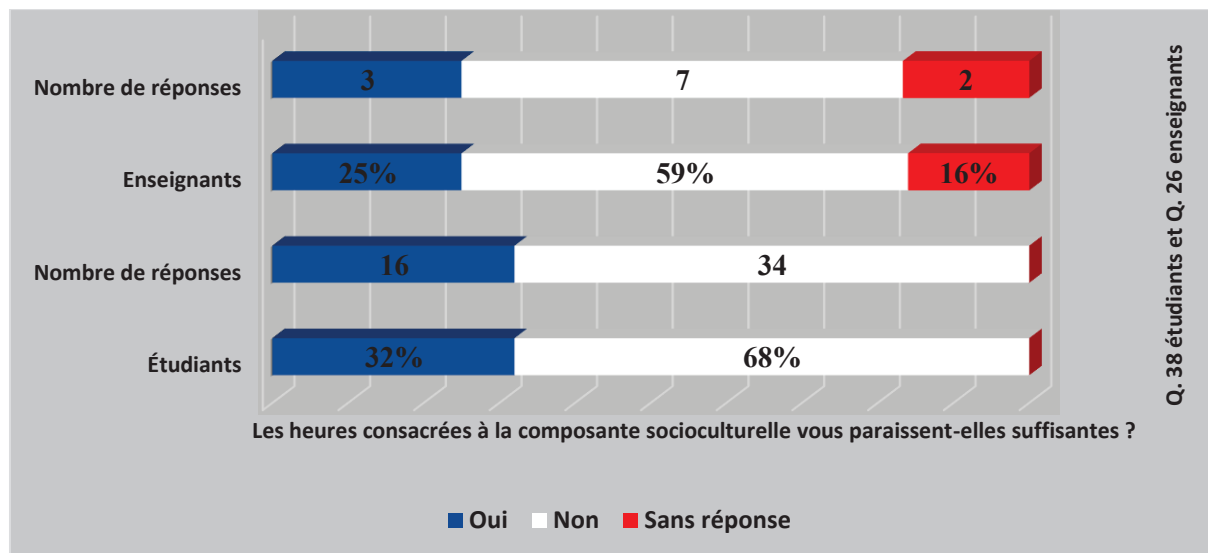
Nous leur avons expliqué qu'à travers la composante socioculturelle, la langue et la vie réelle des Français pouvaient être mieux appréhendées, que les représentations et les informations concernant ce public et cette langue pouvaient être enrichies, et surtout que nous ne voulions pas les influencer, transformer leurs croyances mais élargir leur vision du monde, leur compréhension et leur acceptation de l'autre.

Nous avons, dès lors, réfléchi aux problèmes liés aux représentations, nous demandant s'il fallait développer les représentations des étudiants, ce que BLANC & BREUVARD appellent : « *Relativisme* » et qui veut dire : « *la position, issue de la quête d'authenticité, qui conduirait chacun à respecter toutes les autres opinions que la sienne comme ayant valeur égale* » ou transformer leurs représentations « *déculturation* » selon BESSE (1984). À ce moment-là, les étudiants remplacent des représentations de leur culture maternelle par d'autres de la culture cible, ou tout simplement en adoptent de nouvelles.

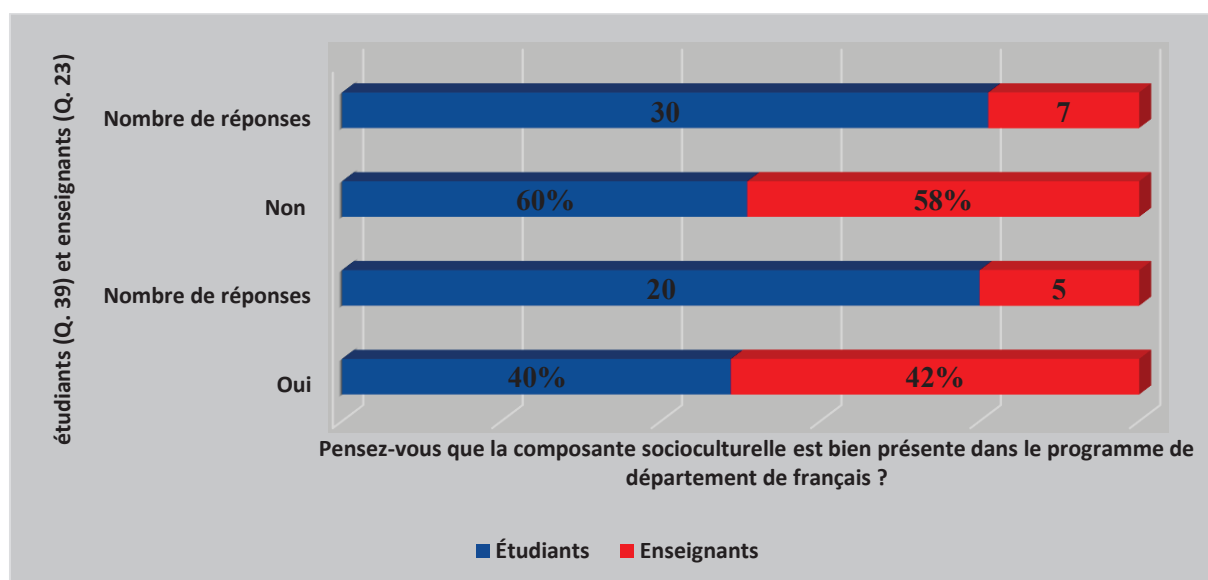
Faut-il prendre en considération le crible culturel de notre public et par conséquent établir une sorte de censure sur les informations transmises ? Doit-on tout transmettre en expliquant tout de même les intentions sous-jacentes de l'enseignant ?

Des réponses à ces questions seront abordées ultérieurement.

Des questions relatives à la composante socioculturelle de la langue cible, ont été posées aux étudiants ainsi qu'aux enseignants. Voici quelques réponses :

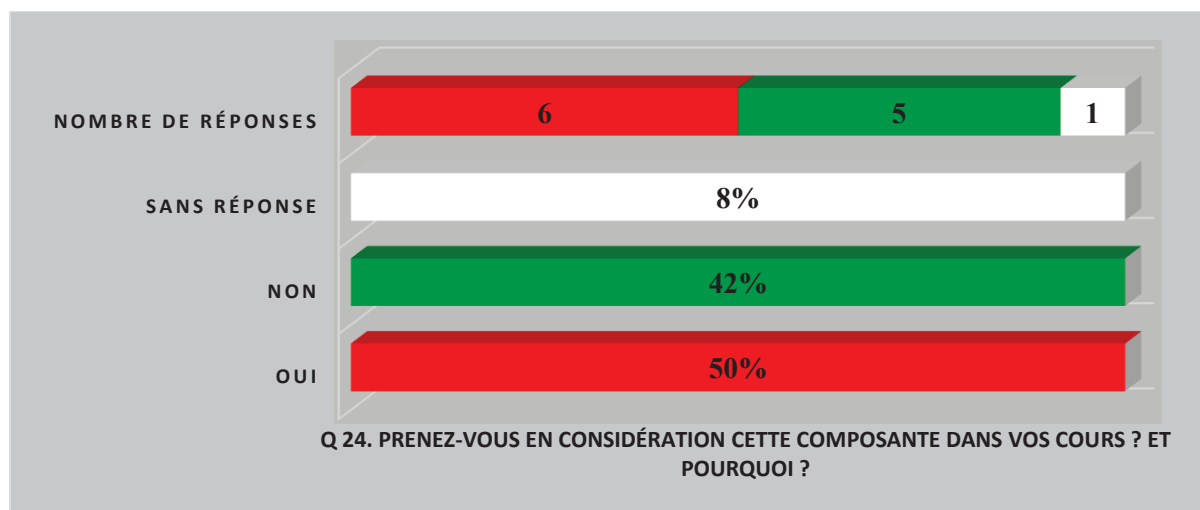


68% des étudiants ainsi que 59% des enseignants sont conscients de l'insuffisance des heures consacrées à cette composante au sein du département de français. Nous avons continué d'approfondir le sujet et nous les avons questionnés sur la présence de cette composante au sein du programme.



Plus de la moitié des enseignants (58%) et des étudiants (60%) ont considéré que cette composante n'était pas suffisamment présente au sein du programme, d'autres moins nombreux l'ont considérée comme bien présente.

Voici ce que les enseignants ont répondu à propos de l'enseignement-apprentissage de cette composante durant les cours :

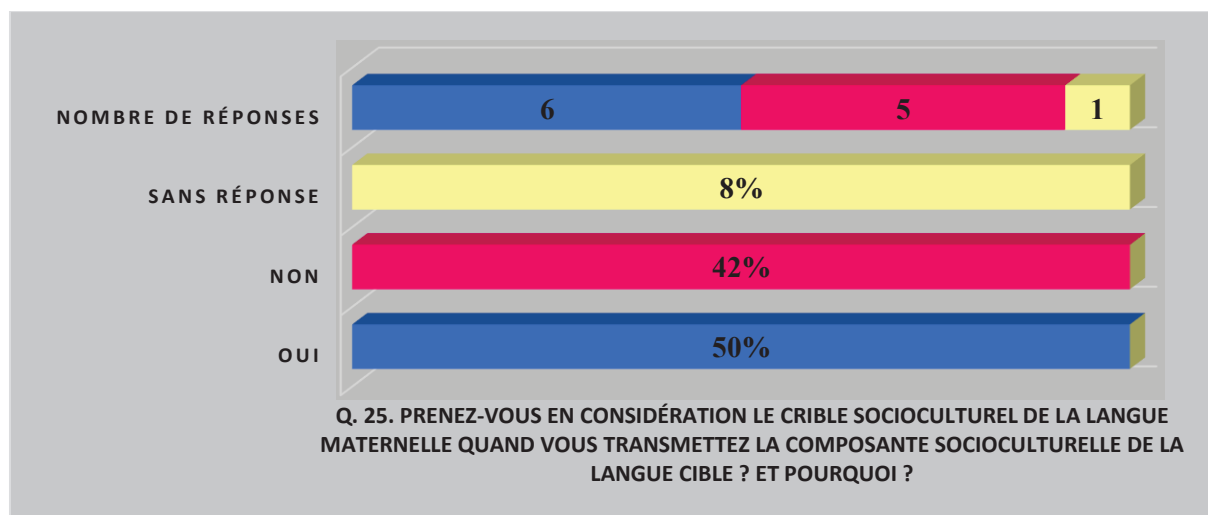


Ils ont justifié leurs réponses par :

1. « Malheureusement on n'a pas assez de temps pour le faire. »	7. « Parce que la langue n'est pas seulement interne, elle a aussi son côté social. »
2. « Afin de ne pas être déconnecté de leur réalité quotidienne, leur fournir une matière à vivre (exemple, l'éducation idéale selon François Rabelais). »	8. « Parce que l'apprentissage d'une langue étrangère demande de passer au côté socioculturel pour faciliter la compréhension de la culture française. »
3. « Je trouve que c'est très loin de l'esprit de l'étudiant. Alors, il me faut faire beaucoup plus d'effort pour attirer les étudiants. »	9. « Bien sûr, car elle est présente dans tous les détails de la vie. »
4. « Pour le choix du lexique et des structures syntaxiques. »	10. « Oui, pour faire comprendre la culture française aux étudiants. »
5. « Parce qu'elle aide à bien comprendre et à bien communiquer. »	11. « Un peu, et cela dépend de la méthode suivie. »
6. « La langue n'est pas seulement des mots pour faire de bonnes phrases mais c'est un savoir vivre, et je prends en considération cela dans mes cours car les sujets abordés et les matières enseignées sont parfaitement fabriqués en France ou la composante socioculturelle est toujours présente. »	

Nombreux sont les enseignants qui prennent en considération cette composante (66%) dans leurs cours, mais d'après nos constatations, il s'agit souvent d'un seul versant de la culture cible, comprenant la littérature, les œuvres littéraires, la poésie, la littérature comparée ou la linguistique. D'autres aspects, tels que la vie quotidienne des Français, sont insuffisamment abordés. Les étudiants réclament souvent que nous abordions avec eux la vie des Français, leurs habitudes, leurs loisirs, leurs styles de vie, leurs préoccupations, la musique et chanteurs français entre autres.

Nous avons ensuite interrogé les enseignants pour savoir s'ils prenaient le crible socioculturel de la LM en compte en transmettant la composante socioculturelle de la LC.

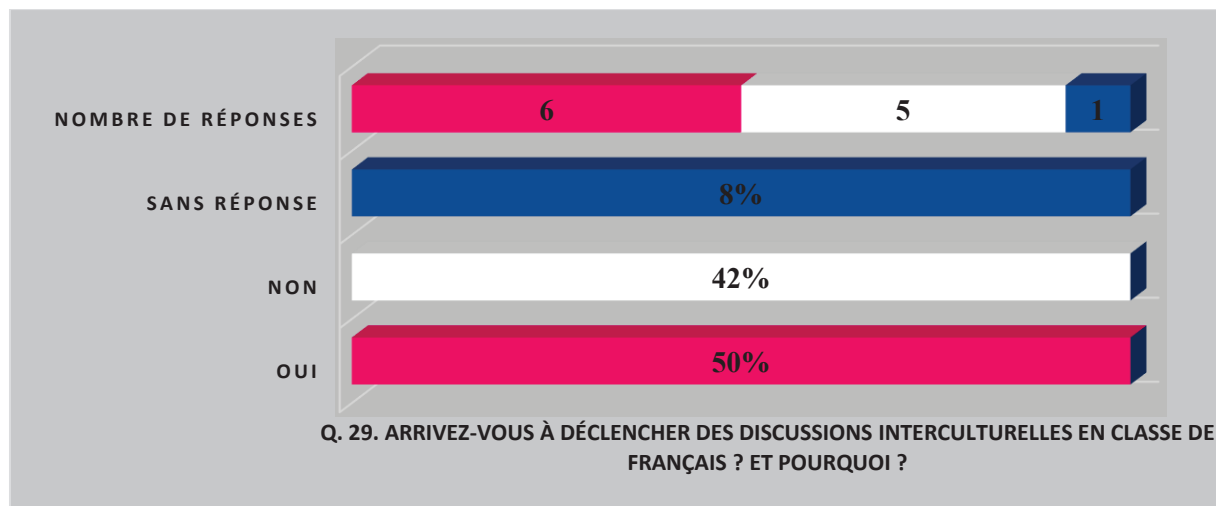


75% des enseignants ont répondu par l'affirmative, justifiant leurs réponses par les éléments suivants :

1. « Oui, ce n'est pas du tout négligeable avec des étudiants d'une société syrienne et parfois rurale où les mœurs sont très différentes, je ne peux pas les obliger à faire la bise en se saluant. »	5. « Pour montrer la différence et la ressemblance entre les cultures. Pour éviter de parler des tabous socioculturels du pays maternel, pour ne pas évoquer des chocs chez les apprenants. Tout dépend des apprenants, de leur capacité de tolérance et d'accepter l'autre. »
2. « Parce que cela permet aux apprenants d'être conscients du travail qu'ils font et de comparer deux composantes socioculturelles. »	6. « Oui, nous faisons toujours comparaison entre les éléments culturels en langue maternelle et ceux de la langue seconde (cible). »
3. « Pour faire remarquer qu'il s'agit de deux cultures différentes et pour éviter le malentendu avec les français natifs dans l'avenir. »	7. « En arabe il n'y a pas tous les sons français, alors on essaye le plus possible de chercher les mêmes sons pour faciliter la prononciation. »
4. « Car il y a certaines notions qui peuvent choquer les apprenants. »	8. « Parce que les étudiants réfèrent tout ce qu'ils apprennent à leurs langues maternelles. »

En somme, les enseignants qui prennent le crible de la LM en compte ne veulent pas choquer les étudiants par des habitudes culturelles qui leurs sont complètement différentes et étrangères. Les enseignants évitent d'avoir des discussions qui peuvent être difficiles à gérer étant donné le contexte et la culture du public trop éloigné de la culture cible, mais aussi, faute de documents authentiques facilitant la transmission des informations et des codes culturels de la LC.





La moitié des enseignants répondant au questionnaire, affirment réussir à mettre en place des discussions interculturelles au sein de leur classe, les autres ont reconnu ne pas y arriver ou ne pas avoir de réponse sur ce sujet. Voici quelques-unes de leurs justifications :

1. « Non, parce que les étudiants ne s'intéressent pas beaucoup à la culture. »	6. « Rarement faute de temps. »
2. « En tant que possible parce que c'est très important d'avoir une discussion interculturelle en classe pour avoir la culture de la langue enseignée et de comparer avec la langue maternelle ; cela peut faciliter le moyen de présenter les informations. »	7. « Pour encourager les étudiants à parler, à se vanter de leur culture, à renoncer à ce qui est mauvais dedans et à acquérir de nouvelles habitudes langagières et communicatives. »
3. « À cause du peu de réaction et de la timidité des étudiant(e)s. »	8. « Parce que les étudiants ne sont pas capables de le faire. »
4. « Parce que cela ouvre aux étudiants de nouveaux horizons. »	9. « Pour pouvoir accéder facilement à l'information culturelle. »
5. « Oui pour expliquer aux apprenants les différences culturelles parce que celles-ci sont incluses dans la langue. »	10. « Oui, pour élargir leur imagination, enrichir leurs vocabulaires et créer une atmosphère amusante et psychologiquement rassurante. »

Quelques enseignants ne pouvaient pas déclencher des discussions interculturelles à cause du temps insuffisant pour une telle compétence. Il nous semble qu'il ne s'agit pas d'un désintérêt des étudiants pour cette compétence ou d'une incapacité pour eux d'aborder une discussion interculturelle, mais plutôt d'une insuffisance de contact avec la langue et culture cible pour diverses raisons. Malheureusement certains enseignants, notamment ceux du système scolaire, se trouvent dans l'incapacité d'effectuer ces discussions pour des raisons telles que l'insuffisance du temps, le manque de formation et de matériel d'illustration, et un programme chargé.

Ceux qui effectuent des discussions interculturelles sont bien conscients de leur utilité tant au

niveau de l'apprentissage de la LCC qu'au niveau de leur culture maternelle. Cela permet d'élargir les représentations, de faciliter la transmission du savoir et de rassurer les étudiants.

Afin de vérifier ce que font les étudiants et les enseignants pour développer leur culture cible nous leur avons posé la question suivante :

<b>45. Que faites-vous pour avoir une vision plus large de la culture française et francophone ?</b>	
1. « Contacter des Français et francophones. »	
2. « Lire des blogs sur l'internet ; surfer sur net ; regarder la télé (TV5) ; profiter des réseaux sociaux. »	
3. « Lire la partie culturelle dans les manuels ; lire des magazines, des livres ; écrire en français ; suivre les actualités, des émissions culturelles ; assister à des formations organisées par le CNF, à des conférences ; regarder des films, des vidéos authentiques. »	

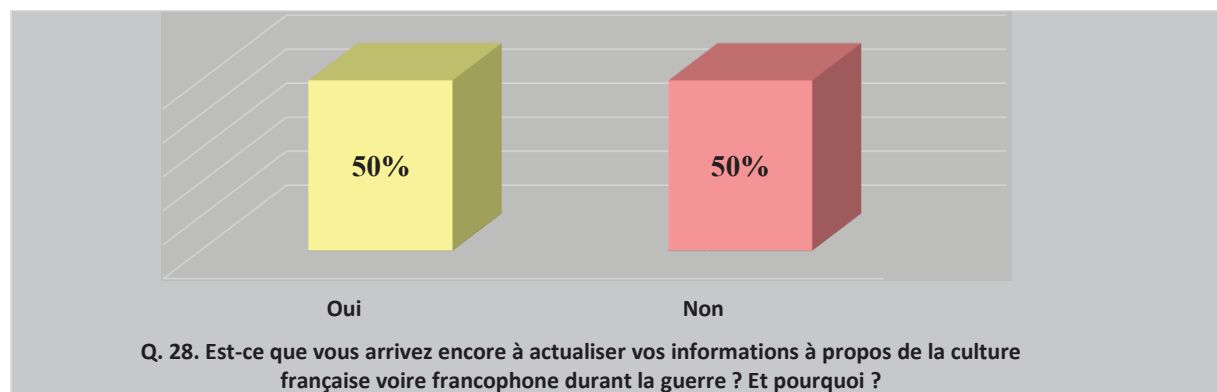
Ceux qui ont répondu parmi les étudiants savent très bien où obtenir des ressources et avoir une vision large de la culture française, voire, francophone. Ils sont conscients de la nécessité d'avoir accès à cette culture. De même pour les enseignants, pour qui culture et langue sont indissociables. Voyons ce que les enseignants ont répondu :

<b>Q. 27. Que faites-vous, en tant qu'enseignant, pour avoir une vision plus large sur la culture française et francophone ?</b>	
1. « J'actualise mes informations de la culture française. »	7. Je propose aux étudiants des sujets parlant de la culture française, je leur demande de faire des recherches sur internet. »
2. « Je donne des exemples de la culture française en ce qui concerne la leçon. »	8. « Suivre les actualités, lire des articles sur le quotidien français ou regarder des films. »
3. « J'enseigne des manuels ayant pour objet l'enseignement-apprentissage de la communication. »	9. « Je consulte internet, des forums d'enseignants, des revues françaises, des romans dont l'histoire est passée en France. »
4. « Penser positivement à ce que m'apporte la connaissance d'une langue étrangère et l'ouverture à un monde qui sera source d'enrichissement de ma culture personnelle aussi bien que mon environnement social et relationnel. »	10. « Être en contact avec les actualités et regarder des reportages sur la culture française et même avec la méthode Campus 1 e 2 il y avait un livret de civilisation inclus où d'une manière inconsciente je transmettais les informations aux étudiants sans que ce soit un cours ennuyeux. »
5. « La télévision TV5 par exemple. »	11. « Je ne cesse de me documenter. »
6. « Lecture et suivre des programmes à la télé. »	

Ces réponses nous montrent le souci et la conscience des étudiants et des enseignants d'élargir

leur vision en culture cible. Mais cela nécessite la prise en charge de cette composante par les enseignants pour permettre aux étudiants d'être en contact avec cette composante. Nous devons réaliser des outils et des projets qui permettent de tels contacts.

Pour voir si les enseignants arrivent toujours à actualiser leurs informations culturelles durant la guerre, nous avons posé la question suivante :



Ils ont justifié leurs réponses par :

1. « Non, parce qu'avec la guerre, nous avons d'autres préoccupations »	7. « Oui en donnant quelques exemples de la culture française. On peut parfois réaliser quelques habitudes françaises en classe. »
2. « Certainement non, car selon le quartier on peut avoir accès au net ou pas et personnellement je l'avais, l'absence d'électricité et de téléphone perturbe la connexion internet ; j'avais d'autres soucis et d'autres besoins qui m'empêchent d'aller actualiser ma connaissance culturelle (la recherche d'eau, des besoins vitaux et surtout la sécurité). »	8. « Oui. Bizarrement, pendant la guerre nos informations sur la culture étrangère en général s'est améliorée, car chacun a un membre de sa famille réfugié dans un pays étranger, (ou en France), et celui-ci est un vrai ambassadeur de la culture du pays dans lequel il habite. »
3. « Oui, bien sûr, enfin internet est disponible. »	9. « Franchement non, il n'y a pas de net pour le faire. »
4. « Oui, tant qu'internet marche donc la suivie de toute sorte d'information est bien accessible à celui qui la cherche. »	10. « Non, à cause du stress continu et de différentes difficultés (absence d'électricité, d'eau et de sécurité) les besoins de la vie qui sont de moins en moins accessibles et coûteux. »
5. « Non, parce que j'avais d'autres soucis vitaux. »	11. « Oui mais avec difficulté. »
6. « Bien sûr pour donner des exemples vécus pendant mes cours. »	

En somme, ce qui empêche les enseignants d'actualiser les informations relatives à la culture cible, ce sont des problèmes majoritairement liés à la guerre : les coupures d'électricité et d'internet, l'absence de sécurité. Les enseignants donnent la priorité à leur protection, leur

survie, la satisfaction de leurs besoins vitaux.

Durant nos observations, une des questions prise en considération portait sur les aspects psychologique (la subjectivité), les comportements des étudiants, et leur influence sur l'enseignement-apprentissage du FLE et sur l'oral. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### **3.2.19. Les comportements des étudiants et l'apprentissage du FLE**

Ces problèmes d'ordre psychique sont interdépendants. Nous allons dans les lignes qui suivent les résumer en quelques points.

- **Blocage corporel et séparation des deux sexes**

Des problèmes de type verbal ou corporel mais aussi, le trac, l'inhibition, l'anxiété et la timidité sont constamment présents dans nos cours. Durant l'observation que nous avons pu faire, nous avons constaté que la majorité des étudiants adoptait une attitude corporelle neutre, voire de repli quand ils étaient invités à s'exprimer devant la classe. Ces cas de trac, d'inhibition ou encore, d'anxiété, sont dus en grande partie à la timidité vis-à-vis du sexe opposé et au manque de confiance en leur capacités. Par exemple, lors des formations de pratique théâtrale mises en place par l'AUF et que nous avons assurées, certaines activités corporelles exigeaient un travail de relaxation du corps et un contact direct au sol. Les étudiants devaient à un moment donné s'allonger les uns à côté des autres. Cet exercice n'a pas pu être réalisé.

Lors de l'expression orale, la majorité des étudiants ne montrent aucun signe d'expression, ni sur leur visage, ni dans leurs regards. Ce blocage corporel influence négativement leur expression orale. Cependant, certains étudiants n'éprouvent pas ce genre de difficultés.

Des discussions avec des étudiants en dehors de la classe nous ont permis de nous rendre compte qu'ils n'étaient pas habitués à s'exprimer avec leur corps. Ceci est compréhensible dans un contexte scolaire ou universitaire où ces étudiants, qui ont passé leur scolarité, du collège au lycée, dans des établissements non mixtes, redécouvrent la mixité en entrant à l'université.

À l'oral, un étudiant peut être passif ou actif, accepter de s'exprimer ou pas à travers son corps. Lors des jeux de rôle, il peut y avoir une certaine réticence à jouer l'autre, à prendre un autre rôle que le sien corporellement et verbalement. Pour certains étudiants, l'enseignement est sérieux et les jeux ne devraient pas en faire partie. Ceux-là peuvent parfois refuser totalement de participer.

Dans la classe de langue étrangère, si l'étudiant accepte les exigences de la communication scolaire, il n'arrive pas souvent à mettre de côté ses habitus culturels. Par conséquent, sa personnalité et ses rôles universitaires et scolaires peuvent entrer en conflit. Cela provoque des

moments de blocage, de résistance, de tension et de repli sur soi. Un étudiant dans notre contexte, refuse en général de jouer un rôle qui l'oblige à avoir des contacts physiques avec une personne du sexe opposé. Dans ce cas, ce sont les habitudes culturelles qui ne lui permettent pas de jouer ce rôle et non pas sa capacité d'apprentissage. Voilà pourquoi nous avons pris en considération cet aspect dans notre remédiation en adaptant quelques pratiques à notre contexte.

- **Avoir peur de commettre des fautes surtout à l'oral et manquer de confiance en soi**

Dès leur jeune âge, les apprenants, sont soumis aux notions de perfectionnement, de compétition, de réussite totale. L'échec est source de moqueries de la part de la famille, des amis, des voisins.

D'un autre côté, l'école renforce ce sentiment en attribuant à la faute un statut négatif. Ainsi les étudiants craignent les critiques négatives du professeur et de leurs camarades de classe.

Nombreux sont les apprenants et les étudiants qui préfèrent donc renoncer à s'exprimer à l'oral afin de se protéger. Avec le temps, ceci entraîne un manque de confiance dans leurs capacités souvent prometteuses, ainsi qu'un repli sur eux-mêmes.

- **Le refus de participer**

À force d'avoir le sentiment d'être prisonniers d'un apprentissage, certains étudiants refusent de participer. Leurs programmes sont centrés sur la littérature et quelques aspects culturels très réduits de la langue cible et ne tiennent compte ni de leur propre culture, ni de leurs besoins.

Ce refus se manifeste le plus souvent sous la forme d'un repli sur eux-mêmes. Les étudiants deviennent passifs, ne participent plus, d'une part en signe de mécontentement par rapport au programme, mais aussi pour ne pas « *perdre la face* » comme mentionné précédemment (GOFFMAN : 1974) ; car le programme qu'ils suivent nécessite un niveau plus élevé que le leur.

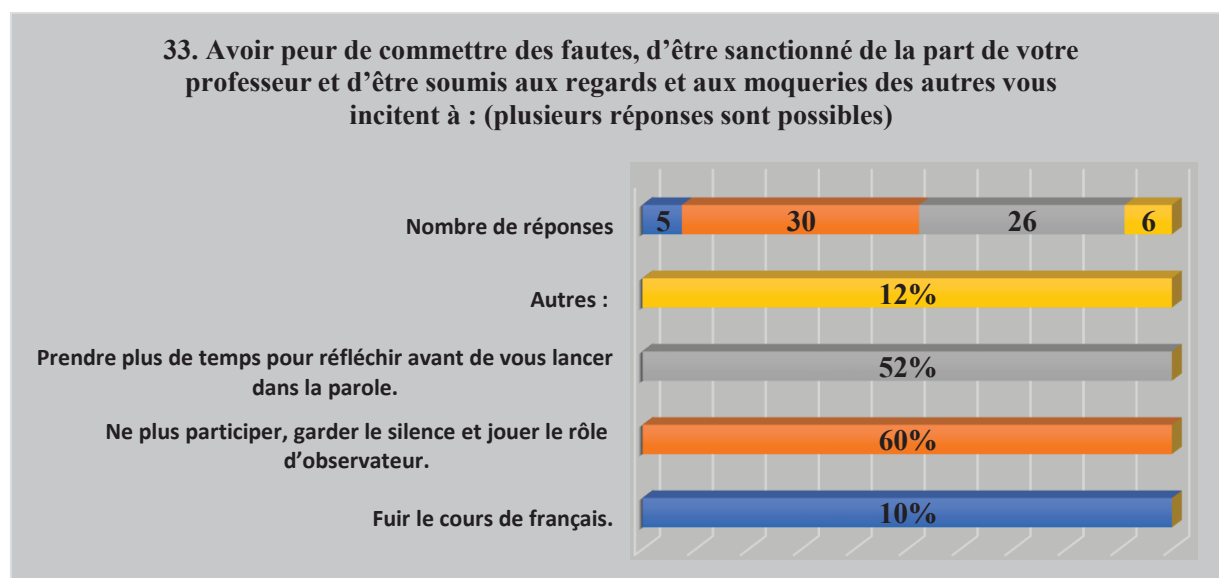
COIANIZ et PRIEUR, (1991) abordent le problème du refus de participation en classe de langue sous forme de repli, de blocage passif ou agressif, de distraction, de perturbation, de violence, d'oubli, de problèmes d'apprentissage et de mémorisation, entre autres.

Selon eux, le refus répété de participer est « *un langage qui dit la tentative d'adaptation inadéquate d'un sujet « précarisé » face à une situation vécue comme risquée. Inadéquation qui s'inscrit comme coupure, aussi bien dans l'attente institutionnelle, dans l'interaction scolaire, que dans la dynamique du sujet lui-même* ». (1991 : 38).

Certains étudiants adoptent d'autres comportements. Ils essayent, par exemple, d'attirer l'attention de l'enseignant, pour récupérer leur confiance en eux. C'est plutôt une demande d'affection, de reconnaissance, qui vise à les distinguer de leurs camarades.

Ainsi, certains étudiants tentent d'attirer l'attention de leur enseignant par des cadeaux, des récits vécus ou imaginaires, des maladies ou des problèmes inventés ou exagérés. Cette stratégie peut se révéler positive lorsque l'étudiant multiplie ses efforts, ou sa capacité de créativité, en écrivant des poèmes ou des articles. Mais cela n'est pas le cas pour tous les étudiants.

Voici quelques réponses données par les étudiants pour observer leurs réactions quand ils ont le sentiment d'avoir peur de commettre des fautes, ou quand ils ont peur d'être sanctionnés de la part de leur enseignant et d'être soumis aux regards des autres :



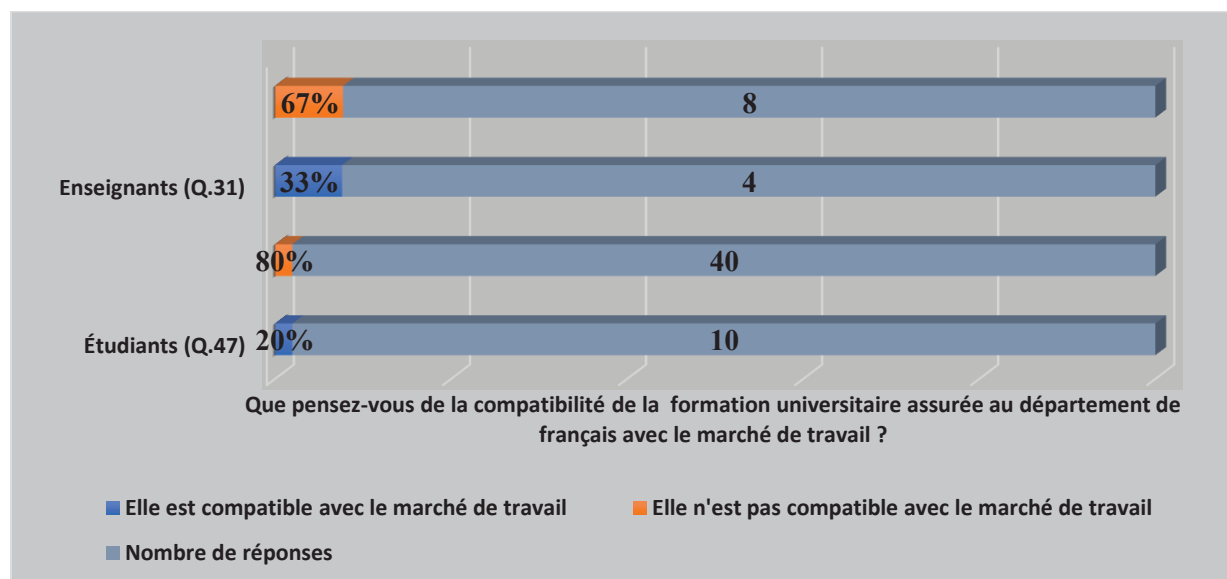
Le risque de ne plus participer, garder le silence et devenir observateur au sein de la classe est élevé. 60% des étudiants adoptent cette stratégie pour « garder la face » devant les sanctions et les moqueries des autres. En revanche 52% des étudiants participent en prenant plus de temps pour réfléchir avant de parler. 10% des étudiants choisissent de fuir le cours de français. « *Améliorer mon niveau en français chez moi pour pouvoir participer davantage aux cours* » était la réponse du choix « Autres ». Mais l'étudiant semble sous-estimer la difficulté de travailler ainsi, en autodidacte, de trouver les ressources nécessaires pour que cela soit réellement bénéfique.

Une autre thématique a émergé de nos observations. Elle portait sur la formation universitaire assurée au département de français et le marché du travail. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### 3.2.20. Formation universitaire et marché du travail

#### Formation universitaire assurée au département de français en fonction du marché de travail, quelle compatibilité ?

Voyons d'abord ce que les étudiants et les enseignants ont répondu à cette question :



Les enseignants ont développé leurs réponses par des propositions, comme nous pouvons le lire dans le tableau suivant :

1. « Je pense que c'est un travail commun entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur pour arriver à un but commun en ce qui concerne l'enseignement de la langue française. »	6. « Le marché du travail est dirigé vers le FLE, la littérature française si riche qu'elle soit ne garantit pas de bons professeurs de français. La plupart des apprenants finissent par être des enseignants aux écoles, rares sont ceux qui prennent profit de la littérature française dans leur travail. »
2. « Je propose qu'il y ait toujours un travail en commun entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur. »	7. « Le marché du travail assuré, concerne l'enseignement du Français, donc une faculté de langues répond mieux aux besoins du marché. »
3. « Oui, la formation est compatible en général quand elle est bien travaillée de la part du prof et de l'apprenant. Ce que je propose c'est d'avoir des sections à partir de la 3 <sup>ème</sup> année pour mieux répondre aux besoins du marché du travail : littérature, linguistique, traduction et FLE. »	8. « Parfois on trouve des diplômés qui ont le droit d'enseigner dans les écoles mais qui n'ont pas un bon niveau de français, spécialement à l'oral et à l'écrit car pendant les années universitaires ils n'avaient pas l'habitude d'écrire. »
4. « Parce qu'elle ne forme pas un bon professeur, il manque beaucoup de pratique, on doit offrir à l'apprenant l'occasion pour donner une leçon. »	9. « Le marché du travail est à 99% centré sur l'enseignement du FLE or la formation universitaire ne préparant pas les étudiants à ce métier. »

5. « Pour le travail, l'oral est le plus important. A l'université, c'est l'écrit. »

67% des enseignants et 80 % des étudiants considèrent que la formation proposée à l'université ne correspond pas au marché du travail. Cela est dû à différentes raisons que nous décrivons dans les lignes suivantes.

Des licenciés ès langue et littérature françaises et ceux de Traduction seront embauchés en majorité en tant qu'enseignants de FLE, mais ces futurs enseignants sont-ils bien formés pour être à la hauteur des attentes de ce métier ?

La réponse est certainement négative, si l'on prend en considération le cursus suivi qui est en majorité axé sur la littérature et la traduction. Une seule matière, « Linguistique et enseignement du FLE », assurée durant un seul semestre à raison de 4 heures par semaine, aborde les thématiques suivantes :

« L'apport de la linguistique dans l'enseignement du FLE » ;

« Les méthodes classiques et les méthodes directes » ;

« Les méthodes modernes : audio-visuelle, interactive, communicative ».

Ainsi, les étudiants n'ayant eu accès qu'à un aspect théorique de l'enseignement du FLE et non à la pratique du FLE et à son enseignement d'une manière suffisante, éprouveront des difficultés dans leur métier d'enseignant, faute de bagage solide pour les soutenir. La situation est encore pire pour les étudiants de Traduction française où aucun module ne correspond à l'enseignement du FLE.

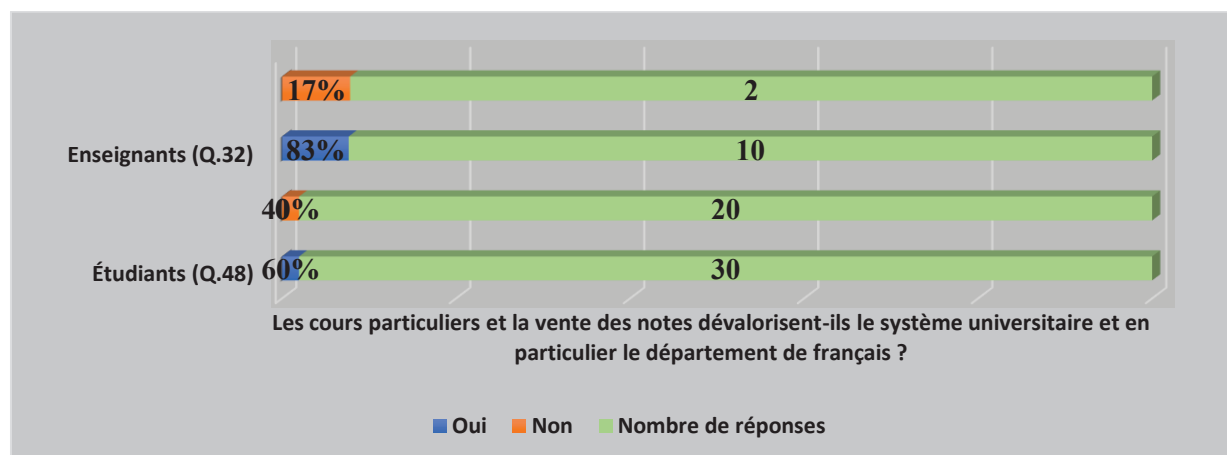
Dans de telles circonstances, ce sont souvent l'expérience et la fréquentation d'un contexte d'enseignement qui nous donnent la capacité de devenir des enseignants de FLE. Nous-même, issue de ce même contexte, avons débuté notre carrière sans avoir de formation réellement adéquate. Ce n'est qu'après la licence que nous avons eu la chance d'être mieux formée pour enseigner, essentiellement grâce à des lectures. Nous remercions également M. DUCROT, qui était responsable du centre de documentation pédagogique à Alep (CDP) pendant cette période-là, et Mme MAJBOUR pour nous avoir guidée dans le monde des œuvres du FLE. Nous avons aussi pu progresser grâce à quelques formations suivies en partenariat avec la direction de l'éducation, l'AUF, l'université d'Alep, le CDP à Alep et durant notre Master1&2 FLE en France.

Malheureusement ces opportunités datent de la période d'avant-guerre. De nos jours toutes les formations pédagogiques assurées par l'université, le CDP et l'AUF ont été suspendues, à l'exception de quelques-unes assurées par la direction de l'éducation nationale. Mais elles sont insuffisantes, compte tenu du nombre d'enseignants et de la durée des formations assurées (une formation par an d'une durée d'une demi-journée ou d'une journée).



Au problème de la formation s'ajoute l'incapacité des diplômés de s'exprimer à l'oral et parfois à l'écrit, un problème que nous avons abordé et dont souffrent profondément les futurs enseignants et les enseignants de FLE. Nombreux sont ceux qui sont incapables de parler français devant leurs apprenants et sont obligés de parler et d'expliquer le cours en LM.

### 3.2.21. Les cours particuliers et la dévalorisation du système scolaire et universitaire



Nous avons posé cette question car lors de nos observations, des étudiants des années supérieures ou des diplômés venaient assister aux cours sans avoir notre autorisation. Ils enregistraient nos rencontres et prenaient des notes. Quelques jours après nous avons bien compris qu'il s'agissait d'anciens étudiants au département qui travaillaient en collaboration avec le service « copies et impressions » et qui, après avoir transcrit nos cours sous forme de notes, les vendaient aux étudiants, permettant à ces derniers d'avoir les cours sans avoir à y assister. Nous avons empêché ces personnes d'assister à nos cours pour plusieurs raisons.

Les étudiants n'assistant pas aux cours et ne prenant pas de notes, ne sont plus responsables dans l'acquisition de leur savoir et par la suite deviennent passifs. Au fur et à mesure, l'étudiant ne voit plus l'utilité d'assister au cours, ni de venir à l'université. Il lui suffit d'acheter les cours de Mme ALKHATIB, de M. DAHHAN ou d'autres auprès du « service de copies ». De plus, bien souvent, ces notes comportent de nombreuses erreurs et sont traduites en LM. Malheureusement, beaucoup d'enseignants ont cédé à ce marché et ont autorisé ces personnes à assister à leurs cours. Parallèlement, un autre phénomène s'est propagé dans tous les domaines, à la fois au sein du système scolaire et récemment, du système universitaire : les cours particuliers. Des enseignants de français (qui sont d'ailleurs souvent ceux qui vendent les notes) nouvellement diplômés assurent également des cours particuliers dans un but lucratif au sein des instituts privés pour toutes les matières des départements de français.

Ils réalisent aussi des traductions en LM d'œuvres littéraires, des cours de type

transmissif, basés sur la réussite aux examens et la manière d'obtenir de bonnes notes. Actuellement, étant donné qu'internet est bien rétabli, ils utilisent les réseaux sociaux, en particulier Facebook, afin de diffuser des *posts* explicatifs des contenus des matières, du planning des rencontres, et même, des résultats des examens. Personnellement, nous n'avons noté aucun progrès chez les étudiants suivant ces cours particuliers, mais plutôt l'inverse. Les étudiants sont devenus davantage passifs, manquant d'imagination, de créativité, même de motivation. Ils réussissaient peut-être à l'examen mais sans pouvoir ni parler, ni écrire correctement. Ajoutons à cela que ce type de notes et de cours renforce l'apprentissage par cœur. Ce système de cours particuliers risque, à long terme, d'aboutir à une privatisation du système universitaire et à l'augmentation du nombre des universités privées au détriment des universités publiques.

Heureusement, malgré tout, 83% des enseignants et 60% des étudiants sont conscients que les cours particuliers et la vente de notes dévalorisent le système universitaire au sein du département de français. Mais est-ce suffisant ? Le doyen de l'université avait interdit à plusieurs reprises la vente de notes mais en vain. L'Etat avait auparavant interdit les cours particuliers, mais malheureusement, ils ont repris. Clandestinement d'abord, puis, durant la guerre, ouvertement.

Voici quelques justifications apportées par les étudiants :

1. « Les apprenants achètent ces notes et enregistrent seulement ce qui les aide à réussir les examens. »	7. « Quand j'ai commencé mes études à l'université, il y avait la guerre. Il y avait aussi beaucoup d'étudiants qui ne pouvaient pas venir et assister aux cours, c'est pour cela ils ont besoin de cours particuliers et de notes à étudier. »
2. « L'étudiant, qui sera un jour un enseignant, va compter sur autrui pour faire ses devoirs et cela n'est pas correct. »	8. « Quelques professeurs nous cachaient quelques parties de leurs matières, c'est pourquoi on nous attentionne sur ces parties cachées dans les notes. »
3. « Les étudiants n'ont plus la motivation nécessaire à l'apprentissage. »	9. « Parce que les apprenants ont déjà des faiblesses en français et ils en ont besoin. »
4. « Parce qu'ils empêchent les étudiants de réfléchir et exprimer leurs idées. Les étudiants les trouvent prêts c'est pourquoi ils retournent à apprendre par cœur ça leurs paraît plus facile. »	10. « Car les étudiants comptent sur ces cours et ces notes et ils ont recours à apprendre par cœur. »
5. « Ça rend les étudiants dépendant aux cours particuliers notamment la vente des notes. »	11. « Parce que les étudiants s'habituent sur les notes, ils sont tous pressés, et n'ont pas le temps suffisant pour la lecture. »
6. « Les étudiants n'assistent plus aux cours et ils lisent les notes en arabe. »	12. « L'absence de la recherche scientifique à cause des ventes des notes. »

Et voici ce que les enseignants ont avancé comme justification à leurs réponses :

1. « Parce que l'étudiant compte sur ces méthodes d'apprendre et il ne s'intéresse qu'à réussir. »	6. « Parce que l'étudiant ne prenait la peine de travailler ou d'assister aux cours, il est assuré de pouvoir acheter les fascicules, qu'il pourra tout acheter à la fin. »
2. « Ils sont plein d'erreurs (cours et notes). »	7. « Les apprenants ne sont plus intéressés par les cours, ils achètent des notes, de ce fait, ils n'entendent plus le français, ce qui affecte leur capacité de parler en français. »
3. « Parce qu'il se solde par le par-cœur, par l'absence des étudiants, par le manque de l'interactivité avec les professeurs et la pratique du français. »	8. « Parce qu'on enseigne (là-bas) pour avoir plus de notes. »
4. « Enormément, car l'étudiant choisit la « formule magique » de réussir sans faire l'effort de suivre un cours ou on parle souvent en français et ainsi sans avoir l'occasion d'améliorer sa compréhension et son expression. »	9. « Je pense que les cours particuliers ne causent pas un danger autant que la vente des notes qui est très dangereux et qui suscite un nombre d'étudiants paresseux qui ne savent pas écrire le français correctement, spécialement en première et deuxième année où les examens sont un QCM. »
5. « Parce qu'ils encouragent les apprenants à négliger le système ou le programme universitaire. »	10. « Les étudiants n'assistent plus aux cours, leur objectif se limite à la réussite à l'examen et non pas l'accès au savoir, car dans ce type de cours particulier on privilégie la réussite à l'examen, l'apprentissage par cœur, etc. »

Pour enrichir notre réflexion quant aux problèmes dont souffrent les étudiants, repérés grâce à nos observations ainsi qu'aux questionnaires distribués, nous avons donné un espace aux enseignants pour qu'ils expriment ce qu'ils observaient à leur tour au sein de leurs classes. Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante :

<b>Q 4. D'après vos observations aussi, quels sont les problèmes dont souffrent les étudiants et qui peuvent perturber l'enseignement-apprentissage du français ?</b>	
1. « Les étudiants ont peur du professeur qui parle français tout le long du cours, ils sentent qu'ils ne vont pas tout comprendre. C'est pourquoi ils demandent au professeur de traduire. Et ils ont peur de parler français devant le professeur de crainte de faire des erreurs. »	7. « Le très grand nombre des étudiants, manque de cours de lecture, manque de chargés de cours compétents qui les aident dans l'expression orale et l'expression écrite. La recherche de la réussite aux dépens de la performance. »
2. « La prononciation de l'alphabet français, la façon de construire la phrase qui se diffère de l'arabe. »	8. « Le premier problème des étudiants, en général, est l'absence de motivation, ce qui les empêche de faire le moindre effort pour se développer, tandis que le deuxième et vivre hors de ce bain linguistique et de sa

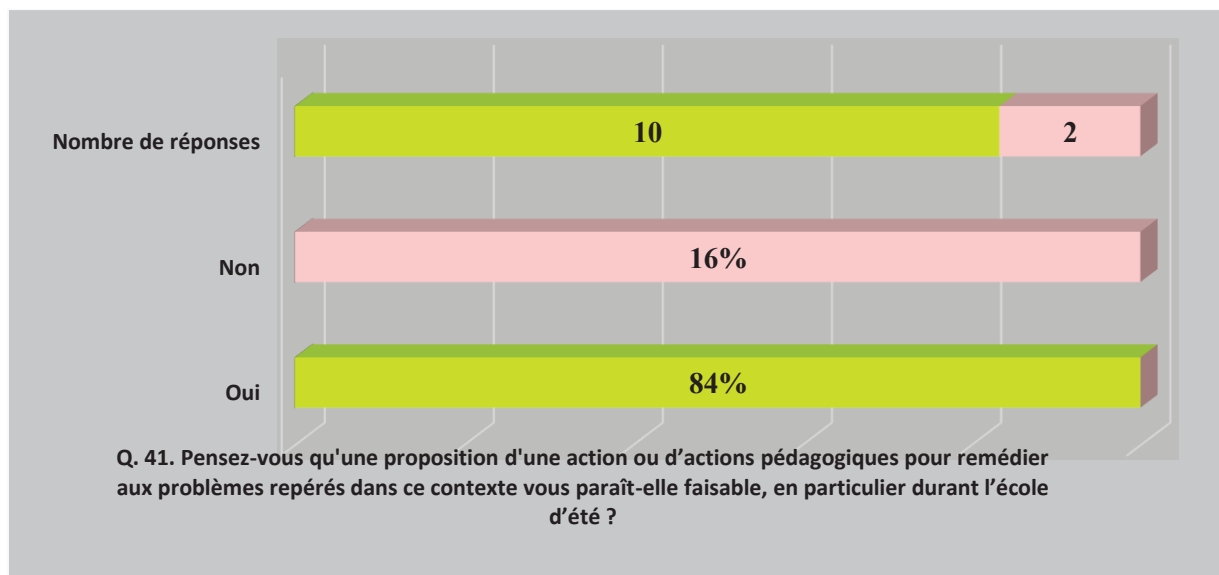
	civilisation. »
3. « Problème de communication oralement, faible bagage lexical, ils ont besoin de s'impliquer dans la culture française à travers des activités au quotidien. »	9. « Ne pas avoir le niveau demandé pour utiliser la langue même pour la comprendre. »
4. « Ils ne comprennent pas le français. Ils ont un vrai problème en compréhension orale. »	10. « L'apprentissage par cœur, ce qui perturbe les étudiants qui se trouvent loin de comprendre. »
5. « Niveau linguistique insuffisant pour des matières en majorité basées sur la littérature, et par la suite les étudiants n'arrivent pas à comprendre ce que les professeurs leur transmettent, ils ne participent pas voire n'assistent pas aux cours. »	11. « La difficulté de la communication avec le professeur à cause du grand nombre d'étudiants. Ne pas avoir l'habitude de prendre des notes pendant l'explication des professeurs et leur dépendance des notes « déjà prêtes » d'autres étudiants ou papeteries. »
6. « Manque de pratique de la langue française ; le nombre élevé des étudiants en classe. »	12. « leur niveau incohérent avec le programme proposé ; manque de pratique de la langue française surtout concernant l'oral ; effectif élevé ; manque de matériel ; insécurité due à la guerre. »

Ces réponses correspondent à ce que nous avons pu constater lors de nos observations et aux résultats des questionnaires distribués.

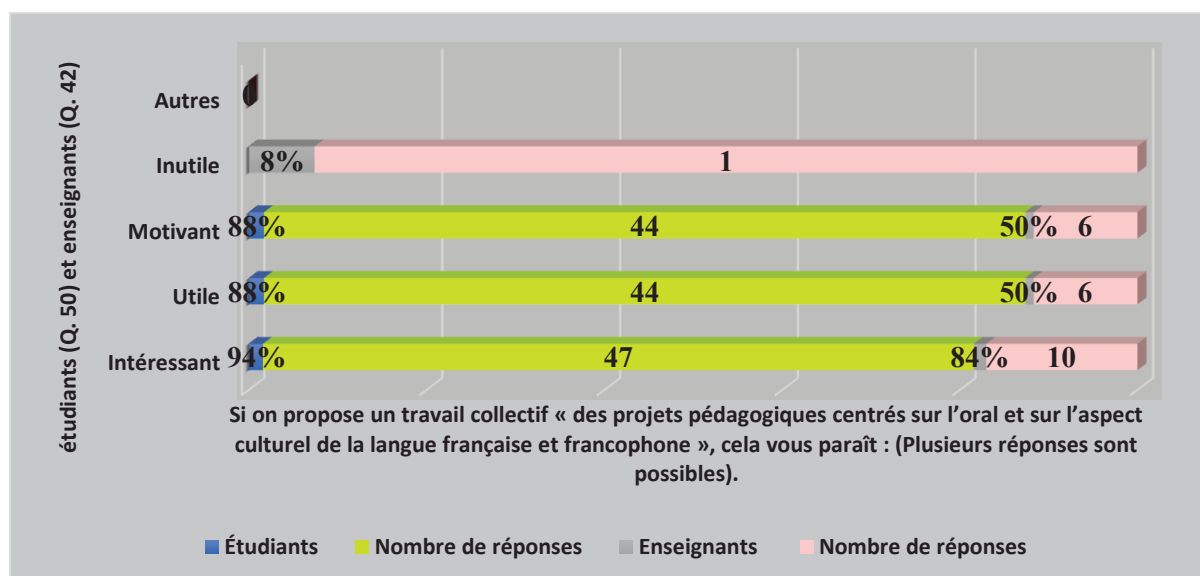
Une question portait sur la récolte d'avis des étudiants et des enseignants à propos du projet pédagogique que nous allons intégrer pour remédier aux problèmes repérés lors des enquêtes faites. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

### **3.2.22. Un projet pédagogique à finalité artistique intéresse-t-il les étudiants des départements de français ?**

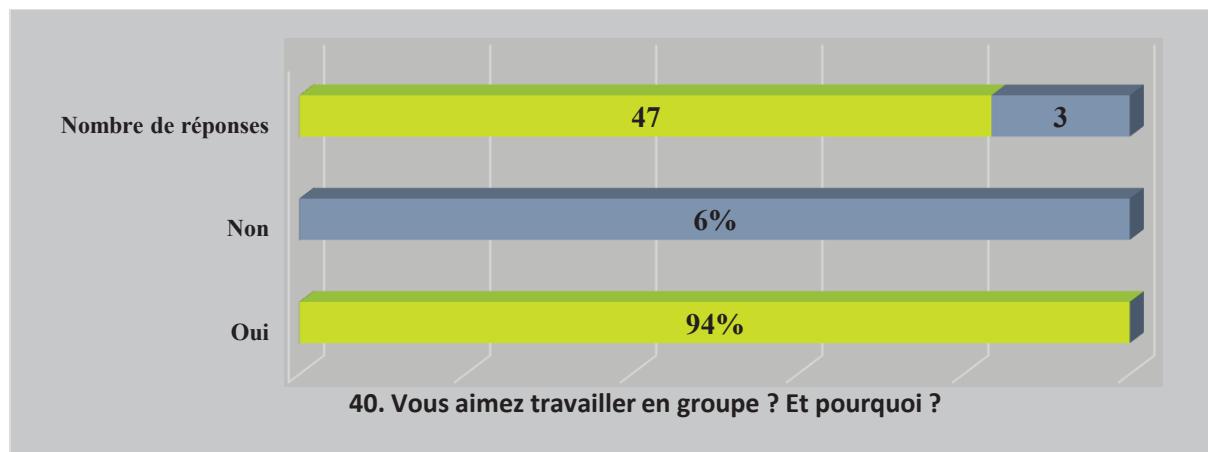
Nous avons débuté cette partie par une question posée aux enseignants, à travers laquelle nous voulions vérifier la faisabilité d'une remédiation par le biais d'actions pédagogiques au sein de ce contexte.



D'autres questions ont été posées aux enseignants et aux étudiants par rapport à l'action de remédiation qui allait être proposée :



Les enseignants ainsi que les étudiants se sont rejoints sur l'intégration d'une action pédagogique permettant de remédier aux problèmes repérés lors des enquêtes en particulier ceux de l'oral et de l'aspect culturel. Ils considèrent en général qu'il s'agit d'une action prometteuse, intéressante, utile et surtout motivante. Ces pourcentages nous ont rassurée avant de démarrer notre projet, nous ont donné de la confiance et de la motivation. En effet, avant de démarrer n'importe quelle action pédagogique, il nous fallait déterminer si un travail en groupe pouvait les intéresser car il s'agit d'une action principalement basée sur cela. Nous avons ainsi demandé aux étudiants leurs avis à ce propos :



94% des étudiants interrogés apprécient le travail en groupe, c'est un pourcentage rassurant et qui montre qu'ils sont conscients d'un bénéfice d'un tel travail. Ils ont justifié ainsi leurs réponses :

1. « Pour partager les idées, la connaissance et les expériences ; une bonne occasion d'échanger ; créer de l'interactivité entre les apprenants ; nous aider à découvrir nos points faibles ; c'est plus dynamique et plus intéressant. On peut profiter des expériences des autres. »	3. « Stimule les personnes timides à participer car dans le cas de travail en groupe l'erreur se dirige au groupe en général et non pas à une personne précise. »
2. « Renforcer la relation entre les apprenants ; s'entraider, se corriger les fautes ensemble ; le travail collectif favorise et encourage les élèves à la concurrence. »	4. « Plus intéressant et plus encourageant ; renforce la communication linguistique en groupe. »

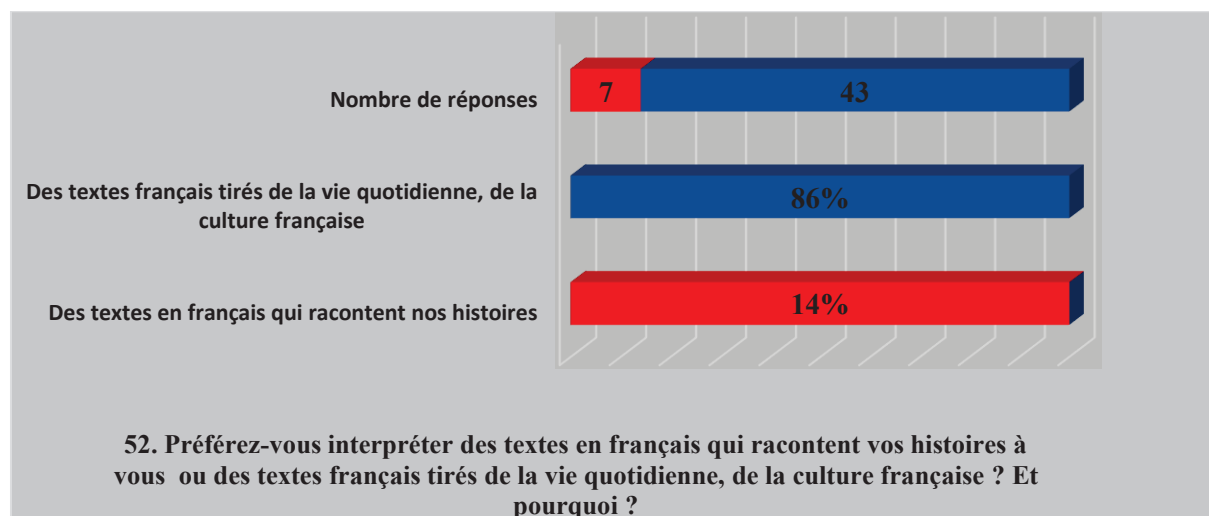
Lors des discussions qui se déroulaient avec les étudiants hors de la classe, nous avons pu obtenir leur unanimité à propos de ce type de projet qui vise à accéder à la langue, à la culture française et à valoriser l'oral. Voici les questions que nous leur avons posées ensuite :

### **Avez-vous participé à des ateliers d'expression orale, à un projet expressif de type travail collectif ?**

Rares sont ceux qui y ont effectivement participé et, de plus, ce n'était pas une participation à un projet, mais plutôt une participation à des cours d'expression orale. Pour cette raison, tous les étudiants ont été enthousiasmés, trouvant cette idée intéressante, utile et motivante.

Nous avons essayé de prendre les avis des étudiants en considération à propos du type de texte à interpréter grâce au projet que nous allions intégrer et des thématiques à choisir dans ces projets. Nous voulions ainsi les amener à être responsables et engagés dans leur apprentissage. Les étudiants souhaitaient surtout des formations qui les aident à améliorer leur expression orale.

Nous avons proposé certains axes, telles que les chansons, interpréter une scène théâtrale, interpréter des sketches, des saynètes, interpréter des fables auxquelles les étudiants ont totalement adhéré. À propos des textes à interpréter, nous avons également sollicité leur avis :



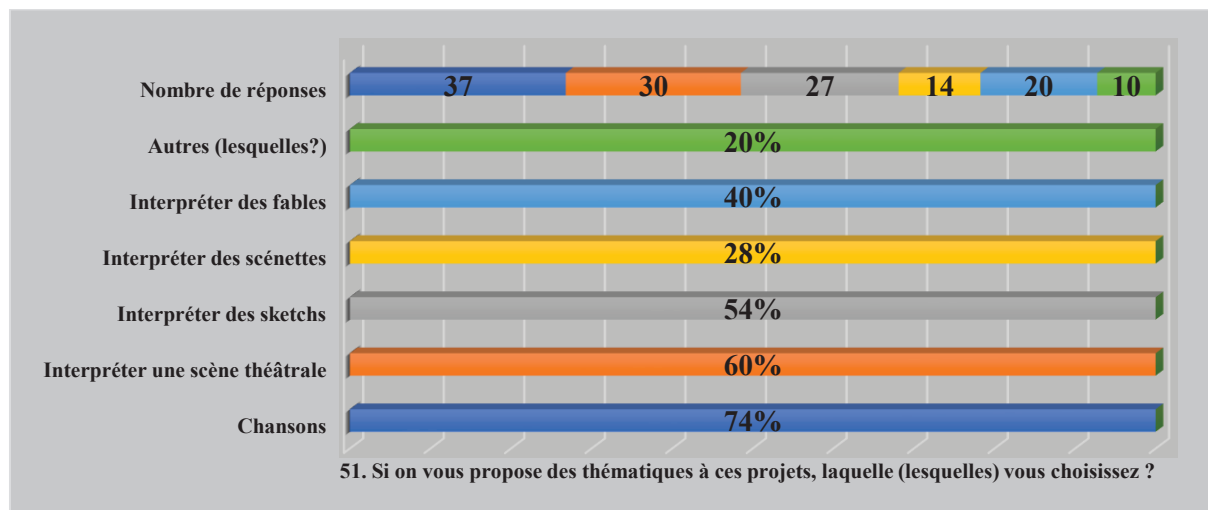
La majorité des étudiants ont hâte de découvrir la culture française, la vie quotidienne des Français, ils préfèrent davantage interpréter des textes de la vie quotidienne des Français. Quelques étudiants ont justifié leur choix par les arguments suivants :

1. « Parce que cela contribue à acquérir la culture française d'une manière indirecte. »	5. « Des textes français tirés de la vie quotidienne parce que c'est plus pratique. Comme si on voyagerait pour la France. »
2. « Des textes français tirés de la vie quotidienne parce qu'ils nous aident à vivre et à réfléchir en français. »	6. « De la vie quotidienne parce que plus intéressant. »
3. « Je préfère des textes français tirés de la vie quotidienne, de la culture française parce qu'ils représentent la visée de visé de mon apprentissage. »	7. « Je préfère des textes français tirés de la vie quotidienne, de la culture française parce que à mon avis, on n'arrive pas à apprendre n'importe quelle langue que par la connaissance de sa culture. »
4. « Les textes français tirés de la vie quotidienne, de la culture française, car cela enrichit mes informations relatives à cette langue. »	8. « Parce que la langue doit être apprise en situation réelle ; plus agréable et plus facile. »

D'après nos observations, les étudiants n'ont pas voulu choisir entre les deux. Un texte de la vie quotidienne française leur permet d'entrer dans la langue et la culture française. Un texte en français qui relate leurs histoires personnelles et leur vécu quotidien, les amène à s'extérioriser dans une autre langue, à se libérer des émotions, des tensions causées par la guerre. Cela leur permet aussi d'alléger certaines de leurs pensées, de partager leurs soucis avec les autres qui vivent dans les mêmes conditions.

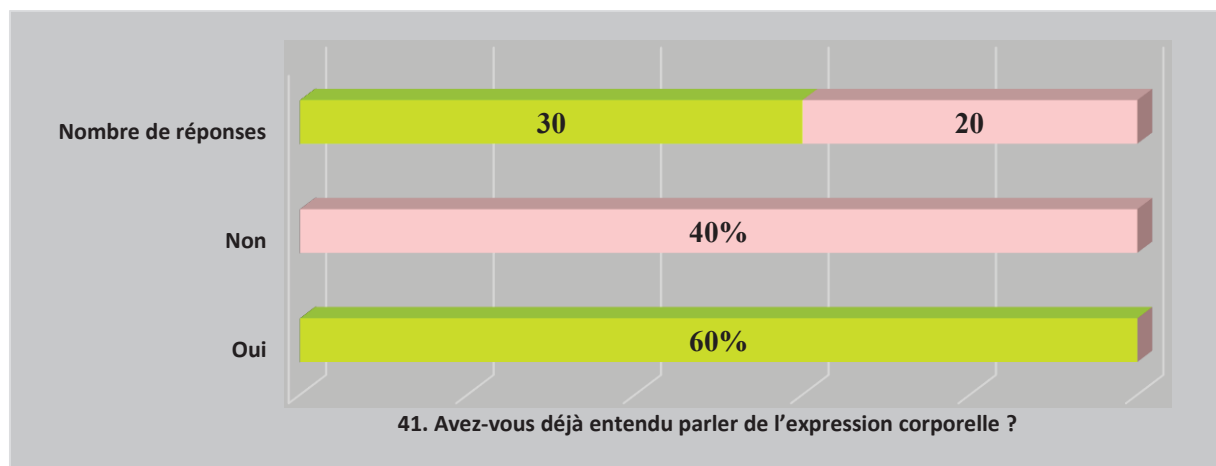
Nous nous sommes demandée quelles thématiques pourraient attirer les étudiants au sein des

projets à réaliser, voilà pourquoi nous leur avons posé la question suivante :



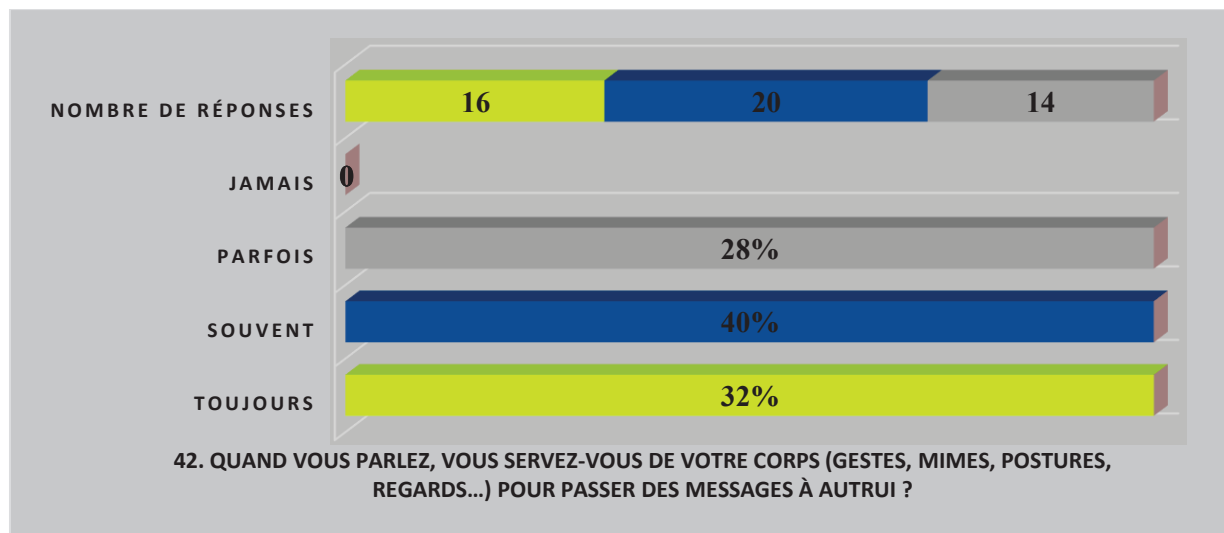
Ces pourcentages montrent qu'une majorité des étudiants a un élan vers les chansons, ce qui correspond à ce que nous avons observé durant nos propres cours. Évidemment nous avons bien pris en considération les envies des étudiants lors de nos choix pour le projet que nous allions réaliser.

Nous avons également abordé avec eux le problème du manque d'expressivité corporelle, liée à l'expression orale, en leur posant la question suivante : **Avez-vous déjà entendu parler de l'expression corporelle ?** Une grande partie des étudiants observés ont donné une réponse négative, tandis que ceux qui ont répondu au questionnaire, ont eu la réponse suivante :



Puis, nous leur avons posé la question suivante :





Lorsque les étudiants manquent de moyens pour faire passer leur message verbalement, ils ont recours aux gestes. Nous voulions, par cette question, sensibiliser les étudiants au rôle important du langage corporel dans la transmission de n'importe quel message dans notre vie quotidienne. Nous voulions qu'ils prennent davantage conscience de ce langage lié étroitement à leur expression orale.

Pour améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE et engager les étudiants dans leur apprentissage, nous avons souhaité conclure ces discussions habituelles après la classe ainsi que nos observations et notre enquête, en les invitant à faire des propositions pour remédier à tout ce qui peut gêner leur apprentissage.

**Pourriez-vous suggérer des propositions pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français et surtout de l'oral et de l'aspect culturel ?**

Lors des discussions avec les étudiants, ils ont parfaitement résumé ce que nous avons constaté lors de notre observation. Les problèmes qui entravent leur expression orale et leur apprentissage du français correspondent à ceux que nous avons décrits précédemment. Ils ont proposé par la suite d'augmenter les heures d'apprentissage de l'oral, d'intégrer des formations de renforcement linguistique, surtout pour l'oral, tout au long de l'année, de créer d'autres départements avec différentes spécialités, de se focaliser plus sur l'enseignement de la langue-culture de la langue cible, de réduire les heures consacrées aux matières littéraires, à la traduction, au profit de l'oral et de l'accès à la langue de tous les jours.

Dans cette même optique, nous avons posé la question suivante aux étudiants et avons résumé leurs réponses ci-dessous :

**Q 53. Si vous avez d'autres difficultés qui gênent votre expression orale, et qui limitent l'accès à la culture française n'hésitez pas à le dire, et si vous voulez suggérer des propositions pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français, c'est le moment de le faire, à vos plumes :**

1. « À mon avis, je trouve que n'importe quelle information devient utile et facile à comprendre lorsqu'on la représente en réalité à partir de ce point je propose de profiter des matières littéraires en tant qu'activités je trouve cela très utile et intéressant. Par exemple, quant à la matière du théâtre je suggère de la travailler en tant que représentation théâtrale. Les apprenants sont eux-mêmes les acteurs cela peut les aider premièrement à bien comprendre les personnages et les analyser, deuxièmement à améliorer leur niveau dans l'expression orale. »	
2. « On propose d'avoir des matières qui nous aident à s'exprimer oralement et qui se concentrent surtout la prononciation et l'expression orale, car on deviendrait finalement des professeurs et on devrait enseigner une nouvelle génération d'une manière correcte. »	6. « Améliorer les laboratoires de langues à l'université, en particulier les ordinateurs parce que nous avons besoin d'une bonne écoute. Intégrer les nouvelles technologies »
3. « À mon avis on doit proposer des exercices oraux, faire des petites scènes, proposer un sujet simple et traiter un simple problème et discuter ce problème en français. »	7. « Pour nous, on a des difficultés en phonétique, on a besoin des personnes pour parler le français, Internet tout seul n'est pas suffisant, on a besoin d'écouter le français original, pour la prononciation correcte. »
4. « Faire des formations pour développer les compétences orales en été, hors du programme universitaire. Diminuer le nombre d'étudiants inscrits au département de français. Organiser des petits groupes et discuter ensemble en français. En cas de paix, par groupe, visiter les lieux touristiques et contacter les touristes. »	8. « Je propose de travailler sur des activités basées sur l'interculturalité pour faire la comparaison entre notre culture et la culture française pour encourager les apprenants à participer et à parler en classe. »
5. « A mon avis il faut insister sur l'oral à partir de plusieurs points : Il faut créer une matière qui s'appelle « la conversation ». Il faut limiter le nombre d'étudiants dans le cours de conversation. Il faut encourager les apprenants à parler, à participer mêmes s'il y a beaucoup de fautes. Et le professeur doit dire ça avant de commencer le cours. »	9. « Je propose de réaliser d'examen pour l'oral, et d'établir des centres de recherche pour faire progresser le niveau des apprenants. Augmenter les heures consacrées à l'expression orale ainsi que les conférences relatives aux œuvres poétiques françaises. Se comparer avec des natifs fait baisser ma motivation, la guerre aussi et toutes ses conséquences, ses résultats. »

En somme, les étudiants proposent de relier les matières théoriques vues dans leur programme avec la pratique, et ce afin, à la fois, de comprendre ces matières et de pratiquer la langue cible

surtout à l'oral. Ils insistent sur l'importance d'être un acteur social en interprétant des rôles au sein d'une pièce théâtrale par exemple ; valoriser davantage l'oral, la prononciation ; effectuer davantage de formations de soutien linguistique ; réduire le nombre d'étudiants par groupe ; augmenter le nombre d'heures consacrées à l'oral ; évaluer l'oral ; travailler la compétence socioculturelle-interculturelle ; dédramatiser l'erreur ; rassurer et motiver davantage les étudiants découragés par la guerre, etc.

Quelques enseignants ont aussi fait quelques propositions afin d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE :

<b>Q. 43. Si vous avez d'autres difficultés qui perturbent l'enseignement-apprentissage du français en particulier de l'oral et de la composante socioculturelle, n'hésitez pas à me les faire partager, et si vous voulez suggérer des propositions pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français c'est le moment de le faire, à vos plumes chers collègues :</b>	
<p>1. « Le plus intéressant pour moi, c'est de comprendre les besoins de nos étudiants et les buts de nos enseignements en tant que seconde langue (après l'anglais) pour améliorer le niveau de la langue française en Syrie en général. »</p>	<p>3. « J'aurais bien aimé apprendre à mes étudiants l'art de parler avec éloquence comme on le faisait auparavant dans les siècles passés. Posséder vraiment et réellement la qualité de l'expression et mieux maîtriser la langue de Molière. Merci Amna (Choukri). »</p>
<p>2. « Votre questionnaire a suffisamment couvert les difficultés qui perturbent l'enseignement-apprentissage du français en particulier de l'oral et de la composante socioculturelle, .....Bravo et bon courage ! »</p>	<p>4. « En ce qui concerne les difficultés, on trouve que l'apprenant n'a pas de confiance en lui-même. C'est le rôle du professeur à l'encourager à participer en classe même s'il fait des erreurs. »</p>
<p>5. « L'absence des nouvelles technologies au département qui sont présentes dans d'autres départements, par exemple le vidéoprojecteur que le département possédait et que j'utilisais en 2007-2008 mais je n'ai aucune idée de -ce qu'il est devenu. La bonne utilisation des laboratoires de langue. »</p>	
<p>6.« A mon avis, comparant la manière dont nous avons étudié à la faculté et la manière actuelle, je vois que l'informatisation des examens a des conséquences négatives sur la capacité des apprenants en matière de la production écrite. De plus, afin de faciliter leur tâche, les enseignants ont recours aux tests « sur table » pour noter la partie pratique, alors qu'avant les apprenants passaient des entretiens individuels pour 10 minutes pour présenter leur travail (dans toutes les matières) ce qui améliorent leur capacité de production orale. »</p>	

Les enseignants résumant ainsi les lacunes au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre établissement. Ils souhaitent valoriser les besoins des étudiants surtout l'oral ; améliorer leur niveau pour qu'il réponde au programme proposé au sein de l'établissement ; renforcer la confiance des étudiants, les motiver ; intégrer les nouvelles technologies et les

laboratoires de langue au sein de la classe de FLE ; supprimer l'informatisation des examens qui a eu de nombreuses conséquences négatives ; améliorer la qualité des examens écrits ; revaloriser les travaux pratiques ; rétablir l'évaluation de l'oral à travers des entretiens individuels.

## CONCLUSION, RETOUR À LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE ET ÉMERGENCE DES PROBLÉMATIQUES

Grâce à nos observations et aux données que nous avons recueillies, nous avons diagnostiqué la situation d'enseignement-apprentissage du FLE, les lacunes qui empêchent les étudiants de s'exprimer à l'oral et nous avons constaté leurs besoins linguistiques, surtout à l'oral.

Le système de l'enseignement-apprentissage du français à l'université d'Alep souffre de différents problèmes, surtout au niveau de l'oral, de la composante socioculturelle de la langue cible ainsi que de la motivation des étudiants. Ces problèmes sont dus entre autres, à l'écart entre les besoins des étudiants et les objectifs de l'établissement ; à la marginalisation de l'oral ainsi que de la composante socioculturelle au profit de l'écrit et de la matière littéraire ; au manque de confiance, à la peur de commettre des fautes ; à l'effectif élevé des étudiants et à la durée des cours restreinte par rapport aux objectifs proposés dans le programme.

Les enquêtes nous montrent que d'autres problèmes sont également apparus durant la guerre. Il est intéressant d'en mentionner quelques-uns :

- ✓ Manque de prise en compte de la subjectivité des étudiants (motivation, confiance en soi, etc.) ;
- ✓ Des problèmes de type matériel : les conditions d'acquisition et les ressources ;
- ✓ Manque de spécialistes en FLE ;
- ✓ L'oral et son évaluation au département de français avant et pendant la guerre ;
- ✓ La composante socioculturelle et la difficulté d'y avoir accès durant la guerre ;

Nous avons, ainsi, confirmé notre première hypothèse de départ. Comme nous le pensions, au vu des difficultés signalées, se limiter à quelques rectifications ou changements dans les modalités d'enseignement-apprentissage du français est insuffisant. Pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français, en particulier pour revaloriser l'oral, les connaissances socioculturelles et la motivation des étudiants, il faut déployer des efforts supplémentaires. Effectuer de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du français, voire proposer de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage est indispensable.

Au fur et à mesure de l'interprétation et de l'analyse de ce diagnostic, nous avons le sentiment que nos enquêtes manquaient d'éléments. Ce sentiment est commun à tout chercheur, tout enquêteur ou observateur de terrain qui éprouve des difficultés à clore son enquête, désireux de combler des manques ou des lacunes éventuelles. BEAUD&WEBER appellent ce sentiment « *le syndrome du terrain interminable* » (2010 : 199) et ils nous donnent, en tant qu'observateurs, le conseil suivant : « *Dites-vous bien - c'est très important*

*psychologiquement- que votre matériel est ce qu'il est, malgré ses lacunes, malgré ses défauts, malgré son incomplétude, malgré vos gaffes (qui n'en a pas fait !). Dites-vous aussi que vous n'allez pas en changer : vous n'en avez pas le temps et ce qui est fait est fait. Conséquence : Vous devez faire avec et ne plus vous soucier de recommencer l'enquête. C'est le fantasme de tout chercheur de terrain que de vouloir sans cesse recommencer l'expérimentation. C'est la pente naturelle de chacun de tenir pour peu valable ou valide ce qu'il a déjà fait, voire de vouloir tout effacer. Vous devez donc apprendre à considérer que votre enquête est bel et bien terminée, vous mettre à composer avec cette réalité-là. Fort de cette certitude, qui aura la vertu de mettre fin aux crises d'angoisse liées à ce qu'on pourrait appeler le syndrome du terrain interminable, vous pourrez vous concentrer sur l'essentiel : soumettre votre matériel (dans sa diversité) à un traitement intensif, lui faire subir plusieurs interprétations, transformer les « défauts » de l'enquête en forces grâce au rapport réflexif que vous allez entretenir avec votre enquête. » (2010 : 199).*

Suite à la réalisation de ces enquêtes, nous avons pu « voir le terrain » (BEAUD&WEBER, 2010 : 241) en direct avec tous les détails qui peuvent être notés. Après avoir repéré et classé les problèmes, particulièrement ceux qui gênent l'expression orale à l'Université d'Alep, nous avons été amenée à dégager la problématique que nous aborderons dans les lignes qui suivent.

Le compte rendu de l'observation, des résultats des questionnaires et le résumé de l'enquête que nous avons réalisée lors de notre Master 2, ne représentent pas une description complète et définitive de notre contexte. Même si nous avons tenté d'être exhaustive dans nos observations et nos questions, celui-ci est bien trop vaste et complexe et nous ne pouvons être sûre d'avoir tout abordé.

Cette première phase de la recherche-action nous a permis d'entrer au cœur de l'enseignement-apprentissage du français dans notre contexte, de révéler des lacunes qui dévalorisent et entravent notre pratique professionnelle, en tant qu'enseignant et en tant que personnel d'établissement. Ceci nous a ouvert les yeux sur des habitudes professionnelles inappropriées et leurs conséquences.

BLIN et HERRERA, dans un article publié dans le « Français dans le monde » ont demandé à un stagiaire ce que lui avait apporté la recherche-action qu'il avait menée : « *Cela m'a servi à prendre conscience que la salle de classe est un lieu où de nombreux phénomènes se déroulent, à être plus observateur et à réfléchir à la façon dont je pouvais éventuellement modifier certains paramètres afin d'apporter une solution, fût-elle partielle.* » (2009 : 30).

Pour notre part, plusieurs problématiques ont émergé et nous nous sommes intéressée à trois

points dans la présente recherche.

Ainsi, dans l'objectif d'expérimenter une démarche pédagogique active de nature artistique, nous avons décidé de mettre en œuvre la pédagogie du projet, dans un contexte non seulement marqué par la guerre mais également caractérisé par un enseignement-apprentissage moins actif, transmissif malgré les nombreuses réformes qui se sont succédé.

Plusieurs questions se sont posées au cours de nos recherches :

Une telle démarche, dans un contexte de guerre, était-elle réalisable ? Cette démarche, de nature artistique, permettrait-elle aux apprenants de développer leurs compétences à l'oral et d'accroître leurs connaissances socioculturelles ? Cette démarche, enfin, parviendrait-elle à remotiver des étudiants épuisés par la guerre ?

La deuxième phase de la recherche-action est la prise de décision et la proposition d'une action afin de remédier aux problèmes repérés. La nôtre était l'intégration de la pédagogie du projet artistique de la parole en proposant un spectacle de chant en français mais aussi un livret de projet « Chanter pour voyager » effectués par les étudiants eux-mêmes.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder les entrées théoriques qui sont en rapport avec la problématique choisie et l'action de remédiation. Nous présenterons dans un premier temps, la démarche que nous avons choisie pour remédier aux problèmes repérés du terrain, à savoir la pédagogie du projet dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation en général.

Dans la mesure où notre thèse s'inscrit dans le cadre particulier de l'enseignement du FLE, il sera important, dans un deuxième temps, de voir comment la pédagogie du projet trouve toute sa place dans le champ de la didactique des langues-cultures étrangères (désormais DLCE).

Dans un troisième temps, notre réflexion se centrera enfin sur l'intégration des pratiques artistiques de la parole en FLE en tant que nature du projet mis en œuvre dans le cadre de notre expérimentation. Cela nous conduira à synthétiser l'évolution historique de l'oral dans la didactique des langues-cultures étrangères ; à aborder de manière théorique, la question des pratiques artistiques de la parole en FLE.

Quant à la partie pratique, autrement dit le deuxième travail de terrain, elle sera abordée dans le dernier chapitre, où nous dévoilerons notre expérimentation, c'est-à-dire, l'action de remédiation.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **ENTRÉES THÉORIQUES ET LIENS ENTRE LES DIVERSES RÉFLEXIONS.**

**Pédagogie du projet, didactique de l'oral et pratiques artistiques de la parole en FLE.**



## **CHAPITRE II : ENTRÉES THÉORIQUES ET LIENS ENTRE LES DIVERSES RÉFLEXIONS.**

### **Pédagogie du projet, didactique de l'oral et pratiques artistiques de la parole en FLE.**

#### **INTRODUCTION**

Le deuxième chapitre a pour but de poser les entrées théoriques qui sont en rapport avec la problématique choisie dans cette thèse et qui correspondent à l'action de remédiation que nous dévoilerons au chapitre trois. Notre réflexion se développera en trois temps.

Dans un premier temps, nous détaillerons, de manière théorique, la démarche que nous avons choisie pour remédier aux problèmes repérés lors du diagnostic de terrain, à savoir, la pédagogie du projet. Ainsi, nous justifierons ce choix pédagogique, puis nous serons amenée à délimiter la notion de projet. Nous préciserons ses caractéristiques et ses différents types, nous définirons et nous caractériserons la pédagogie du projet, nous interrogerons le rôle et la place qu'occupent l'enseignant et l'apprenant dans une telle pédagogie pour en venir ensuite à son déroulement : la conception, la réalisation, la socialisation et l'évaluation du projet. Enfin, nous nous interrogerons sur ses apports, en incluant la prise en compte des savoirs socioculturels de la langue-culture cible. Autrement dit, nous questionnerons ses apports quant au développement de la compétence orale et socioculturelle vis-à-vis de la langue-culture cible des étudiants. En quoi cette démarche, par le biais du travail collectif, développe les savoirs et les savoir-faire dans notre contexte ?

Nous tenterons de savoir, par ailleurs, dans quelles mesures la pédagogie du projet est porteuse de subjectivité, c'est-à-dire d'un travail sur le développement des savoir-être. Va-t-elle remotiver les étudiants dans leur apprentissage du FLE ? Va-t-elle leur permettre de valoriser leur image, leur confiance en eux, leur créativité, leur imagination, leur autonomie, leur solidarité, leur responsabilité, leur engagement ? Qu'en est-il de l'affect dans l'apprentissage ? Cette approche pourra-t-elle leur montrer l'utilité de leur apprentissage et les préparer par la suite à la vie en société ?

La pédagogie du projet, nous le verrons, est issue du monde de l'enseignement et de l'éducation en général. Dans la mesure où notre thèse s'inscrit dans le cadre particulier de l'enseignement du FLE, il sera important, dans un deuxième temps, de voir comment la pédagogie du projet trouve toute sa place dans le champ de la didactique des langues-cultures étrangères (désormais DLCE).

Enfin, dans un troisième temps, notre projet pédagogique proposant une finalité artistique orale, notre réflexion se centrera sur l'intégration des pratiques artistiques de la parole en FLE. Ceci nous conduira premièrement à proposer une synthèse de l'évolution historique de

l'enseignement de l'oral dans la DLCE. Quelles définitions attribuer à l'oral et que signifie le concept de compétences de communication orale ? Quelle place occupe l'oral dans la didactique des langues-cultures étrangères ? Nous aborderons ensuite, de manière théorique, la question des pratiques artistiques de la parole en FLE. En quoi, une pratique artistique peut-elle favoriser l'apprentissage de l'oral en FLE ? En quoi, plus particulièrement, le fait d'étudier et chanter des chansons peut-il amener les apprenants à une levée des blocages, voire à une aisance dans une prise de parole en FLE ?

Dans les lignes qui suivent, nous commencerons par présenter, de manière théorique, la pédagogie du projet, démarche que nous avons choisie pour remédier aux problèmes recensés sur le terrain.

## **1. LA PÉDAGOGIE DU PROJET**

### **1.1. L'intégration de la pédagogie du projet : prise de décision et cadre théorique.**

L'action que nous avons choisie de réaliser pour remédier aux difficultés recensées sur le terrain, était l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole, telles que des représentations théâtrales et un spectacle de chant en FLE. Elle a été conduite à travers différentes formations. La décision d'intégrer des actions de remédiation au cœur de ce contexte a été collective. En effet, avec les enseignants, les chefs des départements de français de la faculté des Lettres et de l'institut supérieur de langues, ainsi que le directeur du CNF, nous nous sommes réunis à plusieurs reprises pour organiser cette manifestation linguistique, culturelle et artistique. Celle-ci s'est déroulée lors de l'école d'été et au cours des formations destinées aux étudiants du département de français durant l'année, en partenariat avec l'Université d'Alep et le CNF.

Pour ma part, j'avais mené des enquêtes me permettant de diagnostiquer le terrain et d'identifier les besoins des étudiants ainsi que leurs avis et propositions relatives à une éventuelle action de remédiation (cf. chapitre un). Chaque enseignant a également proposé son projet, sa thématique, en précisant le niveau des étudiants auxquels il souhaitait appliquer son action de remédiation. Certaines actions exigeaient un travail en binôme de la part des enseignants, étant donné le nombre important d'étudiants prévu, alors que pour d'autres, un enseignant suffisait. En ce qui nous concerne, nous avons réalisé une action de remédiation en binôme, « La chanson française et francophone » et trois autres individuellement.

Cette expérimentation ainsi que les trois autres (des spectacles d'interprétation de fables, de sketches, de saynètes) dont nous ne rendrons pas compte dans la présente étude, ont été réalisées au département de français à l'Université d'Alep pour différents groupes de niveaux A1, A2 et A2+++ du CECR durant les années 2012, 2013, 2014. Nous avons ainsi proposé l'action de

remédiation et avons amené les étudiants à réaliser les projets. Ces projets étaient centrés sur la pratique théâtrale et les chansons. Voici leur répartition en termes de volume horaire :

- ✓ Interpréter des fables en classe de FLE : 25 heures ;
- ✓ Interpréter des sketches en classe de FLE : 25 heures ;
- ✓ Interpréter des saynètes en classe de FLE : 25 heures.
- ✓ Interpréter des chansons en classe de FLE : 70 heures.

Avant de présenter un descriptif général de tous ces projets et avant de détailler celui concernant la chanson française et francophone en chapitre trois, posons les entrées théoriques mentionnées précédemment et les liens entre elles, à savoir, la pédagogie du projet, la didactique de l'oral et les pratiques artistiques de la parole en FLE.

Les raisons pour lesquelles nous avons choisi cette pédagogie de nature artistique de la parole en tant que démarche de remédiation aux problèmes repérés lors des enquêtes vont être abordées successivement tout au long de ce chapitre ; en voici quelques-unes.

#### - **La justification du choix de la pédagogie du projet de nature artistique**

Notre choix s'est porté sur la pédagogie du projet comme démarche de notre expérimentation car elle correspond et répond le mieux aux attentes, aux besoins des étudiants et à certains objectifs d'apprentissage. Grâce à cette démarche, les étudiants sont amenés à travailler l'oral, la composante socioculturelle de la langue-culture cibles différemment, par le biais de la réalisation de différentes tâches orales, écrites, des pratiques artistiques de la parole (des pratiques d'entraînement vocal, respiratoire, corporel, d'expressivité, de confiance en soi, etc.) entre autres. Ces tâches sont proposées aux étudiants sous la forme de différents thématiques et corpus et les amènent par la suite à la réalisation du projet à proprement parler, autrement dit, l'action ou la tâche finale.

Les étudiants peuvent être motivés par la réalisation collective d'un projet, d'une action, en lien avec la société, qu'ils peuvent eux-mêmes choisir. Cette réalisation collective à présenter devant un public extérieur à la classe, déclenche chez eux la motivation, l'envie, le défi et le désir de faire, la responsabilité, la créativité, l'autonomie, le ludisme, l'entraide, la coopération, la solidarité, la préparation à la vie en société, la confiance en eux, entre autres. Ainsi, la classe de langue se transforme en une micro-société à part entière, non seulement pour mener à bien le projet, mais aussi, lors de la représentation ou de la socialisation du projet, qui engendre des *feedbacks* positifs et / ou négatifs du public.

Les étudiants construisent et développent leurs savoirs (connaissances), savoir-faire (compétences), savoir-apprendre et savoir-être (valeurs, attitudes et personnalité de l'étudiant) ou ce que PIERRA (2006) nomme la subjectivité, grâce à une réalisation collective d'un projet tout en réalisant des tâches de natures diverses et en surmontant des situations problème tout au long de la réalisation du projet.

Ils peuvent également dépasser leur inhibition, leur peur de commettre des fautes ou d'être critiqués grâce à ce travail collectif d'utilité sociale qui les motive et les attire.

Le fait de parler une nouvelle langue équivaut à apprendre à se risquer soi-même, c'est-à-dire à mettre sa subjectivité en jeu. En effet, l'apprenant, que PIERRA (2006) nomme le sujet, se met en jeu à travers son corps, sa parole et sa culture (sa personnalité) puisqu'il risque de perdre la face (GOFFMAN : 1974) devant l'enseignant ainsi que devant les apprenants eux-mêmes ou d'autres interlocuteurs. Les étudiants, grâce à cette démarche de projet de nature artistique, sont davantage partants pour mettre en jeu leur subjectivité. Ils libèrent leur corps, leur voix, leur "je" affectif, leur désir expressif et leur plaisir de s'exprimer ; ils parviennent à vaincre leur timidité.

Nous avons choisi la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole comme remédiation aux difficultés recensés via les enquêtes, car à travers cette démarche, l'étudiant peut accéder à un autre « je ». Il entrevoit une nouvelle subjectivité, une nouvelle culturalité, voire, une nouvelle intersubjectivité et interculturalité, à travers le contact avec d'autres "je" et d'autres cultures. Il a accès à une co-subjectivité, ou à ce que PUREN appelle co-action (agir ensemble) et co-culturalité « *phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective* » (PUREN, 2004a : 20). Il accède à d'autres sons, à d'autres mouvements corporels et il fait émerger les siens.

Les pratiques artistiques de la parole, selon PIERRA (2006), sont une pédagogie de type créatif et coopératif s'appuyant sur le théâtre, les chansons, le plaisir des textes et des langues. Il s'agit d'une situation subjective (le « je » incluant la personnalité de l'apprenant) et inter subjective (avec d'autres apprenants) qui débloque l'expression orale. Par subjective nous entendons, en accord avec PIERRA (2006), le « je » de l'apprenant qui est à la fois le « je » scénique et non scénique, autrement dit, une parole scénique et non scénique due à sa propre manière d'interpréter le texte ou la chanson.

L'intersubjectivité est l'interaction entre tous les « je » qui participent à ce projet pédagogique de nature artistique. C'est-à-dire, les différents « je » des étudiants et de leurs enseignants y compris leurs langages, leurs corps, leurs voix, leurs imaginations, leurs affectivités, leurs

regards, leurs écoutes, leurs cultures, ajoutant à cela le « je » des textes, qui sont souvent variés, tels que : les poèmes, les contes, les chansons, les scènes théâtrales, entre autres.

Cette capacité à se changer trouve son énergie « *du plaisir de la créativité, par les affects, les émotions fondamentales, les possibles déconditionnements psycho - corporels.* » (PIERRA, 2006 : 197). À travers la dimension corporelle qu'assurent les pratiques artistiques de la parole, l'apprenant entre dans une situation de co-culturalité non conflictuelle, loin de toute sanction. Il peut alors débloquent son expression orale en se risquant davantage au niveau de son image « *mieux appréhendée par le groupe, grâce à la médiation commune du travail scénique* » (PIERRA, 2006 : 198) qu'assure, dans notre cas, le projet pédagogique de nature artistique. Si nous rappelons par ailleurs le contexte particulier qui entourait la classe de FLE dans nos classes de FLE à Alep, nous pouvons ajouter qu'une pédagogie du projet de nature artistique de la parole peut aider l'apprenant en situation de guerre à extérioriser sa souffrance, son ennui, et aider sa subjectivité à s'exprimer.

Outre les avantages que nous venons de citer, d'autres éléments théoriques sont venus confirmer que notre choix de pédagogie était le plus adapté.

Selon BORDALO & GINESTET (1993), le choix d'une pédagogie du projet est lié aux bénéfices qu'elle assure au sein du système d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'une manière différente d'enseigner, motivante, basée sur la réalisation d'une action en lien avec la vie en société.

Adopter une pédagogie du projet de nature artistique permet de dépasser les activités traditionnelles, et permet à l'apprenant de réagir et de se confronter à plusieurs problèmes à résoudre au fur et à mesure de son apprentissage pour arriver par la suite à les dépasser au fur et à mesure de la réalisation d'un projet. Ce dernier est basé sur des tâches (ou micro-tâches basées sur des activités orales, écrites entre autres) aboutissant à une action ou ce qu'on nomme aussi une tâche complexe (le projet). Ainsi, cette pédagogie permet à l'apprenant de participer efficacement et réellement à son propre apprentissage, car il réalise des objectifs et comble des besoins. Adopter une pédagogie du projet de nature artistique lui permet d'être en contact permanent avec un groupe, par le biais du travail collectif qu'assure cette méthodologie. Cela lui donne également l'opportunité d'être en contact avec un public extérieur au moment où le projet arrive à la phase de socialisation et par conséquent d'avoir des *feedbacks* positifs et/ou négatifs donnant sens à son apprentissage. Nous avons ainsi, dans notre projet et dans notre contexte, jumelé les avantages de la pédagogie du projet avec ceux des pratiques artistiques de la parole pour construire et développer des savoirs variés mais aussi pour valoriser la personnalité de l'apprenant (sa subjectivité). Ces avantages seront dévoilés au long de ces

entrées théoriques.

Pour conforter notre choix pédagogique, nous devons comprendre tout ce qu'implique et permet la pédagogie du projet. C'est pourquoi nous allons définir le projet, délimiter ses caractéristiques, puis présenter une typologie du projet, en ayant recours aux travaux de BOUTINET, HUBER, TILMAN et BROCH.

## 1.2. Définition du projet

Le GRAIN (cité par TILMAN, 2004), définit le projet en tant que « *tâche définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale* » (2004 : 37).

Le contact avec un public extérieur, autrement dit la socialisation du produit réalisé, permet ainsi d'évaluer sa pertinence et de pouvoir l'améliorer en prenant en compte les *feedbacks* reçus.

Dans cette optique, HUBER précise que « *c'est l'effet de 'feed-back', qui est au cœur du processus d'évaluation du projet. Si l'utilisateur apprécie la réalisation, ses acteurs en recevront une reconnaissance sociale valorisante* » (2005 a : 19).

Ainsi, nous constatons que le projet est basé sur deux idées. La première est **la projection vers l'avenir**, c'est-à-dire, réfléchir à ce que nous voulons faire ou devenir dans le futur, prévoir et concevoir des actions à réaliser en ayant conscience du chemin à parcourir pour y arriver. La seconde est l'idée **de la mise en valeur**, d'une idée, d'un produit, d'une action, autrement dit, du résultat de la projection. Cette mise en valeur se réalise en socialisant le produit fini. La phase de socialisation du produit signifie le présenter devant ou à un public extérieur, selon le type de produit réalisé.

Les apprenants, afin de résoudre leurs problèmes dans l'enseignement-apprentissage du français, peuvent par le biais du projet, élargir leurs compétences, leurs capacités à travers le contact avec des situations-problème, mais aussi, en ayant des échanges enrichissants avec leurs camarades et enseignants. Il est en de même pour l'enseignant qui, lui, opte pour de nouvelles stratégies et de nouveaux outils pédagogiques dans le but de résoudre certains problèmes au sein de sa classe de langue.

Dans un projet pédagogique, le public extérieur est assimilé à un évaluateur, au même titre que l'enseignant ou l'équipe pédagogique. Au moment où les apprenants reçoivent des retours positifs, leur image personnelle se transforme positivement et il s'ensuit une valorisation large de leurs capacités et de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. La réalisation du projet et sa socialisation offrent un « *“effet en retour” qui permettra l'évaluation collective de l'action* »

menée », et en cas de retours positifs cela « *renforcera l'image de soi de chacun des acteurs et mettra en mouvement leurs représentations* ». (HUBER, 2005 a : 19).

Nous présentons, dans les lignes qui suivent, quelques caractéristiques du projet, au fil de ses différentes phases de réalisation.

### 1.2.1. Les caractéristiques du projet

#### Le projet entre phase de socialisation et notion de défi

HUBER attribue au projet le caractère de socialisation dont nous avons parlé précédemment. Ce caractère donne au projet sa singularité et les apprenants reprennent goût à leur apprentissage. En distinguant le projet des autres outils pédagogiques, il permet aux apprenants de se motiver davantage, d'être plus impliqués et prêts à prendre des risques. HUBER précise qu' « *un projet, c'est avant tout la réalisation d'un produit. Ce produit doit faire l'objet d'une socialisation, c'est-à-dire viser un destinataire extérieur au groupe-classe. Cette socialisation transforme l'environnement dans certaines de ses dimensions sociale, économique, culturelle, politique...selon la nature du projet* » (HUBER, 2005 b : 14).

HUBER (2005 a) aborde la notion de défi que provoque le projet en précisant qu'il est présent tout au long de sa réalisation, incitant par la suite les apprenants à déployer des efforts supplémentaires et à mobiliser toutes leurs compétences et leur énergie afin de mener à bien cette action.

#### Le projet entre idéalisme et réalisme

FICHTE<sup>11</sup> (cité par BOUTINET, 2012 : 23) attribue au projet deux caractères : l'idéalisme et le réalisme. L'idéalisme désigne la subjectivité de l'acteur du projet et sa perception vis-à-vis du projet, en revanche le réalisme c'est la réalité qu'il envisage lors de la réalisation de son projet, y compris les imprévus ou les insuffisances.

FICHTE associe ainsi le projet aux trois niveaux contribuant à sa réalisation.

Le 1<sup>er</sup> niveau est « *l'individuel* » et ce qu'il doit déployer comme efforts afin de réaliser le projet. Karl MARX<sup>12</sup> associe ces efforts à « *une philosophie de liberté* » alors que, selon FICHTE, « *psychologiquement l'effort s'appuie sur l'opération qui pousse le Moi en dehors de Soi* » (BOUTINET, 2012 : 24).

---

<sup>11</sup> Johann Gottlieb Fichte est un philosophe allemand du XIX<sup>ème</sup> siècle. Il fut un des fondateurs du mouvement philosophique connu sous le nom d'idéalisme allemand, qui tira son origine des écrits théoriques et éthiques d'Emmanuel Kant. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Gottlieb\\_Fichte](https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Gottlieb_Fichte)) (consulté le 04/04/2017).

<sup>12</sup> Est un historien, journaliste, philosophe, sociologue de l'économie, essayiste, théoricien de la révolution, socialiste et communiste allemand ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl\\_Marx](https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl_Marx)) (consulté le 04/04/2017).

Le 2<sup>ème</sup> niveau est le « *relationnel* » où l'auteur ou les auteurs (« *le sujet ou le Moi* »), sont en relation ou plutôt en contact avec le projet à réaliser (« *l'objet ou le Non-Moi* ») (BOUTINET, 2012 : 24).

Le 3<sup>ème</sup> niveau est le « *choc* », qui provient de la confrontation à la réalité. Le sujet (« *le Moi* ») subit ce choc en entrant en contact avec l'objet (« *le Non-Moi* »), autrement dit avec le projet à réaliser. Ce choc peut être dû aux imprévus, aux insuffisances, aux incomplétudes et comme réaction à ce choc, le sujet déploie des efforts supplémentaires afin de réaliser la conception de départ du projet et d'arriver à la réalisation du projet espéré. En d'autres termes, il fait appel au 1<sup>er</sup> niveau décrit par FICHTE, « *l'individuel* ». FICHTE précise que « *dans le passage du niveau individuel (effort, devoir être) au niveau relationnel (interaction Moi-Non-Moi) intervient toujours un choc : choc du Non-Moi qui s'exerce sur le Moi et sera générateur du projet, en provoquant l'effort du Moi.* » (BOUTINET, 2012 : 24).

HUBER partage les conceptions de BOUTINET et FICHTE sur le concept de « *choc* » que peut provoquer la réalisation du projet. Il précise que « *la réalisation du projet se heurtera à des situations-problèmes successives, générera des conflits cognitifs internes et socio-cognitifs, dont le dépassement favorisera l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nouveaux. [...]. Le projet est une action qui tout en transformant le réel transformera chacun des acteurs en modifiant ses représentations du fait du travail mental qui accompagnera l'acte et ses effets, particulièrement l'image de soi dans le projet, du fait de la reconnaissance sociale qui en découle. Ici, théorie de la pratique et théorie de l'identité sont étroitement liées* » (2005 a : 43). Ainsi l'apprenant acquiert de nouveaux concepts, comportements, de nouvelles réactions, compétences et méthodologies pour procéder et agir.

#### Le projet est une articulation entre conception et réalisation

Le projet, selon (TILMAN, 2004) est un ensemble indissociable d'intention, d'idées, d'imagination, de créativité, d'organisation, de préparation et de planification. Voilà pourquoi il attribue au projet la notion d'articulation entre la conception et la réalisation. Il précise également que le projet ne pourra pas voir le jour sans le jumelage de ces deux notions. Sans conception, c'est-à-dire sans réflexion, sans intention de faire, de réaliser une action, rien ne peut aboutir. Autrement dit, réaliser une action, un projet sans réflexion, sans préparation préalable aboutit à un résultat décevant. De la même façon, sans réalisation, rien ne sera concret et le projet restera dans la phase d'idée, d'intention.

Dressons maintenant une typologie du projet, en faisant le point sur les projets relatifs au domaine éducatif-didactique y compris pédagogique. Nous verrons ainsi où nous pouvons inscrire et positionner le nôtre.



### **1.2.2. Les différents types de projet**

(HUBER, 2005 a) dévoile une typologie du projet bien diversifiée. À titre d'exemple il y a des projets-élèves, projets transéducatifs, des projets d'établissements, des projets éducatifs, des projets pédagogiques, des projets didactiques, des projets de soi, des projets de vie, et finalement, des projets de formation.

Il précise qu'il associe souvent le mot « élèves » au mot « projet » pour fixer l'idée que tout type de projet est lié étroitement aux élèves car ils représentent le moteur du projet, autrement dit, c'est pour eux que des projets se créent et c'est grâce à leur participation que ces projets voient le jour, avec le soutien de l'équipe pédagogique bien évidemment.

Voyons maintenant la définition respective des différents types de projet présentés par HUBER (2005a & b), et d'autres par BOUTINET (2012), TILMAN (2004), et BROCH (1996) :

#### **- Projets-élèves**

Ce sont « *les projets menés dans un lieu de formation dans une démarche déterminée et affichée d'apprentissage* » (HUBER, 2005 a : 43).

#### **- Projet transéducatif**

Selon (HUBER, 2005 a : 43) ce type de projet est un projet préparé par le gouvernement, destiné à toute la population. Il est concrétisé par le biais des textes qui correspondent aux méthodes du système scolaire et à leur organisation compte tenu de la réalité de leur application.

#### **- Projet d'établissement**

Avec la présence d'un ou de plusieurs problèmes dans l'établissement, le projet intervient alors pour les résoudre et effectuer un changement au niveau de l'établissement compte tenu des différents objectifs et besoins, ainsi que des différents moyens à mettre en place. La réalisation de cette action fait appel au projet pédagogique, grâce auquel l'établissement voit son projet prendre réellement forme.

D'après BOUTINET, le projet d'établissement suit différentes étapes conduisant à sa réalisation (2012 : 223). En premier lieu, il débute par la phase de diagnostic de la situation pour délimiter les besoins du public ainsi que les problèmes, les insuffisances, les défaillances, et les dysfonctionnements perturbant la situation éducative y compris didactique et pédagogique au sein de l'établissement. Il délimite ensuite les intentions et les souhaits de l'établissement dans le domaine éducatif.

En deuxième lieu, une fois les objectifs déterminés, vient l'étape de la mise en œuvre grâce à l'action choisie en vue de la remédiation, en prenant en considération tous les aléas qui peuvent

surgir. En troisième lieu, le choix de la méthodologie à mettre en pratique pour pouvoir réaliser l'action s'avère nécessaire. Il doit prendre en compte l'organisation, le déroulement de l'action à réaliser ainsi que tout ce qui pourrait perturber la démarche. Cet élément perturbateur peut être lié au contexte, au matériel, aux contraintes temporelles ou en relation avec le lieu, entre autres.

La mise en place de cette méthodologie exige la préparation d'un programme, d'une démarche, d'une conduite et d'un système d'évaluation à suivre. En dernier lieu, vient l'étape de la préparation des moyens nécessaires à la réalisation du projet. Il s'agit par exemple des moyens humains, financiers ou matériels. Cette dernière phase annonce l'arrivée de la phase de réalisation où toutes les étapes précédentes sont mobilisées.

#### - **Projet éducatif**

C'est le projet qui prend en charge « *l'organisation de la vie scolaire particulièrement dans ses dimensions éducative, civique, culturelle. Il concerne toute l'équipe éducative, agents compris, afin d'éviter une séparation arbitraire entre éducation et enseignement* » (HUBER, 2005 a : 44). Ce projet vise l'insertion sociale, culturelle, professionnelle des apprenants, il leur donne aussi la capacité d'être autonome. Il appelle à la mobilisation de différents partenaires intéressés voire concernés par le projet, tels que la famille, l'école, l'environnement professionnel, etc. Malheureusement, dans ce type de projet, « *les élèves qui sont alors les premiers concernés tiennent malgré tout un rôle secondaire dans l'élaboration du projet, puisque ce dernier de par sa nature leur échappe* » (BOUTINET, 2012 : 213).

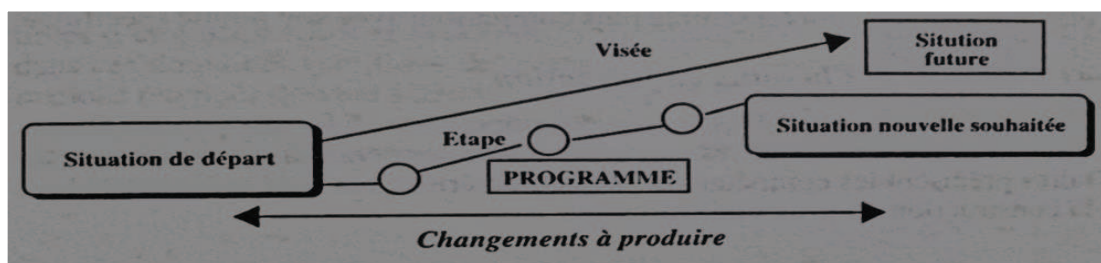
TILMAN (2004) considère que le projet éducatif concerne la phase d'intention du projet, qui correspond à l'ordre des souhaits et d'intentions à réaliser, du programme, des dossiers, alors que la concrétisation de ce projet est relative au projet pédagogique que nous définirons juste après.

#### - **Projet pédagogique**

TILMAN considère le projet pédagogique comme « *la traduction des intentions larges* » du projet éducatif « *en objectifs plus précis à destination d'un acteur social plus restreint, souvent l'établissement, voire parfois le groupe (projet pédagogique d'une équipe novatrice, par exemple)* » (2004 : 27).

C'est un projet préparé et organisé par une équipe pédagogique d'enseignants, qui doit être convenable et conçu pour les apprenants en prenant en considération leurs niveaux, leurs besoins et leur motivation entre autres. Le projet pédagogique comprend en lui la pédagogie du projet-élèves, laquelle représente l'axe principal dans sa réalisation

Quant à BROCH, il définit le projet pédagogique « *comme une représentation collective de ce qui est souhaité par ceux qui le construisent* » (1996 : 72). Il précise que le projet s'appuie dans sa réalisation sur trois moments importants : **la situation de départ** d'un projet, **le changement à produire** tout le long de la réalisation du projet et enfin **la situation nouvelle souhaitée** qui devrait répondre aux besoins des apprenants et aux objectifs classés par l'enseignant et l'établissement. Le schéma suivant permet d'illustrer ces moments :



**Figure 2 : Le projet pédagogique comme visée, programme, changements. (Extrait de BROCH, 1996 : 73)**

Le projet pédagogique doit avoir un programme qui lui sert de guide, d'appui et une ligne bien claire à suivre. Il doit avoir pour objectif le changement d'une situation « *jugée insatisfaisante* » (BROCH, 1996 : 73). Pour réaliser ce changement et pour démarrer n'importe quel projet pédagogique, nous devons passer par la première étape : « **la situation de départ** ». Elle consiste en l'analyse des besoins du public concerné par le projet. Elle permet de préciser les objectifs du projet devant répondre à ces besoins et de mettre l'accent sur les compétences à faire acquérir. Ces besoins et ces objectifs se concrétisent grâce à un programme conçu par l'équipe pédagogique, contenant également le déroulement et les démarches, « **les étapes** » à suivre pour réaliser ces objectifs et ces visées. Le point d'arrivée est celui de la réalisation de ces objectifs, de ces besoins, de ce projet.

Des conditions s'imposent pour la réalisation d'un projet pédagogique, en particulier les besoins des apprenants, les connaissances à acquérir, leur niveau et surtout leur motivation qui doivent être pris en considération.

Selon (BOUTINET, 2012 : 215), quelques paramètres essentiels sont à prendre en compte pour réaliser un projet pédagogique :

### ➤ **La négociation pédagogique**

La négociation est basée sur deux acteurs, l'enseignant et les apprenants, d'où le caractère relationnel de ce type de projet. Cette négociation doit atteindre deux objectifs :

- a. Le diagnostic de terrain afin de délimiter, entre autres, le niveau des apprenants, leurs acquis, les problèmes, les objectifs du programme.
- b. Délimiter les besoins des apprenants, ce qu'ils attendent d'un projet pédagogique, ce qu'ils veulent réaliser. À ce moment-là, l'enseignant leur donne une marge de liberté pour investir leur imagination, leur motivation et par la suite, il les responsabilise davantage dans leur apprentissage en leur permettant de devenir des acteurs sociaux.

➤ **L'articulation de projets différents à travers les figures de l'interférence et de l'emboîtement**

Le projet pédagogique est à la fois collectif, car il demande la participation d'un ou de plusieurs enseignants et apprenants, et individuel, car il réunit en même temps différents projets individuels. Ces projets individuels peuvent être des projets d'enseignement, autrement dit professionnels, pour l'enseignant, et d'apprentissage, de formation pour les apprenants. Ceux-ci interfèrent avec le projet pédagogique.

Quant à la notion d'emboîtement, elle correspond à la coexistence de différents projets dans l'établissement. Cela signifie que le projet pédagogique peut exister avec d'autres projets ou à l'intérieur d'un autre projet. Souvent, il s'agit du projet d'établissement.

En ce qui concerne la notion d'« *interférence* », elle s'effectue lors du contact entre un projet et d'autres projets existants simultanément ou déjà achevés. À ce moment-là, des corrections, des modifications, des changements au niveau du projet peuvent avoir lieu.

➤ **La détermination des objectifs**

À la différence d'une pédagogie des objectifs qui, elle, est basée sur des objectifs bien fixes et impératifs, la réalisation des objectifs de la pédagogie du projet reste incertaine. Selon BOUTINET en effet, « *la pédagogie du projet se veut être une pédagogie de la détermination incertaine* » (2012 : 218). Cela signifie que, dans cette pédagogie, les objectifs ne sont pas une fin en soi mais sont essentiels pour contrôler et organiser l'action à réaliser.

Ces objectifs couvrent toutes les étapes d'un projet pédagogique, en commençant par le diagnostic du terrain, les buts qui visent la faisabilité du projet dans un délai bien déterminé, en tenant compte des conditions qui entourent le projet, par exemple les outils et le matériel nécessaire, les méthodes, les méthodologies ainsi que les techniques pédagogiques à utiliser, les aléas qui peuvent intervenir et pour finir, la négociation entre partenaires.

- **Projet didactique**

C'est « *le choix pour chaque enseignant des savoirs à enseigner à partir de ses programmes (disciplines) et la façon de les exposer aux élèves* » (HUBER, 2005 a : 44).

#### - **Projet de soi ou personnel**

C'est « *la projection dans le projet-élèves de ce que l'individu a l'intention ou la volonté d'être en tant que personne* » (HUBER, 2005 a : 44) dans un futur plus ou moins éloigné. Il est considéré en même temps comme une visée au sein de l'apprentissage, car il associe l'apprentissage à l'engagement, à l'implication, à la volonté et à la motivation. Parallèlement à cette projection, l'individu doit réfléchir aux moyens nécessaires pour y arriver. TILMAN inscrit cette phase de projet personnel dans la phase de souhait ou de schéma-directeur qui eux font partie du projet-anticipation. Il considère que l'individu dans cette phase peut avoir une stratégie qui lui permet ou pas de réaliser son projet.

#### - **Projet de vie**

Ce sont « *les finalités que l'élève se fixe quant à son existence. Ces finalités peuvent avoir des dimensions professionnelle, familiale, éthique, sociale et militaire* » (HUBER, 2005 a : 44). Dans notre contexte, la plupart des apprenants veulent devenir professeur de FLE dans des écoles, collèges, lycées ou universités afin d'être stables et autonomes et d'avoir un statut dans la société.

#### - **Projet de formation**

Ce sont « *les modalités d'acquisition de connaissances que l'élève compte mettre en œuvre afin de commencer à mettre en œuvre son « projet de vie »* » (HUBER, 2005 a : 44).

TILMAN nous propose deux définitions à ce projet et l'associe soit au projet personnel, étant donné ses caractéristiques d'apprentissage individuel, soit au schéma directeur d'un projet. Il prend alors en compte les outils, les moyens nécessaires et la démarche à suivre pour réaliser ce projet, ainsi que de l'équipe concernée par une telle réalisation.

Dans notre cas, les étudiants du département de français apprennent le français dans l'objectif d'avoir une licence et pourquoi pas un master leur permettant par la suite de devenir professeur de FLE.

Somme toute, ce que HUBER veut dévoiler derrière cette typologie de la notion de projet, c'est la place importante qu'occupent les apprenants et l'enseignant au sein de ce réseau de projets, ainsi que le fait que ces projets sont complémentaires sous le toit de l'établissement scolaire. Ce dernier acquiert sa légitimité grâce à ce réseau : « *l'établissement scolaire est un système dont l'énergie nécessaire à son fonctionnement circule à travers ce réseau de projets* » (2005 a : 45). À ces projets, TILMAN en ajoute d'autres :

### - **Projet professionnel**

Ce type de projet est lié étroitement au projet personnel car il relève de l'avenir professionnel de l'individu.

### - **Projet d'apprentissage**

Lui aussi se réfère au projet personnel, mais cette fois-ci, étant dans le domaine de l'étude, il peut, en même temps, avoir une relation avec le projet-professionnel. Donnons un exemple : un étudiant du département de français de l'université d'Alep pourra utiliser l'apprentissage d'une langue étrangère dans son projet professionnel. Grâce à ce projet d'apprentissage, l'étudiant met alors en place les étapes du projet professionnel et, après quelques années d'apprentissage, cet étudiant pourra devenir à son tour enseignant de FLE. Dans ce cas, ce projet est pour lui à la fois personnel, d'apprentissage et professionnel.

### - **Projet d'action éducative**

Former les apprenants exige la réalisation de différents exercices, activités et d'une action ou plutôt de différentes actions. Le projet d'action éducative est basé sur le principe d'effectuer une action. Cette dernière « *est l'action menée avec un groupe d'élèves. C'est donc un projet-action centré sur la formation* » (TILMAN, 2004 : 28). C'est le point commun entre ce projet et la pédagogie du projet : « *quand on parle de pédagogie du projet, on fait référence, dans la majorité des cas, à la conduite de projets d'action éducative* ». (2004 : 28).

Nous comprenons maintenant, grâce à la présentation des différents types de projets, qu'en menant une pédagogie du projet, nous ne travaillons pas sur un projet mais sur un réseau de projets (HUBER, 2005 a : 45). Si nous cherchons en effet à positionner notre projet, nous réalisons qu'il peut correspondre à plusieurs types de projets définis ci-avant en fonction du point de vue que nous adoptons. Du point de vue de l'enseignant, notre projet s'inscrit dans un **projet pédagogique** et dans un **projet d'action éducative** car il est basé sur une action à réaliser. En revanche, du point de vue individuel, chaque étudiant inclus dans le projet global a son propre à la fois **personnel**, pour améliorer sa langue cible (FLE), **professionnel**, car son apprentissage de la langue a un but professionnel et enfin d'apprentissage car grâce au projet pédagogique, l'apprenant va acquérir de nombreuses connaissances et outils. Quel que soit le type de projet dont il est question, BOUTINET (2012) considère que les projets de formation, d'établissement, pédagogique et éducatif ont un point en commun, à savoir une même méthodologie correspondant à la pédagogie du projet. Nous avons fait ce choix méthodologique pour sa démarche qui nous a permis de mener à terme l'action choisie. Cette action a rendu

possible une remédiation aux problèmes détectés dans l'établissement et a répondu aux besoins des apprenants en se référant parallèlement aux objectifs de l'établissement.

Nous dévoilons ci-après en quoi la pédagogie du projet est bien considérée comme une méthodologie par rapport au projet pédagogique. Pour ce faire, nous allons à présent définir la pédagogie du projet en détaillant la place qu'y occupent l'enseignant et l'apprenant ; son déroulement ; l'évaluation, la socialisation au sein de cette pédagogie et ses apports. Nous reviendrons également sur la différence entre la pédagogie du projet et le projet pédagogique.

### **1.3. Projet pédagogique et pédagogie du projet**

BOUTINET évoque le passage du projet pédagogique à la pédagogie du projet en dévoilant ce que veut dire chacun d'eux. Il considère que « *la pédagogie du projet qui n'est ni la figure similaire ni la figure inverse du projet pédagogique [...] a un caractère délibérément global qu'elle peut se justifier et se voir reconnaître le statut de méthodologie* » (2012 : 225).

Il considère que « *ce détournement du langage qui transforme le projet pédagogique en pédagogie du/par projet est pour nous l'occasion d'opérer une distinction instructive entre la description opératoire d'une intention, consignée dans l'un ou l'autre des projets éducatif, pédagogique ou d'établissement, et la référence à une méthodologie basée sur le projet : la pédagogie du ou par le projet initiée depuis déjà près d'un siècle par l'Ecole pragmatiste nord-américaine (Kilpatrick, 1918 et 1926)* » (2012 : 225). Ce jeu de langage nous amène à distinguer, selon BOUTINET « *le projet-objet du projet-méthode (LE GRAIN, 1980, BOUTINET, 1988). Le premier renvoie, entre autres, au projet pédagogique, le second à la pédagogie du projet* » (BOUTINET, 2012 : 225).

Parmi les caractéristiques de cette méthodologie, c'est-à-dire de la pédagogie du/par projet selon (BOUTINET, 2012) nous pouvons noter le fait que :

- ✚ Cette méthodologie amène les apprenants à être immergés dans l'expérience où théorie et pratique se trouvent au même niveau et à partir de là, les apprenants deviennent des acteurs sociaux en réalisant une action par le biais des outils théoriques.
- ✚ Elle est « *de type appropriatif* », qui correspond à l'insertion sociale de l'apprenant et elle est opposée au type transmissif du savoir.

D'après BOUTINET (2011), entre projet pédagogique et pédagogie du projet, il existe une relation étroite qui les associe l'un à l'autre. Selon lui, le projet pédagogique fixe les buts et les objectifs à atteindre grâce au projet, mais il n'assure pas la démarche qui nous amène à le

réaliser, voilà pourquoi le projet pédagogique fait appel à la pédagogie du projet qui, elle, précise le processus à suivre pour réaliser le projet.

En d'autres termes, le projet pédagogique se base sur deux acteurs, d'un côté l'enseignant avec son rôle d'enseigner, de l'autre côté l'apprenant avec son rôle d'apprendre. Pour se réaliser, il fait appel à la pédagogie du projet « *qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; et c'est en agissant que ces acteurs se construisent ; le projet devient donc l'instance même d'apprentissage* » (BOUTINET, 2011 : 48). Autrement dit, l'apprenant acquiert des outils et des compétences nouvelles tout au long de la réalisation du projet. Pour résumer, associer le projet pédagogique à la pédagogie du projet, signifie articuler les objectifs fixés et le processus qui conduit l'apprenant à construire ces objectifs par et pour le projet.

Ces explications avancées par BOUTINET nous rappellent la différence qui existe entre l'éducation, la didactique et la pédagogie. L'éducation, comme le projet pédagogique, tracent les objectifs à atteindre, alors que la pédagogie du projet, qui ressemble à la didactique et à la pédagogie, est la conduite à suivre pour pouvoir résoudre des situations-problème tout au long de la réalisation du projet et par conséquent, pour assimiler des objectifs. Ce sont des outils, des compétences pédagogiques, une démarche, une méthodologie et un déroulement à suivre que l'apprenant met en œuvre. Ils sont nécessaires pour résoudre les situations-problème et par la suite, pour construire ses connaissances et mettre en œuvre le projet.

Grâce à ces explications, nous avons démontré que notre projet s'est monté en suivant la méthodologie de la pédagogie du projet. En effet, nous avons visé des objectifs à atteindre et avons eu recours à un processus conducteur, qui nous (moi et les étudiants) a guidés dans la réalisation de ces objectifs. Et surtout, il nous a aidés à amener les étudiants à réaliser différentes tâches et actions et par la suite à réaliser le projet à proprement parler. Pour rappel, ce dernier était de monter un spectacle de chant en français devant un public extérieur à la classe mais aussi, de réaliser un livret de projet « *Chanter pour voyager* » à distribuer au public.

La différence entre projet pédagogique et pédagogie du projet étant clarifiée, nous pouvons à présent affiner le positionnement de notre projet. Il a donc pris la forme **d'un projet pédagogique** ayant comme **méthodologie la pédagogie du projet**. Parallèlement au projet pédagogique, il a inclus d'autres formes de projets individuels ou collectifs, telles que nous les avons évoqués ci-dessus, pour rappel : **le projet personnel** (vu que les étudiants vont améliorer leurs compétences dans une langue étrangère, ce qui leur sera profitable pour leur avenir social et professionnel), **le projet professionnel** (ce projet servira leur future insertion professionnelle), **le projet d'apprentissage** (étant donné que les apprenants vont acquérir des



connaissances nouvelles tout en étant en contact avec des situations-problème) ou encore le **projet d'action éducative** (il s'agit d'une action traduite par un spectacle).

Si utiliser la pédagogie du projet comme méthodologie, pour remédier aux lacunes repérées dans notre classe de FLE, s'est imposé de manière presque naturelle et évidente, c'est parce que nous sommes au XXI<sup>e</sup> siècle. Monter des projets en classe de FLE en particulier, ou dans l'enseignement en général, n'a pas toujours été quelque chose d'admis et continue de rebuter certains enseignants. La pédagogie du projet est le fruit d'une évolution générale du monde de l'enseignement et de l'éducation qui part des pédagogies dites nouvelles ou actives. Comprendre le processus qui a permis l'avènement de la pédagogie du projet nous permettra de mieux la comprendre et la définir. Nous aurons ainsi des éléments plus précis pour expliciter les apports et les enjeux de notre projet pédagogique.

Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous mettrons l'accent sur les origines de la pédagogie du projet. Pour ce faire, nous débuterons par l'avènement des pédagogies nouvelles ou actives, puis nous présenterons un aperçu historique de la pédagogie du projet dans le but de récapituler ses objectifs ainsi que ses caractéristiques pour en venir ensuite à sa définition. Nous développerons cette dernière en précisant le rôle qu'occupent l'enseignant et la pratique de l'enseignement au sein de cette pédagogie ainsi que la place destinée à l'apprenant. Nous soulignerons ensuite les étapes et les démarches à suivre pour la mise en œuvre d'une telle pédagogie. Nous aborderons un peu plus loin l'évaluation et la socialisation au sein de cette pédagogie, ainsi que ses apports.

#### **1.4. L'avènement des pédagogies nouvelles (actives)**

L'avènement des méthodes actives ou nouvelles s'est fait en réaction à la pédagogie traditionnelle. Cette dernière était centrée sur la transmission des savoirs et sur le contenu, voilà pourquoi l'apprenant y était passif se contentant de recevoir le savoir de l'enseignant. Ce dernier était le détenteur de la communication et lui seul transmettait le savoir, sans donner l'opportunité aux apprenants d'interagir. L'enseignement était frontal, l'enseignant se plaçait face à la classe. Cette dernière était alignée en rangs. Les moyens d'enseignement étaient limités. L'évaluation était basée sur le système de notation chiffrée, des questions/réponses et sur l'écrit. Il s'agissait d'un enseignement basé sur la mémorisation, sur l'autorité de l'enseignant, sur les sanctions, et sur l'obéissance de l'apprenant.

La pédagogie active est apparue vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle mais a pris de la valeur ultérieurement. L'apprentissage est ici centré sur l'apprenant, celui-ci devient actif et construit lui-même sa connaissance. L'objectif principal de l'enseignant est alors de comprendre les

besoins de l'apprenant pour pouvoir l'aider, le guider dans son apprentissage. Cela nous amène à comprendre que c'est l'apprenant qui construit ses connaissances en étant en contact avec des situations-problème et en réalisant différents types de tâches adaptées à ses besoins. Ce faisant, il acquiert les outils et les connaissances dont il a besoin. L'enseignant quant à lui, joue le rôle d'organisateur, de facilitateur dans la situation d'apprentissage.

Les méthodes actives mettent en avant deux postulats : « - *la connaissance doit être construite et non apprise ; - on va de l'action à la réflexion, du global à l'analyse* » (BEAUTE, 2004 : 60).

Le passage à la pédagogie dite nouvelle ou active n'a pas eu comme corollaire le rejet définitif de toute la théorie de la pédagogie dite traditionnelle, qui avait été utilisée pendant très longtemps dans l'enseignement-apprentissage. Adopter une nouvelle pédagogie ouvre de nouvelles pistes à l'enseignant pour qu'il puisse choisir, par la suite, une stratégie adaptée à son enseignement et permet à l'apprenant de s'investir et de se responsabiliser davantage dans son apprentissage. Adopter cette nouvelle pédagogie n'interdit pas à l'enseignant d'intégrer quelques aspects de l'ancienne pédagogie en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Ainsi, « *la méthode abstraite idéale n'existe pas : nous conseillons plutôt à l'enseignant d'épingler dans chacune des méthodes proposées les ingrédients qui l'intéressent afin qu'il puisse construire sa propre méthode. Ce choix sera déterminé par les objectifs de l'activité, la nature du sujet traité, la composition du groupe-classe, les ressources et outils disponibles et finalement les affinités personnelles de l'enseignant* » (LEBRUN, 2007 : 124).

Différents points caractérisent cette pédagogie. LEBRUN en fait l'inventaire en soulignant les points suivants : «

- ✓ Le caractère personnel de l'apprentissage ;
- ✓ Le rôle catalyseur des connaissances antérieures ;
- ✓ Les facteurs de motivation ;
- ✓ L'importance des « ressources » à disposition ;
- ✓ Le rôle du contexte, de l'environnement et de l'expérience concrète ;
- ✓ Les compétences de haut niveau à exercer ;
- ✓ La « démarche de recherche » et de questionnement dans l'apprentissage ;
- ✓ Le changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre, reformulation) ;
- ✓ La nécessité d'un feed-back par rapport à ses activités ;

- ✓ Le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage ;
- ✓ Le lien entre projet personnel, professionnel, d'études, de vie ;
- ✓ L'importance d'une construction, d'une production ;
- ✓ Le rôle de la réflexion sur l'apprentissage qui se passe (le caractère *méta*) » (2007 : 126).

Ces caractéristiques sont présentes dans trois méthodes actives, proposés par LEBRUN (2007 : 128) : «

- ✚ *l'apprentissage par résolution de problème (APP) et son éclairage particulier sur les tâches et les situations d'enseignement ;*
- ✚ *l'apprentissage coopératif (AC) et son éclairage particulier sur les formes collaboratives de l'apprentissage et de l'enseignement ;*
- ✚ *la pédagogie du projet ou par le projet (PP) et son éclairage particulier sur le développement complet de la personne de l'étudiant »*

En ce qui nous concerne, l'étude de cas que nous décrirons dans le chapitre 3 était basée sur ces trois méthodes issues de la méthode active. Nous avons eu recours en effet, pour résoudre les problèmes repérés lors des enquêtes réalisées, à l'apprentissage par résolution de problème. Ce type d'apprentissage exige un travail en groupe, de collaboration entre les étudiants et par la suite une responsabilité partagée. Une émulation collective devait être créée pour favoriser les motivations individuelles, en particulier pour les étudiants les plus inhibés. Pour ce faire, nous avons choisi une méthodologie de réalisation, celle de la pédagogie du projet nous conduisant à la réalisation d'un projet. LEBRUN précise à cet égard que ces trois types de méthodes peuvent être réunis, autrement dit : « *l'apprentissage par résolution de problèmes peut recourir à certaines formes collaboratives (travail en équipe) et déboucher sur la production d'un projet personnel* ». (2007 : 128).

Voyons maintenant, avant d'aborder en détails la pédagogie du projet, les origines qui lui ont donné naissance.

#### - **La pédagogie du projet : aperçu historique.**

Selon BOUTINET (2012), la pédagogie du projet est d'apparition récente. Elle a pris davantage de valeur dans les années 1980, son père fondateur et son théoricien est John Dewey et elle est issue de la pédagogie active. Dewey a été précédé de pédagogues américains comme Kilpatrick et Hennes dans les années 1919, qui avaient recommandé la pédagogie du projet dans le domaine didactique. Dans les années 1930, Dewey parle du projet comme d'une intention puis

comme d'un but. Il précise qu' « *on identifie la liberté au pouvoir de concevoir des projets, de les traduire en actes...Un authentique projet trouve toujours son point de départ, dans l'impulsion de l'élève...Le projet suppose la vision d'un but* » (Dewey [1947], p. 75, cité par TILMAN, 2004 : 28).

Dewey ne se contente pas de cette vision de la pédagogie du projet, limitée à l'**intention** et au **but**. Il cherche les moyens nécessaires à la réalisation du projet et attribue alors à la pédagogie du projet la phase de « *réalisation* ». Grâce à celle-ci, le but et l'intention de départ deviennent concrets et prennent en considération la démarche et le plan à suivre pour une telle réalisation, ainsi que les actions à mettre en place.

Dewey attribue une grande importance au « *plan d'action* » (TILMAN, 2004 : 29), nécessaire pour la réalisation du projet : « *la question des moyens d'action se substitue donc à celle des fins souhaitées* » (Dewey, 1947, p. 78, cité par TILMAN, 2004 : 29). C'est grâce à la pensée de Dewey, précurseur de la pédagogie active ou ce qui est appelé également « *des méthodes actives en pédagogie et notamment de la méthode des projets* » (HUBER, 2005a : 23) que la pédagogie du projet trouve sa place actuelle. Dewey n'était pas le seul chercheur à construire les bases de cette pédagogie, il était accompagné de différents précurseurs qui ont également participé à la mise en valeur des piliers de cette pédagogie, que nous évoquons un peu plus loin.

La pédagogie du projet a eu une cessation d'usage durant un laps de temps. C'est à partir des années 1970-1980 qu'elle a de nouveau été utilisée grâce à Hameline<sup>13</sup> (1979), cette fois-ci sous forme d'une pédagogie par objectifs en y ajoutant de nouveaux critères qui lui manquaient, comme l'évaluation et la motivation.

Cette pédagogie par objectifs a été jugée rationaliste, car la place occupée par les imprévus et la complexité est très réduite. Pour ces raisons, cette pédagogie a été limitée et par conséquent a fini par échouer.

À la suite de cet échec, la pédagogie du projet a fait sa réapparition, un demi-siècle après sa première apparition des années 1915-1920. À cette époque, la plupart des pays européens souffrent d'échec scolaire. Comme l'affirme BOUTINET, (2012 : 206) le système éducatif « *s'est bureaucratisé et rigidifié à tel point qu'il a éprouvé lui-même le besoin d'instaurer des contre-feux.* »

---

<sup>13</sup> Daniel Hameline (né en 1931) est un pédagogue français. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Daniel\\_Hameline](https://fr.wikipedia.org/wiki/Daniel_Hameline) (Consulté le 11/05/2017).

L'apparition de la pédagogie du projet est liée à cet échec des systèmes scolaires. D'où la nécessité d'innovation et de créativité qui est apparue et par la suite, la nécessité d'intégrer différentes formes de projets pédagogiques.

À partir de ce constat on a décidé, en France, de réformer le système scolaire autour de l'année 1973. Cette réforme, nommée « 10% pédagogiques »<sup>14</sup> veut qu' « un dixième du temps scolaire [soit] laissé à la libre gestion créative des enseignants et des élèves. » (BOUTINET, 2012 : 206). À partir de cette réforme, la pédagogie du projet a trouvé sa place là où il existait « des expérimentations pédagogiques soit à travers les classes expérimentales, qui donneront naissance aux projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), soit à travers les établissements expérimentaux qui furent à l'origine des projets d'établissement. » (BOUTINET, 2012 : 206). Ces projets (PACTE), au fil du temps, cèdent leur place aux PAE « Projets d'action éducative » (BOUTINET, 2012 : 207). Finalement, la pédagogie du projet est devenue un outil pédagogique qui a pour but de changer les conditions d'enseignement-apprentissage dans le système scolaire.

Gaston MIALARET, pour sa part, avait participé au développement des « méthodes pédagogiques qui utilisent ou qui provoquent l'activité de l'élève », et il « a introduit l'idée de « projet » » (ALTET, 2006 : 30). Il s'agit, selon MIALARET, de prendre conscience de l'activité de l'apprenant, en tant qu'individu, de ses centres d'intérêt, de sa motivation, de son engagement, de la planification de l'action, de ses démarches et de prendre en compte tous ces éléments. Il considère qu'ils représentent le noyau du projet et contribuent au développement d'une pédagogie de projet.

En principe, l'idée d'introduire des projets pédagogiques dans le système scolaire a été mise en place afin de le rénover et de donner une place à la créativité et à l'imagination des apprenants dans leurs réalisations.

Selon BOUTINET, les premiers travaux sur la pédagogie du projet (d'ailleurs BOUTINET a choisi d'utiliser cette expression parmi dix <sup>15</sup> qui les désignent toutes), ont été réalisés grâce à la

---

<sup>14</sup> Deux circulaires ministérielles du ministre de l'Éducation nationale sont à l'origine de la mise en place des « 10% pédagogiques » :

-la circulaire C. 73-162 du 27 mars 1973 portant sur : la mise à la disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de 10% ;

-la circulaire C. 73-240 du 23 mai 1973 portant sur : la détermination du contingent horaire des 10%.

Enfin une troisième circulaire fait un premier bilan de l'opération « 10% », la circulaire C. 74-210 du 24 mai 1974.

<sup>15</sup> Plusieurs noms ont été attribués au projet dans le domaine éducatif dans les deux dernières décennies du XX<sup>ème</sup> siècle, à titre d'exemple : « 1. Projet éducatif (PE) ; 2. Projet pédagogique (PP) concrétisé dans le projet pédagogique innovant (PPI) ; 3. Pédagogie du projet ; 4. Projet d'établissement ; 5. Projet consultatif ; 6. Projet d'activités culturelle et éducatives (PACTE) plus récemment transformé en un projet d'action éducative (PAE) ; 7. Projet de formation ; 8. Projet de zone prioritaire ; 9. Projet pédagogique innovant (PPI) ; projet personnel de l'élève (PPE) » (BOUTINET, 2012 : 202).

pensée pragmatique nord-américaine dans les années 1915-1920. J. Dewey (1916) et W.H. Kilpatrick (1918) ont eu comme objectif de s'opposer à la pédagogie traditionnelle. La pédagogie de projet était appelée à cette époque : « *pédagogie ouverte* » (BOUTINET, 2012 : 205). Elle visait l'apprenant comme acteur de son apprentissage, par le biais de la réalisation d'actions correspondant à un apprentissage concret et significatif pour lui. Revenons maintenant un peu en arrière pour avoir une idée plus large sur les origines, les fondements théoriques et les précurseurs de la pédagogie du projet.

### ✚ **John Dewey (1859- 1952)**

En même temps que son parcours universitaire en tant que professeur à l'université de Chicago, après avoir été instituteur, philosophe et psychologue, Dewey a eu à cœur de réaliser des expérimentations dans le domaine de l'éducation en testant ses propres idées. Voilà pourquoi il a ouvert en tant que pédagogue, une « *école laboratoire* » (BEAUTE, 2004 : 28), où les besoins des enfants étaient privilégiés. Il a pris en considération leur rôle social, grâce à une stratégie de participation et de collaboration des apprenants dans des actions, et grâce également aux « *activités manuelles* [qui sont considérées] *comme support de l'activité intellectuelle* ». (BEAUTE, 2004 : 29).

Les apprentissages, selon Dewey, doivent pouvoir répondre aux besoins des apprenants. Il utilisait l'expression « *Learning by doing* » (BOUTINET, 2012 : 205) qui signifie : « *apprendre en faisant* » (HUBER, 2005a : 23) pour caractériser cette pédagogie et son idéologie. D'après sa doctrine, l'apprenant apprend en agissant, en réalisant des actions, des projets. Ainsi, « *Learning by doing* » « *c'est l'apprentissage par l'action* » (HUBER, 2005a : 23). Il s'oppose à l'ancienne pédagogie dite traditionnelle qui est, d'une part, devenue « *coûteuse en regard des gains obtenus* » (BOUTINET, 2012 : 205) et qui, d'autre part, est basée sur une idéologie « *d'apprendre en écoutant* » (HUBER, 2005a : 23) qui transforme l'apprenant en un être passif, subissant un système transmissif.

Dewey met en valeur le rôle social que remplit l'apprenant, et, pour cette raison, il réclame incessamment la valorisation de ce droit et de ce rôle au sein de l'école en réalisant des actions. Ces dernières peuvent être matérialisées par des projets basés sur des thématiques nécessitant l'appropriation d'outils voire de connaissances et la recherche de documentations. Cette réalisation des projets qui font écho à la vie sociale au sein de l'établissement scolaire, permet aux apprenants de se préparer à cette dernière, en étant en contact avec leurs camarades, mais aussi, avec leurs enseignants, et en ayant travaillé en groupe et partagé des responsabilités et

des conceptions communes pour et grâce au projet. L'idéologie de Dewey « *est fondée sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée* » (HUBER, 2005a : 23-24).

En Europe, l'idée de responsabiliser l'apprenant dans sa propre formation, autrement dit, de le rendre acteur, sujet de sa propre formation et non pas objet, par le fait de prendre en considération ses besoins et ses intérêts, a trouvé un écho favorable parmi les défenseurs de l'Éducation nouvelle, tels que C. Freinet, M. Montessori, O. Decroly et A. S. Makarenko, qui défendaient également « *la liberté et les besoins d'activités* » (BOUTINET, 2012 : 205) des apprenants. « *En un mot l'école liée à la vie : ce sont les expériences que l'élève réalise lui-même dans un milieu éducatif approprié qui deviennent significatives et facteurs d'apprentissage.* » (BOUTINET, 2012 : 205). Ainsi, parmi celles et ceux qui ont partagé les mêmes principes que Dewey nous pouvons citer, **Maria Montessori (1870 – 1952)**, pédagogue italienne, célèbre pour son école « *maison des enfants* » (BEAUTE, 2004 : 29) à Rome et **Ovide Decroly (1871 – 1932)**, fondateur de l'école « *l'Ermitage* » en Belgique. Dans cette école, Decroly donne une grande importance à la nature et à l'activité physique des enfants car elles influencent positivement leur développement intellectuel, ainsi qu'à leurs besoins, ce qu'il appelle : « *centres d'intérêts* » (2004 : 31). En revanche, il s'élève contre l'idée de limiter les enfants à des manuels. Il privilégie « *les fiches documentaires* » (2004 : 31) servant l'enrichissement de leur connaissance. **Edouard Claparède (1873 – 1940)** a quant à lui, fondé en Suisse, « l'Institut Jean-Jacques Rousseau » en 1912. Sa pédagogie est basée sur la motivation et l'activité chez les enfants. Il a également mis l'accent sur la psychologie de l'enfant, sur ses besoins. Ainsi, des actions et des activités sont mises en œuvre afin de faire réagir les enfants et de leur faire acquérir des connaissances satisfaisant leurs besoins.

En France c'est **Célestin Freinet (1896 – 1966)** qui est le précurseur de la pédagogie nouvelle. Cet instituteur français est influencé par les grands noms de cette pédagogie, surtout par Decroly. Il a partagé leurs préoccupations pédagogiques, en particulier la mise en avant des besoins des élèves ainsi que leur préparation à la vie dans la société par le biais du travail collaboratif et en groupe. Il s'est vite rendu compte que les principes de la pédagogie nouvelle étaient coûteux et de fait difficiles à appliquer, surtout au milieu rural. Dans son ouvrage « *Pour l'école du peuple* » en 1946, il voulait démocratiser la pédagogie nouvelle. Freinet a mis en place des techniques de pédagogie nouvelle dans la sphère éducative répondant aux besoins des élèves. Parmi ces techniques, basées sur la création et l'expérimentation, nous pouvons citer : l'introduction de l'imprimerie au sein de l'école ; la promotion du texte libre, par exemple « *le journal de classe* » (LEBRUN, 2007 : 125) ; la construction d'une « *bibliothèque de travail* » (BEAUTE, 2004 : 35) contenant des documents et des brochures extérieurs, différents de tous

les manuels proposés à l'école ; l'introduction des « *promenades scolaires* » pour que les apprenants soient en contact avec le monde extérieur à la classe et puissent s'exprimer en décrivant ce qu'ils avaient vu ; l'introduction de la « *“méthode naturelle” de lecture et d'écriture* » (BEAUTE, 2004 : 35) qui permet aux apprenants d'intégrer leur subjectivité au sein de l'apprentissage. En d'autres termes, l'apprenant écrit ce qu'il a envie d'exprimer puis il le lit, ce qui accroît sa motivation car il met en scène la part affective de sa personnalité. Cette dernière, ou ce que PIERRA (2006) appelle la subjectivité a trouvé une grande place dans notre étude de cas, grâce à la médiation des pratiques artistiques mise en place dans notre projet et grâce aux textes rédigés et/ ou interprétés par nos étudiants. Nous avons donné une marge de liberté aux étudiants pour qu'ils laissent s'exprimer une part de leur subjectivité en particulier durant la guerre ; nous reviendrons en détails sur ces aspects dans le chapitre trois.

Après avoir démissionné de l'école publique, Freinet a fondé une école privée, où il a réalisé minutieusement les principes de sa théorie éducative loin de toutes les procédures administratives qui avaient entravées longuement sa bonne marche. Nous résumons dans les lignes qui suivent quelques principes de sa théorie :

- Par « *La théorie du tâtonnement expérimental* » (BEAUTE, 2004 : 35), Freinet profite de l'erreur et la fait évoluer, en passant d'une source de stigmatisation à un « *moyen d'accès à la connaissance* » (2004 : 36). En effet, il considère qu'en commettant une erreur, l'apprenant essaye de la corriger grâce à des séances de remédiation guidées par son enseignant. La recherche d'une solution demande l'exploitation de moyens, d'outils et une réflexion. Elle demande, en même temps, de détruire d'anciennes hypothèses pour les remplacer par de nouvelles correspondant aux formes correctes. Cette recherche permanente de solutions permet aux apprenants d'assimiler des connaissances nouvelles : « *C'est à force de chercher une solution à un problème, en tâtonnant, en essayant différents procédés, en déployant tous les moyens qui passent par l'esprit, qu'on trouvera et qu'on accèdera ainsi aux lois physico-chimiques, mais aussi aux constantes grammaticales et orthographiques* » (BEAUTE, 2004 : 35, 36).

Cette valorisation de l'erreur trouve écho chez Corder<sup>16</sup>, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage des langues. PIERRA (2006), dans son livre « *Le corps, la voix, le texte* » fait référence à Corder et précise les profits que nous pouvons tirer de l'erreur. Elle évoque

---

<sup>16</sup> Stephen Pit Corder (6 Octobre 1918-1927 Janvier 1990), généralement connu sous le nom Pit Corder , était professeur de linguistique appliquée à l'Université d'Edimbourg, connu pour sa contribution à l'étude de l'analyse des erreurs . Il a été le premier président de l'Association britannique de linguistique appliquée, entre 1967 et 1970, et a joué un rôle dans le développement du domaine de la linguistique appliquée au Royaume-Uni. [https://en.wikipedia.org/wiki/Pit\\_Corder](https://en.wikipedia.org/wiki/Pit_Corder) (consulté en Avril 2017).



également le rôle bénéfique que peuvent jouer les pratiques artistiques incluant le théâtre en FLE dans la dédramatisation de l'erreur : « *la pratique langagière incluant les erreurs doit permettre à l'apprenant de former des hypothèses nouvelles d'un système transitoire traitant des données qui le font évoluer progressivement vers la langue cible. L'important travail langagier du théâtre en langue étrangère offre suffisamment de temps à l'expression intersubjective pour que la peur des fautes soit remplacée par le désir de parler. En effet, les étudiants peuvent sans cesse formuler de nouvelles hypothèses à partir de celles erronées, qu'ils auraient pu faire en divers moments du travail. Ainsi progressent les interlangues vers la langue cible plus ou moins visiblement selon qu'il s'agit de syntaxe, de lexique ou de phonétique* » (d'après CORDER, cité par PIERRA, 2006 : 207, 208).

L'association de la dédramatisation de l'erreur avec la pratique théâtrale permet aux apprenants de s'exprimer librement sans hésitation, ni réticence ce qui, par la suite, leur permettra d'utiliser différentes formes y compris fautives. À ce moment-là, les apprenants prennent conscience de leurs propres erreurs et peuvent par conséquent les remplacer par de nouvelles formes et de nouvelles hypothèses, grâce au contact avec leurs camarades et leur enseignant, en d'autres termes grâce au contact avec de nouvelles idées et opinions.

Souvent ces nouvelles formes sont accueillies positivement par les apprenants, étant donné le caractère collectif du travail assuré par les pratiques artistiques. L'apprenant ne se sent pas gêné par les erreurs qu'il peut commettre, car la responsabilité dans ce type de pratique est partagée entre les membres du groupe, d'où notre choix de la pédagogie du projet de nature artistique en FLE. Les possibilités offertes par ces pratiques est l'une des raisons pour laquelle nous y avons adhéré.

- L'association du travail au jeu afin de rendre le travail plus attrayant voire plus intéressant. Il faut considérer, à l'instar de Claparède, que l'enfant, et bien évidemment l'adulte, déploient les mêmes efforts, font preuve d'autant d'attention et de motivation, que ce soit pour le jeu ou pour le travail : « *Freinet observe que, lorsque l'enfant joue, il apporte à son jeu le même sérieux, la même application qu'on attend au travail* » (BEAUTE, 2004 : 36). C'est pour cela qu'il intègre le ludisme au travail, « *d'où une conception du travail comme activité spontanément gratifiante – non austère* » (BEAUTE, 2004 : 36). D'une part, l'enfant réalise le travail et d'autre part, il éprouve du plaisir grâce au jeu : « *puisque le travail exige la même attention que le jeu et qu'il procure des joies analogues* » (BEAUTE, 2004 : 36).
- L'un des principes de la pédagogie de Freinet est « *l'auto - discipline* ». Il est d'ailleurs le pionnier de ce principe. Il précise que pour nourrir une auto- discipline chez

l'apprenant, pour forger, élargir voire perfectionner sa connaissance dans telle ou telle discipline, il lui faut améliorer et organiser son travail, car « *la discipline ne naît pas d'un ensemble répressif, mais plutôt de l'organisation du travail. C'est du souci de la perfection du travail que naîtra la perfection de la discipline* » (BEAUTE, 2004 : 36).

Les fondements théoriques des pédagogies nouvelles incluant la pédagogie du projet renvoient également à des théoriciens et à des chercheurs de différentes spécialités, qui font partie de l'ère contemporaine. C'est à eux que nous allons nous intéresser à présent.

### ✚ Jean Piaget (1896- 1980)

Piaget s'inscrit entre les deux générations de grands pédagogues qui ont contribué à l'avancée de la pédagogie. Il marque la fin du XIXème siècle et le XXème siècle par ses théories. Il tisse le lien entre ces pédagogues et la psychologie moderne. C'est également l'un des partisans de l'Ecole nouvelle, autrement dit, de la pédagogie nouvelle, aux côtés de ceux que nous avons évoqués précédemment.

Jean Piaget était un psychologue, un biologiste et un épistémologue suisse. Grâce à ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie, il a acquis une très grande notoriété. À travers ses recherches épistémologiques et par le biais de différents tests, il voulait dévoiler les processus que met en œuvre l'enfant pour acquérir le savoir et pour raisonner. Grâce à Piaget, nous avons eu « *une théorie de l'apprentissage* » basée sur « *une interaction du sujet et du milieu (ou d'un objet)* », ce qu'il appelait en biologie, l'intelligence qui est « *l'adaptation biologique* ».

Selon sa théorie, l'apprenant construit sa connaissance en ayant un contact avec l'objet ou le milieu, car l'apprenant se sert des capacités, « *des opérations, des gestes* » qu'il avait auparavant, ce que Piaget appelle la phase d'« *assimilation* », pour pouvoir s'adapter à la nouvelle situation, puis il trouve de nouvelles opérations ainsi que de nouveaux gestes pour la déchiffrer. C'est la phase d'« *accommodation* ». Par la suite, l'apprenant réussit à développer ses capacités et acquiert ce que Piaget appelle de nouveaux « *schèmes* ». Ce processus d'acquisition est associé à la notion d'« *équilibre* » : « *un équilibre dynamique qui intègre les schèmes acquis, mais prélude à de nouveaux schèmes* » (BEAUTE, 2004 : 38).

L'évolution intellectuelle selon Piaget se base sur l'acquisition permanente de connaissances par la « réexploitation » d'anciennes. Autrement dit, l'apprenant construit de nouvelles formes de connaissances tout en résolvant des situations-problème ; cela tout en profitant des connaissances et des outils acquis auparavant.

Pour résumer la théorie de Piaget, concluons que cette dernière est basée sur le concept moteur du « *constructivisme* », qui « *s'appuie sur le fait que chaque apprenant dispose de connaissances (des conceptions) et de compétences avec lesquelles il va construire des connaissances nouvelles pour résoudre des problèmes que lui pose l'environnement* ». (LEBRUN, 2007 : 35).

#### ✚ **Henri Wallon (1879 – 1962)**<sup>17</sup>

C'est l'une des figures principales du groupe GFEN, groupe français d'éducation nouvelle, que nous aborderons ultérieurement. WALLON était intéressé par la psychologie biologique et l'éducation de l'enfant. Sa théorie est basée sur l'aspect affectif chez l'enfant ainsi que sur le lien qui existe entre l'aspect biologique et l'aspect social de l'enfant, qui contribuent efficacement à son développement psychologique. Il a exploité la psychologie au profit de l'éducation et des résolutions des problèmes liés à l'éducation. Il précise que le milieu social de l'enfant contribue à son développement psychique. L'enfant par nature est un être social et est lié étroitement à la vie en société, d'où l'importance de prendre en compte le milieu social de l'enfant. Mais également le milieu éducatif, c'est-à-dire l'école, pour créer un milieu optimal au développement psychique de l'enfant. En d'autres termes, il faut amener l'apprenant à réaliser des activités et des actions en lien avec la vie en société afin de le motiver.

#### ✚ **Lev Semionovitch Vygotski** <sup>18</sup>(1896 – 1934)

Pour lui, la notion du développement intellectuel, cognitif chez l'enfant est étroitement liée au milieu socio-culturel et historique dans lequel il vit. L'enfant est exposé à son milieu et par la suite est influencé entièrement par lui. Voilà pourquoi il construit « *des concepts, idées, faits, compétences et attitudes* » selon ce milieu (LEBRUN, 2007 : 111).

Ce qui différencie la théorie de Piaget (constructivisme) de celle proposée par Vygotski, est que ce dernier met en valeur les « *interactions sociales et le langage* » (LEBRUN, 111 : 2007). Autrement dit, les interactions chez Vygotski sont d'ordre relationnel, tandis que pour Piaget, elles sont d'ordre « *physiques ou symboliques* » (2007 : 111). En somme, le développement cognitif chez l'enfant est lié à des interactions d'ordre relationnel. Partant de ce postulat, Vygotski donne de l'importance à ces interactions et à la relation que peut tisser l'enfant avec autrui (élève, enseignant, parent, etc.). Et c'est de cet aspect relationnel que vient l'importance de réaliser des co-actions, car l'apprenant a besoin de faire avec les autres, a besoin d'agir avec

---

<sup>17</sup> [http://www.gfen.asso.fr/fr/presidents\\_du\\_gfen#wallon](http://www.gfen.asso.fr/fr/presidents_du_gfen#wallon) (Consulté le 23/04/2017)

<sup>18</sup> Est un psychologue biélorusse puis soviétique, connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotski](https://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski)) (Consulté le 17/04/2017).

les autres, ce qui le motive davantage pour réaliser le projet et pour construire son propre apprentissage.

### ✚ Jérôme Bruner <sup>19</sup>(1915-2016)

La connaissance d'après Bruner, ne s'acquiert pas toute seule. L'individu doit faire des efforts pour se l'approprier. Il doit faire partie d'un groupe avec lequel il construit cette connaissance et c'est grâce à ce lien avec le groupe qu'il se prépare à la vie sociale.

Ce qui est primordial dans l'apprentissage, c'est de mettre les apprenants en situation de gérer des problèmes qui sont en lien avec leur vie sociale et culturelle. Une fois ces connaissances acquises, elles peuvent être la base de nouvelles connaissances, en les réintégrant dans la démarche d'une nouvelle acquisition. Bruner appelle cela « *les connaissances [...] transférables à d'autres contextes (la recontextualisation ou l'application des connaissances)* » (LEBRUN, 2007 : 113).

Bruner avec sa théorie que Lebrun qualifie de « *socio-culturelle* » (2007 : 113), met en valeur le travail en groupe, autrement dit l'aspect relationnel, coopératif de l'apprentissage. Sa théorie met l'accent sur l'assimilation des compétences, des capacités méthodologiques afin de développer les capacités cognitives. Il insiste sur le fait d'associer l'apprentissage à un contexte pourvu de sens, de jumeler « *le projet personnel à ceux professionnel, d'études, et de vie* » (LEBRUN, 2007 : 114), de tisser des relations sociales et d'exploiter des outils technologiques afin d'avoir accès à l'apprentissage.

### ✚ L'auto-socio-construction

En ayant recours à cette démarche auto-socio-constructiviste du savoir, nous voulons aborder une nouvelle représentation de la pédagogie nouvelle. Cette démarche a vu le jour dans les années 1970. Elle s'inspire dans sa théorie de la notion de prise de conscience de Freud, de son rôle bénéfique dans la résolution des problèmes, et de l'idée de Carl Rogers sur les conditions nécessaires pour que la prise de conscience soit possible. Parmi ces conditions, nous pouvons citer : « *confiance, empathie, écoute bienveillante des représentations mentales de l'autre* » (HUBER, 2005 : 36).

Cette démarche s'inspire également de la théorie de l'influence des mentalités par les relations sociales, de H. Wallon. Elle apparaît grâce au groupe GFEN<sup>20</sup> qui se définit comme étant « *un*

---

<sup>19</sup> Jérôme Seymour Bruner, né à New York, est un psychologue américain, dont le travail porte en particulier sur la psychologie de l'éducation. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner)) (Consulté le 18/04/2017).

<sup>20</sup> Laurent GUTIERREZ, « *Les premières années du groupe français d'Éducation Nouvelle (1921-1970)* », Revue de recherches et éducations, p. 27-39, (4 mars-2011) (Consulté le 23/04/2017).

*mouvement de recherche et de formation en éducation ; l'un de ses principes fondateurs était : " L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme " »<sup>21</sup>.*

Selon le GFEN, « *ce concept d'auto-socio-construction, est issu du travail de grands noms de la psychologie constructiviste parmi lesquels on peut citer Piaget et Wallon. Dans les démarches du G.F.E.N. la question du savoir (nature, genèse, mécanisme, ruptures épistémologiques) est omniprésente* ».<sup>22</sup> Le GFEN considère l'auto-socio-construction comme la démarche à suivre pour arriver à l'apprentissage : « *L'apprentissage n'est pas affaire de recettes mais de stratégie* »<sup>23</sup>. Cette démarche est basée sur les notions de **construction**, car c'est bien l'individu qui construit son propre savoir. Il ne le reçoit plus. Le GFEN considère également que l'acte d'apprendre est un acte singulier, individuel et cela signifie que l'apprenant est responsable de son propre apprentissage, d'où **l'auto-construction**. Le GFEN ajoute que l'acte d'apprendre est lié à la **société**, autrement dit l'apprenant apprend par le contact avec la société, avec ses camarades, avec ses enseignants mais aussi réalise des actions en lien avec la vie sociale, telles que dans notre projet.

Finalement dans cette démarche, il y a **l'autonomie** dans la recherche du savoir à l'intérieur de la classe, à l'intérieur de l'établissement scolaire voire à l'extérieur, il y a aussi **la construction** de son propre savoir. Ce n'est plus l'enseignant le seul responsable de cette construction, ni l'établissement, c'est à l'apprenant de le construire continuellement. Il y a également **la société et les relations sociales** grâce auxquelles le savoir se construit. Le savoir est censé préparer l'apprenant et le former pour vivre dans la société et non pas à l'écart de la société. D'où, l'importance de construire le savoir en mettant en avant le contact avec les autres, le travail en groupe, mais aussi, le lien entre vie scolaire et vie sociale. Ce sont pour toutes ces raisons que nous avons choisi la pédagogie du projet.

HUBER définit cette démarche comme « *une suite cohérente de situations-problèmes (2, 3, 4) articulées les unes aux autres et liées à un nœud conceptuel identique, dont la résolution en petits groupes favorisant une confrontation entre un sujet (c'est l'auto) et ses pairs (c'est le socio) et mobilisant différents moyens d'expression (c'est le faire) en vue d'une communication en grand groupe, enclenchera une appropriation par chaque participant au nœud conceptuel visé (c'est la construction)* ». (2005a : 175-176).

---

<sup>21</sup> [http://www.gfen.asso.fr/presentation\\_gfen/origines\\_et\\_jalons\\_historiques](http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques) (Consulté le 23/04/2017).

<sup>22</sup> [http://www.gfen.asso.fr/fr/definition\\_d\\_auto\\_socio\\_construction](http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction) (Consulté le 23/04/2017).

<sup>23</sup> [http://www.gfen.asso.fr/fr/definition\\_d\\_auto\\_socio\\_construction](http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction) (Consulté le 23/04/2017).

Cette situation-problème met en crise les représentations et schèmes (conflit cognitif) de l'apprenant. Au sein de l'activité, il les confronte à ceux de ses pairs (conflit socio-cognitif) puis à ceux du formateur. Ainsi « *le dépassement de ces conflits dans la résolution du problème favorise l'émergence de conduites nouvelles et la combinaison inédite de représentations enrichies* ». (HUBER, 2005a : 40). L'apprenant met ses propres représentations et ses propres connaissances en question par le contact avec cette nouvelle situation, qui, elle, exige des représentations et des connaissances nouvelles pour être résolue.

Le résultat attendu de ce contact est le développement de ses représentations et parfois la transformation de quelques représentations de départ. Grâce à ces conflits d'ordre socio-cognitif, l'apprenant construit son propre savoir. Nous pouvons même dire que « *ces conflits sont les moteurs mêmes de la construction de la connaissance* » (HUBER, 2005a : 175).

En somme, ce que nous pouvons déduire des propos d'HUBER, c'est que l'assimilation du savoir est toujours associée aux représentations de l'apprenant. Ces représentations sont en progression et/ou en changement constant au fur et à mesure de l'apprentissage. Elles évoluent par le contact avec des situations problèmes et par la suite, en mobilisant des savoirs et des savoir-faire et en acquérant de nouveaux pour surmonter les situations-problème.

Par le contact avec cette langue, puis avec ses représentations, l'apprenant au cours de son apprentissage, questionne ses propres représentations. Le résultat de ce contact est double : soit l'apprenant élargit ses représentations en en y ajoutant d'autres, soit il fait évoluer certaines de ses représentations. Dans ces deux cas, l'apprenant a construit un nouveau savoir. Mais s'il résiste et garde ses représentations, à ce moment-là, l'apprenant se prive d'en construire un.

HUBER, dans son approche de la pédagogie du projet, s'est servi de l'auto-socio-construction afin de donner de l'efficacité à l'apprentissage, car cette démarche et ses principes répondent parfaitement à ceux de la pédagogie du projet.

La prise de conscience de situations problèmes, de nouvelles connaissances, et de différentes représentations peut être déclenchée grâce à des micro-tâches (des micro-actions), qui peuvent être des activités, et par la suite à un projet (action plus complexe) à réaliser, mais aussi grâce aux documents authentiques. Ces documents déclencheurs peuvent se présenter sous forme d'activités orales, écrites, ou sous forme d'une vidéo ou d'un audio comme c'est le cas dans notre projet. C'est alors l'enseignant qui joue le rôle de « chef d'orchestre ». Il guide les apprenants pour trouver des solutions aux situations problèmes et bien évidemment pour construire de nouvelles connaissances et élargir et / ou transformer leurs représentations. C'est à partir de là que la démarche « d'auto-socio-construction » devient le moteur de la pédagogie du projet, car tout conflit annonce la construction d'une nouvelle connaissance.

Pour terminer, résumons les objectifs et les caractéristiques communs aux différentes théories de la pédagogie active (nouvelle). L'accent a été mis sur les points suivants : l'apprenant, ses besoins et ses intérêts ; le travail collectif, collaboratif qui le prépare à la vie sociale et à l'agir social ; la réalisation d'une action en groupe qui assure le lien à la vie sociale ; le jeu qui devient un outil facilitant l'apprentissage ; l'immersion dans la nature et l'environnement qui permet à l'apprenant d'enrichir son imagination et sa capacité de produire et de s'exprimer ; la communication, l'agir et la réalisation d'une action avec les autres ; l'importance du lien entre la vie scolaire et la vie sociale ; la construction de sa propre connaissance tout en résolvant des situations-problème, nécessaire pour la réalisation du projet ; l'appropriation de nouveaux outils et de nouvelles connaissances tout en réalisant le projet et en faisant appel aux acquis préalables ; l'intégration de nouveaux outils techniques ; le rôle de l'enseignant, qui n'est plus le seul déclencheur du savoir, mais qui guide l'apprenant et l'amène à construire son propre savoir. L'aspect psychologique a par ailleurs trouvé une large place dans cette pédagogie.

Ces nouveautés ont été élaborées en réponse à la pédagogie traditionnelle qui avait fait de l'apprenant un récepteur passif et de l'apprentissage un système transmissif. Aujourd'hui encore, la pédagogie de type traditionnel continue d'exister ou de co-exister avec certains éléments de la pédagogie nouvelle. Quand les résultats ne sont pas au rendez-vous et que les apprenants et parfois même les enseignants perdent le sens de l'apprentissage, certains enseignants se tournent vers la pédagogie du projet, ce fût notre cas comme nous l'avons expliqué au 1<sup>er</sup> chapitre.

La pédagogie du projet, de plus en plus utilisée aujourd'hui, est née des fondements et des principes des pédagogies nouvelles. Maintenant que nous avons rappelé l'évolution de la pensée sur le sujet, nous sommes à même de mieux définir la pédagogie du projet et d'étudier ses caractéristiques.

### **1.5. Définition de la pédagogie du projet et de ses caractéristiques**

Selon HUBER, « *la pédagogie du projet peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. La résolution des problèmes rencontrés au cours de cette réalisation va favoriser la production et la mobilisation de compétences et de savoirs nouveaux* » (HUBER, 2005 b : 11). Parallèlement, des procédures, des attitudes mentales et/ou corporelles déployées par l'apprenant permettent la réalisation d'un projet.

La pédagogie du projet, selon BEAUTE est « *le prolongement direct des méthodes actives* » (2004 : 61). Dans cette pédagogie, les apprenants sont invités à réaliser une action (monter un spectacle, organiser une exposition, réaliser un roman-photo, un site internet touristique, ou un

audio-guide, etc.), autrement dit un projet. Pour ce faire, ils mobilisent leurs connaissances via des activités qui contribuent directement à la réalisation de l'action demandée, et deviennent des moyens pour arriver au but espéré qui est le projet. Dans cette démarche pédagogique, le projet fait appel aux capacités individuelles et collectives des apprenants, favorise la curiosité, l'envie d'apprendre, la confiance en soi et aux autres, la responsabilité, le sens du travail collectif, etc.

La pédagogie du projet prépare l'apprenant à l'insertion professionnelle et sociale, car elle lui permet de construire des compétences nécessaires pour poursuivre sa formation universitaire qui sont en lien avec la vie sociale et avec le marché du travail. Par exemple, dans notre cas, nous avons eu pour objectif, avec cette pédagogie du projet, d'amener les apprenants à construire des compétences orales, écrites, culturelles et corporelles, nécessaires à court terme, dans la réalisation du projet, mais qui leur serviront à long terme dans leur formation universitaire, dans leur future insertion professionnelle et dans leur vie sociale.

En résumé, la pédagogie du projet part du principe qu'à travers l'action, des savoirs peuvent être acquis. D'où l'efficacité de cette pédagogie car elle prend en considération les apprenants qui n'ont plus confiance dans l'apprentissage théorique, souvent privilégié dans notre contexte, au détriment de la pratique : « *la pédagogie du projet s'inscrit plutôt dans une démarche inductive qui va de l'action au savoir* » (HUBER, 2005 b : 9). Pour résumer, (PERRENOUD, 2002 : 2) définit la pédagogie du projet ainsi :

- une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).

L'objectif de la pédagogie du projet vise la réalisation d'une action en associant la construction



des apprentissages variés, tels que des compétences linguistiques (les savoirs) avec les compétences communicatives (les savoir-faire communicatifs) entre autres. Ce sont toujours l'action et la communication, l'interaction en apprenant qui sont mises en avant. Ainsi, « *dans la pédagogie du projet, l'idée centrale est que l'élève apprend en agissant* » (CHRISTIN, 1997 : 24).

Force est de constater que la pédagogie du projet, selon (TURKESTANI, 2012 : 88), est une méthodologie issue de la pédagogie active. Elle vise la construction de connaissances et de compétences et est basée sur l'agir avec l'autre, sur la réalisation collective d'une production concrète et socialisable. Les étudiants y sont engagés afin de réaliser le projet à proprement parler en suivant un processus incluant différentes étapes : (proposition, négociation, concertation, organisation-planification, réalisation, socialisation et évaluation). Cela les amène à acquérir des outils, des ressources, des compétences et des connaissances nécessaires pour la réalisation du projet tout en ayant contact avec des situations-problème. Cela les amène également à accomplir des tâches relatives au projet.

*« Autre façon de conclure et de synthétiser : s'interroger sur les fonctions et les enjeux de la pédagogie du projet. Outre l'enjeu **didactique**, la démarche en projet a une fonction de **socialisation** (des apprentissages et des apprenants) ; mais, ouvrant l'institution scolaire sur l'extérieur, elle a également pour fonction de **confronter les apprenants à la réalité** (au principe de réalité) et pour enjeu de les amener à composer avec des contraintes (temporelles, matérielles, humaines, socioéconomiques...) ; de plus, dans la mesure où elle cherche à renouer avec le plaisir d'apprendre et d'entreprendre, on peut y déceler un enjeu « **thérapeutique** <sup>24</sup>»,*

---

<sup>24</sup> « Ce terme, thérapeutique, est emprunté à Bru et Not (1991 : 322-323) qui, s'interrogeant dans la conclusion de *Où va la pédagogie du projet ?* sur les principales fonctions de cette pédagogie, distingue :

- **Une fonction économique et de production** : l'accomplissement du projet doit tenir compte des « *contraintes qui imposent vigilance et rigueur dans la gestion du temps et des ressources matérielles et humaines* » ;

- **Une fonction « thérapeutique »** : si la pédagogie du projet n'est pas un remède infaillible, face à la démobilisation et aux difficultés, elle apparaît comme « *une solution prometteuse* » parce qu'elle permet de redonner du sens aux actes et aux activités ;

- **Une fonction didactique** : les acteurs du projet « *se trouvent confrontés au traitement et à l'organisation de connaissances nouvelles* » touchant des domaines souvent très divers ;

- **Une fonction sociale et médiationnelle** : très souvent, les différentes étapes du projet sont une occasion à s'ouvrir aux autres, de les reconnaître et d'être reconnu par eux ;

- **Une fonction politique** : lorsqu'elle vise « *la formation du citoyen dans une perspective de participation active à la vie publique [...] la pratique du projet devient l'occasion de développer des attitudes de négociation et de coopération et constitue un terrain d'exercice de la responsabilité individuelle et collective. Ce sont des personnes capables de prendre en main leur destin et non des personnes soumises et assistées que l'on entend former* ».

Bien que ces cinq fonctions apparaissent dans des proportions variables suivant les projets, leur présence simultanée est un gage de réussite pour qui cherche à éviter les dérives « *réductionnistes* » de certaines

*et, pour finir, une fonction émancipatrice puisqu'elle vise l'acquisition de comportement responsable et autonome et la valorisation de soi. » (TURKESTANI : 2012 : 88).*

Maintenant que nous avons bien défini le cadre théorique et les différents enjeux de la pédagogie du projet, voyons le rôle que peut avoir l'enseignant au sein d'un projet pédagogique de nature artistique.

### **1.5.1. L'enseignant dans la pédagogie du projet de nature artistique**

Dans une pédagogie du projet de nature artistique de la parole, l'enseignant n'est plus, comme il fut considéré dans d'autres méthodologies, le seul déclencheur du savoir et ses apprenants ne sont plus des récepteurs passifs, inconscients et détachés de leur apprentissage. Avec cette pédagogie artistique, un travail coopératif entre l'enseignant et les apprenants est mis en place. Les apprenants sont devenus responsables de leur apprentissage, au même titre que leur enseignant.

Une pédagogie du projet nécessite de grands efforts de la part de l'enseignant, vu la complexité du travail qu'exige le projet. Cette complexité se traduit par l'incertitude de ses résultats, par un travail spécifique qui consiste à amener les étudiants à découvrir un nouvel outil pédagogique.

Les objectifs sont, entre autres, d'apprendre et de construire une langue-culture étrangère, de rompre la monotonie des cours, d'acquérir et de construire des apprentissages au fur et à mesure de la réalisation du projet artistique. Mais aussi, de se focaliser de plus en plus sur les étudiants, sur leurs besoins, et sur les tâches à réaliser. Il s'agit ainsi d'établir un système relationnel entre les étudiants eux-mêmes, entre l'enseignant et les étudiants voire entre les étudiants et la société. Ces attentes exigent, de la part de l'enseignant, de l'expérience et une conscience des difficultés qu'il pourra rencontrer, en particulier par rapport à la gestion de classe.

Opter pour une pédagogie du projet de nature artistique reste un choix risqué voire incertain pour les enseignants, qui se trouvent en insécurité permanente jusqu'au moment où ils arrivent à réaliser le projet. Ce sentiment d'insécurité et d'incertitude provient du fait que ce projet demande beaucoup d'efforts, d'énergie, de capacités, d'expérience de la part de l'enseignant et beaucoup de motivation, de responsabilité, d'autonomie, d'engagement de la part des apprenants, autant d'éléments difficiles à réunir. C'est pour cette raison que peu nombreux sont les enseignants dans notre contexte qui s'engagent dans une telle pédagogie, même les plus expérimentés.

---

pratiques pédagogiques que l'on ne peut plus considérer comme relevant de la pédagogie du projet. » (TURKESTANI : 2012 : 88-89).

Le rôle de l'enseignant dans un projet pédagogique de nature artistique consiste à tisser des liens entre les besoins des apprenants, les savoirs et les objectifs qu'il les amène à construire. Son rôle est aussi de vérifier le matériel pédagogique et technique indispensable pour la réalisation du projet tout en ayant conscience des obstacles qui pourraient perturber voire empêcher son cheminement. Par conséquent, il doit avoir la capacité d'anticiper toutes ces difficultés et d'établir le synopsis convenable pour la classe.

Étayons maintenant les rôles que peut avoir l'enseignant dans une pédagogie du projet de nature artistique. D'après Michel BARLOW (1993 : 26-27), différents rôles peuvent être attribués à l'enseignant lors du travail en groupe, tels qu'**organisateur**, **observateur**, **accompagnateur**, entre autres. Détaillons-en quelques-uns, présentés par DEFAYS & DELTOUR et CAPRA & ARPIN.

#### ✚ Avoir le rôle d'un expert en différentes matières

« *En matière de communication, de langue et culture-cible ; en matière d'enseignement (les objectifs, les programmes, les évaluations...) ; en matière d'apprentissage (motivation, cognition, psychologie, dynamique de groupe...).* » (DEFAYS & DELTOUR, 2003 : 111).

#### ✚ Avoir le rôle d'un modèle à différents niveaux

« *Au niveau linguistique (ses apprenants chercheront à imiter sa prononciation, son intonation, s'inspireront de son lexique...) ; au niveau interculturel (tolérance, curiosité pour l'autre, à commencer par les apprenants s'ils lui sont étrangers) ; au niveau de l'organisation et de l'exécution des tâches (préparation des leçons, discipline et autodiscipline, pondération, coopération...) ; au niveau des stratégies d'apprentissage (si, par exemple, l'enseignant se met à apprendre la langue de ses apprenants [au moment où il est autochtone], pour mieux les connaître, les encourager).* » (J. M. DEFAYS & S. DELTOUR, 2003 : 111-112).

#### ✚ Avoir le rôle d'organisateur

Il prend en charge le contenu à transmettre, les méthodes, la méthodologie à suivre, les tâches et les activités ainsi que le matériel et les outils adaptés au contexte, l'organisation d'un planning temporel, convenable aux objectifs et au contenu et surtout, l'organisation de la démarche (la conduite) à suivre ainsi que les évaluations à effectuer seul et avec les apprenants.

#### ✚ Avoir le rôle d'un médiateur

« *La psychologie cognitive définit le concept de la médiation comme ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions)* » (Françoise RAYNA & Alain RIEUNIER (1997) cités par CAPRA & ARPIN, 2002 : 69).

Ce rôle permet aux apprenants de développer et de construire des attitudes, des connaissances, des stratégies et des compétences au sein de la pédagogie du projet.

« *L'enseignant [dans la réalisation du projet] joue son rôle de médiateur ; il supervise de façon constante les activités qui se déroulent ; il observe et recueille de l'information, donne des explications pertinentes, fournit des rétroactions ainsi que les encouragements appropriés.* » (CARPA & ARPIN, 2002 : 68). Cela permet à l'apprenant d'être responsable dans la construction de son savoir, de son savoir-faire et de son savoir-être.

L'enseignant suscite le doute et l'envie d'avoir de nouvelles représentations après avoir déclenché des conflits cognitifs et socio-cognitifs. Il aide les apprenants à avoir conscience de « *leurs activités mentales* » (2002 : 69), il dispense et déclenche la prise de conscience de leur capacité à prendre des décisions, à juger, à établir des liens entre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et les démarches à suivre pour réaliser le projet.

L'enseignant joue le rôle de médiateur entre la culture de la LC et les apprenants qui eux, ont hâte et sont motivés pour la découvrir, d'où l'importance de la formation de l'enseignant.

L'enseignant se trouve au centre de l'établissement scolaire, il a le rôle de médiateur à plusieurs niveaux : entre les apprenants, en ce qui concerne leur travail collectif ; entre les apprenants et l'établissement à propos des objectifs, des besoins et de l'évaluation, des ressources, etc. ; entre les apprenants et l'équipe pédagogique (les enseignants) ; entre les apprenants et l'extérieur de la classe et/ou l'extérieur de l'établissement scolaire, par exemple, en ce qui nous concerne, il y avait la visite du CNF ; entre les apprenants et la vie en société, surtout dans le cas d'un projet pédagogique artistique à visée sociale (la socialisation du projet à un public extérieur à la classe).

Dans la mesure où l'enseignant joue le rôle de médiateur entre les apprenants, il doit s'investir pour mettre en place une communication en LC, surtout lors du déroulement du projet où des interactions sont stimulées dans le but de faire progresser leur projet. C'est d'ailleurs ce que nous avons vécu durant notre projet et cela a aussi créé des liens au sein du groupe.

Force est de constater que le rôle de médiateur englobe différents rôles. L'enseignant accompagne et aide l'apprenant à organiser son apprentissage. Il l'amène à découvrir des compétences, des outils, des connaissances de différents ordres (oraux, écrits, culturels, phonétiques et artistiques) et à effectuer des tâches relatives au projet. Il l'amène à avoir des conceptions variées de la langue-culture cibles en réalisant une action ensemble et en ayant des contacts variés avec la LCC ; à comprendre l'autre en déclenchant des discussions portant sur différents sujets et aspects de la LCC. Il propose aussi d'autres pistes de travail et de réflexion afin d'améliorer sa vision et d'élaborer des savoirs variés.

### ✚ **Avoir le rôle d'un coach**

L'enseignant dans une démarche à projet artistique ou dans une démarche basée sur la communication, doit rassurer les apprenants pour qu'ils puissent prendre des risques en dépassant leurs inhibitions et entrer en contact en langue cible. Il doit les motiver, les responsabiliser, leur donner un espace d'autonomie au sein du travail collectif. Il doit également suivre leur progression et/ou leur régression, prendre en compte leurs lacunes, ainsi que leurs besoins et leur personnalité.

À ces rôles, R. BRUNOT & L. GROSJEAN (1999) ajoutent les suivants :

### ✚ **Avoir un rôle relationnel**

L'enseignant, dans une pédagogie de projet de nature artistique, doit tisser une relation de confiance avec les apprenants, ce qui développe leur estime d'eux-mêmes et par la suite, l'envie et la motivation d'apprendre. L'enseignant doit aussi favoriser les relations interpersonnelles, qui sont basées sur des attitudes qui se réfèrent aux valeurs suivantes : « *la considération positive inconditionnelle ou accueil et reconnaissance de l'autre, la congruence ou authenticité et vérité de celui qui écoute, et l'empathie ou compréhension du monde de l'autre, de l'intérieur.* » (1999 : 182).

### ✚ **Avoir le rôle du concepteur et de régulateur de la situation pédagogique**

Récapitulons ce rôle de concepteur au sein de la pédagogie du projet. L'enseignant est souvent à l'origine de la proposition d'un projet, surtout après avoir recensé différentes difficultés perturbant l'apprentissage du français, comme c'était le cas dans notre contexte. Ainsi, le rôle de l'enseignant consiste à déterminer les objectifs d'apprentissage, compte-tenu des besoins des apprenants ainsi que de leur niveau, du matériel, des ressources, des participants, entre autres. Cela permet aux apprenants d'avoir un terrain optimal pour la réalisation des tâches relatives au projet tout en ayant une marge libre pour leur travail en groupe, conjointement à un espace d'autonomie, de responsabilité, de coopération et de collaboration. BORDALO & GINESTET (1993 : 186) ne voient pas l'enseignant « *comme le spécialiste d'une discipline, détenteur du savoir savant, mais comme l'artisan de l'apprentissage dont la préoccupation majeure est de créer les conditions de l'appropriation du savoir* ».

Avoir le rôle de régulateur c'est pouvoir intervenir à tout moment où il y a des difficultés ou des imprévus surgissant au long de la réalisation du projet. À titre d'exemple, nous pouvons évoquer des difficultés de nature linguistique, cognitive, socioculturelle, expressive, affective, identitaire entre autres. L'enseignant doit trouver des solutions pour s'assurer de la bonne marche du projet. Pour ce faire, il doit avoir des compétences variées incluant tous les rôles déjà évoqués précédemment et sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

### ✚ **Avoir le rôle d'accompagnateur**

Dans une pédagogie du projet de nature artistique, l'apprenant au sein du groupe prend en charge la responsabilité de la réalisation du projet. À ce moment-là, l'enseignant réduit ses interventions, juste au besoin, surtout dans les phases de prise de décision. Son rôle d'accompagnateur correspond à aider les apprenants, à gérer leur temps en faisant des rappels par rapport au temps imparti au projet et par la suite à gérer le rythme du travail ; à leur fournir les informations nécessaires au besoin ; à répondre à leurs questions.

#### ✚ **Avoir le rôle de facilitateur**

Faciliter l'apprentissage dans un contexte de guerre était l'une de nos préoccupations. C'est pourquoi nous avons tenu à adopter de nouveaux outils pédagogiques. Un apprenant est formé lorsqu'il sait comment apprendre, s'adapter et changer, autrement dit, apprendre c'est être capable d'acquérir des connaissances.

Faciliter l'apprentissage selon ROGERS, est le fait de déclencher « *la curiosité intellectuelle* » pour aller vers de nouvelles expériences, d'encourager « *l'esprit de recherche [et] ouvrir toute chose à l'exploration et à la remise en question.* » (1984 : 102).

Faciliter l'apprentissage exige la présence d'une « *relation interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitude [y compris] des interactions personnelles* » (1984 : 103) entre enseignant et apprenant. L'enseignant doit être vrai, sincère, rester lui-même, être authentique, honnête avec l'apprenant pour que ce dernier reçoive avec plaisir le savoir.

Ainsi l'enseignant avec des sentiments réels, positifs et sincères, permet à l'apprenant d'en avoir également. En se comportant comme un « *être humain et non comme l'image figée d'un professeur* », il déclenche la motivation, la confiance chez l'apprenant. Être ouvert et sensible à ce que les apprenants pensent, cela rend le cours réel, authentique pour eux.

L'enseignant facilitateur d'apprentissage est celui qui éprouve « *de la considération pour l'apprenti, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne.* » (1984 : 106-107) et ses capacités. L'apprenant a besoin d'être écouté par son enseignant, il a besoin d'interagir, de communiquer, d'être proche de lui, d'être respecté, de tisser des relations avec ses camarades ; ROGERS cite le témoignage d'un étudiant parlant de son enseignant : « *vous avez gagné notre respect, en ayant pu nous parler à notre niveau, au lieu de vous tenir à dix milles au-dessus de nous.* » (1984 : 109).

Faciliteur d'apprentissage n'équivaut pas à faciliter les tâches ou les activités censées être réalisées par l'apprenant. Avec ce rôle, l'enseignant aide, écoute, encourage, conseille les apprenants à faire, à chercher, à essayer, à admettre leurs erreurs pour pouvoir construire de nouvelles connaissances en comprenant l'origine de ces erreurs. Il sollicite les plus timides. Il accompagne les apprenants dans leur construction des connaissances sans imposer ses

réflexions.

Il doit transmettre aux apprenants la confiance, l'assurance, le confort pour qu'ils puissent être à l'aise dans leur apprentissage. Il doit les accompagner, les soutenir dans leur apprentissage. Cela est rassurant pour eux et leur donne envie, plaisir d'apprendre. Mais cela permet aussi à l'apprenant de nourrir son esprit, l'encourage et le dynamise à travailler davantage et plus efficacement.

#### **Avoir le rôle d'évaluateur**

Dans une démarche de projet de nature artistique, l'enseignant n'est plus le seul à assurer l'évaluation. Il y a les apprenants, mais également le public auquel nous allons présenter les produits finaux, autrement dit, le destinataire du projet.

L'évaluation peut se faire à différents moments du projet : au début, durant le projet et à la fin. Cela exige expérience, observation, objectivité, entre autres. Ultérieurement, nous évoquerons l'évaluation avec davantage de détails.

Nous le voyons, le rôle de l'enseignant dans la pédagogie du projet est multiforme et oblige l'enseignant à chercher en lui de nombreuses ressources pour amener l'apprenant à se saisir de son apprentissage grâce au projet et son déroulement.

Voyons maintenant le rôle qu'occupe l'apprenant au sein de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole.

#### **1.5.2. L'apprenant dans la pédagogie du projet de nature artistique**

L'apprenant, dans une pédagogie du projet de nature artistique, porte la responsabilité de son savoir à part égale avec l'enseignant. Son rôle est devenu plus constructif, plus actif qu'auparavant. Il acquiert le sens de la responsabilité puis de l'autonomie au sein du groupe et à l'extérieur de la classe, de sorte qu'il devient capable de poursuivre son apprentissage tout seul.

D'après R. BRUNOT & L. GROSJEAN, l'apprenant au sein de cette pédagogie est complètement engagé dans un travail collectif, en groupe. Par conséquent, il prend en charge différents rôles, parmi lesquels : « *négociateur, proposer, faire valoir son point de vue, écouter les autres. Il peut y découvrir la solidarité et l'entraide. Seul, il doit prendre des décisions, se préparer personnellement à tenir un rôle et en est donc responsable. Il doit aussi "juger" et affirmer son opinion après l'avoir construite.* » (1999 : 36).

L'apprenant devient responsable de son propre apprentissage quand il s'engage davantage dans une action à réaliser en groupe. Il en devient responsable au moment où il constate qu'elle prend en considération ses besoins ainsi que ses désirs.

L'apprenant peut aussi intervenir et déterminer les objectifs d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie du contrat. Il peut aussi négocier le choix même du projet. Si ce n'est pas le cas, il peut ne pas être assez motivé pour le réaliser. C'est ce que nous avons essayé de faire grâce aux enquêtes effectuées sur le terrain.

L'enseignant montre aux apprenants tous les éléments nécessaires à la réalisation du projet, tels que les objectifs, leurs besoins qui sont pris en considération, les limites, les contraintes (la durée, la période du projet, les matériels, le lieu, les ressources). Puis, il leur donne du temps pour réaliser quels vont être leurs devoirs, leurs rôles et leurs droits.

À ce moment-là, les apprenants se montrent plus responsables et autonomes et s'y engagent effectivement. C'est en effet par le biais de la responsabilisation et de l'autonomisation que nous garantissons l'engagement des apprenants jusqu'au dernier jour du projet.

Et c'est à partir de là aussi qu'ils peuvent réaliser *via* un travail collectif et des activités personnelles, une réalisation motivante, même s'ils expérimentent « *des perturbations, des remises en cause, des réflexions, des confrontations ; sources de conflits sociocognitifs et de progrès intellectuels* ». (BORDALO & GINESTET, 1993 : 132)

Opter pour une pédagogie du projet de nature artistique, c'est donner de nouvelles missions ainsi qu'une certaine autonomie à l'apprenant. Cela peut avoir lieu en réalisant une action collectivement et en endossant différentes responsabilités, telles que : proposer des idées ; négocier et fixer des choix en groupe ; prendre des décisions ; entrer en situations-problème et pouvoir par la suite les résoudre tout en ayant de nouvelles connaissances et compétences ; s'engager et coopérer au sein du groupe ; être responsable et auteur dans la réalisation de l'action et évidemment acteur dans son agir avec l'autre ; s'évaluer, etc.

Attardons-nous un peu plus sur ces nouvelles missions.

Au moment où les apprenants sont informés de la finalité du projet, dans notre cas, monter un spectacle de chant en français et réaliser un livret de projet « Chanter pour voyager », ils s'engagent directement tout au long du déroulement de l'action. Cela les motive car le projet présente une nouvelle vision de l'apprentissage du français, totalement différente de celle conçue auparavant.

Voici les différentes responsabilités que les étudiants ont assuré au fil du projet :

- Proposer, puis se décider de manière définitive sur un choix de chansons à interpréter en public ;



- Décider du choix des biographies à rédiger ainsi que des notices biographiques pour leurs chanteurs préférés ;
- Proposer des idées relatives aux choix des affiches ainsi que des jaquettes de CD ;
- Négocier des propositions au sein de chaque équipe pour parvenir à des prises de décisions définitives et réaliser les tâches relatives au projet ;
- S'organiser grâce aux feuilles de charge et aux tableaux de distribution des tâches de chaque équipe ;
- Dépasser les problèmes surgissant durant la réalisation du projet tout en étant en contact avec leurs camarades et leurs enseignants, c'est-à-dire, avec des visions et des idées différentes et variées, relatives au projet ;
- Construire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre avec une vision différente de l'apprentissage. Tisser des liens au sein des 4 équipes, tels que des liens de coopération, de solidarité, de responsabilité, d'engagement, d'entraide, entre autres.
- S'auto-évaluer en visualisant à plusieurs reprises les vidéos d'entraînements et en exprimant leurs avis à propos du projet dans sa globalité en incluant les acquis, le déroulement du projet et le produit fini. Ils ont pu également être évalués grâce à différentes tâches orales et écrites effectuées durant le projet.

Après avoir présenté les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, force est de constater que dans une démarche de projet de nature artistique, des relations nouvelles entre enseignant et apprenants se sont installées.

Le statut de l'apprenant au sein de la classe a bien évolué. Il construit son savoir, propose des idées, négocie des choix, réalise des tâches, s'évalue, communique au sein du groupe et avec les enseignants. L'enseignant, lui aussi, est devenu accompagnateur des apprenants dans leurs acquisitions et leurs apprentissages, il stimule ainsi la réflexion.

La pédagogie du projet étant désormais clairement définie, autant dans sa nature que dans sa délimitation, les enjeux étant identifiés que ce soit pour la classe, l'enseignant ou les apprenants, arrêtons-nous maintenant sur les différentes étapes que peut revêtir une pédagogie du projet.

#### **1.6. Les étapes de la pédagogie du projet : conception, réalisation, socialisation et**

## évaluation du projet

Pour bien décrire les étapes du déroulement d'un projet, nous avons eu recours à différents spécialistes, tels que BOUTINET, BROCH, BORDALO, GINESTET et HUBER. Ils proposent différentes variantes du déroulé d'un projet et voient différentes étapes en fonction de leur vision respective du projet.

D'après BOUTINET, « *la pédagogie du projet comme méthodologie se concrétise par une démarche qui pourrait être cernée à travers l'articulation de deux temps caractéristiques : l'amont du projet, l'aval du projet* » (2012 : 226). L'évaluation du projet ainsi que sa socialisation représentent aussi des étapes phares du déroulement de la pédagogie du projet. Étayons davantage les étapes du déroulement du projet en nous appuyant sur un tableau proposé par BOUTINET (2012) :

Amont du projet	Aval du projet
-Diagnostic de la situation pédagogique	-Planification des activités
-Négociation d'un objectif d'action	-Réalisation et contrôle
-Détermination des moyens à prendre et programmation des séquences.	-Évaluation terminale

Tableau, n° 5 - La pédagogie du projet et ses étapes essentielles (Extrait de BOUTINET, 2012 : 226)

BOUTINET met deux étapes cruciales en valeur dans le déroulement d'un projet :

- **L'amont du projet qui correspond à la phase de conception** (BOUTINET, 2011 : 96)
- **L'aval du projet qui correspond à la phase de réalisation** (BOUTINET, 2011 : 96)

À la fin de cette 2<sup>ème</sup> étape mentionnée juste ci-dessus, il y a l'évaluation. Nous préférons présenter cette dernière comme étape à part entière accompagnée de l'étape de socialisation du projet. Ainsi, nous aurons en 3<sup>ème</sup> étape :

- **La socialisation et l'évaluation du projet** (HUBER, 2005 a & b : 19-14)

### 1.6.1. La conception du projet (amont du projet)

La première étape de cette pédagogie est l'amont du projet, ou ce que (BOUTINET : 2011 : 83) nomme **la conception du projet**.

Selon (BOUTINET, 2011 : 83), durant la conception du projet, l'idée de créer un projet n'arrête pas de se développer. La conception, point de départ du projet, se développe, se modifie pour arriver à la réalisation : « *Le dessin de la conception doit se matérialiser dans un dessin de la*

*réalisation, lequel va modifier, corriger le dessin initial, ce dessin conduisant à une nouvelle concrétisation.* ». Parmi les phases caractéristiques de la conception d'un projet, BOUTINET (2012) en propose trois.

#### **a. Diagnostic de la situation pédagogique**

Ce diagnostic de la situation pédagogique, ce que BROCH nomme analyse de la situation de départ correspond aux « *caractéristiques de la population concernée (effectifs, répartition entre les sexes, niveau scolaire, motivation, milieu social d'origine, résultats scolaires antérieurs, expériences professionnelles* » (BROCH, 1996 : 77). Cette situation est parfois jugée insatisfaisante en vertu des problèmes qui peuvent la perturber, surtout en ce qui concerne les besoins des apprenants et les objectifs de l'établissement, ce qui entraîne une « *faible motivation pour la formation, niveau scolaire faible, manque de soin, de précision et formation à l'ajustage.* » (1996 : 78).

En ce qui nous concerne, nous avons eu recours, pour ce travail d'analyse de situation, aux entretiens avec les étudiants, aux observations directes-participantes ainsi qu'aux questionnaires à l'attention des enseignants et des étudiants détaillés au chapitre 1.

Il est important de mentionner que l'auteur concerné par l'analyse du terrain peut faire appel à d'autres personnes, capables de diagnostiquer la situation avec lui. Dans notre cas, nous avons fait appel à des enseignants et même à des étudiants. Cette analyse doit comporter un planning temporel pour être efficace. L'analyse selon BOUTINET, s'effectue en trois étapes :

La 1<sup>ère</sup> : « *La collecte des données sur la situation* » (BOUTINET, 2011 : 99). En ce qui nous concerne, cette collecte était basée sur les trois types d'enquêtes mentionnées précédemment.

La 2<sup>ème</sup> : « *L'analyse de ces données* » (BOUTINET, 2011 : 99). Dans notre cas cette analyse s'est effectuée sous forme d'un compte-rendu, classé selon des thématiques ainsi que sur des statistiques (pourcentages) et des diagrammes issus des résultats des questionnaires.

La 3<sup>ème</sup> : « *La mise en relief des éléments les plus révélateurs et les plus significatifs* » (BOUTINET, 2011 : 99). Pour notre part, c'est le choix des thématiques ou plutôt des problèmes les plus récurrents dans ce terrain et par la suite l'émergence d'une ou des problématiques pour lesquelles nous choisissons un projet qui permet de les résoudre.

#### **b. Négociation d'un objectif d'action**

La « *négociation des objectifs d'action susceptibles d'émerger de ce diagnostic qui conduit à leur hiérarchisation en fonction de ce qui peut paraître pertinent pour les acteurs impliqués* » (BOUTINET, 2012 : 226, 227) ;

Autrement dit, selon BROCH (1996), il s'agit d'une part de prévoir une situation nouvelle, convenant à la fois aux objectifs de l'établissement, dans notre cas il s'agit d'un cursus relatif à l'enseignement-apprentissage du français, aux besoins des apprenants, orientés selon les résultats de nos enquêtes vers l'acquisition d'une compétence communicative, convenant aussi aux débouchés professionnels ; et surtout, adaptée pour remédier aux problèmes repérés lors des enquêtes réalisées sur le terrain. Cette phase est considérée comme une phase de propositions de remédiation aux problèmes repérés.

D'autre part, prévoir des changements escomptés sur le terrain. « *Ces changements peuvent concerner **les comportements** (par exemple, les comportements au travail chez les élèves : soin, précision), **les modalités** (modalités d'organisation, par exemple), **les méthodes** (les méthodes pédagogiques, les méthodes de travail des élèves, par exemple), **la communication** (par exemple le projet de communication), **les relations** (celles des élèves ou des formés entre eux et avec les professeurs), **les procédures** (par exemple, celles qui intéressent les processus d'apprentissage, etc.)* » (BROCH, 1996 : 73). Il s'agit en ce qui nous concerne, de valoriser l'oral, la compétence socioculturelle de la langue-culture cible, la motivation et la personnalité, la subjectivité des apprenants souvent marginalisées dans notre contexte, compte-tenu du contenu pédagogique à intégrer au sein du projet, des compétences à y travailler, des besoins à mettre en œuvre ainsi que des moyens et des outils pédagogiques nécessaires et des conditions de réalisation du projet. C'est ce que BROCH qualifie de stratégie.

### **c. Détermination des moyens à prendre et programmation des séquences**

« *Un descriptif des moyens à prendre pour réaliser ces objectifs, ainsi que les contraintes à gérer et du temps à planifier.* » (BOUTINET : 2012 : 227). Mais aussi la faisabilité et la validation du projet par l'établissement avant même sa réalisation.

Compte-tenu de la situation et des problèmes récurrents chez les apprenants, une proposition du choix de projet s'avère urgente. Ce choix vient comme réponse et comme solution face aux problèmes repérés lors du diagnostic du terrain. Il doit être justifié car il doit impérativement remédier aux problèmes détectés. Pour effectuer ce choix, différents points doivent être pris en compte :

- **Le public (les sujets/acteurs concernés par le projet)**

Le projet peut être « **OUVERT** » ou « **FERMÉ** ». Dans le premier cas le projet est appliqué dans « *l'environnement école ou sur une ou plusieurs classes* », en revanche dans le second cas, le projet est appliqué sur « *la classe elle-même* » (CHRISTIN, 1997 : 24).

- **La discipline :**

Le projet est soit « **DIRECTEUR** » soit « **SOUS-PROJET** ». Dans le premier cas, le projet est « *pilote pour tout l'établissement ou pour la partie FLE du projet d'établissement* », pour le second cas, le projet se focalise sur une « *partie FLE du projet LE* » (CHRISTIN, 1997 : 24).

- **La durée d'un projet**

Selon CHRISTIN (1997), un projet qui dure une année ou un trimestre, est un projet de type « **GRAND** ». Il peut, au contraire, porter sur une unité plus petite, comme « *une semaine par exemple* ». Dans ce cas-là, il est de type « **PETIT** ».

- **La taille d'un projet**

Quand le projet, selon CHRISTIN, (1997 : 24), porte sur toutes les disciplines ou sur « *X disciplines* » à ce moment-là ce projet est de type « **GRAND** ». Cependant quand il porte sur deux disciplines, il est de type « **PETIT** ».

Lorsque le projet a comme objectif un « *objectif social dominant (par exemple : insertion, alphabétisation)* » ou un « *objectif sociolinguistique en contexte* » (CHRISTIN, 1997 : 24), alors nous pouvons également considérer ce projet comme « **GRAND** ». En revanche, si ce dernier a comme objectif un « *objectif linguistique et communicatif principal* », nous le considérons comme « **PETIT** ».

La durée ou le temps d'un projet, selon BOUTINET, est variable selon qu'il s'agit d'un projet à court terme, d'un projet à long terme ou d'un projet à moyen terme. BOUTINET conseille le dernier car le premier ne permet pas de réaliser tout ce qui était prévu, étant donnée la durée qui lui est impartie. Dans le 2<sup>ème</sup> nous nous trouvons pris au piège de « *la gestion d'un temps insaisissable* » (2012 : 219).

- **La faisabilité du projet**

Plusieurs choix se voient proposés par l'acteur, mais à partir de ce moment, il doit trier ses choix et donner la part belle à ceux qui lui semblent faisables, et ce, selon le contexte, les ressources, les objectifs de l'établissement, les besoins du public, les conditions du terrain. L'acteur, dans notre cas est l'enseignant, mais ce sont aussi les étudiants, eu égard à leurs avis, recensés lors du diagnostic de terrain. Ainsi, l'enseignant choisit un projet, c'est-à-dire des objectifs à réaliser ; ces derniers doivent être pertinents en fonction des besoins identifiés et de leur faisabilité. Cela consiste à tenir compte des objectifs et des besoins de départ ainsi que des

circonstances et des conditions de leur réalisation, c'est-à-dire les ressources, les moyens, le matériel, les obstacles, les imprévus, etc.

Cette phase peut être soutenue par la participation « *des acteurs extérieurs* » (BOUTINET, 2011 : 93) qui sont, dans notre cas, l'équipe enseignante et l'équipe du CNF ainsi que les chefs des départements de français. Ces acteurs « *vont favoriser un travail de confrontation et simultanément de parrainage : ils vont malgré eux ou de façon délibérée, constituer l'instance de validation sociale du projet, assurant définitivement sa faisabilité.* » (BOUTINET, 2011 : 93).

- **La validation du projet**

Valider un projet revient à « *recevoir une légitimité, une reconnaissance sociale de la part de son environnement.* » (2012 : 283). Cette reconnaissance selon BOUTINET peut être informelle ou formelle. « *La reconnaissance informelle [est] faite de réactions plus ou moins spontanées de témoins, d'associés, de voisins, ou autres membres de l'environnement ayant été amenés à prendre connaissance du projet : reconnaissance d'encouragement, de désaccord, de conseil, de réprobation ou peut être pire, d'indifférence* » (2012 : 283-284). En ce qui nous concerne, cette reconnaissance informelle est venue des réactions positives de nos collègues et davantage de la part des apprenants qui attendaient impatiemment la réalisation du projet.

Le second type est « *une reconnaissance formelle de la part de l'institution commanditaire, celle qui doit notamment assurer le financement, qui est à l'origine de l'idée du projet ou de son intérêt pour lui, celle qui accepte de se porter garant en son endroit ; cette reconnaissance visera à donner un feu vert au projet, sans restriction ou à certaines conditions ; elle pourra se faire non-reconnaissance si elle bloque le projet en interdisant sa faisabilité* » (2012 : 284). Cette reconnaissance nous était venue des encouragements, de l'encadrement, et de l'engagement voire de l'adoption du projet par les départements de français à la faculté des Lettres et à l'Institut supérieur de langues à l'université d'Alep et par le CNF. Le financement de ce projet est également un signe de reconnaissance de la part de l'université d'Alep et du CNF.

Après cette phase de conception (l'amont du projet), vient la mise en œuvre du projet, ce que BOUTINET (2011, 2012) appelle la phase de réalisation du projet (l'aval du projet) qui elle, réclame une organisation bien claire.

### 1.6.2. La réalisation du projet (l'aval du projet)

C'est à partir de cette phase que toute la conception, comprenant les tâches, les activités, les exercices, les objectifs, les besoins prévus, devient réalité et tend vers le produit fini. Pour réaliser le projet, le travail individuel et le travail collectif sont coordonnés. En d'autres termes, selon le Réseau École et Nature, les apprenants doivent s'appropriier le projet pour devenir capables de le réaliser : « *l'appropriation doit être le fait de chaque personne. Il n'y a pas de projet commun possible sans appropriations individuelles de l'objectif et du contenu.* » (BROCH, 1996 : 75).

Pour ce faire, il faut **en premier lieu, planifier les activités (les étapes)** à suivre pour réaliser le projet. Autrement dit il s'agit de « *la mise en œuvre proprement dite du projet, une mise en œuvre vécue au jour le jour, avec ses choix, les retours en arrière, ses avancées, ses inerties* » (BOUTINET : 2012 : 227-228). Après avoir choisi l'action à réaliser, c'est-à-dire le projet, il convient de mettre en place l'organisation des activités et des tâches nécessaires, ainsi qu'un planning et des objectifs à atteindre. La planification des étapes, selon BOUTINET, consiste à « *la planification des différentes activités ; celles-ci sont ordonnancées dans leur échelonnement temporel.* » (2012 : 285). Il est donc nécessaire de nous baser sur des moyens pour la réalisation du projet.

**En deuxième lieu**, il faut inventorier les moyens, les contraintes et les obstacles pour la mise en œuvre du projet. Autrement dit, il s'agit de la phase **de réalisation et de contrôle du projet** à proprement parler, durant laquelle « *un journal de bord consignait les péripéties liées aux phases de réalisation du projet, journal susceptible de servir de contrôle momentané des objectifs fixés au préalable* » (BOUTINET, 2012 : 227-228) est nécessaire. Cela correspond à la préparation de tous les moyens nécessaires dans la réalisation de toutes les tâches recensées pour le projet y compris « *les moyens matériels, moyens économiques, moyens humains, [...] les moyens techniques, financiers nécessaires pour la mise en œuvre du projet, moyens compatibles avec ce qui aura été déterminé dans l'approche stratégique esquissée lors du travail de conception* » (BOUTINET, 2011 : 95). L'enseignant doit déterminer les procédures à suivre pour réaliser le projet, qui correspondent aux savoir-faire mobilisables.

Finalement, l'enseignant, dans une réalisation du projet, est en confrontation avec la réalité, ce qui entraîne par la suite des modifications de la conception initiale. C'est pourquoi il faut qu'il ait une « **gestion des écarts** » (BOUTINET, 2011 : 95). L'enseignant peut limiter tout écart possible en se basant sur la conception initiale, vérifier si les étudiants ont pu réaliser ce qui avait été conçu au préalable ou s'il y a eu des imprévus, des obstacles, des écarts. Si c'est le cas, il faut que les étudiants avec l'enseignant gèrent cet écart, car parfois ce dernier peut

entraîner un changement de projet. La conception devient alors une boussole voire un guide qui les aide à mener le projet avec un minimum de dérives.

Durant le processus de réalisation du projet, une observation, que BOUTINET appelle « l'audit », peut être mise en place afin de diagnostiquer le fonctionnement et le déroulement du projet. Ainsi « *le rôle de l'audit est justement de pressentir des dysfonctionnements jugés inacceptables, le cas échéant de les repérer s'ils sont déjà là en vue de permettre à l'issue de cet audit des réorientations jugées nécessaires dans la démarche de réalisation du projet.* » (BOUTINET, 2011 : 100). En ce qui nous concerne, l'audit était présent et était basé sur des enregistrements vidéo, réalisés au fur et à mesure de la progression du projet. Puis, après avoir visionné ces vidéos devant la classe et les apprenants nous nous sommes auto-évalués afin de repérer les dysfonctionnements qui sont intervenus lors de la réalisation de notre projet.

**En dernier lieu, il faut effectuer** « *l'évaluation terminale du projet selon des modalités et des critères en partie définis au préalable.* » (BOUTINET, 2012 : 227-228). Nous l'étayons davantage dans les lignes qui suivent :

Après ces deux étapes de conception et de réalisation de projet, il est temps de mettre en place la socialisation et l'évaluation du projet, qui peuvent être de différents types.

### **1.6.3. La socialisation et l'évaluation du projet**

La socialisation du projet est la phase de clôture du projet où nous présentons notre projet à un public extérieur. Dans notre cas, c'est le jour du spectacle final. Les étudiants présentent en public leur interprétation des chansons choisies en chœur, ainsi que les produits qui accompagnent le spectacle de chant, à savoir, le livret du projet : « Chanter pour voyager » mentionné précédemment et que nous étayerons en chapitre trois.

Quant à l'évaluation, elle ne se limite pas, selon CHNANE-DAVIN & CUQ, à un système de notation après avoir réalisé un exercice, une activité ou une tâche. Elle vise à « *accompagner l'apprenant dans la construction de ses pratiques langagières communicatives et dans sa compréhension de l'origine de ses erreurs pour qu'il puisse y remédier. Autrement dit, l'objectif est de montrer à l'enseignant comment former l'apprenant à adopter une attitude réflexive pour qu'il parvienne à construire ses compétences langagières. En d'autres termes encore, inscrire l'apprenant dans une démarche d'évaluation formatrice où il prend en charge son apprentissage* » (2017 : 97-98), d'où les phases de remédiation ainsi que de visionnage des vidéos filmées lors des entraînements qui se sont déroulées durant notre projet. Durant ces phases, nous voulions sensibiliser les apprenants à leurs propres erreurs. Autrement dit, nous



vouliions intégrer et responsabiliser les apprenants dans la construction de leur savoir en s'autocorrigeant au fur et à mesure de la conduite du projet.

L'évaluation traditionnelle, basée sur un contrôle, n'est plus le seul critère permettant d'évaluer l'apprenant. Dans une pédagogie du projet, l'évaluation va plus loin et fait intervenir l'apprenant dans son évaluation. Il en devient l'un des principaux acteurs et il s'auto-évalue. L'apprenant devient capable de savoir ce qu'il a pu acquérir ou non, il se donne des buts pour rattraper ce qui lui manque. Ainsi, l'évaluation est de type formatif car elle prend en compte des résultats finaux, le processus et la démarche effectuée durant le projet ainsi que la progression de l'apprenant dans ses capacités d'acquisition des savoirs.

L'évaluation se fait de différentes manières et concerne différents aspects du projet : matériels, temporels, méthodologiques, entre autres, comme nous allons le voir.

### 1.6.3.1. Les différents types d'évaluation

Différentes modalités d'évaluation peuvent être exploitées : « *sommative, normative, formative, formatrice, une forme écrite de bilan de connaissances* » (BRU, 2015 : 119). Les types d'évaluation sont diversifiés selon le temps autrement dit le moment de l'apprentissage. En général nous pouvons dénombrer trois grands moments : « *l'accueil des apprenants en début de séquence d'apprentissage, le quotidien de la progression des apprenants, l'évaluation finale.* » (VELTCHEFF & HILTON, 2003 : 32).

TAGLIANTE (2006) fait la différence entre **le contrôle** (qui se réfère à l'évaluation sommative, normative), qui vise à noter et par la suite à délivrer des certificats et **la prise d'information** (qui correspond à l'évaluation formative, l'évaluation critériée et l'auto-évaluation), qui permet à l'apprenant et à l'enseignant de déterminer les acquis, les objectifs réalisés et ceux à atteindre, et « *mène à la reconnaissance des compétences* » (2006 : 37).

Pour ce faire, **le contrôle** est basé sur « *des tests calibrés, des exercices, des examens, qui donnent lieu à une note.* » (TAGLIANTE, 2006 : 37). L'auteure le considère comme une évaluation sanction car aucune autre information ne peut être donnée *via* ce contrôle à part la note qui souvent sanctionne l'apprenant et le maintient dans l'échec. À contrario, **la prise d'information** est basée sur des « *critères formulés par l'enseignant. Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui donnent lieu à une information commentée.* » (TAGLIANTE, 2006 : 37).

L'évaluation sommative est « *ournée vers une fonction sociale (hiérarchie, parents d'élèves, orientation...)* » (TALBOT, 2009 : 88). Au contraire, la prise d'information a une valeur

formative et a une fonction principalement pédagogique et didactique. Elle permet aux enseignants et aux apprenants d'avoir une idée sur la provenance de leurs erreurs, sur les difficultés dont souffrent l'apprenant et dans certains cas, l'enseignant. Dans ce type d'évaluation les termes d'échec, de stigmatisation, n'ont plus de place. Ce qui est primordial est d'identifier les erreurs, de pouvoir les comprendre, puis d'y remédier.

Grâce à ces fiches d'auto-estimation, d'auto-évaluation, l'apprenant peut s'évaluer au même titre que l'enseignant. Il devient lui aussi responsable de son évaluation et par la suite, de son savoir. Il reconnaît « *l'état de ses progrès (la qualité de son interlangue)* » (TAGLIANTE, 2006 : 39), ce qui « *encourage le développement de la confiance en soi et facilite la projection de l'apprenant dans son projet d'apprentissage.* » (TAGLIANTE, 2006 : 38). Ce type d'évaluation permet en même temps de tisser des liens entre enseignant et apprenants grâce aux discussions pouvant se déclencher lors de l'évaluation et de la remédiation.

Pour notre projet, nous avons suivi les évaluations suivantes :

✓ L'évaluation initiale

Elle se réalise au début d'une formation ou de l'apprentissage. Elle vise à regrouper les apprenants selon des niveaux et à faire l'état des lieux de leurs acquis. C'est ce que nous avons effectué au début de notre projet afin de regrouper les étudiants selon des niveaux et selon des thématiques correspondantes. Nous avons prévu 3 projets en parallèle. Le 1<sup>er</sup> « Chanson française et francophone en FLE », était destiné aux étudiants de niveau A1. Le 2<sup>ème</sup> « Le roman photo », était destiné aux étudiants de niveau A2. Le dernier « Création d'un site internet sur la ville d'Alep » était destiné aux étudiants de niveau A2+++ et à certains de niveau B1.

✓ L'évaluation continue

Elle comporte trois types d'évaluations : formatives, critériées et auto-évaluations.

○ **L'évaluation formative**

Dans ce type d'évaluation, selon ALLAL, « *on cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée.* » (1989 : 160). Elle « *permet, à tout instant, de savoir où en sont les apprenants* » (TALBOT, 2009 : 87). Autrement dit, dans ce type d'évaluation, nous nous éloignons des protocoles d'examen traditionnels et de l'ambiance tendue que provoque le contrôle. L'enseignant peut surveiller la progression de ses apprenants informellement durant l'apprentissage et non hors apprentissage. Ainsi, « *l'évaluation accompagne de plus en plus les apprentissages en s'intéressant à leur progression* » (2009 : 87). Dans ce type d'évaluation, l'enseignant adapte ses pratiques

d'enseignement, ses choix pédagogiques et didactiques selon la progression de ses apprenants ou selon les problèmes repérés durant l'apprentissage, ce que TALBOT appelle : « *la régulation des apprentissages* » (2009 : 89). Dès lors, les remédiations deviennent davantage organisées et ciblées selon les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage. La note n'est plus un objectif crucial dans l'apprentissage mais c'est le processus cognitif d'apprentissage qui est mis en valeur. L'apprenant, dans ce type d'évaluation, est au centre de son apprentissage, il devient, comme nous l'avons abordé précédemment, responsable de son savoir, de son évaluation et par conséquent de sa remédiation. Ainsi, l'évaluation formative est « *un processus d'accompagnement, de feed-back qui vont aider à la résolution de tâches complexes notamment.* » (TALBOT, 2009 : 88). L'erreur, dans cette évaluation, sert à connaître l'état de l'apprentissage, de manière à pouvoir progresser.

Cette évaluation peut s'effectuer grâce à des séquences d'autoévaluation accompagnées par des phases de remédiation, des grilles d'autoévaluation, des « *tests, [des] exercices autocorrectifs, [des] grilles d'autoévaluation, [une] production de programmes d'apprentissage individuels.* » (VELTCHEFF & HILTON, 2003 : 9). Dès lors, l'apprenant se rend davantage compte des objectifs à atteindre afin de remédier aux insuffisances pouvant perturber son apprentissage.

#### ○ **L'évaluation critériée**

Elle permet d'évaluer les performances des apprenants relatives à des objectifs, autrement dit, à des critères à atteindre. Par la suite, elle permet de classer leur niveau selon qu'ils ont atteint ces objectifs ou non. Citons un exemple donné par TALBOT (2009 : 86) pour illustrer l'évaluation critériée : savoir lire est un objectif à atteindre par l'apprenant. Il correspond à maîtriser la relation phonème-graphème considérée comme un critère abstrait et qui correspond à un indicateur concret tel que : lire « ba, be, bi, bo, bu ». Si l'apprenant a pu atteindre cet indicateur, et par conséquent, l'objectif, à ce moment-là il a atteint ce niveau. Nous n'avons pas pris ce type d'évaluation en compte lors de notre projet car elle ne s'inscrit pas selon nous dans la philosophie d'une pédagogie du projet.

### ○ **L'auto-évaluation (l'évaluation réflexive)**

C'est une évaluation dont l'objectif est similaire à l'évaluation formative dans la mesure où c'est un outil qui permet de donner un éclairage sur l'état de l'apprentissage, y compris les difficultés, les réussites, de manière à pouvoir progresser dans l'enseignement-apprentissage.

L'apprenant, dans ce type d'évaluation, s'auto-évalue afin d'identifier ses progrès, ses problèmes, ses erreurs, dans le but d'y remédier à l'aide de son enseignant et pourquoi pas, de ses camarades. Cette évaluation se fait de différentes manières selon l'apprentissage proposé et la production demandée. Il peut prendre la forme du visionnage d'une vidéo filmée lors d'une réalisation d'un projet, par exemple. L'apprenant, à ce moment-là, peut avoir une vision critique et prendre du recul sur sa production afin d'identifier ses lacunes, ses points forts. Il peut par la suite améliorer, voire corriger ce qui pourrait être considéré comme une erreur. Ce type d'évaluation facilite à la fois la réalisation de la tâche, du produit, ou de l'activité proposée et il permet à l'apprenant de s'auto-corriger en réutilisant ses connaissances antérieures et en y investissant de nouvelles connaissances. Il s'agit, en d'autres termes, d'un transfert des apprentissages (LAFORTUNE, 2002), où l'apprenant établit des liens entre ses connaissances antérieures et des connaissances à acquérir pour résoudre les problèmes.

L'apprenant dans ce type d'évaluation prend conscience de ses propres stratégies cognitives et de ses propres résultats y compris de ses erreurs. Il peut, grâce à cette évaluation, prendre conscience de l'état de son apprentissage. Il peut se juger en distinguant ce qui entrave sa progression, et par la suite prendre la décision de « *modifier ses activités cognitives* » (TALBOT, 2009 : 97), voire, de remédier à ses difficultés. Ce type d'évaluation, comme l'évaluation formative, entre tout à fait en cohérence avec une pédagogie du projet où l'apprenant est au centre et construit lui-même son apprentissage.

#### ✓ L'évaluation finale

Elle « *constitue le bilan de tout un parcours d'apprentissage. À ce moment-là, l'apprenant sait que l'on attend de lui une performance au cours de laquelle il va montrer sa maîtrise du niveau atteint.* » (VELTCHEFF & HILTON, 2003 : 44). Ce type d'évaluation peut intervenir à l'issue de toute méthodologie d'enseignement-apprentissage, elle peut être critériée et parfois liée à l'obtention d'un diplôme. Dans le cadre de la pédagogie du projet, c'est en général l'objectif final du projet, une action ou tâche finale qui sera évaluée.

Dans notre projet par exemple, nous avons évalué la qualité de la prestation finale devant le public, grâce à certains critères liés aux impressions des apprenants et du public, dont les détails

seront abordés au chapitre 3. Il est important de mentionner que, dans une pédagogie du projet, le public peut lui aussi intervenir dans l'évaluation du projet.

Ceci étant dit, deux questions essentielles se posent à nous : qu'est-ce qu'on évalue ? Et qui évalue ? C'est ce que nous aborderons dans les lignes qui suivent.

### **1.6.3.2. Qu'est-ce qu'on évalue ?**

Différents critères peuvent être évalués, tels que les compétences, les connaissances, les capacités, l'action réalisée, ou les actions pédagogiques. L'évaluation des actions pédagogiques est basée sur l'évaluation des composantes de ces actions, telles que la méthode utilisée, les activités de l'enseignant et des apprenants, les résultats du travail (comme les compétences acquises par les apprenants) et les moyens pédagogiques y compris les procédés, les techniques, le contenu, les méthodes.

Les attitudes aussi peuvent être évaluées : *« l'évaluateur enregistre les comportements à l'aide d'une grille d'observation, ou fait passer un test d'attitudes et prélève les informations »* (BROCH, 1996 : 191).

Selon BROCH, *« pour l'évaluation des attitudes, le référent [c'est-à-dire la norme, l'objectif] est une description des comportements attendus dans une situation de référence. »* (1996 : 192).

Quant à la démarche de l'évaluation, différentes opérations sont proposées par BROCH : *« le jugement. Exemple : appréciations sur un devoir. Ou le traitement des informations. Exemples : la notation sur 20, le calcul d'un pourcentage. »* (1996 : 193).

Effectuer une évaluation pour un projet pédagogique, exige le passage, selon CHRISTIN, (1996 : 26) par une procédure qui comporte trois niveaux d'évaluation qui visent :

**Les savoirs (linguistiques, les connaissances) :** *« associés aux savoir-faire communicatifs, ceux-ci font l'objet d'une description précise de la part de l'enseignant une fois le projet déterminé »*. Les savoir-faire comportent, selon le Réseau École et Nature, les *« pratiques, méthodes et aptitude à se situer dans le temps et dans l'espace. »* (1996 : 99).

**Les comportements (ou savoir-être) :** *« observés en contexte, [ils] peuvent faire l'objet d'une auto-appréciation (grille personnalisée négociée entre le groupe, l'individu et l'enseignant) »*. Il s'agit aussi des *« attitudes (de l'ordre de la socialisation, de l'ordre de l'autonomie, par rapport au travail), comportements (relations), des motivations par rapport à l'environnement. »* (Réseau École et Nature, 1996 : 99).

**La production** : il s'agit de « l'objet réalisé dans le cadre du projet par l'intermédiaire de la mise en « danger », en relation avec un certain public extérieur à la classe. Ce type d'évaluation est toujours gratifiant et place la pédagogie du projet résolument du côté des pédagogies dites « du succès » ».

L'évaluation d'un projet pédagogique peut donc suivre différents types d'évaluation. Elle concerne différents aspects, tels que les savoirs, les savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, le produit fini, la socialisation, la démarche du projet, les moyens déployés, parmi d'autres.

Quelques soient les aspects retenus, il est important d'essayer de garantir une certaine objectivité des évaluateurs ce qui est difficile dans un projet pédagogique dont l'un des objectifs est en général de permettre à l'apprenant de faire vivre sa subjectivité. Pour préserver cette objectivité, l'enseignant prendra soin de décomposer les aspects à évaluer dans une ou plusieurs grilles (s) d'observation (d'auto-évaluation) distribuée (s) aux évaluateurs.

### **1.6.3.3. Qui évalue ?**

Dans une pédagogie du projet, l'enseignant a un rôle d'évaluateur, qui s'ajoute aux différents rôles déjà évoqués précédemment.

En dehors de l'enseignant, l'équipe pédagogique peut également intervenir dans le processus d'évaluation. Le public extérieur peut aussi contribuer à l'évaluation du projet effectué, grâce à ses retours positifs ou négatifs lors de la présentation des productions finies. Les apprenants, eux aussi, évaluent leurs apprentissages, leur projet tout le long de la réalisation de ce dernier. Nous leur avons conduit à évaluer aussi les productions finies, le dispositif entier grâce à la post-enquête effectuée après le spectacle final. Mais aussi grâce à leurs impressions notées tout le long de la mise en œuvre du projet et à la fin du dispositif.

Selon BROCH, quand l'enseignant évalue, il se pose différentes questions pour savoir si l'action proposée était efficace pour remédier aux problèmes détectés. Il évalue par la suite si l'action était convenable pour répondre aux objectifs fixés ; si le matériel, les ressources étaient suffisantes et présentes pour sa réalisation ; si le contenu, la méthode, les outils pédagogiques choisis ont répondu aux objectifs fixés et aux besoins des étudiants ; si le planning temporel a permis de réaliser l'action dans les délais prévus ; si la réalisation du projet a bien eu lieu comme prévu ou si des imprévus, des changements sont intervenus, etc.

Pour conclure, l'évaluation au sein de la pédagogie du projet vise une dimension différente des procédures d'évaluation traditionnelles. L'évaluation s'y distingue par la phase de socialisation du produit effectué, et par la dimension formative de l'enseignement-apprentissage d'une LE.

Après avoir défini la pédagogie du projet et décrit son déroulement, nous nous interrogeons maintenant sur sa validité dans notre contexte en prenant en compte le fait que nous avons choisi un projet de nature artistique. Autrement dit, nous nous posons la question suivante : en quoi la pédagogie du projet de nature artistique est-elle appropriée pour remédier aux difficultés recensées sur le terrain ? Nous nous interrogeons sur ces apports en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être et sur ses atouts quant au développement de la personnalité de l'étudiant ou de sa subjectivité. Est-ce qu'elle va nous permettre de le remotiver dans son apprentissage du français ? Va-t-elle lui permettre de valoriser l'image qu'il a de lui, sa confiance, sa créativité, son autonomie, sa solidarité avec ses coéquipiers, son sens de la responsabilité et de l'engagement ? Va-t-elle lui permettre de sentir l'utilité de son apprentissage en ayant une vision nouvelle, le préparant par la suite à la vie en société ? C'est ce que nous allons aborder dans les lignes qui suivent.

### **1.7. Les apports de la pédagogie du projet de nature artistique**

Les méthodes actives et bien évidemment la pédagogie du projet qui en est issue, ont différentes caractéristiques distinctives. Nous en avons déjà abordé et continuerons à en aborder successivement. Dans une telle pédagogie, apprendre dans le but de réaliser une action, permet à l'apprenant d'y adhérer entièrement. Dans ce sens, MUCCHIELLI souligne que « *le sujet apprend mieux s'il est engagé personnellement tout entier dans une action.* » (2008 : 78). Il précise que la capacité de l'individu à retenir le savoir augmente au moment où dire, faire, réfléchir, s'impliquer, sont réunis. Il souligne que nous retenons « *90% de ce que nous disons en faisant quelque chose à propos de quoi nous réfléchissons et qui nous implique.* » (2008 : 78).

Choisir la pédagogie du projet permet à l'apprenant d'avoir accès au savoir différemment, et à l'enseignant de trouver des solutions aux problèmes repérés lors des enquêtes réalisées sur le terrain. Voyons plus précisément dans les lignes qui suivent, les apports de la pédagogie du projet de nature artistique.

#### **1.7.1. Construire des savoirs et des savoir-faire par le biais du projet pédagogique de nature artistique**

La pédagogie du projet est orientée vers la réalisation d'une action, c'est-à-dire d'un projet. Dans notre cas, ce dernier est de nature artistique « un spectacle de chants en français ». Cela exige un apprentissage actif qui correspond au fameux « *Learning by doing* » vu précédemment.

L'apprenant, dans notre projet est en confrontation permanente à différentes situations d'apprentissage qui exigent la résolution de diverses situations-problèmes spécifiques au projet. Par exemple, il y a eu, entre autres, des tâches spécifiques à l'oral, mais aussi des tâches écrites pour les biographies, les affiches de projet, les jaquettes de CD. Nous avons effectué également un travail sur la voix, sur le corps, sur l'expression du visage, sur la respiration, sur les répétitions a cappella, ou encore, des tâches d'élaboration d'un produit relatif au projet.

Ces tâches permettent à l'apprenant de construire des savoirs (des connaissances) en faisant appel à d'autres connaissances et en acquérant des savoir-faire (des compétences) et par la suite, des savoir-être.

Réaliser une tâche, pour l'étudiant, signifie être confronté à une situation-problème et y trouver des solutions pour poursuivre la démarche nécessaire pour la réalisation de son projet. *« L'enseignant propose une situation, un problème qui prend appui sur des connaissances et/ou des compétences acquises par les élèves. N'ayant pas tous les éléments de réponse nécessaires pour la résolution du problème, les élèves doivent s'approprier des connaissances ou construire des compétences nouvelles »* (BORDALO & GINESTET, 1993 : 127). Le dénouement, selon MORANDI (2002) de la situation-problème permet à l'apprenant d'exploiter ses capacités et par la suite d'apprendre. Durant notre projet pédagogique, l'apprenant a été confronté à différentes situations-problème, ce qui lui a permis d'acquérir des savoirs variés. Des savoirs linguistiques, incluant l'oral, mais aussi des savoirs socioculturels de la langue-culture cible. C'est une démarche de type inductif incitant l'apprenant à comprendre des situations-problème, à les surmonter et à s'armer d'outils nécessaires pour s'en sortir. Pour ce faire, il doit les comprendre et agir en se basant sur ses acquis dans différents domaines.

Cela provoque le défi et la motivation de l'apprenant car il veut arriver à son but, mener à bien le projet, mais également, développer ses savoirs et ses savoir-faire.

Parmi les tâches qui ont déclenché des situations-problème de manière récurrente, il y avait des tâches orales variées. Certaines nécessitaient des discussions en groupe (tous les apprenants et l'enseignant), d'autres engendraient de la communication orale sur des sujets variés et parfois, une communication en binôme déclenchait par la suite une interaction de toute la classe. Tout le long de la réalisation du projet, la communication entre les membres de chaque équipe, voire entre les équipes se faisait en français et évidemment, nous y prenions part. Cela a permis à l'apprenant de travailler l'oral et de surmonter des défis en s'exprimant malgré ses lacunes.

Quant aux savoirs d'ordre socioculturels, les tâches et les thématiques variées ont permis aux apprenants d'être en contact avec différents aspects de la culture-cible que nous dévoilerons en



chapitre trois. Il est important de mentionner que des représentations ont été développées grâce aux discussions qui suivaient la réalisation des tâches.

### **1.7.2. Construire des savoirs et des savoir-faire par le biais du transfert des apprentissages**

Jean-Pierre ASTOLFI définit le transfert par la capacité « *de réutiliser dans de nouveaux contextes non programmés d'avance des savoirs ou des compétences qui ont fait l'objet d'un « entraînement » préalable à l'école ou au cours de la formation. Transférer, c'est étymologiquement se transporter d'une situation à une autre, d'un problème à un autre.* » (2002 : 9).

Le transfert des apprentissages permet à l'apprenant d'être responsable de son savoir. « *En rendant l'élève acteur et auteur de son projet d'apprentissage, l'enseignant l'incite aussi à établir des liens entre les connaissances.* » (LAFORTUNE, L, 2002 : 35) Il «  *vise à ce que les élèves soient davantage capables d'utiliser leurs connaissances, stratégies et processus dans différents contextes, c'est-à-dire capables d'utiliser dans une tâche demandée, à réaliser, une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche déjà réalisée* » (2002 : 35).

Dans cette optique, la pédagogie du projet est basée sur un triple rôle dont parlent BORDALO & GINESTET. Il s'agit de « *faire émerger des problèmes, structurer des apprentissages, mettre en application des procédures acquises ailleurs, dans un autre contexte.* » (1993 : 92).

Dans une pédagogie du projet, l'enseignant amène ses apprenants à participer au processus de leur apprentissage et il fait appel à toutes leurs connaissances préalables pour servir la réalisation du projet visé. Les apprenants bénéficient alors de la chance de suivre une progression en spirale : ils réemploient tous les outils, toutes les informations et les compétences acquis auparavant, dans le but de réaliser le présent projet.

Ils entrent dans une démarche inductive car ils se trouvent devant des situations-problèmes, nécessitant la recherche de solutions et de nouveaux outils, de nouvelles connaissances pour pouvoir les surmonter. Grâce à cette pédagogie du projet les apprenants construisent leur savoir et développent leur savoir-faire afin de surmonter ces problèmes et de réaliser un produit fini, basé sur l'action, la responsabilité et l'engagement. PERRENOUD précise qu' « *une démarche de projet place donc le maçon au pied du mur et l'oblige à se mesurer à des défis qui ne sont pas organisés pour être exactement à sa mesure, et ne se présentent pas dans les formes du travail scolaire ordinaire. Du coup, il devient possible d'exercer le transfert ou la mobilisation de ressources cognitives jusqu'alors travaillées et évaluées séparément. L'élève-acteur a ainsi*

*l'occasion non seulement de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de s'en servir en situation, mais de développer cette capacité. » (2002 : 5).*

Selon LAFORTUNE, choisir la pédagogie du projet comme outil d'enseignement-apprentissage permet aux apprenants d'investir et de développer leurs « *capacités de transfert [...] et de les amener à en prendre conscience* » (2002 : 35). Grâce à ce transfert des apprentissages, les apprenants sont à égalité car rien n'est connu à l'avance. Ils ne disposent pas encore des outils nécessaires pour la réalisation du projet, il s'agit plutôt d'une découverte progressive au fil du projet, qui demandent des connaissances nouvelles et une réintégration des connaissances antérieures. Dans cette optique, le projet « *au-delà de ces vertus « psychodynamiques », est favorable au transfert parce qu'il confronte à des situations plus imprévisibles et complexes que les exercices scolaires. Tous les enseignants qui pratiquent une pédagogie du projet constatent d'ailleurs qu'elle met en échec certains bons élèves et révèle les talents de quelques autres qui apparaissent médiocres devant les tâches scolaires ordinaires. Le projet exerce une « pression au transfert », à la fois affective, relationnelle et cognitive, tout simplement parce qu'on ne maîtrise jamais au départ tout ce qu'il faudrait savoir pour mener l'entreprise à son terme. » (PERRENOUD, 1997 : 12).*

### **1.7.3. Modifier le rapport au savoir des apprenants**

#### **1.7.3.1. Réconcilier théorie et pratique**

L'idée de participer à un projet s'avère de prime abord difficile pour les apprenants. Cela requiert un engagement, une responsabilité, des efforts à déployer, ce qui peut sembler démotivant. Mais dans un second temps se met en place le désir de tenter cette expérience. Comme un défi, la curiosité de découvrir cette nouvelle manière d'apprendre les emporte. Dès lors, les apprenants décident de prendre le risque et relèvent ce défi. C'est à partir de là aussi que la motivation se met en place chez eux.

Le rôle de l'équipe pédagogique est de profiter de cette opportunité pour faire comprendre aux apprenants qu'à travers la pédagogie du projet, ils peuvent réaliser un projet, et que cette réalisation est d'ordre à la fois pratique et théorique, mobilisant toutes les connaissances et les compétences acquises auparavant, ce que LAFORTUNE appelle « *le transfert de connaissance* » vu précédemment.

À ce moment-là, théorie et pratique peuvent être jumelées, être complémentaires dans l'enseignement-apprentissage, et par la suite, les apprenants deviennent sensibles à l'importance de la théorie qui sert de base à la pratique et permet de réaliser le projet. La pédagogie du projet donne du sens à l'apprentissage, autrement dit, il s'agit d'un pont entre ce

qui est appris dans les cours magistraux et les cours pratiques. Dans une pédagogie du projet, la théorie retrouve sa place et un certain prestige, après avoir été considérée comme inutile et ennuyeuse par les apprenants. Souvent, le rapport entre apprentissage et apprenants est « utilitariste » (HUBER, 2005 b : 7). Au moment où ils considèrent la théorie comme inutile, ils la rejettent.

HUBER précise que « grâce à la pédagogie du projet, un glissement s'opère vers un rapport au savoir « pratique-théorique » dans lequel [les apprenants] prennent conscience que la pratique sera encore plus efficace si l'on s'approprie des savoirs théoriques » (2005 b : 7). La pédagogie du projet peut intégrer cette prise de conscience, car elle débute l'apprentissage par une action pratique à réaliser, puis elle collecte les outils théoriques nécessaires pour la réaliser. Elle réemploie ensuite ces outils théoriques acquis au profit de l'action pratique, qui est la réalisation du projet. HUBER précise à ce propos que « dans une pédagogie du projet, on commence par la pratique avant d'accéder, dans une démarche inductive, aux savoirs théoriques nécessaires à une pratique efficace. On essaie ensuite, dans une démarche déductive, de réinvestir les savoirs théoriques que l'on a pu acquérir. Il y a donc un va-et-vient entre la théorie et la pratique » (2005 b : 7).

### **1.7.3.2. L'auto-évaluation et la dédramatisation de l'erreur**

Adopter une pédagogie du projet signifie permettre à l'apprenant d'avoir une marge de liberté pour s'autoévaluer, comme nous l'avons abordé précédemment. Grâce à l'auto-évaluation, l'apprenant peut déterminer ses lacunes, ses points forts, elle lui permet par la suite de réfléchir à d'autres stratégies, afin d'améliorer son apprentissage.

Dans cette optique PERRENOUD souligne que « l'enseignant peut aussi se servir des projets pour mieux connaître et comprendre ses élèves et pour mieux identifier, parce qu'il les voit à l'œuvre dans des tâches multiples et complexes, leurs acquis et leurs difficultés. C'est un outil majeur d'observation formative. » (2002 : 7).

L'erreur dans la pédagogie de projet par la médiation artistique n'est plus source de stigmatisation pour l'apprenant, mais plutôt une prise de conscience de son interlangue, afin de trouver par la suite de nouvelles connaissances. Elle permet d'appréhender l'état de l'apprentissage à un moment donné. L'apprenant ose davantage participer, parler, communiquer, agir et interagir avec les autres. Il se sent protégé au sein d'un travail en groupe, il libère son expression orale et se libère davantage en chantant et bougeant sans avoir le souci de commettre des erreurs.

#### 1.7.4. Savoirs et savoir-faire au profit de l'insertion socioculturelle

Ce qui différencie la pédagogie du projet d'un simple apprentissage scolaire, ce sont ses enjeux. Il ne s'agit pas d'un simple travail scolaire, pouvant provoquer une réticence ou une indifférence de la part des apprenants, mais c'est plutôt un désir « *de réussir, d'atteindre un but, de recevoir un feed-back positif d'un destinataire ou d'avoir la satisfaction du travail accompli et du défi relevé* » (PERRENOUD, 2002 : 5).

Ces enjeux rapprochent les apprenants de leur vie dans la société. Le projet est vécu ainsi comme une expérience sociale car il s'agit de pratiques relevant de pratiques sociales, ou artistiques dans notre cas. Le fait de présenter un spectacle, de diffuser un audio-guide, d'écrire un roman-photo, de diffuser un guide touristique sur la toile, les ramène à leur vie au sein de la société, d'où le désir et la motivation d'y participer. MAURER parle aussi d'une « *articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux* » (2001 : 69).

La pédagogie du projet est conditionnée par « *une fabrication concrète, un produit palpable* » (HUBER, 2005a : 50), qui garantit un tissage des liens entre l'apprentissage et la vie en société. Sans ce dernier point, l'apprentissage reste ordinaire, scolaire et sans trop d'intérêt pour les apprenants. Ainsi, pour qu'il y ait une pédagogie du projet, il faut qu'il y ait « *pour objectif une prise de pouvoir sur le réel, débouchant sur une véritable reconnaissance sociale* » (HUBER, 2005a : 51). Avec la phase de socialisation présente dans la pédagogie du projet, la transition entre l'établissement scolaire et le réel devient sûre, le produit fini et cet apprentissage acquièrent une validation et une reconnaissance sociale. Cela entraîne chez les apprenants une valorisation, un développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Avec la pédagogie du projet, ce n'est plus l'enseignant et le système scolaire seuls qui évaluent l'apprentissage et le produit, c'est la société qui intervient pour y ajouter des *feedbacks* positifs ou négatifs. HUBER souligne, dans ce sens, que « *le produit réalisé dans le projet doit avoir un impact sur l'environnement, qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être nouveaux. De cette action sur le milieu découlera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé, lui (re)donnera confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficiles encore.* » (2005a : 51).

Pour conclure, nous soulignons que cette réconciliation entre « *savoirs sociaux et savoirs scolaires* » qu'abordent BORDALO & GINESTET (1993), est nécessaire voire cruciale dans cette pédagogie, malgré le fait qu'il y ait un « *décalage entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales* » et que « *la finalité des pratiques scolaires est l'apprentissage, celle des pratiques sociales est la production* » (Anita WEBER, 1982, citée par BORDALO & GINESTET, 1993 : 64). Pourtant, la pédagogie du projet, en se servant des pratiques scolaires

dans la réalisation d'un produit socialisé, tente d'unifier ces deux finalités. Autrement dit, elle transporte l'apprentissage vers la réalité. Ainsi, l'apprentissage scolaire doit être lié étroitement à l'idée d'être un acteur dans la société.

### **1.7.5. Développer des savoirs et des savoir-faire, sociaux et culturels obtenus par des tâches spécifiques à l'oral et à la vie sociale<sup>25</sup>**

Afin d'exploiter profondément les avantages de la pédagogie du projet, nous nous sommes demandée quels étaient ses apports au niveau des savoirs et des savoir-faire socioculturels nécessaires à la communication.

Pour bien communiquer en LE, il faut avoir une bonne compétence linguistique mais aussi une bonne connaissance des autres composantes de la compétence communicative. L'apprenant doit posséder une connaissance suffisante de l'histoire, des valeurs sociales, de la vision du monde et des représentations culturelles attribuées à la langue-cible. Il doit connaître des discours appropriés aux différentes situations de communication et bien recevoir et comprendre les discours de l'autre sans tomber dans le piège des malentendus et de l'incompréhension.

J. Delors cité par A. PRETCEILLE souligne qu'« *il importe d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse. L'éducation au pluralisme est non seulement un garde-fou contre les violences, mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines. [...], il convient d'affirmer à la fois le droit à la différence et l'ouverture sur l'universel.* » (2017 : 81), ce qui permet par la suite de comprendre l'altérité.

La parole et la communication langagière entre les personnes sont basées en grande partie sur l'aspect culturel. Enseigner-apprendre une LE, exige le développement de la compétence de communication dans cette langue, et de connaître sa culture. D'où notre choix d'associer l'oral à la composante socioculturelle dans ce travail de recherche.

Les didacticiens associent compétence communicative et compétence culturelle, ils « *insistent de plus en plus sur le caractère fondamentalement solidaire des deux notions 'culture' et 'communication'* » (BOYER, 1989 : 41). Cette association entre culture et compétence de communication n'est pas récente, selon BOYER. Les didacticiens l'ont autrefois évoquée et réclamée dans les années 70, sous le nom de « *langue* » et « *civilisation* » (1989 : 41). Aujourd'hui, depuis l'avènement du CECRL, on a tendance à parler d'une composante socioculturelle incluse dans la compétence communicative. De ce fait, pour définir la composante socioculturelle, nous avons eu recours à différentes références.

---

<sup>25</sup> Cf aussi "pratiques artistiques de la parole et aspect culturel et identité" ultérieurement dans ce chapitre.

### 1.7.5.1. Définition de la composante socioculturelle de la compétence de communication

GALISSION considère qu'apprendre une LE signifie viser son noyau qui est la culture. Sans cette dernière, rien n'est appris. Voilà pourquoi il affirme « *que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée.* » (1998 : 274).

Aussi, nous commencerons ici par définir le concept de « culture ». E.B. TYLOR, cité par LÉVI-STRAUSS, définit la culture en tant qu' « *ensemble complexe où se rangent « les connaissances, croyances, art, morale, droit, coutumes, et toutes autres aptitudes ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.* » (Lévi-Strauss, 1996 : 25).

CHARAUDEAU complète cette idée en affirmant que c'est grâce à la psychologie sociale, à l'ethnologie et à l'anthropologie que la notion de culture a pu s'épanouir et dépasser la simple définition de « *connaissance des grandes œuvres réservée à une élite* » (1992 : 50) pour aller plus loin et renvoyer, selon lui à « *un concept qui se réfère à l'identité, aux représentations, aux comportements des groupes sociaux quelle que soit leur taille, et aux objets que ceux-ci produisent, lesquels témoignent d'une organisation et d'une structure sociale spécifique.* » (1992 : 50).

Il va plus loin en proposant la notion de « *culturel* » à la place de « *culture* ». Selon lui cette dernière représente quelque chose de singulier et d'« *homogène* » (1992 : 50), alors qu'en réalité cette notion n'était et n'est jamais singulière ni « *homogène* ». Elle est effectivement composée de différents aspects. Il s'agit d'« *un ensemble de traits qui ne se repèrent que dans la différence* » (1992 : 50). Ainsi pour CHARAUDEAU, « *il ne faut pas parler de « culture » mais de « culturel ».* Et se dire que ce n'est pas « *ce qui reste quand on a tout oublié* » mais ce qui apparaît quand on est confronté à l'autre. » (1992 : 50).

Si l'on cherche maintenant à comprendre ce qu'est la composante socioculturelle de la compétence de communication, on peut se référer à différents auteurs.

Selon MOIRAND il s'agit de « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.* » (1982 : 20).

Elle correspond à l'aspect socioculturel d'une langue, par exemple les formules et les règles de politesse à utiliser dans telle ou telle situation de communication, en fonction du sexe, de l'âge, du statut ; les registres de langues appropriés à employer selon la situation de communication ; la capacité de comprendre les « *règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels*

*fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté* » (CECRL, 2005 : 18) et par conséquent, la capacité de les produire. Pour résumer c'est tout ce qui marque les relations sociales dans le langage.

BOYER parle de composante socioculturelle ou de compétence ethno/socioculturelle qui correspond selon lui au « *domaine du fonctionnement culturel implicite : des connaissances plus ou moins empiriques, des mythologies, tout un imaginaire collectif...* » (1989 : 42). Elle englobe différentes représentations collectives des Français :

- « *Les représentations du patrimoine historico-culturel.*
- *Les représentations du patrimoine national-identitaire.*
- *Les grandes images du vécu communautaire.*
- *Les attitudes et évaluations plus ou moins dominantes* ». (BOYER, 1989 : 42).

Un peu plus tard, en 1995, BOYER considère la composante ethno socioculturelle comme « *le cœur, le « noyau dur » d'une compétence (complexe) de communication* » (1995 : 41). Il fait bien la distinction entre ce qui est appelé traditionnellement « *culture et civilisation* » et « *la composante ethno socioculturelle* ».

D'après lui, une composante ethno-socioculturelle « *est faite d'images, de valeurs, d'attitudes concernant le réel communautaire (et qui sont autant d'éléments d'auto-identification pour la communauté, ce que veut indiquer [son]appellation)* » (1995 : 41) ; alors que « *la culture et la civilisation* » « *est l'ensemble des savoirs objectifs, plus ou moins complets, disponibles sur ce réel communautaire, qu'[il] appelle avec d'autres compétences référentielles et qui concerne aussi bien l'état des lieux géographiques que le patrimoine artistique ou l'organisation de la société...* » (1995 : 41).

BOYER ajoute qu'une composante ethno-socioculturelle est un ensemble de représentations partagées par la communauté. Il s'agit de représentations collectives. Ce sont l'identité, les valeurs partagées au sein de la société, les croyances véhiculaires, les mentalités, les opinions, les idéologies, les attitudes, la vision du monde, les mythes, la connaissance médiatique, les emblèmes tels que Marianne, le bonnet phrygien et le coq gaulois<sup>26</sup>, les stéréotypes. Ajoutons

---

<sup>26</sup> Marianne incarne la République. Les premières représentations d'une femme à bonnet phrygien, bonnet qui représente les esclaves brisant leurs liens et qui deviennent citoyens, qui symbolise la liberté et la République française. Son buste est présent dans les mairies et son visage est dessiné sur les timbres-poste.

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Marianne> (consulté le 16/02/2016).

Le choix du coq comme "emblème" fait référence aux origines gauloises du peuple franc en jouant sur le jeu de mot latin "gallus" (coq) et "Gallus" (Gaulois). Bien que souvent utilisé comme symbole de la France, notamment par les fédérations sportives, il n'a jamais été choisi comme symbole officiel.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Embl%C3%A8mes\\_de\\_la\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/Embl%C3%A8mes_de_la_France) (consulté le 16/02/2016).

à cela les stéréotypes qu'ont les Français à propos d'autres sociétés et là, BOYER aborde la notion d'« *imagologie interculturelle* » (1995 : 42).

### 1.7.5.2. Évolution de la place de la culture dans la compétence de communication

La composante socio-culturelle de la compétence de communication semble aujourd'hui admise et évidente. Elle a cependant été vue de différentes manières dans l'enseignement du FLE en fonction des méthodologies employées.

L'approche communicative (AC) proposait déjà une inclusion de la culture dans l'enseignement du FLE. Selon GERMAIN (1993) et CUQ & GRUCA (2017), dans la culture, étaient privilégiés des éléments de la vie quotidienne, compte-tenu des comportements non-verbaux de la communication.

Le développement de l'AC en France à partir des années 1970 a permis une ouverture vers d'autres disciplines, telles que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, la pragmatique et le cognitivisme. C'est à ce moment-là que l'aspect culturel est devenu plus présent dans la didactique du FLE, accompagné cette fois-ci de l'aspect interculturel. La langue était alors perçue comme un moyen de communication et d'interaction sociale. L'AC prenait en effet en considération le savoir-faire d'une communication, autrement dit, l'aspect verbal et non verbal ainsi que les règles culturelles, sociales mais aussi psychologiques, de leur utilisation, variables selon la situation de communication. Par conséquent, cette connaissance des règles et des codes d'utilisation « *s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace.* »<sup>27</sup>

Parmi les actions de référence de l'AC, nous avons la « *perspective culturelle de l'AC –qui est celle de « l'interculturel »* » (PUREN, 2002b : 6) correspondant à la capacité de dépasser « *la perception stéréotypée, l'image a priori que l'on s'est faite de l'« étranger » avant de faire personnellement sa connaissance en ayant avec lui les premiers échanges directs.* » (PUREN, 2002b : 6-7). La culture au sein de l'AC est depuis lors considérée comme composante au service de la compétence de communication.

---

<sup>27</sup> « *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien* ». Disponible en ligne au : [http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd11.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd11.htm) (Consulté en avril 2016).



Quand arrive la **perspective actionnelle** (PA), la culture est toujours présente mais différemment. Pour en avoir une idée, il faut rappeler la différence que fait PUREN (2002b : 8) entre l'AC et la PA. Il aborde le passage de l'interaction dans l'AC à la co-action dans la PA, puis de l'interculturel de l'AC au co-culturel dans la PA.

PUREN fait donc une différence entre l'interculturel et le co-culturel. Il précise que dans la perspective interculturelle en didactique des langues-cultures, il doit y avoir entre les interlocuteurs une compréhension interindividuelle. En d'autres termes, il faut prendre conscience de ses propres représentations<sup>28</sup> et de celles de l'Autre, c'est-à-dire, celles de l'interlocuteur de la LC.

Maddalena DE CARLO (1998 : 39) citée par PUREN (2002b : 8), précise que l'objectif au sein de la perspective interculturelle, est de nous préparer à « *vivre ensemble avec nos différences* », « *mais lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (coexister ou co-habiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances.* » (PUREN, 2002b : 8). Autrement dit, le co-culturel. « *Dans la PA en effet, il ne s'agit plus de modifier et de complexifier les images que l'on se fait de l'Autre : il s'agit, pour agir efficacement avec d'autres, d'adopter et/ou se créer un ensemble de conceptions communes pour et par l'action collective*<sup>29</sup>. » (PUREN, 2010 e : 3-4).

Ainsi l'action collective, au centre de la PA, se résume comme le « *passage des **représentations de l'autre** (mobilisées dans le parler avec et dans l'agir sur) aux **conceptions communes** (créées pour et par l'agir avec)* » (PUREN, 2002b : 9).

Le concept de conception au sein de la PA, quant à lui, implique la réalisation d'une action avec l'autre. Il s'agit selon PUREN (2002b : 9) d'un « *« système d'action » qui à la fois produit un système de pensée et est produit par lui* ». D'autre part, « *contrairement aux représentations – qui ne sont liées qu'à la perception –, les conceptions sont en effet liées à l'action, de sorte que ce sont celles-ci, et non pas celles-là, qui se révèlent en dernière instance déterminantes lorsqu'il s'agit de faire ensemble.[...] Il en est de même des valeurs, qui ne s'acquièrent ni par*

---

<sup>28</sup> Il est important de mentionner que : « *le concept de « représentation » est à l'approche interculturelle (désormais AI), laquelle s'est historiquement couplée avec l'approche communicative (désormais AC).* » (PUREN, 2010 e : 3).

<sup>29</sup> « *Pour l'action : il n'y a ainsi de respect de l'autre que s'il y a volonté de le respecter et actes correspondants. Par l'action, comme l'explique par exemple É. DURKHEIM dans L'éducation morale : « Pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective. Mais [...] pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir pris l'habitude d'agir et de penser en commun » (p. 197, je souligne). C'est pourquoi, contrairement à l'argument principal utilisé depuis deux décennies par ses promoteurs en milieu scolaire, la perspective interculturelle est à elle seule insuffisante pour assurer la formation éthique des élèves dans le cadre de leur apprentissage d'une langue-culture.* » (PUREN, 2002b : 9).

*l'enseignement (elles ne sont pas de l'ordre des connaissances) ni par le simple contact (elles ne sont pas non plus de l'ordre des représentations), mais par et pour l'action elle-même. ».*

Ainsi, des conceptions partagées, des valeurs se construisent progressivement et collectivement tout au long de la réalisation d'actions. *« Il faut, pour parvenir à faire ensemble, élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées : c'est très précisément ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de ce que je propose d'appeler la « perspective co-culturelle. » PUREN (2002b :9).*

ROBERT & ROSEN (2010 : 14) précisent que *« l'apprenant ne doit pas être préparé simplement à faire de courts séjours à l'étranger mais aussi à aller suivre une partie de ses études à l'étranger, à y faire en partie ou en totalité une carrière professionnelle...et même à travailler en France en langue étrangère. En résumé, la nouvelle approche [c'est-à-dire la PA] a l'ambition de conduire l'apprenant à construire avec d'autres acteurs sociaux étrangers (ou non) « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées. » (C. PUREN, 2004) ».*

*« La didactique européenne qui va émerger dans ces années 2000 devra sortir de l'approche communicative – ainsi que de l'approche par les tâches et de la perspective interculturelle, qui lui sont liées –, en passant en particulier du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective). » (PUREN, 2004a : 20).*

### **1.7.5.3. La notion de représentation dans la composante socioculturelle**

BOYER et le CECRL associent l'enseignement d'une composante socioculturelle à la transmission des représentations de la CC, de l'imaginaire collectif de sa population, à l'aspect identitaire, aux stéréotypes, aux valeurs, aux attitudes, aux emblèmes. Évidemment, ceci n'est pas accessible à tous les enseignants, ni à tous les contextes, car la culture est considérée comme plurielle, rassemblant en elle tous ces aspects. Par conséquent, l'enseignant non-natif de FLE voire l'enseignant natif se trouvent parfois dans l'incapacité de tout savoir et de pouvoir tout transmettre aux apprenants.

Cette possible incapacité d'enseigner une composante de cette envergure est tout à fait normale. En effet, selon ZARATE (2003), si nous nous penchons un peu sur les représentations propres à une culture, nous constatons l'énorme travail attendu et espéré de la part de l'enseignant. Arrêtons-nous un peu sur la notion de représentation pour mieux comprendre de quoi il s'agit

réellement. Cette notion a vu le jour avec DURKHEIM en 1898 cité par ZARATE (2003 : 55). Elle a différentes significations selon la discipline dans laquelle elle figure.

DURKHEIM souligne que « *la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables.* » (1898 : 274).

Selon MOSCOVICI (1961, 1976), cité par ZARATE, cette notion désigne « *un système de perception où les modèles, les croyances, les normes et les valeurs d'un groupe social sont en interaction constante. Tout comme pour les représentations sociales, la première fonction des représentations culturelles est d'interpréter la réalité qui nous entoure, en la symbolisant, en lui donnant du sens, et en la remodelant mentalement.* » (ZARATE, 2003 : 56).

SPERBER (1996) définit le concept de représentations culturelles comme étant à la fois individuel ou mental et collectif ou public. Par individuel il entend : les croyances, les intentions, les attitudes, les préférences, les spécificités, les opinions et le mode de vie qui distinguent chaque individu de l'autre. C'est, en quelque sorte, tout ce que l'individu a et que les autres n'ont pas forcément en société. Quant à l'aspect collectif (social) qui désigne les représentations collectives, il est de caractère matériel. C'est tout ce qui est de l'ordre du commun, de l'externe, de l'explicite dans la société, tels que les dialectes locaux, les habitudes, les symboles communs, les « *signaux, énoncés, textes, images* » (SPERBER, 1996 : 38), entre autres.

Selon SPERBER (1996 : 39), chaque population possède un système extrêmement riche de représentations mentales. Ces représentations sont souvent et en majorité, d'ordre individuel. Autrement dit, elles sont propres à un individu. Il ajoute que « *certaines, cependant, sont communiquées d'un individu à un autre : communiquées, c'est-à-dire d'abord transformées par le communicateur en représentation publique, puis transformées en représentation mentale par leurs destinataires.* ».

Une partie de ces représentations communiquées se fait par répétition ou par imitation. D'autres prennent davantage d'ampleur, se propageant, se répandant considérablement au sein d'une population. Par la suite elles « *peuvent même l'habiter dans toute son étendue et pendant plusieurs générations. Ce sont ces représentations répandues et durables qui constituent par excellence des représentations culturelles.* » (SPERBER, 1996 : 40).

Les représentations sont en changement et en transformation permanents au moment où elles sont transmises, rares sont celles qui gardent leur stabilité. Il peut y avoir une représentation culturelle qui « *comprend un ensemble de versions mentales et publiques. Chaque version*

*mentale est le produit de l'interprétation d'une représentation publique, qui est elle-même l'expression d'une représentation mentale* » (SPERBER, 1996 : 40).

Les représentations culturelles sont les représentations « *qui sont [...] largement distribuées dans un groupe social et l'habitant de façon durable. [...] Elles sont un sous-ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social.* » (SPERBER, 1996 : 50).

Ces représentations, selon ZARATE, ne sont pas le fruit du hasard, elles sont le fruit du temps, de longues réflexions individuelles et collectives. Elles sont et ont été exposées à l'influence des groupes sociaux, des événements qui ont changé le monde, à l'influence de tout établissement et de toute institution composant un état, un peuple, une culture.

Les représentations sont le noyau dur de la culture et évidemment elles influencent et sont influencées (par) le reste des cultures existant dans ce monde, surtout de nos jours, où les frontières n'ont plus de place grâce (à) ou à cause des nouvelles technologies.

Parmi les représentations qui nous sont transmises, il y en a quelques-unes qui sont bénéfiques, « *positives* » (Zarate, 2003 : 56) et d'autres qui sont « *négatives* » (Zarate, 2003 : 56).

#### **1.7.5.4. De la difficulté d'enseigner la composante socioculturelle qui s'apparente à faire évoluer des représentations**

Maintenant que nous avons défini la notion de représentation, nous pouvons faire le lien avec la compétence de communication que nous cherchons à enseigner.

Pour développer une compétence de communication, il faut donc penser directement au développement de la composante socioculturelle de la culture cible. Pour ce faire, il est nécessaire de viser son noyau dur : « **les représentations** ».

WEAVER (1986, p.135) et LEGAULT (1991), cités par ZARATE (2003), ont comparé les représentations à un iceberg. Tout comme l'iceberg, les représentations sont en partie apparentes, visibles, bien claires, accessibles à la vue de tous. Mais elles sont également difficiles à identifier, sauf si nous nous concentrons et en cherchons minutieusement les détails. Souvent « la partie immergée » de l'iceberg est la partie la plus considérable. C'est là que se cache sa boîte noire, son pivot.

La partie visible de la culture est facilement pénétrable et ne pose aucun problème pour l'enseignement et la transmission aux apprenants. Il s'agit de « *la culture externe* » (ZARATE, 2003 : 56). Elle équivaut « *aux comportements, verbaux ou non verbaux, et aux coutumes qui*

*portent la marque d'une culture donnée. Ceux-ci peuvent se développer par un apprentissage explicite. Ils sont facilement modifiables parce qu'observables.* » (ZARATE, 2003 : 56, 57).

« *La culture interne* » (ZARATE, 2003 : 57), représente la partie la plus difficile à atteindre, à enseigner car elle mérite et exige une grande connaissance et elle est difficile à assimiler de la part de l'apprenant car elle exige un travail collectif et une réalisation commune. Selon WEAVER et LEGAULT cités par ZARATE « *lorsque deux individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent, chacun apporte ses modes de pensée, de valeurs, de croyances et de présomptions. Ces modes ou systèmes constituent la culture interne et s'apparentent à la notion de savoir-être développée par Lussier (1997 ; 2003). Ils sont plus difficiles à modifier, puisqu'ils impliquent un apprentissage implicite et qu'ils ne peuvent pas se définir à partir de connaissances objectives.* » (2003 : 57). D'où le choix d'effectuer une action commune en langue et CC, qui permet aux apprenants d'avoir des conceptions communes incluant des valeurs et des représentations partagées par et pour l'action.

À côté des représentations de la culture cible, se trouvent celles de la culture maternelle, et l'imaginaire collectif dont elles font partie.

Ainsi toutes ces composantes de la CC nous questionnent, en tant qu'enseignants, sur différents aspects : la manière d'enseigner la composante socioculturelle ; le contenu de cet enseignement ; la manière de transmettre et d'intégrer les représentations (culture interne et culture externe) de la LC en prenant en considération la culture, les représentations de la LM, ce que BESSE appelle « *crible culturel* » (1984 : 46, 47, 48, 49). Nous nous posons la question du chemin à parcourir pour éduquer la perception interculturelle, dont parle BESSE aussi et pour assimiler et partager des conceptions communes, comme l'évoque PUREN. Quelle voie emprunter pour développer et / ou transformer les représentations des apprenants en contact avec la CC ? Quelle est la manière d'établir la co-action et le co-culturel dont parle PUREN (2002b) ?

BESSE associe l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à l'aspect culturel chez l'enseignant et les apprenants. La classe de langue étrangère est le lieu où se nouent de nombreuses expériences, autant pour l'enseignant que pour les apprenants.

Il met la classe de LE en valeur par la place particulièrement précieuse qu'elle occupe. « *La classe de langue étrangère, à défaut de voyages, nous paraît pouvoir constituer un lieu et un temps privilégié de cette « école à former la vie » dont parle Montaigne, pour peu qu'on soit attentif à exploiter ce qui s'y passe presque inévitablement.* » (Besse, 1984 : 46). Autrement dit, la classe est une micro-société dans laquelle l'apprenant se prépare à la vie dans la société

en effectuant des actions qui y sont relatives, ce qui est l'un des principes phare de la pédagogie du projet et de la PA.

À travers cette démarche de projet, dont l'expérimentation sera décrite au chapitre 3, nous tenterons de mettre l'apprenant en contact avec la culture cible, d'établir une ouverture vers l'autre mais également de construire des conceptions communes grâce à une production commune. Notre objectif est de lui donner plus de confiance dans différentes situations de communication, pour éviter le piège de malentendus ou l'exclusion. Notre objectif est de développer ses représentations grâce à ce contact, mais aussi de l'amener à assimiler et à partager des conceptions et des valeurs communes au sein du groupe grâce et pour la réalisation d'une action commune.

Étant donné que la pédagogie du projet est inscrite au sein de la DLCE et particulièrement au sein de la PA, une inscription que nous justifierons ultérieurement, elle peut par la suite prendre le relais des méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE pour amener les apprenants à construire une composante socioculturelle de la langue-culture cible. Les étudiants peuvent y travailler cette composante différemment par le biais d'une réalisation coopérative et collective d'un projet de nature artistique comme nous l'avons évoqué.

Une pédagogie de projet est une pédagogie où coopération, expérience, confiance et centration sur l'apprenant sont privilégiées, et où l'acquisition des savoirs, savoir-être, savoir-faire et des savoir apprendre, c'est-à-dire la subjectivité occupent une grande place. L'apprenant y est responsable de son propre apprentissage.

Nous tentons, grâce à la pédagogie du projet, de multiplier le contact en langue et culture cible pour que l'apprenant ait une réflexion, un œil critique, une vision d'étrangeté vis-à-vis de sa CM et de la CC. Nous visons une prise de conscience de sa CM jusque-là inconsciente puis de la CC et par la suite, nous espérons qu'il dépasse la simple comparaison entre les deux cultures et qu'il aille plus loin et réfléchisse sur ses propres habitudes, sa vision du monde. Cette prise de conscience de la CC et de la CM est basée sur une opération de développement de ses représentations, où l'apprenant développerait et/ou transformerait ses propres représentations culturelles par le contact avec la langue-CC.

Travailler la composante socioculturelle de la langue-culture cibles exige un contact régulier à la langue et à la CC. Ainsi ce choix a été fait « *pour sensibiliser les apprenants à la différence, et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents.* » (MAGA, 2014 : 3). Sensibiliser l'apprenant à la compétence socioculturelle de la LC par le biais d'une action commune en langue-culture cible (co-action), le conduirait à en prendre conscience, mais aussi à assimiler des valeurs et des conceptions communes avec l'autre grâce

au projet et pour la réalisation du projet, telles que la solidarité, la coopération, l'engagement, la motivation, la prise de responsabilité, etc.

L'apprenant d'une langue étrangère a besoin d'avoir un contact non seulement avec ses condisciples et/ou avec ses enseignants mais aussi, avec les « *autochtones* » (J. M. DEFAYS & S. DELTOUR, 2003 : 114). Un contact direct ou indirect, représente un besoin, voire un désir pour l'apprenant. Dans notre cas, en situation de guerre où tout contact direct est devenu impossible, nous avons choisi la pédagogie du projet, afin de rapprocher l'apprenant de ces besoins et désirs. Grâce à cette pédagogie, ce contact est devenu possible « *en multipliant et en diversifiant les expositions à la langue et à la culture-cible* » (2003 : 115) par le biais des documents authentiques y compris des vidéos, des chansons entre autres et grâce à une finalité sociale du projet, destiné à être exposé à l'extérieur du contexte scolaire. Cela augmente la motivation de l'apprenant qui peut s'identifier « *à l'autre dont [il] apprend la langue* » (2003 : 115). Cela valorise le projet, car celui-ci est considéré comme un « *projet en rapport avec cet interlocuteur* » (2003 : 115). Il initie également l'apprenant à l'interculturalité grâce aux processus d'« *observation, comparaison, imitation* » (2003 : 115) et à la co-culturalité en réalisant un projet en langue et culture cible avec ces camarades et ses enseignants.

#### **1.7.5.5. Quels rôles a la réalisation d'un projet dans la construction des savoirs et des savoir-faire sociaux et culturels ?**

La finalité des pratiques scolaires, selon BORDALO & GINESTET (1993 : 64), est l'apprentissage. Quant aux pratiques sociales, leur but est la production. Une pédagogie du projet vise à unifier des savoirs scolaires et sociaux par le biais des activités et des tâches de production, cela afin de lier les apprentissages aux pratiques socioculturelles.

*« L'existence d'un véritable enjeu rapproche le travail scolaire de situations qu'on pourrait rencontrer dans l'existence : mener une enquête, organiser un concours, une fête ou une journée sportive, monter un spectacle, [...], ne sont pas des pratiques purement scolaires. Elles existent dans la société, et les démarches de projet s'en inspirent. »* (PERRENOUD, 2002 : 5).

Avec la pédagogie du projet, la discontinuité entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales peut être dépassée au moment où le projet est socialisé et est présenté devant un destinataire extérieur à la classe, ce qui permet à l'apprenant, selon HUBER (2005a : 51), d'avoir une reconnaissance sociale, mais aussi, confiance en soi et en ses capacités.

Grâce à la pédagogie du projet, l'apprenant peut développer des savoirs et des savoir-faire, sociaux et culturels grâce au produit fini socialisé mais aussi grâce aux tâches qu'il peut effectuer tout au long de la réalisation du projet sous un mode de thématiques relevant de la vie en société de la langue-culture cible et de la culture maternelle.

Grâce à la phase de socialisation qui exige la présentation du projet devant un public extérieur à la classe, et grâce à ce nouveau type d'évaluation et à ce nouvel évaluateur qui est le public, l'apprenant a la possibilité de développer des savoirs, des savoirs sociaux et des savoir-faire sociaux. Autrement dit, il n'est plus limité au système scolaire mais plutôt aux normes de la réalisation du projet c'est-à-dire, à la société où il vit et à la langue-culture cible. Il peut également développer des savoirs culturels. C'est à ce moment-là que l'apprenant devient un acteur social et culturel.

Le rapprochement entre le système scolaire et des productions à finalité sociale comme un spectacle ou la création d'une ressource électronique ou encore, la réalisation d'un audio guide, favorise l'acquisition et le développement de savoirs variés.

Selon PERRENOUD (2002 : 5-6), avec une démarche de projet à finalité sociale, l'apprenant prend conscience de quelques pratiques existant dans la vie en société, de leurs conditions ainsi que des outils nécessaires à la réalisation. Il précise qu' « *on peut attendre de cette expérience une prise de conscience de l'existence même de certaines pratiques sociales et de leur condition, comprendre par exemple que publier un journal, ce n'est pas magique, que cela demande du travail, de la coopération, de la persévérance, de la méthode et surtout des compétences et des savoirs. Cela permet de donner davantage de sens aux notions, méthodes et connaissances qu'on apprend en classe. Leur appropriation est facilitée parce que, d'objets scolaires, ils deviennent des outils au service d'une pratique sociale identifiable.* » (PERRENOUD, 2002 : 5-6).

L'apprenant cherche derrière sa production, c'est-à-dire, derrière son projet, à recevoir une reconnaissance sociale à son projet, sinon, le projet n'a pas de sens. Pour ce faire, cette production (le projet) doit être présenté devant la société, autrement dit doit être évalué par la société non pas seulement par le système scolaire.

Avec la démarche de la pédagogie du projet, l'apprenant est à la fois en contact avec la langue-culture cible et avec sa culture maternelle, autrement dit avec sa réalité sociale.

Être en contact avec la langue-culture cible s'effectue grâce aux documents authentiques, aux enseignants, aux tâches, aux activités et aux pratiques à effectuer tout au long de la réalisation du projet, cela permet à l'apprenant de développer des savoirs de différentes natures. Ce qui est important pour notre cas, c'est le développement, d'une part, de leurs savoirs linguistiques (surtout à l'oral) ; d'autre part, de leurs savoirs socioculturels quant à la LCC et enfin, de leurs savoir-être, incluant la motivation.



Être en contact avec la culture maternelle, qui peut avoir certaines similitudes avec la culture cible, peut se faire en étant en contact avec la réalité de la vie en société. Cela permet à l'apprenant de découvrir différentes facettes de la réalité sociale. Ainsi, en étant en contact avec la réalité en société, l'apprenant peut développer des savoirs, des savoir-faire sociaux et des savoir-être. Il peut présenter différents types d'acculturation entre la langue-culture cible et à la culture maternelle. Le contact entre ces deux cultures permet par conséquent d'avoir des discussions interculturelles et le fait par la suite de co-agir en LC permet d'aboutir à une évolution des représentations englobant à la fois la culture source et la culture cible.

PERRENOUD précise à ce propos qu' « *un projet, même canonique, amène à buter sur des obstacles inattendus et à découvrir de nouvelles facettes de la culture. Un groupe qui veut éditer le roman qu'il a écrit se rend chez un imprimeur et découvre des mondes insoupçonnés : le monde des matières (divers papiers et formats, les couvertures, les reliures), le monde des machines et des techniques (photocomposition, offset), le monde des compétences professionnelles, le monde des transactions (devis, coût unitaire, prix de vente), le monde des règles juridiques (responsabilités des auteurs et de l'imprimeur, copyright) et indirectement le monde de l'édition, des arts graphiques, de la publicité, de la presse, des libraires. Ces incursions dans des mondes sociaux, soit directes, soit indirectes, parce qu'ils sont évoqués au fil des opérations, font partie de la construction d'une culture générale et d'une éducation à la citoyenneté, car comprendre la société, c'est entrer en contact avec ses multiples rouages, au moins autant que connaître sa Constitution !* » (PERRENOUD, 2002 : 6).

Ce contact avec la culture cible et la culture maternelle permet comme mentionné précédemment de témoigner d'une interaction entre les deux cultures, autrement dit une discussion interculturelle ou ce que PUREN nomme interculturalité et qui désigne « *principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus* » (2004a : 20).

Ce contact entre cultures différentes permet de comprendre l'autre, de l'accepter tel qu'il est. PUREN, pour sa part, parle de co-culturalité qui désigne « *les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective* » (2004a : 20). Il explique ce concept dans le cadre d'une pédagogie du projet en tant que réalisation collective d'un projet. Ce qui favorise un processus d'acculturation chez les apprenants. Mais aussi une construction des conceptions communes (une culture commune) entre les coéquipiers participant à la réalisation du projet évoquée précédemment. Cette culture commune inclut des valeurs partagées au sein du groupe et elle naît grâce à l'agir-avec les autres que PUREN appelle co-agir. PUREN (2007d : 5) précise que « *cet « agir avec les autres » que j'appelle « co-action » implique non plus*

*seulement d'avoir une bonne image de l'Autre (des représentations positives), comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de partager avec les autres les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action* », qui implique pour les participants d' « **élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées** : c'est très précisément ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de ce que je propose d'appeler la « perspective co-culturelle » » (PUREN, 2002b : 9).

Pour conclure, en ce qui concerne notre étude de cas, nous avons choisi la pédagogie du projet pour permettre aux apprenants de réaliser une action commune en langue-culture cible. L'objectif était d'amener les apprenants à construire une culture commune incluant des conceptions et des valeurs partagées d'une part entre-eux en tant que participants, d'autre part, entre-eux en tant qu'individus et/ou groupe de la LCC. Les participants, l'enseignante et le milieu appartenaient tous à la même culture source. Un tel contexte rend difficile l'enseignement des savoirs, savoir-faire, sociaux et culturels de la LCC. La pédagogie du projet réalisée en langue cible, appuyée par un contact régulier avec des documents authentiques et avec les connaissances socio-culturelles de l'enseignante non-natif, permet cependant de tendre vers une évolution des représentations de chacun englobant culture source et LCC. C'est particulièrement le cas avec les chansons qui amènent des discussions sur le contexte historique, politique, géographique, sur l'auteur, son message, sa subjectivité, sa manière de chanter, sa culture, etc.

#### **1.7.6. La subjectivité dans une pédagogie du projet de nature artistique. Développement des savoir-être et des savoir-agir par le biais du travail collectif et interactif**

La pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole que nous étayerons ultérieurement dans ce chapitre, nous amène à mettre en relief la subjectivité de l'apprenant incluant sa motivation, sa créativité, la dédramatisation de l'erreur, sa confiance en lui et risquer son image, sa créativité, son corps et sa voix, sa coopération avec les autres, sa responsabilité et son engagement, son autonomie, son plaisir d'interpréter des chansons, entre autres. Cela se produit grâce à une réalisation collective d'une action à socialiser (un spectacle de chant), ce qui permet à l'apprenant de se risquer davantage, de dédramatiser l'erreur et de dépasser la peur de perdre la face car il est confiant au sein du groupe, entouré de ses camarades et ses enseignants. Mais cela lui permet aussi d'entrer en défi pour et grâce au projet et par la suite, de se motiver, de créer, d'imaginer et trouver du plaisir à réaliser le projet et à chanter en LC ; tout en vivant une nouvelle musicalité, un rythme et une intonation assurés par la chanson.

Son corps, sa voix, sa respiration et par la suite son expression orale, se libèrent plus facilement, plus naturellement grâce au plaisir de réaliser l'action et grâce au travail en groupe.

Le texte à interpréter, des chansons dans notre cas, est considéré en général comme suscitant une altérité qui fait réagir, voire provoque des effets d'affects et de plaisir. Pour parler, l'apprenant doit être impliqué subjectivement, motivé dans son apprentissage, et son apprentissage doit être lié fortement aux affects et au désir. PIERRA dit à ce propos : « *Si de nombreuses pédagogies envisagent, chacune à sa manière, la nécessité pour l'apprenant d'être impliqué subjectivement dans ses apprentissages, c'est-à-dire motivé, c'est que, pour être effectifs, ces apprentissages doivent être liés autant aux affects qu'au rythme singulier de chacun.* » (2006 : 150). Ils doivent être aussi liés à la vraie vie en société, aspect phare de la pédagogie du projet. Au travers du travail collectif voire coopératif et grâce à la représentation en public, l'apprenant devient de plus en plus capable de prendre des risques et de se libérer expressivement. Lorsqu'il fait des fautes sans en avoir peur, la motivation, qui est de l'ordre de l'affectif, se relie à une zone plus profonde de la personnalité, celle du désir de mettre en jeu son « je » sous forme de « je » de spectacle de chant collectif. L'apprenant est prêt, à ce stade, à s'inclure dans une création, dans un projet expressif, grâce à l'émergence du désir de paroles et grâce à la socialisation du projet.

Les pratiques artistiques permettent aussi à l'apprenant, ou plutôt au « je » de l'apprenant de devenir « autre » par le plaisir, la créativité, les affects, l'imaginaire, le côté symbolique de la langue, et les émotions. Comme le dit COIANIZ (2001) « *Toute langue reste étrangère, dans laquelle on n'entre pas, subjectivement, par les portes de l'imaginaire, du symbolique et de l'affectivité* ». Réaliser un projet nécessite des savoirs, des savoir-faire mais également des savoir-être et par la suite des savoir-agir. Autrement dit, l'apprenant doit faire face aux imprévus tout en ayant la capacité de choisir, de négocier, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, d'être responsable et engagé. Il faut qu'il ait des conceptions et des valeurs communes l'aidant à travailler en groupe et à monter un projet, telles que la coopération, la solitude, l'autonomie, la confiance en soi entre autres.

#### **1.7.6.1. L'image de soi**

Parmi les points à prendre en considération dans une pédagogie de projet de nature artistique, il y a l'image de soi des apprenants. Elle est source d'une grande réflexion de la part de l'équipe pédagogique qui prépare le projet. Cette attention portée à l'image de soi des apprenants est justifiée par le fait que ce facteur contribue de manière réellement importante à la réussite ou à l'échec de tout projet. Si l'apprenant, l'étudiant ou le futur professionnel ont une image négative

d'eux-mêmes due à la scolarisation ou à des expériences préalables négatives, il revient à l'équipe pédagogique d'améliorer cette image, sinon la réussite du projet risque d'être difficile à atteindre. HUBER insiste sur le fait qu'« *il n'y a pas d'apprentissage qui puisse réussir sans une bonne image narcissique* » (2005b : 6).

La valorisation de l'image de soi dont bénéficient les apprenants connaissant la réussite lors de la socialisation de leur projet, a été confirmée scientifiquement par des chercheurs en sciences neuronales<sup>30</sup> : « *cette activité transformatrice crée de nouveaux circuits neuronaux, qui s'ajoutent aux circuits stables du cerveau. Par ailleurs, en cas de réussite, cette entreprise va renforcer l'image de soi de chacun des acteurs et va mettre en mouvement leurs représentations* » (HUBER, 2005 b : 14).

Parmi les points qui nous ont incitée à choisir la pédagogie du projet de nature artistique comme outil d'enseignement-apprentissage du français dans notre contexte, l'attention accordée à l'image de soi a joué un grand rôle.

Cette notion était auparavant marginalisée dans notre contexte, étant donné le nombre important d'étudiants, le manque de temps et les conditions périlleuses dans lesquelles nous vivions durant la guerre. En tant qu'enseignante, nous ne pouvions pas, toute seule, aider les apprenants à reconstruire cette image déformée et négative d'eux-mêmes, malgré nos bonnes relations avec eux et malgré les longues discussions que nous leur consacrons après les cours et les encouragements que nous leur envoyons après chaque participation.

C'est pour ces raisons que nous avons décidé de choisir un outil qui les aide à changer cette image. Grâce à la phase de socialisation que peut assurer la pédagogie du projet, les apprenants peuvent changer cette image au moment où ils reçoivent des retours positifs lors de la présentation de leur projet. Mais aussi grâce à la confiance qu'ont les étudiants au sein du groupe et aux conceptions communes qu'ils partagent ensemble. Cela les pousse à risquer davantage leurs images d'eux-mêmes.

Ce défi consistant à plaire au public extérieur, donne aux apprenants la motivation nécessaire pour travailler et réussir leur projet afin de recevoir par la suite ces retours positifs. Ces retours leur permettent d'estimer à nouveau leur soi et leur image. HUBER précise à ce propos que « *l'image de soi est en quelque sorte la clé de voûte du système cognitif de l'apprenant. Pour la conforter, les paroles encourageantes de professeurs sympathiques ne suffisent pas. Quand on a été 'amoché' par son passé scolaire, une démonstration sociale est nécessaire pour*

---

<sup>30</sup> Voir les travaux d'Antonio Damasio, qui a notamment publié *L'Erreur de Descartes*, Odile Jacob, coll. « Poches Odile Jacob », n°40, 2001.

*rétablir une bonne image de soi, d'où l'importance de la pédagogie du projet. Les élèves vont en effet réaliser des productions destinées à un public extérieur, qui ensuite montrera sa plus ou moins grande satisfaction. Ce miroir renvoyé par les destinataires du projet est un élément décisif. Redorer l'image que l'on peut avoir de soi-même passe, dans l'activité du projet, par l'obtention d'un statut plus digne » (HUBER, 2005b : 7).*

L'opportunité qu'offre la pédagogie du projet à l'apprenant, d'être confronté à une situation problème, à laquelle il finit par trouver une solution, lui permet d'avoir une plus grande confiance en lui.

HUBER, précise à ce propos que « *la pédagogie du projet doit permettre **de faire prendre conscience qu'on est capable de faire des choses difficiles**, de "soulever des montagnes" » (2005a : 58).*

PERRENOUD va plus loin avec la notion du pouvoir faire, « *de prise d'un pouvoir d'acteur » (2002 : 8). Il considère que la confiance en soi est un facteur majeur dans le renforcement de l'identité personnelle. Ainsi donner le pouvoir à l'apprenant de devenir acteur, ce que Hargreaves and Hopkins (1991, cités par PERRENOUD,2002), appelle « *l'empowerment* » « *est une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable.* » (2002 : 8).*

### **1.7.6.2. Le développement de la citoyenneté**

Si l'on considère que la citoyenneté est l'état ou la qualité de citoyen qui permet à l'individu d'être reconnu comme membre d'une société, en quoi la pédagogie du projet peut-elle être porteuse de citoyenneté ?

On peut voir deux aspects. En premier lieu, l'apprenant pourra être reconnu comme membre d'une micro-société représentée par le groupe des apprenants et enseignant.

Selon HUBER, en effet, grâce à la pédagogie du projet, les apprenants et l'enseignant participent ensemble à la gestion du projet, ce qu'il appelle la « *cogestion* » (2005b : 8). Au moment où les deux parties s'engagent à gérer le projet, elles vont également accueillir sa réussite ou subir son échec, d'où la notion de responsabilité commune pour la réussite comme pour l'échec. Apprenants et enseignant peuvent par la suite « *dépasser leurs conflits notamment les conflits affectifs* » (2005b : 8). Ils deviennent alors capables de « *prendre en compte les propositions des uns et des autres, et [de] modifier leurs propres représentations ou conceptions. Il y a donc tout un apprentissage de l'interaction avec les autres* » (2005b : 8).

Aux notions de **cogestion**, de **responsabilité**, d'**interaction**, s'ajoutent les notions de **coopération** et de **solidarité** qui proviennent du travail de groupe qu'assure la pédagogie du projet : « *la pédagogie du projet fait appel au travail de groupe, ce qui permet d'apprendre la coopération et la solidarité* » (2005b : 8).

Ajoutons, enfin, la notion de **communication** qui trouve une large place dans cette pédagogie de nature artistique, puisque enseignant et apprenants échangent des remarques, des suggestions, des critiques, des conseils, des interactions de la vie quotidienne dans un cadre plus serein que celui de la classe où une remarque peut provoquer une tension ou un blocage. L'ambiance dans ce cadre est totalement différente : enseignant et apprenants travaillent ensemble pour réaliser un même projet.

En second lieu, les apprenants vont être confrontés à la société dans son sens général. Loin des salles de cours habituelles, et loin des enseignants fréquentés tous les jours, ils vont avoir l'opportunité d'aller à la rencontre d'autres lieux, à d'autres personnes, à d'autres apprentissages qui lient apprentissages scolaires et sociaux.

Ils peuvent être en contact avec d'autres enseignants, ou avec des personnes extérieures à l'équipe pédagogique, à titre d'exemple, en ce qui concerne notre projet, les apprenants peuvent être en contact avec d'autres enseignants, avec les chefs de département, le doyen, le recteur de l'université, les responsables du CNF, un public diversifié de la société, que ce soient des proches, des amis, des camarades de classe ou des responsables. Mais aussi, avec des chansons à interpréter incluant des sujets et des thématiques relevant de leur vie sociale. Ils produisent un projet relevant aussi de la vie sociale : un spectacle et un livret de projet. Dès lors, les apprenants sentent qu'ils sont en contact avec la réalité, avec la société. Ils commencent alors à avoir accès à « *l'éducation civique* » qui « *se fait donc sur le terrain, en confrontation avec la réalité et non pas d'une façon abstraite* » (HUBER, 2005b : 8).

### **1.7.6.3. La coopération et la solidarité dans un travail en groupe**

Réaliser un projet exige une coopération, une solidarité au sein du groupe. Pour ce faire, différentes compétences sont mobilisées et développées, comme pouvoir s'écouter, négocier, prendre des décisions ensemble, s'entraider, échanger des points de vue différents, organiser et planifier les tâches, s'auto-évaluer ; mais aussi « *gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équipe ou de reconnaissance, des échecs, À cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marches à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.), comme outils fonctionnels de la coopération.* » (PERRENOUD, 2002 : 8). À la suite de ces compétences, PERRENOUD aborde

la notion d'« *intelligence collective* » (2002 : 8), que les apprenants doivent prendre en considération. En effet, un projet exige la réalisation de différents tâches et buts qu'un apprenant serait incapable de faire seul. D'où, l'appel à tout le groupe : « *au-delà des compétences, les élèves prennent conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe, s'il fonctionne bien, de se fixer des buts qu'aucun individu ne peut espérer atteindre seul.* » (PERRENOUD, 2002 : 8).

MUCCHIELLI attribue aux méthodes directes y compris à la pédagogie du projet, les caractères de coopération, de participation, de préparation à la vie sociale pour les apprenants. Il précise que par la « *participation à un groupe [...] les méthodes actives constituent un apprentissage de la vie sociale, de la participation-coopération et d'un savoir-être, en même temps qu'un acquis professionnel proprement dit.* » (2008 : 78).

L'apprenant au sein d'un groupe qui partage le même objectif et les mêmes besoins, réalise une action, un projet à caractère collectif et à la fois individuel et autonome où imagination, créativité, plaisir, responsabilité partagée occupent une grande place.

Dans ce cadre, l'apprenant n'a plus peur de commettre des fautes, ou de se bloquer oralement, ou d'être pris au piège de l'insécurité linguistique car la responsabilité devient partagée entre les membres du groupe afin de réaliser le projet demandé.

Avec la pédagogie du projet de nature artistique, l'apprenant ne se culpabilise plus grâce au travail en groupe puis à la confiance qui y règne, les responsabilités y sont à la fois partagées et communes, des liens s'y tissent et lui procurent plus de motivation et d'énergie pour accomplir l'action demandée.

Grâce à ces liens, les apprenants se risquent, créent et imaginent davantage et chacun devient essentiel pour le reste du groupe, à l'image du *castel* espagnol<sup>31</sup>.

#### **1.7.6.4. L'autonomie**

BORDALO & GINESTET définissent la démarche de projet comme la « *conjugaison de compétences individuelles et d'une réalisation collective destinée à satisfaire un besoin* » (1993 : 132). D'où l'importance de l'autonomie de l'apprenant même au sein du groupe, car

---

<sup>31</sup> Les **castels** (« châteaux » en catalan) sont une manifestation culturelle traditionnelle de Catalogne consistant à bâtir des constructions humaines de six à dix étages de forme et organisation bien définies. Contrairement à d'autres tours humaines catalanes, elles sont, en principe, statiques (à l'exception du *pilar caminat*). Outre les castels, il existe d'autres manifestations culturelles catalanes basées sur les tours humaines, par exemple les falcons, la moixigana. Au pays valencien, on trouve également la muixeranga, qui partage vraisemblablement des origines communes. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Castells> (site consulté le 22/04/2016).

c'est cette autonomie qui va lui permettre de s'investir et de transmettre ses habiletés et ses compétences.

MORANDI & LA BORDERIE renvoient l'idée de l'autonomie de l'apprenant « *à la capacité d'apprendre de manière indépendante et de choisir les modalités d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer hors de l'école (autoformation), cette autonomie cognitive devenant également sociale à l'école. Prendre en charge son propre apprentissage, c'est en avoir la responsabilité.* » (2006 : 83).

Quant à ROGERS (1972), cité par MORANDI & LA BORDERIE, l'autonomie se met en place quand « *le sujet est capable de se diriger lui-même [...]. Il a le pouvoir suffisant pour traiter de manière constructive tous les aspects de sa vie qui doivent parvenir au champ de sa conscience.* » (2006 : 82).

Être autonome dans une pédagogie du projet de nature artistique permet à l'apprenant d'être responsable de son propre savoir, de s'investir dans la construction de ce dernier. Il n'est plus un récepteur passif sans aucune réflexion ; l'autonomie nourrit chez lui l'esprit de curiosité, il cherche à comprendre et à être responsable du processus de son apprentissage dans l'établissement scolaire et à l'extérieur. BRUNOT & GROSJEAN précisent que « *la démarche du travail autonome tend [...] à développer l'esprit critique et à rendre l'élève acteur de ses apprentissages car elle est conçue comme construction des savoirs et de soi. Elle est donc le contraire d'une réception de certitudes et reconnaît la nécessité du tâtonnement, du questionnement dans tout apprentissage. Le savoir n'y est plus transmis mais construit par l'élève.* » (1999 : 29). Cette autonomie s'avère difficile surtout dans un contexte où la pratique d'apprentissage était depuis longtemps de type transmissif, réceptif. L'apprenant était depuis longtemps dépendant de l'enseignant et de son savoir, voilà pourquoi un long travail s'annonce, surtout quand « *le poids des habitudes fait qu'on se heurte à la résistance des élèves à construire leurs savoirs indépendamment de l'intervention magistrale, à l'illusion que le savoir est détenu par le maître et qu'il suffit de s'y alimenter pour "apprendre", à l'illusion du professeur que son savoir est de lui-même opérant pour l'élève.* » (BRUNOT & GROSJEAN, 1999 : 29).

Travailler en groupe, collaborer, coopérer, promouvoir l'intelligence collective, n'excluent pas l'autonomie de l'apprenant au sein du groupe. Être aussi autonome que coopératif, contribue à une meilleure réalisation de la tâche demandée, cela permet à l'apprenant « *de se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action ou du moins d'une partie des modalités, voire des finalités ; pour cela, il faut savoir faire reconnaître sa compétence et se faire déléguer des tâches sans qu'elles soient prescrites dans leur détail.* » (PERRENOUD, 2002 : 9).



De plus, cette autonomie forge la personnalité de l'apprenant qui est en cours de développement ; l'apprenant *via* un apprentissage associé à l'autonomie, acquiert « *des façons concrètes de se faire entendre dans un groupe et d'influencer les décisions collectives, de sorte à pouvoir s'y reconnaître.* » (PERRENOUD, 2002 : 9). En fin de compte, s'intégrer au sein du groupe ne signifie en aucun sens s'annihiler soi-même mais au contraire il s'agit d'y trouver sa place avec sa singularité.

#### 1.7.6.5. Construction de l'identité et reconnaissance sociale <sup>32</sup>

Selon Claude Dubar (1991) cité par HUBER (2005a), l'identité « *est le résultat, à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus.* » (2005a : 34).

Parmi les critères influençant la construction de l'identité, il y a l'appréciation, le jugement, le regard des autres, les *feedbacks*, recueillis par l'apprenant. L'individu en général et l'apprenant en particulier sont à la recherche permanente de retours positifs afin de se valoriser, de se trouver une place dans la société, d'y être reconnu. Marie-Laure Chaix (1993), cité par HUBER (2005a), affirme « *que l'identité doit être envisagée dans une perspective dynamique mettant en avant l'interaction dans la genèse de l'identité, et approchant le concept en termes de 'stratégies identitaires', une des finalités stratégiques essentielles pour l'acteur étant la reconnaissance de son existence dans le système social.* » (2005a : 34-35). L'individu cherche à construire le puzzle de son identité personnelle. Voilà pourquoi grâce à la pédagogie du projet de nature artistique, visant à socialiser un produit, l'apprenant s'investit complètement dans le but d'obtenir ces *feedbacks* positifs.

HUBER précise que « *l'individu ne construit jamais son identité seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives.* » (2005a : 34). Il ajoute que la réalisation d'un projet qui incite l'apprenant à « *coopérer non seulement avec les professeurs mais aussi avec des personnes-ressources internes et externes à l'établissement, est un moment de socialisation important qui apportera sa pierre à la **construction de chacun des apprenants.*** » (2005a : 34).

Grâce au projet, l'apprenant aura « *l'occasion de conquérir une reconnaissance sociale plus large qui affectera positivement son identité. Une occasion à saisir pour **donner de lui-même une meilleure image*** » (HUBER, 2005a : 35). Cela valorise non seulement l'apprenant, mais aussi l'apprentissage, l'établissement scolaire. L'apprenant acquiert du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et une valorisation sociale : « *la pédagogie du projet-élèves peut être définie*

---

<sup>32</sup> Cf aussi "pratiques artistiques de la parole et aspect culturel et identité" ultérieurement dans ce chapitre.

*comme une stratégie de construction identitaire dont la finalité va au-delà de l'acquisition de nouveaux savoirs et de l'enrichissement de ses représentations mais tend vers une reconnaissance sociale plus large, plus positive, plus valorisante de chaque acteur. »* (HUBER, 2005a : 35).

#### **1.7.6.6. La motivation<sup>33</sup>**

Réaliser un projet met l'apprenant devant une situation nouvelle, difficile, à laquelle il faut trouver une solution. Pour ce faire, il est invité à mobiliser son savoir, son savoir-faire préexistant, ses capacités intellectuelles. Ainsi pour l'apprenant *« il s'agit, à travers une alternance de travaux collectifs et d'activités personnelles, d'aboutir à une réalisation motivante dont les différentes étapes de l'élaboration auront provoqué des perturbations, des remises en causes, des réflexions, des confrontations ; sources de conflits sociocognitifs et de progrès intellectuels. »* (BORDALO & GINESTET, 1993 : 132).

La motivation est l'un des facteurs qui caractérise la pédagogie du projet de nature artistique. Elle provient de l'apprenant lui-même au moment où il se sent impliqué, concerné par la réalisation d'une action, et que cette dernière va être socialisée, qu'un public extérieur va l'évaluer, que des retours positifs ou négatifs peuvent avoir lieu lors de la phase de socialisation. Ainsi *« la motivation doit être intrinsèque, c'est-à-dire que les sujets se sentent concernés, impliqués et pas seulement intellectuellement « intéressés ».»* (MUCCHIELLI, 2008 : 78).

La motivation selon J. M. BARBIER se crée aussi par « l'imaginaire », considéré comme une base solide à cette dernière, car à travers cela, l'apprenant aura le désir et l'envie de réaliser un projet de nature artistique. Dès lors, l'aspect affectif entre en jeu, pour pousser davantage l'apprenant à réaliser ses objectifs et le projet. Ainsi, BARBIER associe l'imaginaire à l'aspect affectif, aux objectifs, aux ressources, aux imprévus pouvant perturber la progression du projet. Il précise que l'envie, le désir et l'imaginaire seuls ne sont pas suffisants. A. L'Hotellier (1986) cité par BARBIER, précise qu'*« un projet "porteur" trouve son origine dans la motivation de sa personne. Mais ni l'impulsion ni le désir ne réalisent un projet. Le projet suppose la vision du rapport "finalité-objectif-but", fondé sur le rapport "désir-besoin-valeur", médiatisé par le rapport "ressources-contraintes-gestion". Mais cette motivation est travaillée par l'imaginaire (...) sans images fortes, stimulantes, le projet risque de ne pas tenir (...) nos images sont une force. Pas de changement sans ce travail de nos représentations. »* (1991 : 63).

En tant qu'enseignant, il ne faut surtout pas rejeter ces aspects affectifs, grâce auxquels l'apprenant devient davantage actif, motivé, productif, réflexif, dynamique. D'où notre choix

---

<sup>33</sup> Cf aussi "pratiques artistiques de la parole et motivation" ultérieurement dans ce chapitre.

d'associer la pédagogie du projet aux pratiques artistiques de la parole, source abondante d'affectivité et de subjectivité que nous étayerons ultérieurement dans ce chapitre.

Parmi les aspects qui provoquent l'affectivité et par la suite la motivation chez l'apprenant, nous soulignons ce que L. LEGRAND précise à ce propos : « *-l'intérêt spontané pour la tâche ; -le besoin de socialisation (être reconnu par les autres, agir avec et sur les autres)* » (1983 : 42).

Selon J. P. CUQ (2003), la motivation est provoquée par le désir que peut avoir l'apprenant grâce à un apprentissage qui l'attire, lié à la vie sociale, dans notre cas, un spectacle de chant incluant un travail en groupe, corporel, vocal parmi d'autres. Ce désir a été exprimé ouvertement par les étudiants (cf. résultat des enquêtes en chapitre 1). CUQ souligne que « *le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation.* » (2003 : 171).

La motivation en tant que telle, comprend selon CUQ, des éléments cognitifs et affectifs. Elle peut être externe ou interne.

La motivation externe vient de l'extérieur de l'apprenant, autrement dit de son environnement, de ce que CUQ appelle « *des facteurs extérieurs, [qui sont] les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels et la personnalité.* » (2003 : 171). Cette motivation peut être déclenchée à tout moment et par la suite, elle est « *très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre-séjour) mais [elle reste] fragile.* » (2003 : 171).

La motivation interne, quant à elle, est « *plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles. [Elle vient du] besoin et [de l'] intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent.* » (2003 : 171).

Pour protéger la motivation et pour qu'elle se maintienne, l'apprenant doit, ainsi que déjà dit, recevoir des retours positifs qui valorisent son apprentissage, son image. CUQ précise que « *pour se maintenir, cette motivation doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi les renforcements positifs, les appréciations consolidant la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition.* » (2003 : 171).

La motivation se renforce ou diminue selon les résultats qu'obtient l'apprenant suite aux évaluations qu'il peut se faire lui-même. À ce moment-là l'apprenant maintient cette motivation ou non, il conçoit « *l'utilité d'une activité, [il peut] mesurer ses efforts, évaluer la difficulté de la tâche, compter sur la chance. Continuer à saisir et à traiter l'information ou cesser de le faire dépend de cette évaluation.* » (2003 : 171).

BOUTINET aborde également ces deux types de motivation et les relie au projet. Il précise que la motivation peut être extrinsèque : « *les motivations extrinsèques dépendantes des seuls renforcements de la situation environnante* » (2011 : 89-90) ; ou « *intrinsèques, aussi bien individuelles que de groupe* » (2011 : 90). Il donne plus d'explications à ces dernières et précise qu'elles sont organisées autour de deux dimensions :

- « *La motivation est relationnelle* » (2011 : 90), c'est la relation entre l'individu ou le groupe avec un objet dans ce projet. Cet objet devient un « *objet-but* » (2011 : 90) grâce à une « *relation privilégiée* » (90 : 2011) qui l'associe à cet objet.
- « *La motivation est relative* » (2011 : 90) selon BOUTINET, c'est la manière dont l'individu justifie sa préférence vers tel ou tel objet et par la suite « *le motif qui [le] pousse à agir* » (BOUTINET, 90 : 2011).

Somme toute, ces motivations intrinsèques sont les motifs pour lesquels l'individu choisit tel ou tel objet-but et non pas un autre.

La relation de l'enseignant avec ce qu'il enseigne influence également le degré de motivation chez l'apprenant, autrement dit « *le rapport que l'enseignant entretient avec l'objet d'étude influence la motivation des apprenants. Par conséquent, plus il est préparé à son nouveau rôle, plus il arrive à éveiller l'intérêt de ses élèves et à s'investir dans des innovations pédagogiques.* » (LOUIS & AUGER & BELU, 2006 : 78).

Pour conclure, soulignons le point de vue des pédagogues du courant rogerien (Carl Rogers), cité par CUQ. Ils « *estiment que la motivation réside dans les besoins intrinsèques de l'individu, dans le besoin de s'épanouir. L'enseignant se doit, certes, d'encourager ou de diriger les besoins innés ou acquis propres à chaque enfant ou adulte, d'en faire naître de nouveaux, mais surtout d'amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations.* », ainsi « *motiver sera faire croître l'intérêt pour tout projet à valeur affective qui maintient la motivation initiale amplifiée, en faisant prendre conscience à l'élève de son potentiel intellectuel et de ses goûts.* » (CUQ, 2003 : 171).

### 1.7.6.7. La créativité<sup>34</sup>

GRAFT (2005 : 19), cité par Isabelle PUOZZO, définit la créativité comme « *the generating of novel ideas* » (« *l'élaboration d'idées nouvelles* ») (2013 : 2).

Le projet pédagogique de nature artistique vient comme réponse à des besoins dans un certain contexte. Afin de répondre à ces besoins, il doit proposer une nouveauté qui comble ces derniers et qui crée de nouvelles pistes dans l'enseignement-apprentissage du français.

Dans cette optique, la notion de créativité représente un facteur essentiel au sein d'une pédagogie du projet artistique. C'est pourquoi il faut assurer, en tant qu'enseignant, des conditions optimales et un espace large à la créativité. BORDALO & GINESTET précisent que « *créer les conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice c'est réconcilier deux formes de pensée, divergente et convergente, sans accorder une place privilégiée à l'une ou à l'autre.* » (1993 : 133). Pour mieux comprendre ces deux pensées, BORDALO & GINESTET ajoutent que la pensée convergente est basée sur la présence d'un problème à résoudre. Voilà pourquoi elle opte pour une meilleure réponse en se basant sur le savoir et les modèles antérieurs. Les auteurs soulignent que « *la pensée convergente a pour caractéristique principale d'être orientée vers la recherche de la meilleure réponse à un problème donné. Cette forme de pensée implique l'existence d'un cadre bien défini, d'un problème à résoudre parfaitement posé, [...] Elle favorise plutôt la recherche et la reproduction de modèles, qu'il s'agisse de connaissances à intégrer ou de démarches de pensée à mettre en œuvre.* » (1993 : 133). Pour conclure, dans cette pensée, l'apprenant reste limité à des modèles préexistants, il n'a malheureusement pas l'opportunité d'exploiter ses capacités intellectuelles pour créer des nouveautés.

*A contrario*, la pensée divergente, selon G. DELAFOLLIE (1991), cité par BORDALO & GINESTE est « *pluridirectionnelle et fait appel à des registres de connaissances très différents* », et elle est « *exercée dans un cadre plus libre, moins contraignant, n'induit pas la recherche de stéréotypes<sup>35</sup> ou de modèles.* » (1993 : 133-134). Elle pousse l'apprenant vers d'autres univers, vers l'imagination, vers la nouveauté, vers la découverte de nouveaux outils, vers la différence. L'apprenant, dans cette pensée divergente, forme sa capacité à la recherche, à la réflexion, à la créativité. Il n'est pas un perroquet réutilisant des modèles traditionnels mais plutôt un apprenant à la recherche de distinction. Il est important de mentionner que BORDALO & GINESTET en s'appuyant encore une fois sur DELAFOLLIE, privilégient le maintien des

---

<sup>34</sup> Cf aussi "pratiques artistiques de la parole et créativité" ultérieurement dans ce chapitre.

<sup>35</sup> Ces schèmes enracinés dans l'affectif qui orientent notre perception de soi, des choses et des autres et qui parfois s'y substituent. (Besse, 1984 : 48).

deux pensées, préférant même les réconcilier, pour assurer la présence de la créativité chez l'apprenant. Ils expliquent ainsi que « *les techniques de créativités mises en œuvre dans le projet contribueront à réveiller et à développer la pensée divergente sans renier la pensée convergente.* » (1993 : 134).

Ce qui augmente la créativité, c'est par ailleurs le travail collectif, en particulier au moment où les membres du groupe coopèrent afin de résoudre les situations-problèmes dans lesquelles ils se trouvent et au moment où chacun investit son savoir, son savoir-faire et sa créativité pour monter le projet (le spectacle et le livret de projet). Ainsi, « *le travail de groupe est une garantie de créativité, d'exhaustivité et de cohésion* » (BORDALO & GINESTET, 1993 : 135). Grâce à ce travail collectif et créatif, les apprenants voient leurs besoins se réaliser sous forme d'un projet, autrement dit « *la réalisation collective, aboutissement du projet, répond d'autant plus aux divers aspects du besoin initial que les réflexions individuelles sont hétérogènes. La dynamique et la réussite du projet reposent ici sur la richesse d'un travail de groupe dont le résultat est forcément meilleur que celui que peut produire une réflexion individuelle si rigoureuse et sérieuse qu'elle soit.* » (1993 : 135).

Via ce travail collectif, les apprenants intègrent et adoptent en même temps « *des techniques de créativité favorisant la recherche d'idées, de fonctions, de voies de solution selon les étapes du projet auxquelles on se réfère.* » (1993 : 135). Parmi ces techniques, BORDALO & GINESTET soulignent les suivantes : « *proposer des réponses, des hypothèses [...], exprimer des représentations, des conceptions, des idées, [...], favoriser la réflexion sur sa pensée* » (1993 : 135). Ajoutons à celles-ci, le contact entre les apprenants qui donne lieu à un déclenchement de propositions, de discussions entre les membres du groupe, ce qui crée de nouvelles réflexions, de nouvelles hypothèses et des solutions collectives basées sur des réflexions individuelles, variées et différentes, sources de créativité. La nature même du projet, en tant que telle, est source de créativité car elle attire davantage les apprenants à s'y investir entièrement. Le projet artistique les motive, les attire subjectivement, les transforme à un double « je » incluant le « je » qui monte le projet spectacle, qui chante, qui réalise des tâches relatives au projet et à la vie en société et le « je » de l'établissement scolaire.

#### **1.7.6.8. La responsabilité et l'engagement**

Une démarche de projet nécessite un engagement de la part de l'apprenant, incontournable pour sa réalisation ; l'apprenant prend conscience de son rôle en réalisant les activités et les tâches accompagnant le projet, et y déploie tous les efforts nécessaires. À l'engagement, sont associés

des effets positifs ; BARBIER, précise en effet qu'« *l'étude des effets de l'engagement dans ces démarches [de projet] fait apparaître des phénomènes de renforcement du pouvoir et d'affirmation de l'identité des acteurs qui s'y engagent.* » (1991 : 127). Qui dit engagement dit responsabilité, autonomie, car ces notions vont de pair, à celles-ci s'ajoutent des liens et des ententes qui se tissent au sein du groupe apprenants, créant ainsi une responsabilité partagée entre ses membres et avec l'enseignant ; ainsi l'engagement crée chez l'apprenant le développement de son identité, de son autonomie, et l'amélioration de la relation entre enseignant et apprenants. BARBIER souligne qu'« *à propos de la mise en œuvre de pédagogie du projet en milieu scolaire, on a pu constater en effet que les comportements d'initiative et de prise de responsabilité manifestés à l'occasion de la conception et de la mise en œuvre d'un projet faisaient souvent l'objet d'un transfert dans d'autres situations ; on a pu aussi constater une évolution sensible des rapports entre maître et élèves dans le sens d'une moindre dépendance de ces derniers.* » (1991 : 127).

L. LEGRAND, cité par M. ALTET, insiste, dans une pédagogie de projet, sur le rôle que peut jouer l'engagement dans la réalisation du projet. Il précise que « *le projet a une valeur affective pour l'élève. Celui-ci s'y est engagé volontairement et personnellement et l'intensité de cet engagement personnel caractérise fondamentalement le fait qu'il y a ou non projet.* » (2006 : 30-31), et de cet engagement vient la responsabilité que peut avoir l'apprenant dans cette pédagogie afin de réaliser le projet. ALTET, quant à lui, voit que « *le rôle de l'élève consiste à être actif, volontaire, engagé mais aussi tenace. Il a à mener une action à moyen et long terme. Il est aussi responsable, car partie prenante dans la réalisation visée ; il peut même être « maître d'œuvre » et coordonner plusieurs tâches ou chef d'équipe.* » (2006 : 31).

En guise de conclusion pour ce qui est de la pédagogie du projet et de ses apports, nous récapitulons les grands points de cette méthodologie :

- ✚ C'est une méthodologie qui permet de construire des savoirs variés tout en ayant contact avec des situations-problème et tout en réalisant des tâches, tels que des savoirs linguistiques, socioculturels de la LCC, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre, d'où sa richesse.
- ✚ Elle est ouverte et flexible car elle peut s'appliquer dans des domaines variés : éducatif, scolaire, professionnel, économique, commercial entre autres et est de nature variée : artistique, comme c'est le cas de notre projet, culinaire, technologique, touristique parmi d'autres et elle tisse le lien entre pratiques scolaires et pratiques sociales, d'où son ouverture vers l'extérieur de la classe.

- ✚ Elle est stimulante ; elle stimule la curiosité, le désir, l'affectivité, le défi, l'envie, la motivation, l'imagination, la créativité, etc. au sein du groupe et de la classe afin de mener à bien le projet.
- ✚ Ses apports se joignent avec ceux des pratiques artistiques, pour ce qui est de la motivation, de la créativité, de la coopération, de l'interaction, de l'imagination, de la responsabilité, du désir, de l'affectivité, de l'autonomie, entre autres.
- ✚ L'apprenant y devient responsable, davantage autonome, dans la construction de ses connaissances et il en est conscient. Pour ce faire, il se sert des connaissances et des outils d'auparavant et du transfert des acquis dans tous les domaines pour résoudre les situations-problème nouvelles. Elle favorise ainsi l'apprentissage coopératif par résolution des problèmes. L'apprenant y est un acteur social, car il réalise des co-actions en liens avec la société et agit avec les autres et acquiert des conceptions communes pour et par l'action.
- ✚ L'apprentissage est basé sur la réalisation d'une action (apprendre en faisant, *Learning by doing* (DEWEY) », soit, « apprentissage par l'action » (HUBER, 2005 : 23).
- ✚ Elle tisse des liens entre apprentissages scolaires et vie sociale, autrement dit entre le milieu socio-culturel et le développement intellectuel, cognitif chez l'apprenant.
- ✚ L'enseignant devient facilitateur, organisateur et non déclencheur du savoir.
- ✚ La classe devient une microsociété préparant l'apprenant à l'agir social.
- ✚ Le point fort de cette pédagogie est d'avoir des *feedbacks* par rapport à l'action et aux tâches effectuées par l'apprenant grâce à la phase de socialisation.
- ✚ Elle lie les besoins personnels, professionnels, d'étude et de vie de l'apprenant.
- ✚ Elle intègre la subjectivité de l'apprenant incluant l'aspect affectif, le désir, l'imaginaire, la créativité, ses besoins, ses centres d'intérêt, et l'aide à dédramatiser l'erreur.

Pour tous ces apports et ces atouts, nous avons décidé d'expérimenter cette pédagogie au sein d'un contexte particulier et de mesurer son impact. Il est important de mentionner qu'entre la nature de notre projet (pratiques artistiques) et la pédagogie du projet, il y a énormément d'atouts communs pour ce qui est de la motivation, de la créativité, de la coopération, de l'interaction, de l'imagination, de la responsabilité, du désir, de l'affectivité, de l'autonomie, entre autres.

Ces pratiques se spécifient par d'autres éléments que nous dévoilerons ultérieurement dans ce chapitre.

Nous avons présenté l'entrée théorique relative à la pédagogie du projet qui, rappelons-le, est issu du champ de l'enseignement et de l'éducation en général. Nous avons par ailleurs expliqué



en quoi cette démarche était tout à fait adaptée pour remédier aux problèmes repérés dans notre contexte. Il est temps à présent d'inscrire cette démarche dans le champ particulier de la didactique des langues-cultures étrangères (DLCE) étant donné que notre thèse concerne l'enseignement du FLE.

Pour ce faire, nous allons faire appel à l'ensemble des méthodologies de la didactique du FLE pour déterminer celle qui est la plus appropriée à la pédagogie du projet, dont le principe, comme nous l'avons dit, est l'apprentissage par l'action. Un focus sur la place de l'oral dans les différentes méthodologies du FLE sera effectué dans la troisième partie pour s'intéresser plus particulièrement à la nature de notre projet (projet artistique) qui avait comme objectif de développer la parole et l'aisance à l'oral.

## 2. L'INSCRIPTION DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET AU SEIN DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES (DLCE)

Pour ce faire nous récapitulons d'abord dans le tableau suivant les principes des méthodologies en didactique des langues-cultures, proposé par PUREN (2002b :10) :

<i>Méthodologie</i>		1. méthodologie Traditionnelle	2. méthodologie Active	3. approche Communicative	4. perspective co-actionnelle co-culturelle
<i>Objectif social de référence</i>		Compréhension des grands textes de la littérature étrangère	Accès à tous documents culturels en langue étrangère	Échanges ponctuels avec les étrangers	Réalisation commune d'actions sociales
<i>Perspective actionnelle</i>	<i>Opération</i>	Traduction	Explication	Interaction	Co-action
	<i>Moyen</i>	Reproduire	Parler sur	Parler avec/agir sur	Agir avec
<i>Perspective culturelle</i>	<i>Type</i>	Universaliste	Civilisationnelle	Interculturelle	co-culturelle
	<i>Orientation</i>	Valeurs	Connaissances	Représentations	Conceptions

**Tableau 6 : Évolution historique des méthodologies en didactique des langues-cultures (extrait de PUREN, 2002b : 10)**

La pédagogie du projet vise à articuler, selon (HUBER, 2005b : 11) l'agir d'apprentissage (tâche scolaire) et l'agir d'usage (action sociale). Il précise qu'elle « *peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages d'une production à portée sociale qui le valorise.* ».

Selon PUREN (2007d : 6-7), il y a une « *relation d'homologie qui s'est constamment imposée en didactique des langues cultures entre les deux « agir » de référence, à savoir l'action sociale (ou d'usage) et la tâche scolaire (ou d'apprentissage) : en d'autres termes, dans les configurations didactiques passées on a toujours privilégié comme activité d'apprentissage*

celle qui ressemblait le plus à l'activité d'usage visée. Dans l'AC, par exemple, pour former les apprenants à communiquer plus tard en tant qu'usagers en société, on leur demande de communiquer en classe comme s'ils étaient des usagers en société (c'est donc la mise en œuvre de ce principe d'homologie maximale qui y provoque la nécessité du recours constant à la simulation). Voyons maintenant une synthèse des agirs d'apprentissage et d'usage relatifs aux méthodologies du FLE dans la DLCE pour pouvoir par la suite savoir laquelle fait écho aux principes de la pédagogie du projet, en particulier au principe de l'association de l'agir d'apprentissage à l'agir social :

Méthodologies	Agir d'apprentissage (tâche scolaire)	Agir d'usage (action sociale)
Méthodologie Traditionnelle (MT)	Lecture, traduction des textes littéraires	Capacité de reconnaître des valeurs intellectuelles et morales dans différents textes ; traduire des documents
Méthodologie Active (MA)	Commenter	Préparer un citoyen en ayant des connaissances linguistiques et civilisationnelles ; parler sur des documents
Méthodologie audio-orale (MAO)	Action dirigée, automatisée, non orientée vers autrui, acte solitaire (TURKESTANI, 2012 : 146)	La communication orale de tous les jours
Méthodologie audio-visuelle (MAV)	Des tâches effectuées en classe incluant des supports audiovisuels (TURKESTANI, 2012 : 148)	Capacité de communiquer en langue étrangère
Approche Communicative (AC)	Interaction entre apprenants, <i>Parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs)</i> (PUREN, 2002b :7). Simulations, jeux de rôle, autrement dit les apprenants s'imaginent être des étrangers communiquent avec d'autres étrangers ; actes de parole.	Selon PUREN (2004a) : Préparer les apprenants à rencontrer occasionnellement des natifs de langue-culture étrangère au cours de voyages ponctuels et à échanger avec eux des informations ; à entrer en contact avec l'autre pour avoir des perceptions sur ses représentations.  Interculturalité : « phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus » (PUREN, 2004a : 20) pour avoir des perceptions des représentations de la culture-cible.  Former un communicateur.
Perspective Actionnelle (PA)	Agir avec l'autre, travailler avec lui en langue étrangère afin de réaliser une action	<b>Agir avec l'autre</b> ; Co-action, c'est-à-dire réaliser des actions communes à finalité collective ( <b>socialisée</b> ) ; proposer à l'apprenant des occasions de co-action et « c'est cette dimension d'enjeu social authentique qui

<p>ensemble et de former un acteur social à l'agir social</p> <p>L'autre peut être natif ou non.</p>	<p><i>différencie la co-action de la simulation » (TURKESTANI, 2012 : 153). Faire avec et réaliser avec l'autre une action à socialiser permet à l'apprenant d'avoir <b>des conceptions et des valeurs communes</b>. Celles-ci, selon (PUREN, 2002b : 9) « se créent pour et par l'action commune, elles ne s'acquièrent pas par l'enseignement, autrement dit elles ne sont pas de l'ordre des connaissances. Elles ne s'acquièrent pas non plus par le simple contact avec l'autre, c'est-à-dire, elles ne sont pas de l'ordre de représentations. Mais elles s'acquièrent pour et par l'action elle-même. »</i></p> <p><i>« Actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet ») » (PUREN, 2007d : 3).</i></p>
--	---

**Tableau 7 : Agir d'apprentissage et agir d'usage**

Selon ce récapitulatif, on constate rapidement que l'agir d'usage (social) dans la PA correspond à un agir d'apprentissage qui relève également de la co-action à visée sociale. TURKESTANI (2012 : 154) précise que l'une des formes de cette conception des apprentissages, c'est-à-dire le fait de lier les tâches scolaires à celles sociales, est la pédagogie du projet.

Revenons au principe d'homologie évoqué précédemment pour mieux comprendre. PUREN (2007d : 7) précise que « *si ce principe d'homologie action-tâche continue à fonctionner (et je ne vois pas comment il pourrait en être autrement), ce qui s'annonce logiquement avec la PA est une réactivation de la « pédagogie du projet », construction didactique disponible en pédagogie générale depuis des décennies, et qui se définit précisément par ses finalités d'éducation à la citoyenneté et de formation au travail collectif. Le processus a déjà commencé dans les manuels de français langue étrangère et de langues vivantes étrangères en France, et le phénomène ne se limite pas aux seules langues dans l'enseignement scolaire français, mais concerne toutes les disciplines. »*

Nous résumons cette homologie action-tâche ou ce que PUREN nomme plus tard (2009b) fin-moyen, en se basant sur l'article d'Amandine BELLEVILLE sur la PA : «

– Dans l'approche communicative, on se propose d'apprendre aux apprenants à communiquer plus tard en société en leur demandant de communiquer en classe entre eux comme s'ils étaient en société (activité de simulation).

– Si l'on prolonge le fonctionnement de ce principe d'homologie fin-moyen à la perspective actionnelle, on formera désormais les apprenants à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : ce moyen a déjà un nom en pédagogie générale, et c'est la « pédagogie du projet ». »

L'enseignant doit, au sein de sa classe, concevoir des tâches d'entraînement et une tâche finale (ou complexe) qui correspond à l'action (projet) à réaliser. La tâche finale (le projet) représente la fin espérée de la pédagogie du projet comme évoquée précédemment. Elle nécessite l'entraînement de l'apprenant tout le long de sa réalisation par des activités lui permettant par la suite d'acquérir des outils langagiers, socioculturels entre autres, dont il aura besoin. Ainsi dans la PA l'agir scolaire est jumelé à l'agir social et le moyen le plus adéquat pour réaliser ce jumelage est la pédagogie du projet.

(PUREN, 2004a : 19) insiste sur la possibilité de réactiver la pédagogie du projet qui elle, permet, grâce à la flexibilité de la réalisation d'une action, de regrouper les trois intersections suivantes :

1. La classe comme micro-société à part entière (2a)
2. La simulation (2b)
3. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale. (2c)

*« Un projet peut ainsi être entièrement réalisé en classe pour la classe, comme dans la préparation par un groupe restreint d'un dossier de civilisation présenté ensuite en grand groupe (2a) ; être entièrement simulé, comme dans les simulations globales professionnelles réalisées en classe (2b) ; être entièrement réalisé en classe mais à destination de la société extérieure, comme dans la préparation en classe d'une exposition présentée ensuite dans le hall de la mairie de la ville (2c) ; ou encore combiner différemment ces trois types. C'est la raison pour laquelle on peut prévoir dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle – au moins en didactique scolaire des langues-cultures –, une forte réactivation pour les années à venir de la « pédagogie du projet ». » (PUREN, 2004a : 19).*

Après avoir résumé les principes des méthodologies de l'enseignement-apprentissage dans la didactique des langues-cultures étrangères (DLCE) et précédemment ceux de la pédagogie du projet, force est de constater que c'est la PA qui correspond le plus, avec toutefois quelques principes de l'AC. C'est ce que nous allons argumenter et confirmer dans les lignes qui suivent.

#### **- Pédagogie du projet et perspective actionnelle (PA)**

Ainsi d'après nos lectures relatives à l'évolution historique des méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE dans la (DLCE) et d'après ce que nous avons pu voir dans les tableaux récapitulatifs des principes de ces méthodologies, nous constatons que la pédagogie du projet et la PA se croisent étant donné que la pédagogie du projet est le meilleur outil (moyen) pour l'application de la PA. Cela n'empêche pas qu'il y a aussi quelques principes relevant de l'AC qui riment également avec ceux de la pédagogie du projet.

Pour cette inscription, nous nous sommes basée sur ce qui avait déjà été prouvé ouvertement, notamment par PUREN, ROSEN, entre autres ; mais aussi par quelques travaux de thèses, particulièrement celle de TURKESTANI (2012).

Il n'est pas inutile de rappeler ce que PUREN (2007d : 7) et ROSEN (2009 : 8) avaient mentionné à plusieurs reprises. À savoir, que la pédagogie du projet est l'outil convenable pour réaliser les principes de la PA qui sont, pour rappel : réaliser une action à finalité sociale, proche du réel ; transformer l'apprenant en un acteur social ; considérer la classe comme une société à part entière préparant l'apprenant à la vraie vie sociale ; travailler en groupe et en collaboration ; partager des conceptions et des valeurs grâce à l'action commune ; communiquer et agir, interagir et réaliser l'action avec l'autre, c'est-à-dire la co-action ; éduquer l'apprenant à la citoyenneté. En résumé, préparer l'apprenant à l'agir social.

Selon ROSEN & REINHARDT (2010 : 18-28) cités par TURKESTANI, l'action dans la PA « est prise en compte dans sa totalité, la classe est considérée comme une société à part entière et la pédagogie du projet est une voie idéale pour sa mise en œuvre » (2012 : 151).

Pour pouvoir intégrer la PA en classe, ROSEN (2009 : 8) opte pour la pédagogie du projet, en tant qu'outil fortement conseillé pour la réalisation des principes et des objectifs de la PA. Selon ROSEN (2009 : 8) la PA est « un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet) ».

La PA est basée sur l'action à finalité sociale, c'est-à-dire que la classe est considérée comme une société dans laquelle des actions en lien avec la vie sociale peuvent être réalisées grâce à la pédagogie du projet. ROSEN (2009 : 8) souligne à ce propos qu'avec la perspective actionnelle, on passe « d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet) ».

PUREN confirme le principe de transformation de la classe en société en précisant que :

« On retrouve par ailleurs cette conception de la classe comme une société authentique à part entière dans la pédagogie du projet, qui est appelée à être la forme privilégiée de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle – celle de l'agir social – parce qu'elle répond au principe didactique fondamental de l'homologie fin-moyen : de même que le moyen principal d'enseigner à communiquer en L2 était dans l'AC de mettre les apprenants en classe dans des situations de communication en L2, de même, dans cette nouvelle perspective actionnelle, la

*formation d'acteurs sociaux en L2 impliquera forcément comme moyen privilégié de mettre les apprenants en classe dans des situations d'action sociale en L2. » (2009b : 6-7). Et de ce fait, grâce à la pédagogie du projet, « on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe » (PUREN, 2008 e : 7).*

Concernant la pédagogie du projet, il est important de mentionner que PUREN préfère utiliser le terme de "co-action" et non celui de "projet" pour trois raisons : « 1) *il n'est pas historiquement marqué par les différentes conceptions et mises en œuvre passées de la « pédagogie du projet » ; 2) il marque clairement l'évolution de la perspective actionnelle entre l'AC et la PA, où l'on passe de l'« interaction » à la « co-action » ; 3) il me permet de proposer parallèlement le concept de « co-culturel » en opposition à celui d'« interculturel »* (PUREN : 2002b : 8).

Ainsi l'interaction qui consiste à parler avec l'autre et agir avec lui, est remplacée dans la PA par la co-action qui désigne un agir avec l'autre en réalisant une action commune. Et l'interculturalité caractérisant l'AC, qui signifie être en contact avec des cultures différentes, est remplacée par le concept de co-culturalité dans la PA qui fait référence à l'élaboration d'une culture commune afin de réaliser une action commune et collective. D'ailleurs, c'est grâce à cette action que cette co-culture peut se construire.

Pour analyser davantage cette inscription, nous avons choisi quelques notions phares et communes entre la PA et la pédagogie du projet.

Il s'agit des notions de **tâche, de parole (d'oral), des valeurs promues, de langue, d'apprentissage, de sens, et d'évaluation.**

Le niveau de compétence d'un apprenant est mesuré selon le nombre de tâches simples ou complexes (des actions) qu'il est capable d'effectuer, telles que réaliser des démarches administratives, monter un spectacle, créer un site, effectuer un audio-guide, etc. Autrement dit, il s'agit d'amener l'apprenant à effectuer des tâches d'usage relatives à la vie en société, pour pouvoir par la suite devenir un acteur social et s'intégrer dans la société. Pour ce faire, un travail collectif est nécessaire, cela amène les participants à construire des valeurs et des conceptions communes mais aussi des apprentissages pour et par la tâche.

Le terme de tâche correspond selon le CECR (2005 : 16) au fait de réaliser une action. La tâche désigne « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie*

*de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.»* (CECR, 2005 : 16). Elle dépasse sa signification développée par les didacticiens anglo-saxons au sein de l'AC, qui se limite à une activité d'apprentissage et de tâche langagière pour aller vers la tâche sociale.

Dans la PA, la tâche a été considérée comme une action voire, comme une activité sociale. PUREN (2004a : 18) précise que dans la pédagogie Freinet, qui est à l'origine de la pédagogie du projet, la classe est considérée comme micro-société à part entière et qu'elle est le lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale, autrement dit, des tâches simples et complexes.

Ainsi, afin de réaliser une tâche au sein de la PA, autrement dit afin de réaliser une action sociale, l'apprenant selon PUREN (2004a : 12) se concentre « *sur le fond et non la forme de la langue. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif dans un contexte authentique* ». <sup>36</sup>

PUREN (2004a : 15) définit la tâche en tant qu'« *unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage* »<sup>37</sup>. Elle s'oriente conjointement vers l'agir d'apprentissage et vers l'agir d'usage (action sociale), car l'apprenant durant son processus d'apprentissage est amené à conduire une action, une activité qui vise par la suite à la réalisation d'un produit, d'un projet à visée sociale. L'apprenant peut donc réaliser plusieurs tâches afin de mener à bien le projet. Différents objectifs peuvent être construits, tels que des objectifs communicatifs.

Le terme tâche ne se limite pas à la tâche langagière basée sur la compétence langagière que maîtrise l'apprenant, lui permettant par la suite d'accomplir la tâche. Dans la PA et la pédagogie du projet, il ne s'agit plus d'apprendre une compétence pour accomplir la tâche orale ou écrite. Il est plutôt question d'effectuer des tâches permettant d'acquérir et de développer des compétences que l'apprenant ne possédait pas avant. À ce moment-là, apprendre une langue est un travail basé sur la réalisation des tâches, autrement dit, effectuer des actions ou plutôt des co-actions afin d'obtenir de nouvelles capacités.

Pour résumer, nous précisons qu'au sein de la PA et au sein de la pédagogie du projet, l'apprentissage d'une langue est basé sur l'utilisation des compétences langagières et des outils linguistiques que l'apprenant ne maîtrise pas encore pour, par la suite, devenir capable de les utiliser et les maîtriser grâce à ses acquis complétés par des co-actions. Ainsi pour conclure

---

<sup>36</sup> Souligné par l'auteur.

<sup>37</sup> Souligné par l'auteur.

avec la notion de **tâche**, nous récapitulons cette notion au sein d'une pédagogie du projet et dans la PA :

- ✚ La tâche est la réalisation d'une action ou des actions à finalité sociale, autrement dit, préparant l'apprenant à la vie réelle, dans la société. La finalité est socialisée, c'est-à-dire, destinée à être exposée, présentée à et/ou devant un public extérieur à la classe.
- ✚ Elle doit dépasser la tâche langagière pour construire et/ou développer des compétences nouvelles, d'où la complexité exigée d'une tâche à effectuer.
- ✚ L'action doit être réalisée sous forme collective, collaborative, autrement dit un travail en groupe est exigé.

À l'issue de ces explications relatives à la notion de tâche, nous pouvons retenir que le rôle de l'apprenant s'est totalement développé au sein de la PA et de la pédagogie du projet.

Il est amené à faire et à agir avec l'autre à travers la réalisation d'actions en groupe, à devenir un acteur de son apprentissage. BÉRARD précise à ce propos que *l'apprenant « est dans la classe comme dans un microcosme social où il accomplit des activités sociales. L'accent étant mis sur l'autonomie, sur les stratégies d'apprentissage, sur la gestion de l'apprentissage par l'apprenant, notamment avec le portfolio, l'enseignant est conduit à changer de rôle : davantage médiateur ou conseiller »* (2010 : 22).

Passons maintenant à **la parole**, qui, au sein d'une pédagogie du projet et dans une PA, est plus opportune car elle est au centre des multiples échanges en groupe, y compris avec l'enseignant. Dans ce cadre, la chance de prendre la parole est plus élevée, la parole est spontanée, de différents types et concerne tous les apprenants participants à la réalisation du projet. Ce n'est plus l'enseignant qui parle seul, mais ce sont les apprenants qui prennent le relais.

L'apprenant ne communique plus seulement pour parler avec les autres, mais pour agir avec eux afin de réaliser la tâche, autrement dit le projet. Ainsi communiquer est un moyen au service de l'action, il sollicite pour ce faire, les composantes linguistiques, sociolinguistique, socioculturelles et pragmatiques de la langue cible.

L'apprenant dans la PA et dans la pédagogie du projet est tourné vers la société et est amené à réaliser des tâches qui sont conjointement scolaires et sociales. Parler correspond à devenir un acteur social.

Dans une pédagogie du projet et dans la PA, l'apprenant acquiert et assimile différentes **valeurs et conceptions** communes ou ce que PUREN appelle « co-culturalité ».

Il devient responsable, engagé et impliqué afin de réaliser le projet escompté, ce qui lui permet par conséquent d'être autonome et responsable au sein du groupe classe, qui représente une



société à part entière. Grâce au projet et pour sa réalisation, l'apprenant acquiert des valeurs et conceptions telles que la collaboration, la coopération, la solidarité, la responsabilité, l'engagement, l'organisation et l'entente. Ces conceptions et valeurs le préparent par la suite à la vie au sein de la société.

**La langue** au sein de cette pédagogie et dans la PA, n'est plus seulement un instrument de communication et d'interaction sociale dans laquelle les documents authentiques, la compétence de communication et par la suite l'oral occupent une grande place, mais devient un moyen pour réaliser l'action, elle est utilisée dans un contexte tout en réalisant un projet. En d'autres termes, la langue est associée à la réalité. Il s'agit d'effectuer une action ensemble, réunissant tous les apprenants. La langue est utilisée pour acquérir des compétences inconnues auparavant afin de résoudre les situations-problèmes auxquelles l'apprenant se trouve confronté.

Cette acquisition se fait grâce à des contacts multipliés avec l'enseignant et avec d'autres apprenants, avec de nouvelles informations et grâce à des échanges au sein du groupe.

La langue est utilisée dans des situations authentiques de la vie, autrement dit des situations faisant référence au réel, à la vie en société par le biais d'une co-action, d'un agir-avec et d'une co-culture, grâce à des conceptions communes.

Pour ce faire, la compétence communicative est prise dans sa globalité, y compris les compétences linguistiques, socioculturelles, pragmatiques, référentielles, etc., des interactions, des dialogues entre apprenants et enseignant s'y trouvent présents également.

Ainsi la langue est apprise par la réalisation des tâches. Tout au long de la réalisation de la tâche, l'apprenant se sert de la langue comme d'un outil de communication. Il est important de mentionner pour finir, que la composante linguistique est ici mobilisée dans le but d'agir pour réaliser l'action. Cette composante de la langue n'est plus un objectif linguistique en soi mais devient un outil linguistique au profit de la réalisation du projet.

**L'apprentissage** est devenu contextualisé, en lien avec la vie en société et préparant l'apprenant à devenir efficace grâce à la réalisation des actions socialisées. Construire un apprentissage, fait appel aux capacités des apprenants ainsi qu'aux compétences. Il fait aussi appel à différentes disciplines, ce qui favorise le transfert des apprentissages, notion que nous avons abordée précédemment.

Grâce à ce transfert, l'apprenant établit des liens entre les connaissances. Il devient capable d'utiliser ses connaissances, ses stratégies et ses processus d'apprentissage dans différents contextes. Il profite de la réalisation d'actions nouvelles pour acquérir de nouveaux


apprentissages. Autrement dit, l'apprenant acquiert des compétences tout en se confrontant à des situations problème et en réalisant des tâches et des projets.

Ainsi, l'apprenant peut avoir accès **au sens** grâce à la construction collective des savoirs variés pour et grâce à l'action à effectuer ; mais aussi grâce à des activités communicationnelles basées sur la coopération, la solidarité, et le travail en groupe.

**L'évaluation** est basée sur l'évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales, individuelles et sociales incluant la réalisation des tâches variées. L'auto-évaluation et l'évaluation formative sont mises à la disposition des apprenants et de l'enseignant.

Pour résumer, nous nous rendons compte que la pédagogie du projet a une place dans la DLCE car elle s'inscrit dans la PA. Comme le confirme GOULLIER (2005 : 21) la pédagogie du projet est la forme la plus aboutie de la mise en œuvre de la PA. Il précise qu' *« il est important pour nous de retenir qu'il n'y a 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 bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle »*.

Pour finir nous résumons cette inscription dans le tableau récapitulatif suivant :

<b>Points communs entre la PA et la pédagogie du projet</b>	
	<p><b>L'action</b> : elle représente le pivot de la PA (co-action) et de la pédagogie du projet ; il s'agit de réaliser une action en groupe à visée sociale ; relevant de la vie en société, de la vie réelle de l'apprenant pour qu'il devienne un acteur social et pour que la classe se transforme en une microsociété. Cette action nécessite l'appropriation de nouveaux outils et de nouvelles compétences en faisant appel aux acquis préalables et au transfert d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Les apprentissages</b> sont <b>socialisés</b> (socialisation de l'action réalisée)</li><li>- <b>L'agir socioculturel, avec les autres pour réaliser une co-action ;</b></li><li>- <b>Communiquer et interagir ;</b></li><li>- Transformer l'apprenant en un <b>acteur social</b> et le préparer à la vie en société, le préparer à l'agir social en ayant des valeurs ;</li><li>- <b>Considérer la classe comme une micro-société</b> à part entière préparant l'apprenant à la vraie vie sociale ; c'est le lieu de conception et de réalisation d'action à finalité sociale ;</li></ul>

- **Travailler en groupe et en collaboration ;**
- Partager les **conceptions et des valeurs communes** par et pour l'action commune ;
- **Éduquer l'apprenant à la citoyenneté** et le préparer à l'agir social et culturel.

Finalement, ce que nous retenons de la PA et qui sert la suite de notre recherche est l'association de celle-ci à la pédagogie du projet. Autrement dit, force est de constater que les principes de la pédagogie du projet correspondent à ceux de la PA, et à ce que nous voulons réaliser au sein de l'étude de cas dont les détails seront développés au chapitre trois.

En revanche, il est important de mentionner qu'au milieu de la première décennie des années 2000, un changement d'orientation a eu lieu dans l'utilisation du CECR. MAURER (2011 : 2) mentionne cela en précisant qu'« *avec l'éducation plurilingue et interculturelle, il ne s'agit plus en réalité d'enseigner les langues, mais de construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen. Les langues sont instrumentalisées au profit d'un projet politique.* » et économique.

PRIEUR (2017 : 4) critique également les intentions du CECRL en soulignant que « *le cadre est un instrument technocratique, issu d'une instance politique et censé présenter en un ensemble homogène l'image « unifiée » d'une politique éducative* ».

Malgré ce rapport critique de la PA, nous avons tenu à l'appliquer dans notre contexte, compte tenu de ses pratiques qui correspondent à l'action de remédiation que nous voulons expérimenter au sein de notre contexte qui relève de la pédagogie du projet.

Nous avons présenté la pédagogie du projet et constaté que sa méthodologie permettait de remédier aux problèmes repérés dans notre contexte. Grâce à un détour dans le champ de la didactique des langues-cultures étrangères, nous avons pu voir que la pédagogie du projet, dont le principe est l'apprentissage par l'action, s'inscrivait pleinement dans la perspective actionnelle.

La prochaine étape de notre réflexion sera centrée sur l'intégration des pratiques artistiques de la parole en FLE. Dans la mesure où notre projet pédagogique possède une finalité artistique de la parole, nous proposerons d'abord une synthèse de l'évolution historique de l'enseignement de l'oral dans la DLCE ; puis, pour comprendre l'intérêt de la nature de notre projet, nous aborderons, de manière théorique, la question des pratiques artistiques de la parole en FLE.

### **3. PÉDAGOGIE DU PROJET ET THÉORIE DES PRATIQUES ARTISTIQUES DE LA PAROLE EN FLE**

La troisième et dernière partie de ce chapitre a pour objectif de présenter théoriquement la nature de notre projet portant sur les pratiques artistiques de la parole, dans notre cas, du chant en FLE.

Pour ce faire, nous partirons du général, la didactique de l'oral, pour aller vers le cas particulier des pratiques artistiques de la parole. Étant donné que les pratiques incluant le chant relèvent du langage verbal et non verbal, nous les situons dans le domaine de la didactique de l'oral. Ainsi avant de poser un cadre théorique sur ces pratiques, nous aborderons premièrement la didactique de l'oral pour comprendre davantage la notion de l'oral en tenant compte des théories, des pratiques et des méthodologies qui tournent autour de ce concept.

Nous synthétiserons pour commencer l'évolution de l'oral dans la DLCE : Quelles définitions attribuer à l'oral ? Que signifient les compétences de communication orale ? Quelle place occupe l'oral dans la didactique des langues-cultures étrangères ? Comment évaluer l'oral au sein de l'enseignement-apprentissage des langues et quelles sont les difficultés à envisager ?

Nous abordons donc dans les lignes qui suivent la didactique de l'oral en FLE et donnons quelques définitions d'auteurs pour lesquels l'oral est un domaine de prédilection. Nous abordons également différentes manières de travailler l'oral pour pouvoir par la suite intégrer les plus adaptées à notre étude de cas.

#### **3.1. Didactique de l'oral en FLE**

La didactique de l'oral correspond à des domaines variés incluant le lexique, la phonétique, la sociolinguistique, le socioculturel, le langage verbal et corporel, la linguistique, la pragmatique, parmi d'autres.

*« Une didactique de l'oral veut se définir comme un carrefour, c'est-à-dire permettre à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun : l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture ; et ces domaines vont aller de la phonétique à la psychologie cognitive et à la psychologie du langage en empruntant les voies (ou voix !) des théories sur l'apprentissage et de celles de la neuro-pédagogie. Mais que ce soit pour l'un ou l'autre de ces domaines, il est clair qu'utiliser les savoirs d'une discipline, c'est être capable de croiser les recherches des disciplines connexes avec les*

*recherches méthodologiques plutôt que de les substituer et de les utiliser telles quelles, pour reprendre la formule d'Henri Besse<sup>38</sup> » (GUIMBRETIERE, 2016 : 9).*

La didactique de l'oral cherche à amener l'apprenant à communiquer avec l'autre et à agir avec lui en langue-culture cibles. Pour ce faire, il ne faut pas se limiter à la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques, morphologiques de la langue, ni à la maîtrise du système phonétique, lexical de la LC. Il faut que l'apprenant maîtrise ce qu'une situation de communication lui impose. Cela signifie qu'à côté de la compétence linguistique, d'autres compétences régissent une situation de communication telles que la connaissance des conditions de la communication (le statut des interlocuteurs, la raison de la communication, le lieu, le temps, etc.) ; les connaissances socioculturelles de la LCC ; l'aspect paraverbal (les gestes, les mimes, l'expression du visage et du corps, etc.) ; les règles d'usage social entre autres.

### **3.1.1. Définition de l'oral**

Nous avons souvent cru que la différence entre l'oral et l'écrit était importante parce que l'oral est le reflet de la spontanéité et du non-respect des normes grammaticales, donc considéré comme une langue fautive. L'oral serait imprégné de stéréotypes : une langue de fautes, d'inachèvements. Quant à l'écrit, il serait le reflet du respect des normes grammaticales et orthographiques. Cependant, au cours de l'antiquité gréco-romaine la rhétorique était centrée sur la langue parlée, c'était une langue normée, soignée, destinée aux discours publics. Quelque temps après, cette langue parlée est devenue écrite, en tenant compte, évidemment des normes de la langue. Au Moyen-âge, écrire en langues romanes, dites langues vulgaires, est devenu impossible, car elles étaient basées sur l'usage parlé et non sur l'art qui permet d'avoir une conscience linguistique concernant cette langue.

En général, l'écrit est une langue élaborée, structurée, soignée et non spontanée, alors que l'oral est une langue spontanée, moins élaborée. Selon COIANIZ, ALLOUCHE, et BOUYON-PENIN (1981 : 167) : « *le français oral courant, tel qu'il est utilisé dans les conversations quotidiennes, présente des traits syntaxiques et lexicaux précis. Il sera impossible d'employer les mêmes constructions à l'écrit neutre, c'est-à-dire par exemple dans la dissertation, l'exposé, etc.* ». L'écrit permet d'avoir le temps et l'occasion de changer, d'effacer, de modifier, de corriger, de reformuler notre discours. Le résultat est une production bien finie, dans laquelle les démarches de fabrication n'apparaissent pas, alors qu'au niveau de l'expression orale, nous n'avons pas le temps de revenir en arrière.

---

<sup>38</sup>. Henri BESSE (1986) « Pour un retour de la méthodologie » in *Priorité (S) FLE, Etudes de Linguistique Appliquée*, n°64, Didier-Erudition, p. 15.

À l'oral les démarches de production telles que la répétition, les erreurs, les pauses, paraissent plus transparentes. Par conséquent, le discours oral paraît souvent inachevé.

Selon la linguistique contemporaine « *entre l'oral et l'écrit nous n'avons pas une opposition, mais nous avons un continuum de pratiques différentes de la langue du côté de l'oral comme pour l'écrit et là nous allons les résumer dans les points suivants : Les fautes – Les comportements des locuteurs – Les niveaux – Les registres et les genres* » (BLANCHE – BENVENISTE, 2000 : 35).

Ainsi, privilégier la langue écrite sur la langue parlée est inutile. Nous devons plutôt les combiner, car sans oral il n'y a pas d'écrit et sans écrit il n'existe plus de traces de la langue.

Jadis, l'oral était utilisé comme moyen primordial de la transmission des messages, des informations, des connaissances, de l'histoire, des légendes, de la religion, de la poésie, et de l'art en général. C'était à travers des conteurs, des personnes âgées, ou d'autres locuteurs que tant d'informations, d'événements ont pu être transmis d'une génération à l'autre. C'est ce que confirme H. HAMPATÉ BA, un écrivain malien : « *en Afrique, un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle* » (BLANCHE – BENVENISTE, 2000 : 85).

En somme, les langues ont d'abord existé sous forme orale, puis pour des raisons variées, telles que culturelles, sociales, économiques, médiatiques, un alphabet et une forme écrite ont été adoptés.

L'apprenant a besoin de parler, de s'exprimer, il est un être dialogal par nature, mais s'il se trouve confronté à des pressions de différentes sortes, telles que ne pas faire de fautes, parler soigneusement et correctement, ses chances de parler et de s'exprimer se trouvent diminuées. De plus, l'apprenant peut ne pas avoir de contact suffisant en LC. Il peut par ailleurs être démotivé à cause d'événements difficiles qu'il traverse, tels que la guerre. Ces éléments ne sont pas sans répercussions négatives sur sa parole, comme c'était le cas dans notre contexte. Dans cette optique, HAGÈGE (1985 : 284) précise que « *tant il est vrai que l'espèce humaine est dialogale par nature et que si les voies du dialogue se ferment sous la pression de la misère et de l'isolement, la parole fait place au balbutiement comme la vie à une demi-mort sociale* ». C'est pour cela que notre attention en tant qu'enseignante, dans cette présente recherche, s'est portée sur l'oral et sur la manière d'amener l'apprenant à parler.

L'importance de l'oral vient du fait que l'apprenant est un être social, un citoyen responsable et autonome dans la société. Il a besoin de se sentir à l'aise dans les milieux politiques, économiques, culturels, institutionnels, professionnels, etc. Sa ligne de protection est la manière

dont il peut s'exprimer et gérer différentes situations de communication. L'expression orale est devenue un moyen d'ascension sociale, professionnelle et économique.

Dans la didactique des langues et des cultures, l'oral est considéré comme l'un de ses « *éléments constitutifs* » (GUIMBRETIERE, 2016 : 3), aux côtés des composantes culturelles, linguistiques, etc.

Présenter une définition précise de l'oral reste une mission ardue, car, en FLE, il en existe de différentes, qui restent parfois vagues et difficiles à saisir, ce que confirme DOLZ : « *en ce qui concerne les représentations sociales, l'oral est une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école ; quant aux conceptions théoriques, c'est un objectif difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser.* » (2016 : 11). L'oral est, par conséquent, compliqué à enseigner et à évaluer voilà pourquoi, en tant qu'enseignante de FLE, nous constatons qu'il doit passer, au sein de l'établissement scolaire ou universitaire, par un chemin dur et long pour s'imposer devant le reste des compétences. L'oral dans notre contexte est souvent marginalisé, souvent non évalué, et par la suite dévalorisé par les étudiants et par les enseignants.

Pour VIGNER, l'oral est également une notion polysémique. Il précise que : « *l'oral désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs en face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, l'autre forme de la langue, dans sa face sonore, dotée de propriétés acoustiques particulières, met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet.* » (2016 : 34). L'oral c'est tout un travail sur la voix, les sons, la prosodie (rythme et intonation), etc.

Si l'on cite la définition du mot oral dans le dictionnaire le Robert méthodique, nous retenons les termes suivants : « *opposé à écrit, se fait, se transmet par la parole. [...] Enoncé oral. [...] Techniques d'expression orale. Déposition orale. Epreuves orales d'un examen. [...] Relatif à la bouche. [...] En phonétique, qui est articulé uniquement dans la cavité buccale* » (1989 : 970).

GUIMBRETIERE insiste sur l'aspect éphémère de l'oral. Elle précise que l'oral est : « *cette partie de la langue qui devient parole, pour reprendre la distinction saussurienne, et qui s'actualise dans le sonore, mais aussi dans l'éphémère. [...] C'est aussi cette pensée en perpétuel devenir qui s'exprime, mais jamais tout à fait comme il le faudrait, ou comme elle le voudrait, qui revient sans cesse sur elle-même, qui n'en finit pas de se dire, qui part dans une direction mais qui revient sur ses pas, qui s'efforce de contenir tout ce qui afflue, tout ce qu'elle voudrait dire mais qui ne s'exprimera jamais. Parce que ça n'est pas le bon moment, parce que c'est oublié avant même d'être dit. [...] Mais dans ce flux sonore qui part et qui revient,*

*s'organise et se structure par-delà son apparence verbale désorganisée, le chemin est là, bien tracé par l'oreille, pour celui qui sait le suivre.* » (2016 : 4).

L'oral est également étroitement lié à la phonétique, « *discipline reine pour l'analyse et la description de cette composante de la langue* » (2016 : 5), car il est composé de sonorités qui le distingue du reste des composantes.

Donner une définition à l'oral reste complexe. En nombre de termes désignant l'oral, on se trouve devant des termes variés, tels que, selon (BILLIERE, 2014), la parole, la conversation, le langage, l'échange, l'expression, la communication, la langue orale, l'interaction, la verbalisation, les conduites discursives. L'oral est un « *vecteur de la parole en situation, est marquée par l'hétérogénéité, la non-uniformité. Et ce bien davantage que l'écrit qui lui est plus stable, prévisible, normé* » (BILLIERE, 2014 : 3). Cette hétérogénéité est régie, selon BILLIERE (2014) par différents facteurs incluant la société, le temps, le registre de la langue, l'espace, autrement dit les variations syntaxiques, lexicales, de prononciation, spécifiques à chaque région, etc.

Par le biais de l'oral, l'apprenant entre en communication avec les autres, cela signifie qu'il met en jeu son je (sa subjectivité) et risque de perdre la face. Ainsi pour que l'échange dure et préserve son fil sans blocage, il faut veiller à ne pas perdre la face ni pour le locuteur, ni pour l'interlocuteur. À ce propos, GOFFMAN précise qu'« *une bonne part de la communication s'organise autour de la nécessité pour les différents individus de préserver leur face* ». (1974 : 17). MAURER insiste pour sa part sur le respect des règles de la communication, particulièrement l'image de soi et de l'autre. Il précise qu'« *à l'oral, on est tenu d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre ; plus exactement même, l'oral nous permet (ou nous impose...), lors de chaque interaction, de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs.* » (2001 : 44).

Parler selon MAURER (2001 : 69), c'est entrer en processus de construire et de déconstruire des images positives et / ou négatives de soi et de son interlocuteur. Évidemment, pour que cette communication perdure, l'apprenant doit conserver l'image positive pour soi et pour l'autre.

L'oral est un moyen pour communiquer, c'est entrer en contact avec autrui compte tenu des savoirs sociaux et culturels. Lier apprentissage scolaire et vie sociale est devenu une nécessité. Autrement dit l'apprenant doit être préparé à communiquer socialement. D'où notre choix d'une pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole, qui relie l'agir d'apprentissage à l'agir social.



En tant qu'enseignante de FLE, notre attention s'est portée sur l'oral et la combinaison entre le verbal et le non verbal, ainsi que sur l'importance de le travailler et de le valoriser davantage au sein du département de français à l'université d'Alep. Il s'agit, d'une part, de répondre aux besoins des étudiants recensés grâce aux enquêtes réalisées sur le terrain. Cela correspond, d'autre part, à la nécessité de former les étudiants du département à parler en français car ils seront amenés, au terme de leur licence, à enseigner le français par le biais de l'oral. Leur réussite professionnelle et sociale est l'une de nos priorités. Dans cette optique, HALTÉ (2002 : 16-17) précise qu'il faut surtout parler, voire oser l'oral pour plusieurs raisons, mais surtout parce que l'oral est un médium de reconnaissance sociale. L'apprenant passe la plupart du temps en classe à échanger des paroles dans différentes situations de communication et dans différents domaines de la vie en société. Ainsi, échanger et parler représente la base et le noyau dur de l'enseignement-apprentissage, préparant par la suite l'apprenant à la vie dans la société, en ayant des outils nécessaires pour assurer différents discours dans différentes situations de communication.

L'enseignant, lui, doit favoriser une parole liée à la vie réelle des apprenants et qui répond à leur préoccupation en tant que citoyen en société. L'enseignant propose la réalisation des actions qui les concernent, les impliquent, et des sujets à la demande, souvent sur des problèmes qui questionnent toute la classe, issus de leur propre vie quotidienne, tels que des sujets d'ordre culturel, social, économique, politique, etc. Les objectifs des apprenants sont de se préparer à la vie dans la société, de devenir des citoyens responsables et des acteurs sociaux. C'est pour cela que nous avons décidé dans cette recherche de relier l'oral à la composante socioculturelle de la langue-culture cibles et à la subjectivité de l'apprenant dans un projet pédagogique de nature artistique.

En guise de conclusion pour définir l'oral, nous aurons recours à COLLETA (2002 : 38), qui considère l'oral comme ayant des définitions variées, selon le domaine auquel il appartient. D'après ses définitions, nous avons choisi celles qui correspondent à notre recherche. Ainsi **l'oral**, c'est :

- L'interaction : la communication, l'échange d'informations dans un contexte spatio-temporel. Communiquer à l'oral implique des partenaires qui interagissent.
- La parole : l'oral met en jeu les systèmes auditif, cérébral, articulatoire.
- La conversation : parler veut dire agir par la parole, produire des actes de discours ;
- L'identité et la subjectivité : prendre la parole c'est s'exposer, prendre des risques ;

- L'affectivité et les émotions : il y a des données que l'on ne contrôle pas car nos paroles cimentent notre relation à l'autre. Les jeux et enjeux relationnels sont permanents dans les situations de parole.

Une synthèse historique de la place qu'a pu occuper l'oral, au sein des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, peut nous permettre de bien comprendre sa place actuelle et ainsi de saisir l'intérêt de le travailler dans une classe de FLE.

### **3.1.2. Évolution historique de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans la didactique des langues-cultures étrangères**

Dans cette synthèse historique de l'évolution de l'oral au sein de la DLCE, nous voulons savoir comment l'oral a été pratiqué au sein des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères. Quels rôles avaient l'apprenant et l'enseignant ? Quels agir étaient privilégiés ? Est-ce l'agir d'apprentissage, l'agir social, ou les deux ? Quels objectifs, principes ont été promus ? Une synthèse des méthodologies de l'enseignement-apprentissage nous avait déjà permis de situer et d'inscrire, notre action de remédiation au sein de la DLCE <sup>39</sup>.

En comprenant l'évolution de la place de l'oral dans les différentes méthodologies du FLE, nous pourrions mieux saisir l'impact que peut avoir notre projet sur le développement de la compétence orale des apprenants.

#### **3.1.2.1. La méthodologie traditionnelle (désormais MT)**

La MT, aussi nommée méthode classique, ou grammaire-traduction, est apparue entre 1840 et 1900. Elle correspondait à une méthodologie de type transmissif où le rôle de l'apprenant se limitait à recevoir le savoir, à mémoriser des règles grammaticales et des tableaux de conjugaison ainsi que des listes de vocabulaire. L'enseignant, quant à lui, était « *le détenteur du savoir [...] et de l'autorité. L'apprenant doit exécuter ce que le maître dit de faire : il n'a pratiquement aucune initiative.* » (GERMAIN, 1993 :103-104).

D'après CUQ & GRUCA (2017), dans la MT, la grammaire, l'écrit, la traduction et la littérature étaient valorisés. L'enseignement était basé sur des corpus littéraires, exploités pour travailler à la fois la grammaire, la littérature, l'écrit et évidemment la traduction. En somme l'apprentissage de la langue était orienté vers un apprentissage littéraire de la langue et « *la norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue.* » (2017 : 265).

---

<sup>39</sup> Cf. inscription de la pédagogie du projet au sein de la DLCE.

Nous comprenons donc que l'oral était mis « *au second plan* » (GERMAIN : 1993 : 103) au sein de cette méthodologie par rapport à « *la langue littéraire-écrite [qui] est considérée comme supérieure à la langue orale.* » (103). Même durant les rares cours où l'oral était supposé être travaillé, l'enseignement-apprentissage était basé sur quelques exercices de prononciation « *qui [étaient] en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs.* » (CUQ & GRUCA, 2017 : 265). Ainsi l'oral avait comme objectif de permettre à l'apprenant de lire des œuvres littéraires mais pas d'acquérir la capacité de communiquer en langue étrangère. Pour résumer, la MT, donnait la priorité à l'écrit, celui-ci étant même considéré comme objectif principal d'apprentissage.

### **3.1.2.2. La méthodologie directe (désormais MD)**

La MD a été utilisée en Europe, en particulier en France, en Allemagne et aussi aux Etats-Unis, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (1870) et au début du XX<sup>e</sup> siècle (1900-1910). Elle a été officialisée dans le système de l'enseignement secondaire français en tant que méthodologie obligatoire par les instructions ministérielles de 1901. Ce changement de méthodologie a été « *ressenti par la majorité des professeurs comme un véritable « coup d'État pédagogique »* » (PUREN, 1988a, 64). Elle s'est construite non seulement pour répondre aux nouveaux besoins sociaux adaptés à la révolution industrielle mais aussi en réaction à la méthodologie traditionnelle qui visait la traduction, la grammaire et l'écrit et ne correspondait pas aux besoins actuels car « *considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes, et orientée vers l'écrit littéraire.* » (GERMAIN : 1993 : 127).

Avec l'ouverture commerciale et industrielle sur le marché international, la nécessité de parler des langues étrangères voire de pouvoir écrire en ces langues est devenue urgente afin d'assurer des échanges économiques, culturels et politiques efficaces. Ainsi l'oral au sein de cette méthodologie était considéré comme un outil de communication et on affirme « *que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire.* » (CUQ & GRUCA, 2017 : 266). Ainsi la priorité était accordée à l'oral, à la prononciation y compris à l'étude de phonèmes, de syllabes, de mots, de groupes de mots, du rythme et de l'intonation. L'écrit était aussi présent mais subordonné à l'oral.

L'oral enseigné était celui du quotidien, de l'interaction et des échanges entre enseignant et apprenants. L'oral était davantage travaillé au sein de la classe. Il était enseigné par le biais de jeux de saynètes, d'activités de dramatisation et par l'expression corporelle. Ainsi, le recours au non-verbal de la communication était fortement conseillé, comme les mimes, les gestes ainsi

que les images, les dessins : l'environnement de la classe tout entier était sollicité pour éviter le recours à la LM.

Différents activités et exercices étaient proposés pour travailler l'oral, telles que des activités de conversation enseignant-apprenants ou apprenants-apprenants sous forme de simulations de communication, ou d'exercices de questions-réponses, etc. L'enseignant, dans cette méthodologie, amenait l'apprenant à s'autocorriger, par exemple en ce qui concerne l'oral, il suivait différentes stratégies pour que l'apprenant prenne conscience de ses erreurs. Ainsi l'enseignant pouvait « *répéter ce que l'apprenant [disait] avec une intonation qui [indiquait] à l'apprenant qu'il y [avait] probablement erreur. Il [pouvait] aussi répéter la réponse de l'apprenant en s'arrêtant cependant juste avant l'erreur.* » (GERMAIN, 1993 : 130).

La particularité de la MD était la focalisation sur l'apprentissage de la LE sans avoir aucun recours à la LM, c'est-à-dire sans recours à la traduction. Il s'agissait d'un apprentissage naturel imitant l'acquisition d'une LM, autrement dit apprendre une langue à force d'y être exposé involontairement et inconsciemment. Les principes de la MD se résument ainsi : « *un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée.* » (PUREN, 1988a : 64).

L'apprenant est alors devenu actif et participait à son apprentissage, tandis que l'enseignant aidait, dirigeait l'apprenant et lui laissait une marge pour participer et intervenir. Quant à l'évaluation de l'oral, elle était basée sur l'usage de la langue, au lieu de la connaissance de ses règles grammaticales.

En somme, selon PUREN (1988a : 81), le noyau dur de la MD était constitué des éléments provenant de différentes méthodes, telles que la méthode directe où la traduction n'avait plus de place au sein de l'apprentissage d'une LE, la méthode orale dans laquelle la perception était valorisée au détriment de l'écrit et la méthode active qui privilégiait un apprentissage basé sur l'action, autrement dit apprendre en agissant.

À ces méthodes s'ajoutent d'autres procédés et techniques, complétant par la suite le noyau dur de la MD, il s'agit de :

- **La méthode interrogative** basée sur un « *jeu question-réponse* » (MARTINEZ, 2017 : 55), dans laquelle l'apprenant devait répondre aux questions posées par l'enseignant. Ces questions visaient cependant le réemploi des formes linguistiques acquises en cours, ne laissant pas assez de marge pour la créativité de l'apprenant.

- **La méthode intuitive** basée sur la stratégie de « *deviner pour comprendre* » (2017 : 55), par laquelle l'apprenant était invité à comprendre le sens des mots à partir d'objets ou d'images sans avoir recours à la traduction.
- **La méthode imitative** dans laquelle l'apprentissage s'effectuait en grande partie par l'imitation. L'apprenant était amené à imiter l'enseignant surtout en ce qui concernait la production phonétique mais aussi l'apprentissage de la langue dans son ensemble.
- **La méthode répétitive**, dans laquelle l'apprenant était amené à répéter des informations afin de les assimiler progressivement.

Dans la MD, l'apprenant était amené, durant son apprentissage, à vivre la LE, à réfléchir, à penser dans cette langue, à s'identifier aux natifs. Dans cette optique Martin HARTMANN cité par (PUREN : 1988a : 89), précise que « *le progrès [de l'élève dans la MD] sera en raison de l'art du maître à soustraire son élève à son moi français, à le métamorphoser chaque semaine une heure ou deux en un moi anglais ou allemand.* ». Il s'agit selon G. VARENNE (1907 : 241) de créer chez l'apprenant ce qui peut ressembler à une seconde conscience, une conscience de la LE, d'où l'intérêt dans la MD pour des activités valorisant la dramatisation (saynètes, activités corporelles, récitation, lecture, geste, mouvements, etc.).

La MD a sollicité l'aide de la pédagogie générale au sein de la didactique des langues étrangères où différents principes étaient mis en valeur : la motivation chez l'apprenant, déclenchée grâce à des activités suscitant l'intérêt et l'attention ; l'adaptation du contenu pédagogique avec le niveau et les besoins des apprenants ; la progression adaptée à ce que l'information allait du simple au complexe, du particulier au général. En somme les principes de la MD se résument par les éléments suivants : « *éveiller l'intérêt et la curiosité de l'élève et [...] maintenir son attention par un enseignement agréable, varié et vivant.* » (PUREN : 1988a : 90), et donner la priorité à l'oral et à la prononciation.

### **3.1.2.3. La méthodologie active (désormais MA)**

D'après PUREN (1988a : 143), la MA était une méthodologie recommandée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1<sup>er</sup> décembre 1950. Son usage au sein de l'enseignement scolaire français des Langues Vivantes Étrangères a duré 40 ans, des années 1920 aux années 1960. Elle était connue sous différentes appellations telles que « méthodologie éclectique » ou « méthodologie mixte » qui reflétaient son aspect mixte, combinant à la fois la MD et la MT.

Cette diversité d'appellations était due, selon les inspecteurs généraux à la volonté de ne pas adopter une « *méthode unique* » (PUREN, 1988a : 144). Ainsi la venue de cette méthodologie, permettait d'effectuer un compromis entre la MT et la MD, entre procédés et techniques directs

et traditionnels. Le recours à la LM est devenu, par exemple, indispensable au besoin d'apprentissage, surtout pour corriger les erreurs récurrentes chez les apprenants.

Les « méthodes actives » sont apparues vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, elles ont été inspirées par les travaux de John Dewey et d'Ovide Decroly avec le principe d'« *apprendre en faisant* » (HUBER, 2005a : 23). Autrement dit « *Learning bydoing* » (BOUTINET, 2012 : 205) qui signifie « *l'apprentissage par l'action* » (HUBER, 2005a : 23) comme nous l'avons vu précédemment. L'apprenant apprend en agissant, en réalisant des actions et des projets, ce qui s'oppose totalement aux principes des méthodes traditionnelles. La pédagogie du projet est issue de la MA comme étayé précédemment.

A. MUCCHIELLI (1995 : 103) confirme que « *le nom même des méthodes actives contient une accusation contre les méthodes traditionnelles d'enseignement qui sont jugées « passives », c'est-à-dire fondées sur un apprentissage imposé, verbal, intellectuel et sur le modèle magistral.* ». Après l'échec de la MD, jugée dure, exigeante, naît le besoin, après la guerre mondiale, d'une méthodologie nouvelle. Il est important de mentionner que dans les années suivant la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale, la MD a été délaissée à cause des conditions du travail dégradées des professeurs, dues à la dureté de l'application d'une telle méthodologie. En revanche, on n'a pas rompu totalement avec la MD, car elle constitue le noyau dur de la MA.

G. HIRTZ (1927 : 126-127) cité par PUREN (1988a : 148), précise que « *la méthode directe est une méthode active. Mais elle n'est pas la seule. Elle ne fait pas non plus toujours une place assez grande à l'effort individuel et elle se contente parfois un peu trop facilement d'une activité apparente, constituée par le jeu bien réglé de demandes et de réponses, dans lequel c'est le professeur et non la classe qui fait toute la besogne. La méthode directe a besoin d'être complétée.* ».

L'oral n'est plus une priorité, ni un axe essentiel comme c'était le cas dans la MD au sein d'une leçon, l'écrit ayant repris de la valeur comme support didactique. La phase de l'oral était exploitée au profit de l'écrit, préparant ainsi l'apprenant à lire le texte. De plus, « *les exercices écrits de réemploi prennent plus d'importance qu'ils n'en avaient dans la MD. L'accent est cependant maintenu sur l'enseignement de la prononciation et les procédés de la méthode imitative directe, la plupart des méthodologues actifs se montrant d'ailleurs partisans de l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, plus tard magnétophone).* » (PUREN, 1988a : 148).

La traduction orale dans la MA est également admise surtout afin de vérifier la compréhension. La classe de langue est constamment vivante et l'apprenant toujours éveillé, stimulé grâce à la récitation, l'acquisition de nouvelles informations et à travers des techniques et des propositions variées.

L'apprenant a désormais plus d'espace pour poser des questions et pour y répondre, ce qui lui permet de réfléchir avec ses camarades en LE et de s'interroger.

La psychologie de l'apprenant est prise en compte surtout en ce qui concerne l'adaptation des « *méthodes utilisées à l'évolution psychologique des élèves* » (PUREN, 1988a : 149). De plus un climat et une ambiance favorables au déroulement des cours sont à prendre en considération. Cette dynamique est mise en place à travers des activités individuelles et collectives où collaboration, entraide, responsabilité, confiance, action, et sympathie au sein du groupe sont mis en pratique. Il en est de même pour l'enseignant qui doit guider les apprenants.

MUCCHIELLI (1995 : 102-103) estime que toutes les méthodes actives se distinguent par cinq caractéristiques. Il s'agit de :

1. La mise en valeur de *l'activité du sujet*. Autrement dit, l'apprenant doit faire preuve d'initiative et d'activité pour découvrir ce qu'il a à apprendre. Cela est possible quand l'apprenant est engagé efficacement et impliqué personnellement dans une action, à ce moment-là, il apprend mieux. Selon les estimations, l'apprenant apprend ou retient 20% de ce qu'il entend mais il retient plus de 90% de ce qu'il dit en réalisant une action, dans laquelle il réfléchit, se sent engagé, impliqué et responsable, d'où l'intérêt de la MA de mettre davantage l'accent sur les actions.
2. La MA met en valeur les motivations *internes et personnelles des sujets*, basées sur l'envie de participer, au détriment des motivations extrinsèques telles que la punition et la récompense. Cela aide l'apprenant à mieux apprendre et intégrer des acquis en situation réelle et en action car il est concerné sans pression externe.
3. La MA met en valeur *l'utilisation des phénomènes de groupe*, autrement dit le travail collectif, coopératif au sein de la classe, ce qui motive l'apprenant, le prépare à vivre en société, à être responsable, engagé dans le travail au sein de la classe et dans le futur, au sein de la société.
4. La MA met en valeur *une nouvelle forme d'autorité pédagogique* concernant le rôle de l'enseignant. Celui-ci assume en effet différentes responsabilités. Il est tantôt théoricien lors de la préparation du contenu, tantôt animateur dans la phase de la formation active, tantôt vérificateur ou évaluateur dans la phase de contrôle de la formation. Ainsi, l'autorité ou le rôle de l'enseignant change de nature et de nom selon la phase de formation dans laquelle il se trouve. Voilà pourquoi il n'est plus *instructeur*, il devient *facilitateur et catalyseur* de l'apprentissage. L'apprenant peut demander des renseignements à son enseignant, peut échanger avec ses camarades.

5. La MA met en valeur *de nouvelles formes de contrôle*. L'auto-évaluation des apprenants et du groupe vis-à-vis des objectifs pédagogiques fixés occupe davantage de place, au détriment des formes classiques du contrôle telle que la vérification du savoir intellectuel.

#### **3.1.2.4. La méthodologie audio-oral (désormais MAO)**

Comme son nom l'indique, la MAO se centre exclusivement sur l'oral. Elle a vu le jour durant la période allant de 1940 à 1970 aux Etats-Unis afin de répondre à un besoin social, en particulier au besoin des armées de comprendre et de parler le plus vite possible des langues étrangères pour les utiliser sur les champs de bataille, notamment pendant la seconde guerre mondiale.

De ce fait, « *The Army Method* » (CUQ & GRUCA, 2017 : 268) fut créée. Il s'agissait d'une méthode basée sur des dialogues de langue courante, faciles à mémoriser durant des cours de stages intensifs.

La réussite de cette méthode en didactique des langues étrangères a influencé la didactique en France, d'où l'intérêt des didacticiens français pour cette méthodologie.

L'oral est perçu ici d'une manière particulière. Suivant le domaine de la psychologie qui s'intéresse au béhaviorisme, il est nommé « langage » et est perçu comme un type de comportement humain. La MAO s'est inspirée de cette représentation en y adjoignant les apports de la linguistique telle que perçue par le structuralisme.

Elle a également exploité des techniques nouvelles au sein de l'enseignement des langues vivantes, qui ont contribué au développement de cet enseignement, à savoir le magnétophone et le laboratoire des langues. Au centre de la MAO, l'oral prend toute la place avec une priorité donnée à la prononciation.

Différents exercices de répétition et de discrimination auditive, ainsi que des dialogues de la langue courante, sont ainsi assurés grâce à des enregistrements audios effectués par des natifs. Ces enregistrements servaient de modèles pour l'apprenant afin de produire par la suite des phrases, des dialogues grâce à des opérations de mémorisation, de substitution sur l'axe paradigmatique, d'addition sur l'axe syntagmatique, de transformation et d'apprentissage par cœur.

La langue était considérée comme un ensemble de structures syntaxiques à acquérir sous la forme d'automatismes linguistiques, ce qui exigeait un apprentissage de grammaire inductive implicite et une valorisation de l'apprentissage de la forme plutôt que du sens. C'est pourquoi le vocabulaire est devenu secondaire et limité. Le recours à la LM était exclu en classe de langue pour éviter les interférences inter linguistiques de la LM vers la LC.



Il est vrai que la MAO accordait la priorité à l'oral et à la prononciation, mais l'apprenant n'effectuait pas un apprentissage réel de l'expression orale. Il se limitait à répéter, à imiter des situations de communication assurées par l'enseignant et par des enregistrements sonores appris par cœur sans avoir aucune chance de progresser ni d'acquérir la capacité de parler d'une manière spontanée.

La MAO a été incapable de transférer les acquis en classe de langue vers l'extérieur. Autrement dit, l'apprenant était incapable de parler dans un contexte externe à la classe.

En somme, d'après PUREN (2002a : 3), « *le noyau dur de la méthodologie audio-orale américaine est constitué d'une combinaison des méthodes répétitive, imitative et orale : en d'autres termes, sont privilégiées toutes les tâches qui amènent les apprenants à apprendre de manière intensive (méthode répétitive) des modèles donnés (méthode imitative) de langue orale (méthode orale).* » Cela a limité la compréhension chez l'apprenant à des structures linguistiques et par la suite n'a pas permis leur réemploi spontané à l'extérieur de la classe. L'apprenant était dans l'incapacité de s'approprier des formes linguistiques et évidemment de les transférer. Par la suite, la MAO a été réduite à un apprentissage individuel et non pas en groupe ou étendu vers la vie en société. Cette méthode a pu fonctionner avec le niveau débutant mais était inefficace pour les niveaux intermédiaires ou avancés car jugée répétitive et ennuyeuse.

### **3.1.2.5. Les méthodologies audio-visuelles (méthode Structuro-globale audiovisuelle désormais SGAV)**

La méthode SGAV est apparue en France après la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, à partir de 1950 jusqu'à 1990. En réaction à la suprématie de l'anglais sur le français pour la communication internationale, des mesures ont été prises pour valoriser le français, le diffuser dans le monde, en particulier dans les anciennes colonies.

Pour ce faire, le ministère de l'Education nationale a créé le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) et le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL), qui est devenu le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC). Ces institutions ont eu pour rôle de favoriser les recherches en didactique et d'assurer la mise à disposition de matériel didactique à la disposition de l'enseignement-apprentissage du FLE. L'accent a été mis sur le Français élémentaire, limité au vocabulaire nécessaire à la communication quotidienne : « Français fondamental ».

La MAV s'est développée dans les années 1950 et 1960, période qui était marquée par la révolution technologique. D'après PUREN (2007c : 4) *l'« idéologie technologique » (à savoir l'idée que la technologie serait en soi porteuse de progrès) s'est retrouvée très concrètement dans la conception de l'unité didactique audiovisuelle, construite sur la base d'une intégration*

*didactique maximale autour d'un support unique (le « dialogue de base ») dont la présentation faisait appel aux techniques de reproduction coordonnée de l'image et du son. ».*

Ainsi dans la MAV, l'aspect technique a été intégrée à la didactique. Il s'agissait de l'utilisation du support audiovisuel au sein de la classe de langue, qui correspondait à la présence simultanée et obligatoire de l'audio et du visuel.

À l'instar des Etats-Unis, et grâce aux travaux effectués par Paul RIVENC de l'Ecole Normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'université de Mons en Belgique, ainsi que ceux de l'équipe de Petar GUBERINA de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb (Croatie), et qui ont eu comme noyau la linguistique appliquée, s'est élaborée à la fin des années 1950 en France la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle (SGAV). C'est grâce aux méthodologues du CREDIF qu'on a créé en 1960 un matériel d'apprentissage conçu d'après les principes de cette méthodologie : Voix et Images de France (désormais VIF)<sup>40</sup>.

Les fondements théoriques de la méthodologie SGAV sont présentés d'après MARTINEZ (2017 : 62) de la façon suivante :

- ✓ *une primauté résolue à l'oral (comme le montre le français fondamental) ;*
- ✓ *une théorie linguistique explicitement structurale (inspirée de la linguistique de la parole de Charles Bally, et non au sens de Saussure ou des linguistes américains) pour les contenus et la progression ;*
- ✓ *une forte intégration des moyens audiovisuels ;*
- ✓ *une théorie de l'apprentissage fondée sur une « structuration mobile des stimuli optimaux » (certains comprendront, à tort : exercices behavioristes) ;*
- ✓ *une conception globale de la communication ouverte in fine sur la pratique sociale.*

La langue au sein de la méthodologie SGAV est un moyen d'expression et de communication orales, surtout dans la langue quotidienne, familière. C'est pourquoi l'accent était mis sur l'oral tant du côté de la compréhension que de la perception en tenant compte des moyens verbaux, non verbaux et du contexte. Il est important de faire la différence entre la langue en tant que « système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication) ». (GALISSON, 1980 : 14).

CUQ & GRUCA (2017 : 271) précisent que la signification du terme structuro-global renvoie à la pratique de la langue qui peut se faire par des moyens verbaux et non verbaux y compris le rythme, l'intonation et les gestes ; dans un cadre spatio-temporel et un contexte social et psychologique spécifiques à la communication orale.

---

<sup>40</sup>Rivenc P., Gauvenet H., Boudot J., Moget M.-T. (1960). *Voix et Images de France*, Didier-Hatier.

En ce sens GUBERINA (1972 : 10, 11) cité par GERMAIN (1993 : 164) précise aussi qu'il avait « joint le mot "global" au mot "structure" pour qu'il soit clair que dans la méthode AVSG [SGAV] toute structure [devait] être liée à une situation...La deuxième raison...était qu'il fallait comprendre globalement le sens et qu'il ne fallait pas traduire...La troisième raison...était que l'élève devait apprendre et la prononciation et le sens de la syntaxe et les gestes dans un grand ensemble... ».

Le terme audiovisuel, quant à lui, désigne l'importance de la perception auditive et du visuel. C'est ce que confirme GUBERINA, cité par (CUQ & GRUCA, 2017 : 271), qui précise que dans la méthodologie SGAV, « les éléments acoustiques du langage jouent également un rôle prédominant : selon Petar GUBERINA, la langue est un ensemble acoustique-visuel ; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique. La théorie verbo-tonale de GUBERINA, qui est avant tout une théorie de la perception auditive, propose une méthode originale de correction phonétique et met l'accent sur la maîtrise des éléments prosodiques de la langue étrangère (rythme et intonation). ».

L'oral au sein de la MAV, était prioritaire par rapport à l'écrit, en particulier l'oral de la vie quotidienne. L'écrit dans cette méthodologie était considéré comme une transcription inexacte de l'oral, celui-ci étant bien antérieur à l'écrit. À ce propos, R. GALISSON (1980 : 17) précise qu'au sein de la MAV, « on accorde la priorité à l'oral, parce qu'on allègue : de l'antériorité de l'oral par rapport à l'écrit, dans le processus naturel d'acquisition des langues ; de la primauté de l'oral sur l'écrit dans le fonctionnement langagier (volume de communication plus important) ; de l'intérêt de faire dans le « tout oral » d'abord, pour éviter les interférences de la prononciation avec l'écriture-lecture. De sorte que l'enseignement débute toujours par le code oral. ».

Selon PUREN (2002a : 3), la MAV emprunte le noyau dur de la MAO, autrement dit des méthodologies orale et directe, qui est basée sur la combinaison de différentes méthodes, telles que répétitive, imitative et orale. L'apprenant effectue des tâches basées sur la répétition, sur l'imitation des modèles de dialogues vus durant les leçons afin de travailler l'oral. Un peu plus tard, l'apprenant arrive peu à peu à s'exprimer librement, il aborde la description des images, commente, compare avec sa culture maternelle, utilise le style indirect pour s'exprimer. Tout cela en se basant « sur le même noyau dur que celui de la méthodologie active scolaire, à savoir une combinaison des méthodes orale, active et directe : [...] les élèves parlent (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en langue étrangère (méthode directe) ». (PUREN : 2002a : 3).

Ainsi pour travailler la production orale dans la méthode SGAV, l'enseignant a recours à différents types d'exercices, regroupés selon C. GERMAIN (1993 : 160) en sept catégories, à savoir :

1. **Théâtre**, dans lequel les apprenants jouent le sketch mémorisé auparavant ;
2. **Questions sur images**, où un « jeu de questions » entre apprenants, est mis en place par l'enseignant. Ce dernier peut aussi leur demander de trouver les questions aux réponses qui leur sont proposées ;
3. **Exercices structuraux**, présentés sous forme d'un support d'une situation concrète. Leur objectif est de remédier aux lacunes de l'apprenant et de renforcer son niveau. Ils sont suivis d'expression libre.
4. **Conversation dirigée**, basée sur un document déclencheur de conversation, il s'agit d'un sketch déjà joué et de ses dialogues, pour aboutir par la suite à des conversations sur des thèmes différents et variés.
5. **Transposition d'une narration en dialogue** : en sous-groupes, les apprenants doivent inventer des dialogues correspondant à un texte écouté ou lu par l'enseignant.
6. **Dialogue ou récit interrompu** : en sous-groupes, les apprenants complètent la suite d'un dialogue ou d'un récit, en travaillant leur imagination et leur créativité. À la suite de ce travail, différents récits seront comparés et améliorés afin d'arriver à un récit unique.
7. **Libre emploi** : il s'agit d'une expression libre à partir d'un sujet proposé par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes.

La méthodologie SGAV interpelle l'apprenant linguistiquement et corporellement dans une situation de communication pour faire passer le message. Ainsi, le recours à la LM est fortement déconseillé.

Pour conclure avec la méthodologie SGAV, celle-ci met en valeur l'oral de la vie quotidienne par le biais du dialogue qui prend en considération la situation de communication et l'usage. La langue, au sein de cette méthodologie, est un moyen de communication et d'expression en lien avec la vie en société. Il n'est pas inutile de mentionner cependant que la langue présentée dans le dialogue reste artificielle, fabriquée, soignée, c'est-à-dire normée. Le contexte social présenté ne correspond pas forcément avec la réalité des Français, il s'agit plutôt d'images stéréotypées. L'apprenant, au sein de la méthodologie SGAV, apprend grâce à des corpus audiovisuels, c'est pour cela que « l'agir d'apprentissage » est mis en valeur. Il devient par la suite capable de parler, de communiquer en classe en langue cible.

La méthodologie SGAV reste limitée en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'oral, malgré toutes les nouveautés effectuées, car l'apprenant arrive à communiquer en LE mais son expression est restreinte à des situations de communications apprises en classe, à des exercices de répétition, d'imitation. Il est alors incapable de communiquer à l'extérieur de la classe et dans d'autres situations de communication.

Même la compréhension orale au sein de cette méthodologie est réduite. L'apprenant n'arrive pas à comprendre des natifs dans des situations de communication variées, car il est programmé à comprendre des clichés de dialogues ; mais quand la situation devient réelle, authentique, il éprouve des difficultés à saisir le sens.

### **3.1.2.6. L'approche communicative (désormais AC)**

L'AC qui, selon BOYER (2001), est d'origine anglo-saxonne, est apparue en France au milieu des années 1970. L'ouverture à l'Europe a suscité l'apparition d'une nouvelle méthodologie qui facilite la communication, l'intégration européenne et la mobilité des européens. L'AC est née d'une part pour répondre à ce besoin de communication et d'autre part, en réaction aux lacunes des méthodologies précédentes, à savoir audio-orales et audio-visuelles.

En 1972, différents experts ont été réunis et ont travaillé grâce au Conseil de l'Europe afin de favoriser l'apprentissage des langues étrangères en Europe, promouvoir la mobilité des personnes de différents pays et la communication entre eux et ce afin de valoriser l'intégration au sein de l'Europe. Cette action a conduit en 1975 à la publication du « *The Threshold Level Englisch* » (PUREN, 2002b : 5) pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère et d'« *un niveau seuil* » (PUREN, 2002b : 5) en 1976 pour le français langue étrangère.

Nous y trouvons réunis des actes de parole et des notions élémentaires permettant à l'apprenant voire à une personne en déplacement ou en séjour de courte durée à l'étranger, dans un cadre professionnel ou touristique, de se sentir à l'aise dans différentes situations de communication en LE.

Ainsi l'individu, qu'il soit apprenant d'une LE ou simple voyageur, peut satisfaire ses besoins communicatifs dans une LE, tels qu'effectuer une réservation à l'hôtel ou à la gare, se renseigner, demander son chemin, faire les courses, etc. L'oral est dans cette approche appréhendé sous l'angle de besoins de communication. Ces besoins traduits en actes de parole représentent le noyau dur de chaque cours, sous formes d'objectifs communicatifs, associés à des champs lexicaux et à des points grammaticaux nécessaires.

BOYER (2001 : 12) précise que l'objectif principal de l'AC est de communiquer en LE.

Il est important de mentionner que le choix du terme « Approche » vise à la différencier de la méthodologie audiovisuelle jugée très dogmatique et de mettre en avant son caractère souple, adaptée aux besoins des usagers (apprenants et individus), et ouverte car elle prend en considération le milieu socioculturel de la situation de communication.

Son nom (AC) renvoie directement à son objectif : apprendre à communiquer dans une LE. Elle a comme noyau la compétence communicative.

Voici, ci-dessous, quelques principes de l'AC :

### ✚ **La compétence de communication**

Les bases théoriques de l'AC sont la compétence de communication et l'apprentissage des langues. Par la suite l'acquisition est basée sur la compétence de communication qui implique une pédagogie de l'apprentissage et l'autonomie individuelle.

La compétence de communication selon MOIRAND « *relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser).* » (1982 : 15-16).

En d'autres termes, avoir une compétence de communication c'est non seulement connaître la langue en tant que système linguistique, mais également savoir l'utiliser dans un certain contexte social. La langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Autrement dit, il s'agit de préparer l'apprenant à communiquer avec des natifs.

### ✚ **La centration sur l'apprenant et ses besoins**

Il apparaît important de connaître les besoins de l'apprenant en matière de communication et d'apprentissage, ainsi que les différentes situations de communication et les objectifs qui lui sont nécessaires. C'est ce que confirme COSTE : « *chaque individu apprend une langue différemment, pour des raisons et avec des motivations, pour des buts et avec des intérêts différents ; c'est la raison pour laquelle il convient de centrer l'enseignement sur l'apprenant en analysant d'abord et en prenant en compte ensuite ses besoins langagiers.* » (1994 : 183).

Au sein de l'AC, l'apprentissage est centré sur l'apprenant, il y est un acteur principal, impliqué et responsable dans la communication. L'apprenant n'est plus un récepteur passif de l'enseignant, il est devenu acteur et actif au sein de son apprentissage.

### ✚ **Les documents authentiques**

Un document authentique est, selon le Dictionnaire de didactique des langues « *tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle* » (1976 : 59).

L'AC, à la différence des méthodologies précédentes (MAO-MAV), vise l'apprentissage d'une langue réelle, utilisée par les natifs, loin des dialogues fabriqués qui limitaient auparavant la communication des apprenants. C'est pour cela que des documents authentiques oraux et écrits ont été mis à la disposition des enseignants. L'objectif de l'AC est que l'enseignant ait

fréquemment recours à des documents authentiques, tels que des articles de journaux, un menu de restaurant, des pistes audios ou vidéos des informations à la radio ou à la télévision, des chansons, un calendrier, un billet de train ou d'avion, etc. Ces documents authentiques doivent évidemment correspondre aux besoins communicatifs et langagiers et aux intérêts des apprenants et leur utilisation est privilégiée. Ils doivent permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances linguistiques associées aux règles d'emploi de la langue, mais aussi de le motiver et de l'autonomiser dans son apprentissage.

L'AC est souple et flexible à propos des documents authentiques. En d'autres termes l'enseignant peut avoir recours à des documents élaborés, vraisemblables, proches de l'authentique, qui correspondent à la réalité des apprenants dans le cas où il éprouve des difficultés à en avoir ; surtout en situation de guerre où internet est pratiquement inexistant et les corpus authentiques souvent anciens.

### ✚ L'erreur

L'erreur au sein de l'AC est conçue et traitée différemment par rapport aux méthodologies antérieures. Elle est inévitable voire nécessaire dans l'apprentissage d'une LE car elle nous permet de connaître l'état de la progression de l'apprenant. Il s'agit ainsi, selon GERMAIN (1993 : 211-212) que « *chaque apprenant se [construise] sa propre "interlangue", sorte de langue intermédiaire provisoire* », qui est la langue en cours de maîtrise, située entre le départ de l'apprentissage d'une LC et son état actuel. Grâce aux erreurs commises par l'apprenant, celui-ci peut mettre en question ses hypothèses sur la LC et les vérifier. Il peut les garder, les modifier selon les nouvelles formes acquises.

Ainsi l'erreur est un bon signe d'apprentissage pour l'apprenant et pour l'enseignant qui, pour sa part, rectifie ses pratiques de classe ainsi que ses démarches, comble les lacunes et adapte, selon les erreurs rencontrées, les informations qui posent problème.

L'enseignant adopte une attitude plus tolérante vis-à-vis de l'erreur. Il évite de corriger l'apprenant de manière inopportune et il admet que l'erreur est le signe que l'apprenant est en train de construire un système de la langue cible avec de nouvelles formes.

Les bases théoriques de l'AC étant posées, venons-en à ce qui nous intéresse, quelle place est donnée à l'oral dans cette approche ?

### ✚ L'oral au sein de l'AC

L'AC prépare l'apprenant à s'insérer dans la société par le biais de la communication en LE, en tenant compte du contexte socioculturel de l'acte de parole. En effet, « *on doit viser l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des projets/objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter aux*

*circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue.* » (BOYER, 2001 : 12).

L'oral, au sein de l'AC, est bien présent, car la langue est un instrument d'interaction sociale, basée sur des actes de communication réels. La compréhension orale y est aussi primordiale pour faciliter l'expression orale et préparer l'apprenant à communiquer avec un natif, en prenant en compte le sens explicite et implicite des énoncés, et des règles d'emploi, ce qui lui permet d'éviter des situations de malentendu.

Ainsi l'AC, grâce à la phase de compréhension orale, prépare l'apprenant à des stratégies d'écoute, à la compréhension de différents types de situation de communication et à la perception phonétique y compris l'intonation, les pauses, la voix, le rythme, et à distinguer le nombre et le genre des locuteurs, etc. Ceci permet à l'apprenant, par la suite, d'avoir au moins accès au sens global de la situation de communication et d'éduquer son oreille à une perception de l'oral, du son chez des natifs, ce qui le prépare à une bonne production.

Les activités de compréhension orale, au sein de l'AC, sont variées, elles peuvent inclure le questionnaire à choix multiple (QCM), les questions ouvertes et/ou fermées, les exercices à trous, les activités de repérage, etc.

Celles-ci préparent l'apprenant à communiquer, à échanger et à interagir grâce à des activités de simulation, des jeux de rôle, des débats, des interactions avec ses camarades de classe et entre les apprenants et l'enseignant.

E. BÉRARD (1991 : 44) précise à ce propos que « *l'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement...* ».

Au sein de simulations<sup>41</sup>, qui peuvent durer quelques minutes, l'apprenant joue le rôle d'un natif, d'un autre personnage. Au cours de cette activité, il assure linguistiquement et socioculturellement ce rôle. Il imagine, invente le dialogue ou le discours, en prenant en compte le contexte social de la situation de communication. Ainsi l'apprenant se met à la place d'un natif et s'approche davantage de la LC.

La simulation a beaucoup de bénéfices au sein de l'apprentissage d'une LE, elle motive l'apprenant, lui permet de montrer sa créativité, sa personnalité. Elle lui permet aussi de se mettre en question, de se juger, autrement dit de faire un bilan individuel et personnel de ses connaissances et ses savoir-faire. Au travers de cet exercice, il acquiert de l'autonomie et se responsabilise.

---

<sup>41</sup>« *La simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir.* » (F. DEBYSER, cité par J.P. ROBERT, 2008 : 186).



L'oral dans l'AC est aussi présent grâce à d'autres types d'activités, telles que les jeux de rôle, l'expression orale libre, basée sur une ou plusieurs consignes. L'apprenant peut donc raconter, décrire, débattre, justifier, convaincre, négocier, etc.

L'oral peut également être travaillé grâce à un exposé oral où l'apprenant choisit un sujet et l'expose devant la classe ; ou encore, à travers le compte rendu d'un sujet particulier, issu de différentes émissions à la radio, à la télévision ou d'articles de journaux.

L'AC a mis l'accent sur l'interaction qui est considérée comme moteur de l'apprentissage, grâce à des corpus de différents types qui déclenchent la parole chez les apprenants. L'interaction peut se dérouler en binôme, en groupe, ou individuellement devant la classe. L'enseignant, pour sa part, organise, gère la prise de parole.

Nous retenons pour conclure ce paragraphe l'une des actions de référence dans l'AC. Selon PUREN (2002b : 6), il s'agit des actes de parole correspondant à un « *parler avec* » et à un « *agir sur* » l'autre. Ils sont basés sur le contact avec autrui et sur la communication et l'interaction entre les individus, ce que PUREN appelle : « *la communication interindividuelle* », mise en avant par le travail en binôme ou le travail en groupe dans cette approche.

### **3.1.2.7. La perspective actionnelle (désormais PA)**

La PA a fait son apparition dans la décennie 2000 avec les travaux du Conseil de l'Europe pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL), élaboré selon une nouvelle perception de la méthodologie du FLE. Nous verrons dans le développement qui va suivre que l'oral y a encore toute sa place dans un but de communication comme c'était le cas dans l'AC mais avec une dimension supplémentaire : faire du locuteur un acteur social.

Le CECRL est le résultat de travaux et réflexions scientifiques qui ont duré près de 10 ans, de 1991 à 2001, et qui avaient pour but de retrouver une cohérence dans les systèmes d'évaluation et de certification au sein de l'Europe. Il offre à la didactique des langues étrangères une base de données solide pour élaborer des programmes, des évaluations, des examens, des outils, des manuels. Son objectif est d' « *encourager le plurilinguisme en Europe [...] : c'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen.* » (ROSEN, 2009 : 6). Selon ROBERT, ROSEN, REINHARDT (2011, 94), l'apprenant, avec la construction de l'Europe, ne se prépare pas seulement à des courts séjours à l'étranger, mais à des longs séjours à finalité professionnelle et scientifique et même à travailler dans son propre pays en LE. Ainsi le CECRL, à travers la PA, vise à préparer l'apprenant à réaliser des tâches simples et/ou complexes (actions) en lien avec la réalité sociale

et ce afin de le préparer par la suite à s'intégrer dans l'Europe et dans la société, à travailler ou à étudier en LE et à devenir un acteur social.

Le Cadre retient, dans son plan, l'Approche actionnelle comme perspective de travail au sein de la didactique des langues. Autrement dit, il s'agit de préparer l'apprenant à utiliser activement la langue pour communiquer et réaliser des actions en liens avec la société. Cette réalisation dépasse évidemment l'aspect langagier de la langue et se situe en contexte social, ce qui transforme la classe en une micro- société. La réalisation fait appel à un travail en groupe, ce qui exige de déployer toutes les compétences dont disposent les participants.

Pour pouvoir intégrer la PA en classe, ROSEN (2009 : 8) opte pour la pédagogie du projet, en tant qu'outil fortement conseillé pour la réalisation des principes et des objectifs de la PA, ce que nous avons prouvé précédemment. Différentes compétences sont mobilisées, telles que communicatives pour effectuer ces tâches ainsi que ces actions et des actes de parole issus de l'AC. Comme tâches, l'apprenant peut effectuer des démarches administratives, téléphoner à un médecin, commander un repas dans un restaurant, traduire un texte, réaliser un journal de classe, etc.

Le terme « approche » est apparu pour la 1<sup>ère</sup> fois dans le N°45 de la revue Français dans le monde. Cette approche prend en considération différents principes de l'enseignement-apprentissage du FLE, tels que la diversité culturelle et la visée socio-culturelle.

L'apprentissage est basé sur une activité sociale, l'apprenant étant considéré comme un acteur social. L'apprentissage est également basé sur le travail collaboratif, ainsi « *on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres* » (ROSEN, 2009 : 9).

Quand il s'agit de travailler l'oral, la PA amène l'apprenant à communiquer avec l'autre, à agir et à réaliser une action avec lui, d'où les concepts de « co-action, co-agir, perspective co-actionnelle, approche actionnelle co-culturelle, perspective co-culturelle » spécifiques à PUREN que nous avons précédemment évoqués. L'objectif de la PA est d'amener l'apprenant à devenir « *un utilisateur efficace de la langue* » (ROSEN, 2009 : 8).

Retenons pour finir que l'oral dans la PA est appréhendé grâce à des interactions, à des co-actions, qui sont en même temps communicatives et proches du réel, souvent elles sont travaillées par le biais de la pédagogie du projet. Dans laquelle les apprenants réalisent des actions ensemble en collaboration, en solidarité et en travail en groupe, etc.

Tous les concepts présents dans l'AC trouvent leur place au sein de la PA mais cette fois-ci, ils sont reliés avec l'agir social, c'est-à-dire avec la vie sociale. C'est pour cela que de nombreux chercheurs-auteurs considèrent que la PA est le prolongement et la continuité des

méthodologies antérieures, en particulier de l'AC. La PA maintient le courant communicatif, en y ajoutant la dimension sociale de la communication et attribue la faculté d'acteur social à l'apprenant. Ainsi « *la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif mais apparaît comme son prolongement le plus actuel et le plus complet* » (CUQ & GRUCA, 2017 : 283).

Pour conclure, PUREN (2002b : 7), pour sa part, résume l'évolution qui s'est produite entre les différentes méthodologies précédentes jusqu'à la PA, en précisant que : « *dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. ».*

Abordons maintenant plus en détails les compétences de communication orale au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE.

### **3.1.3. Les compétences de communication orale**

Les compétences de communication spécifiques à l'oral, amènent l'apprenant à maîtriser la parole (l'oral), autrement dit à comprendre des énoncés oraux pour, par la suite, en produire d'autres en tenant compte de la situation de communication dans laquelle il se trouve.

A partir de l'approche communicative, comme mentionné précédemment, une compétence de communication a été mise en valeur afin d'amener l'apprenant à utiliser la parole dans des situations de communication variées. Puis avec la PA, l'oral est devenu un moyen de communication et d'interaction pour agir avec les autres afin de réaliser collectivement une co-action en lien avec la vie sociale.

Pour définir la compétence communicative, que MOIRAND et BOYER nomment la « compétence de communication » et que le CECRL nomme « compétence à communiquer

langagièrement », nous choisissons la définition proposée par GALISSON & COSTE. C'est, selon eux : « *la connaissance pratique et non nécessairement explicitée des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (1976 : 106). Elle est constituée de différentes composantes ou compétences. Elles se résument selon le CECRL (2005) en des compétences générales et en compétences communicatives langagières. Les compétences générales, selon le CECRL (2005 : 84), correspondent aux savoirs, aux savoir-faire, aux savoir-être, aux savoirs-apprendre et aux aptitudes.

Quant aux compétences communicatives langagières, elles correspondent aux composantes linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, y compris des savoirs, des habiletés et des savoir-faire, parmi d'autres.

Pour traiter davantage cette compétence de communication et pour avoir une vision plus large de la place qu'y occupe l'oral, nous allons avoir recours à Sophie MOIRAND (1982) et à Henri BOYER (1989). Elle correspond à différentes composantes ou ce que BOYER (1989) appelle « *diverses micro-compétences* », à savoir :

#### ✓ **La composante linguistique**

C'est la capacité d'utiliser des modèles lexicaux, grammaticaux, sémantiques, phonétiques, syntaxiques, orthographiques et orthoépiques (capacité de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite). À ceci s'ajoutent des activités de réception et de production orale et écrite.

#### ✓ **La composante discursive**

Elle signifie la connaissance et la capacité d'utiliser différents types de discours selon la situation de communication dans laquelle l'individu se trouve.

#### ✓ **La composante référentielle**

Elle désigne la connaissance des domaines et des objets du monde. À titre d'exemple, elle comprend la civilisation au sens encyclopédique, la géographie, la composition socioprofessionnelle de la société, les bibliothèques, les musées, les lieux touristiques et artistiques, etc.

#### ✓ **La composante pragmatique**

Cette composante correspond à la fois à la composante discursive qui permet à l'apprenant de construire des phrases cohérentes selon les situations de communication, à la composante fonctionnelle qui signifie l'utilisation des discours oraux et écrits à des fins

communicationnelles et fonctionnelles, et à la compétence de conception schématique, qui désigne la capacité de se sentir à l'aise dans différentes situations de communication, différents types d'interactions sociales.

- ✓ **La composante socioculturelle** ou ce que BOYER (1989 et 1995) appelle la compétence ethno/socioculturelle que nous avons définie précédemment.

COLLETA (2002 : 38) propose une autre typologie pour définir les compétences orales lesquelles comprennent :

- Une compétence sociale, c'est-à-dire connaître ce qui a trait à la vie sociale (hiérarchie, groupes, statuts, etc.) ;
- Une compétence communicative, autrement dit connaître et maîtriser les genres oraux dialogués ;
- Une compétence discursive : connaître et maîtriser les genres oraux monologués ;
- Une compétence linguistique, prosodique et kinésique : conjuguer le jeu des mots, de la voix et des gestes ;
- Une compétence langagière, ce qui signifie interpréter des énoncés, manier l'implicite ;
- Une compétence sociolangagière ce qui correspond à la maîtrise des usages langagiers en contexte.

Ainsi, dans le projet pédagogique que nous avons choisi de réaliser et dont les détails seront explicités ultérieurement, nous avons travaillé de façon à prendre en compte toutes ces composantes afin d'amener l'apprenant à débloquer et à développer son expression orale.

Amener les apprenants à construire et /ou à développer des compétences de communication orales et/ou écrites les conduit à réaliser des activités (tâches) variées, liant l'agir d'apprentissage à l'agir social. Il s'agit, par exemple, de tâches de réception orale et écrite, de production orale et écrite qui déclenchent évidemment l'interaction et qui les amènent à construire des savoirs, des savoir-faire sociaux-culturels, des savoirs être et des savoir-agir et apprendre tout en réalisant l'action visée.

LHOTE, citée par GUIMBRETIERE (2016 : 57) précise que « *la maîtrise de la parole s'appuie sur la confrontation des points de vue relatifs à la production d'un locuteur et à la perception /compréhension d'un auditeur. Elle propose alors un modèle de type systémique englobant les trois pôles : production, perception et compréhension de la parole.* » (2016 : 57). Cela nous laisse comprendre que maîtriser la parole est basée, entre autres, sur l'articulation de la perception, la compréhension et la production de la parole. Ainsi construire et / ou développer des compétences orales inclut ces deux compétences : compréhension (réception-perception) orale et production (expression) orale. C'est ce que nous détaillerons dans les pages suivantes tout en mettant davantage l'accent sur cette trilogie relative à la parole.

### 3.1.3.1. La réception orale (compréhension orale)

La compréhension orale a été marginalisée pendant une durée assez longue au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE. Ce n'est qu'à partir de l'avènement de l'AC avec les documents authentiques qu'elle a pu avoir davantage de place et d'attention. Afin de pouvoir communiquer, l'apprenant est mis dans une situation de communication où différents locuteurs, y compris lui-même, créent l'acte de communication en interagissant. Pour pouvoir communiquer, l'apprenant doit d'abord comprendre le message oral pour être ensuite capable d'y répondre, d'interagir et de s'exprimer, d'où l'importance de la réflexion et du travail cognitif qu'il doit effectuer.

L'activité de réception ou de compréhension, nécessite de la part de l'apprenant une attention ainsi que du silence pour pouvoir accéder au sens de différentes situations de communication orale, telles que des conversations, des entretiens, des chansons, des dialogues de la vie courante, des débats. De plus, il a besoin d'être confronté à différents documents authentiques, tels que des documents audios, vidéos ou autres.

La compréhension est définie par le dictionnaire pratique de didactique du FLE comme « *l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue (et celle des registres du discours des interlocuteurs ou des textes écrits) et s'inscrit dans un projet d'écoute / de lecture (pour s'informer, se distraire, etc.).* » (ROBERT, 2008 : 40).

La compréhension selon CUQ (2003 : 49) correspond à la capacité de l'apprenant d'accéder au sens d'un enregistrement audio (compréhension orale) ou d'un texte qu'il lit (compréhension écrite), grâce à des processus cognitifs.

Pour CORNAIRE & GERMAIN (2008 : 195-196) la compréhension orale est « *une habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens.* ».

Ainsi, avoir accès au sens est l'élément essentiel dans le processus d'acquisition d'une compétence de communication, car pour pouvoir échanger avec l'autre, il faut comprendre la langue de l'autre. Sans accès au sens, l'apprenant est incapable d'interagir avec l'autre d'où le sentiment d'« *insécurité linguistique* » (PORCHER, 2011 : 45).

Au moment où l'apprenant se trouve dans l'incompréhension, il est incapable de gérer le rythme de l'échange. C'est « *un rythme lui est imposé, contre lequel il ne peut rien et auquel il lui faut s'adapter. Au contraire, en compétence de production orale, le sujet est maître de son propre rythme et il décide librement aussi du contenu de ce qu'il veut dire.* » (PORCHER, 2011 : 45-

46). Ainsi, dans la réception orale, l'apprenant reste soumis aux initiatives de l'autre, devant lesquelles il est incapable d'intervenir.

Comprendre exige de l'apprenant d'importants efforts pour avoir accès à la signification de différentes situations de communication. Pour ce faire, l'apprenant doit avoir une bonne perception auditive et maîtriser le système phonologique, d'où l'importance de l'éducation de l'oreille à la perception phonétique, à l'écoute, à la prosodie (rythme et intonation). Ajoutons à cela les règles et les rites socioculturels de la langue cible ainsi que le langage corporel (gestes, mimes, etc.).

C'est pour cela que nous avons pris en compte durant l'étude de cas de notre thèse, l'intégration des activités de réception orale et de phonétique qui facilitent le passage à la production orale. Comprendre des énoncés oraux se base aussi sur la présence conjointe de la capacité d'audition (écoute) et de perception (réception). La première est une « *capacité physique de l'oreille à entendre* », autrement dit « *la sensibilité de l'oreille aux stimuli sonores* » (GUIMBRETIERE : 2016 : 15-54) et la deuxième est « *l'interprétation de la réalité physique par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif* », « *qui engendre un processus mental relativement complexe, [...] sert à la fois à reconnaître et à interpréter la réalité acoustique* » (GUIMBRETIERE : 2016 : 16-54). Ainsi « *l'écoute ou la réception de la parole sollicite les mécanismes sensoriels à travers le phénomène de l'audition et met en jeu les mécanismes cognitifs et linguistiques à travers le phénomène de la perception.* » (2016 : 54).

Pour conclure avec l'activité de la réception orale, il est important de mentionner que pour avoir la capacité de comprendre à l'oral, l'apprenant a besoin de se former en permanence, c'est-à-dire d'écouter, d'entendre, d'être sensibilisé à différentes prosodies, à différents débits, à différentes voix, accents, contextes, intonations, tonalités, et à différents registres.

Il doit apprendre à orienter sa perception selon les informations voulues, à repérer des informations précises, à avoir des stratégies d'écoute, à déceler des indices lui permettant, par la suite, d'avoir davantage accès au sens explicite et implicite, d'où l'importance du contact permanent avec la LC.

Les activités et exercices de réception orale sont variés, nous pouvons citer entre autres :

- Phonétique : des exercices de perception auditives, de reconnaissance, de discrimination, de répétition ;
- Pour avoir accès au sens, nous avons des exercices basés sur des questions à choix multiples (QCM), de vrai/faux/on ne sait pas, des questions fermées et/ou ouvertes, remplir des tableaux, etc., cela peut être travaillé grâce à différents types de documents, tels que (des annonces publiques, des documents tirés des médias (radio, télévision, enregistrements).

- L'apprenant peut être spectateur au théâtre, à une conférence, à des spectacles, etc.

La compréhension est de différents types, l'apprenant peut écouter afin de comprendre le sens global, ou détaillé ou afin de repérer une information particulière et d'avoir accès à l'implicite du discours, etc. Ces propositions d'exercices et d'activités variés nous ont bien aidée dans le choix des documents authentiques que nous avons intégrés au sein de notre étude de cas. Nous avons essayé d'exposer les apprenants à des documents variés afin de leur permettre de construire et de développer leur capacité à comprendre et par la suite à produire.

Ainsi pour avoir accès au sens et à la compréhension, l'apprenant déploie des efforts variés incluant des efforts auditifs, cognitifs, de concentration, etc. Comprendre prépare l'apprenant à entrer en contact avec l'autre, c'est-à-dire, à communiquer avec lui. C'est pour cette raison que nous avons intégré au sein de notre action de remédiation des tâches amenant les apprenants à avoir accès au sens pour pouvoir par la suite communiquer avec les autres. La plupart de ces tâches de compréhension orale était basée sur des chansons du répertoire français et francophone. Pour conclure avec la compréhension orale et passer à la production orale, nous retenons que l'apprenant transfère ces capacités de compréhension dans la production orale afin de communiquer.

Intéressons-nous maintenant aux spécificités de l'expression orale.

### **3.1.3.2. La production orale (expression orale)**

La production orale équivaut à pouvoir s'exprimer dans différentes situations de communication. Cette compétence a été progressivement valorisée dans les méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE, particulièrement avec l'AC où l'oral est devenu un moyen de communiquer puis avec la PA, où il est devenu un moyen d'agir avec l'autre et de réaliser des co-actions.

Les activités de production orale amènent l'apprenant à devenir indépendant et à trouver sa place dans la société grâce à des productions orales le valorisant, telles que des exposés oraux, des présentations, des rapports et des études, des entretiens d'embauche, etc.

Ces productions valorisent l'apprenant au sein de la société, selon l'aisance et la fluidité de sa parole, sa clarté et son organisation.

La production orale selon ROBERT (2008 : 170) est un terme qui désigne « *soit le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue, soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours. Une telle opération est donc d'abord fonction de la connaissance du code oral et écrit d'une langue par son utilisateur : en effet, celui-ci est capable de produire*



*des énoncés et des discours d'autant plus riches et variés qu'il a une connaissance plus approfondie de la langue. »*

ROBERT (2008) considère la production orale et l'expression orale comme voisines sémantiquement. Cependant, selon ROUX (2000) : « *la parole n'est pas forcément synonyme d'expression orale* ». Pour lui, produire correspond à l'émission de sons, de mots, de phrases, alors que l'expression signifie l'implication du locuteur, qui émet des énoncés oraux : « *des énoncés qui impliquent (à des degrés divers, certes) leur émetteur, [impliquant son] ("je")* », ce qui correspond à la subjectivité selon PIERRA (2006). Autrement dit, dans l'expression, il y a le langage oral incluant des gestes, des signes d'expressivité, des mimes, des émotions, etc. ROUX précise que l'expression orale « *exige l'émission de phonèmes organisés* » impliquant l'émetteur et cela sous-entend que l'expression orale englobe la production orale. L'expression orale correspond, selon lui, à tout discours spontané, improvisé, libre, personnel, mais également toute activité interactive, communicative, spontanée privilégiant le rôle communicatif de l'apprenant et le sens.

À contrario, la production orale correspond pour lui, aux discours mémorisés, collectifs, stéréotypés relevant de descriptions, mais aussi, aux activités non interactives comme l'exposé nécessitant une préparation au préalable. Elle est basée sur l'écrit oralisé, des réponses à des questions fermées, qui privilégient le rôle communicatif de l'enseignant ainsi que la norme et la forme de la langue.

Dans notre action de remédiation, nous avons choisi, dans son premier volet, des corpus variés amenant les apprenants à réaliser des interactions. Parmi ces corpus, il y avait de nombreuses chansons. Ces dernières ont amené les apprenants à réaliser des activités (des tâches) de compréhension orale, d'expression orale et d'expression écrite. Dans le second volet de l'action de remédiation, la chanson était présente pour être chantée. Si on adhère à la distinction proposée par ROUX entre expression et production orale, on se trouve devant une chanson écrite à chanter par les étudiants. Cela correspond à la production orale et non à l'expression. Autrement dit, d'après cette distinction, chanter une chanson écrite ne constitue pas une vraie interaction, un vrai échange. Cette vision nous paraît contradictoire, car l'acte de chanter valorise l'expression selon MAHAJAN (2018). Elle précise à ce propos que : « *malgré sa dépendance de l'écrit, cet acte de chanter peut, selon nous, aider à révéler (grâce aux éléments prosodiques, expression musicale et poétique) la contribution d'un individu au texte et à la musique déjà existants. Cette « production » ayant un toucher « personnel » et une visée expressive et esthétique met en évidence les émotions de la personne qui chante. Cette expression de ce dernier se manifeste par son corps et sa voix et ne reste plus, donc, une simple imitation. Cet acte devient plutôt une interprétation que le dictionnaire le petit Robert (2015)*

défini comme action de jouer ou chanter « d'une manière personnelle » » (MAHAJAN, 2018 : 83).

Ainsi, pour ce qui concerne cette recherche, nous utilisons les deux termes comme synonymes. Pour pouvoir produire oralement un énoncé, délivrer un message et être compris, l'apprenant doit mettre en œuvre sa compétence communicative qui est l'illustration de sa prise en compte du contexte dans lequel il se trouve ; ainsi que le registre de langue convenable au message et au sujet visé, le cadre spatio-temporel de la situation de communication, le statut des locuteurs, le but de l'interaction (convaincre, décrire, exposer, analyser, interpréter, influencer son destinataire, etc.) parmi d'autres. Pour ce faire, l'apprenant passe par un processus cognitif entier, détaillé par LEMAIRE (2006).

### 3.1.3.2.1. Processus cognitif de production orale

Ce processus cognitif débute, à l'inverse de la réception orale, avec la représentation mentale de l'énoncé.

D'après LEMAIRE (2006 : 334), les deux modèles les plus élaborés à l'heure actuelle concernant la production orale sont les modèles proposés par BOCK et LEVELT (1994 ; LEVELT) et par DELL (1986). LEMAIRE avait effectué une étude sur les postulats de chacun afin de comprendre leurs points communs et leurs différences.

#### ✚ Le modèle de BOCK & LEVELT (1994)

Selon LEMAIRE (2006 : 335), ce modèle est inspiré des conceptualisations de GARRETT (1975, 1976, 1980). D'après ce modèle, la production orale comprend quatre étapes de traitement : «

- **Étape 1** : Traitement du message. Le locuteur élabore le contenu du message qu'il veut véhiculer, le sens de ce qu'il veut dire.
- **Étape 2** : Traitement fonctionnel. Le locuteur sélectionne le vocabulaire qu'il veut utiliser et le rôle grammatical (sujet, complément, etc.) des mots sélectionnés.

Par exemple, si le locuteur veut dire que Jean mange une pomme, il lui faut non seulement choisir les items « Jean », « mange » et « pomme », mais aussi attribuer à chaque item son rôle dans la phrase, comme le fait que le sujet est « Jean » et que le complément d'objet est « pomme ».

- **Étape 3** : Traitement positionnel. Après avoir sélectionné les items lexicaux et avoir assigné un rôle à ces items, le sujet met ces items en ordre pour former une phrase et infléchit ces items (conjugue les verbes au passé, ajoute un « s » aux items au pluriel).

- **Étape 4** : Traitement phonologique. Enfin, le sujet sélectionne les sons constituant les mots des phrases construites, ainsi que les autres paramètres liés à la production orale, comme la prosodie ou le rythme. »

Ce modèle est un guide pour l'étude empirique de la production orale d'après ses caractéristiques variées. Il s'agit d'un modèle classique, limité à des séquences de traitement de l'information, qui met l'accent sur des processus cognitifs pouvant être vérifiés en laboratoire. Il fixe un ordre pour ceux-ci : d'abord la disponibilité des informations syntaxiques, puis les informations sémantiques dans le système cognitif, enfin les informations phonologiques.

#### ✚ **Le modèle de DELL (1986)**

Selon LEMAIRE (2006 : 336), le modèle proposé par DELL est un modèle de type connexionniste de la production orale. Il correspond à quatre étapes de traitement qui sont pratiquement analogues à celles proposées par BOCK et LEVELT. Ces étapes sont les suivantes : «

- **Étape 1** : Traitement sémantique. À cette étape, le sujet élabore le sens du message à transmettre. C'est l'étape de traitement la moins spécifiée par Dell.
- **Étape 2** : Traitement syntaxique. À cette étape, le sujet planifie la structure grammaticale de ce qui va être dit ; il met les mots en ordre pour former des phrases.
- **Étape 3** : Traitement morphologique. Le sujet planifie les morphèmes, c'est-à-dire qu'il sélectionne les éléments qui vont permettre d'indiquer si la phrase mentionne une action ou plusieurs, si cette action a lieu au moment où le sujet parle, etc.
- **Étape 4** : Traitement phonologique. À cette étape, le sujet sélectionne le son des mots utilisés ainsi que le rythme et l'intonation. ».

D'après LEMAIRE, la différence principale entre ces deux modèles, réside dans le fait que, dans celui de BOCK et LEVELET, « *une étape de traitement est déclenchée lorsque l'étape précédente est terminée* » (2006 : 336), alors que dans le modèle de DELL, « *les quatre étapes interviennent simultanément et interagissent (i.e., s'influencent mutuellement).* » (2006 : 336). L'un des modèles est donc classique, l'autre connexionniste dans le traitement de l'information. Ce qui est commun avec ces deux modèles, d'après LEMAIRE, c'est que la production orale suit des processus qui vont de l'élaboration du contenu du message, c'est-à-dire ce que l'apprenant veut dire, à la manière de le dire y compris la syntaxe, la morphologie, les temps et modes, la phonologie.

#### **3.1.3.2.2. Caractéristiques de la production orale**

Voyons maintenant ce qui **caractérise** la production orale :

Détenir une compétence de production orale se base, selon TAGLIANTE (2006 : 81-82), sur deux éléments, à savoir : la forme et le fond de la production orale.

✚ La forme est composée des points suivants :

- **Le non verbal**

Il s'agit de l'attitude générale de l'apprenant, ses gestes, l'aisance, la décontraction, l'expressivité et la détente du visage, les sourires. Ceux-ci sont considérés comme facilitateurs de la transmission du message au sein de la production orale.

- **La voix**

Elle comprend le volume, l'articulation, la fluidité, la spontanéité et le débit qui aident l'apprenant à transmettre son message. L'apprenant doit bien tirer profit des informations que lui apporte le changement du volume, du débit et de la maîtrise de l'articulation, de la prosodie (rythme et intonation). Cela lui permet par la suite de marquer ses différentes intentions derrière les messages, les sentiments et les impressions qu'il voudra transmettre.

- **Les regards, les pauses significatives, les silences voulus**

Ces éléments permettent à l'apprenant de s'assurer que son message est bien compris, d'attirer l'attention de son interlocuteur, de maintenir le contact avec son interlocuteur, de gérer sa réflexion.

- **La capacité à interagir**

*« C'est ici que peuvent être évaluées les stratégies de compensation, de détournement, de contrôle et de correction. D'où l'intérêt de voir apparaître dans le CECR [...] l'évaluation de la capacité à interagir oralement, de collaboration dans la construction du sens. Ce sont là des composantes fondamentales de l'oral. » (TAGLIANTE, 2005 : 66).*

- **La prononciation**

Une bonne production est basée sur une bonne prononciation. Voici une grille proposée dans TAGLIANTE (2005 : 67) résumant les critères de l'évaluation de la prononciation :

**5 points** : Peu de traces d'accent étranger.

**4 points** : Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.

**3 points** : Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu.

**2 points** : Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation. On doit souvent lui demander de répéter.

**1 point** : Difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible.

Pour ce qui concerne notre étude de cas, nous nous sommes basée, pour évaluer la prononciation, sur des appréciations, non pas sur un système de notation. Nous avons ainsi pris en compte les critères avancés par TAGLIANTE.

Il n'est pas inutile de préciser que la forme est plus difficile à évaluer. Il s'agit, en général, d'une appréciation sous forme d'impression de la performance de l'apprenant par l'évaluateur. C'est ce que nous avons effectué pour évaluer la forme du projet réalisé dans notre étude de cas, dont les détails seront abordés ultérieurement. D'une manière brève, nous avons visionné les vidéos du spectacle final ainsi que celles d'entraînement et nous avons accordé, avec les étudiants, des appréciations, des impressions et des autocritiques. Nous nous sommes également servie des impressions ainsi que des appréciations du public y compris des enseignants, des responsables, des étudiants, des familles et des amis présents dans la présentation finale.

Voyons maintenant, dans les lignes qui suivent, le fond de la production orale

✚ Le fond est composé selon TAGLIANTE (2006) des éléments suivants :

- **Les idées**

Elles correspondent aux informations que l'apprenant veut donner, aux argumentations qu'il choisit, aux opinions et aux sentiments qu'il souhaite exprimer, aux objectifs et aux idées qu'il veut transmettre, compte tenu de son interlocuteur, de son âge, son statut social ainsi que son rôle. N'oublions pas que l'apprenant peut expliciter ses idées grâce à des illustrations orales, autrement dit, des exemples, et ce afin de clarifier le contenu.

- **La structuration des idées**

Afin de transmettre clairement des messages, des sentiments, des impressions aux autres, l'apprenant doit organiser ses idées de manière cohérente. Celles-ci, selon TAGLIANTE (2006 : 82) doivent s'enchaîner d'une manière logique et les transitions doivent être bien choisies. L'apprenant doit préciser ce qu'il veut dire. Il peut utiliser des exemples, des reformulations, des métaphores afin de clarifier ses idées et il doit terminer ses propos clairement. Ainsi, il faut que le déroulement des messages et de la pensée du locuteur soit logique, précis et bref.

- **Le langage**

Dans une compétence de production orale, le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation sont pris en compte. L'apprenant est censé produire des énoncés qui doivent être linguistiquement corrects mais l'important est de déterminer le contexte et la situation de communication, de faire passer le message clairement pour qu'il soit compris par l'interlocuteur. Il ne faut pas non plus se centrer uniquement sur la correction linguistique mais

plutôt sur la communication et le message à transmettre même s'il y a des erreurs. Ainsi, précision, justesse, explication et exemples supplémentaires doivent accompagner le langage.

Voyons maintenant comment l'enseignant entraîne l'apprenant à communiquer et à produire des discours oraux, à être en contact avec différentes situations de communication, à savoir les gérer. Les activités et exercices de production orale sont variés. Nous en détaillons quelques-uns dans les lignes qui suivent.

Prenons, par exemple, les activités de production orale d'interaction. Il s'agit d'un échange oral entre interlocuteurs, durant lequel réception et production sont présents de manière alternative. Autrement dit, il s'agit d'écouter, de comprendre puis de produire (parler) voire d'anticiper la réponse en écoutant car le locuteur est en train de préparer sa réponse ou la suite de l'interaction en écoutant l'autre. Ainsi le locuteur est à la fois récepteur et producteur. Dans cette optique, le CECR (2005 : 60) précise que « *dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.* »

Ainsi, l'activité de production orale en interaction est à la fois une activité de réception puis de production orale. L'apprenant apprend à éduquer son oreille, sa réception des messages et par la suite à préparer sa réponse. Ainsi, l'interaction est une activité langagière optimale pour développer la compétence de communication langagière. Les activités d'interaction sont variées. Nous pouvons énumérer les suivantes : les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles ou informelles, le débat, l'interview, la négociation, la coopération en vue d'un objectif ou d'une action, etc. Citons également à titre d'exemple, la réalisation des tâches en vue de réaliser une ou des action(s) sous forme de projet pédagogique.

Il existe d'autres activités de type production orale ordinaire. Le locuteur y est absent voire souvent inconnu de son interlocuteur et peut ne pas pouvoir lui répondre. À ce moment-là, cette situation communicative est considérée comme activité de production de type « parler », autrement dit, de type ordinaire.

Dans ce type d'activités, « *l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs* » (CECR, 2005 : 48), tels que les exposés oraux lors d'une conférence, d'un spectacle, d'un commentaire sportif ou d'un tableau ; la lecture à haute voix entre autres.

Durant notre étude de cas, nous nous sommes attachée à introduire des activités de production orale de tout type, mais les activités de type interaction étaient les plus récurrentes, afin

d'amener l'apprenant à construire et à développer ses capacités communicatives dans des situations de communication réelles ou proches du réel.

La synthèse de l'évolution historique de l'oral, mais aussi des compétences orales, nous a permis d'avoir une idée de la place qu'elle a occupé au fil du temps, de ses pratiques, ses principes, ainsi que ses idéologies. Il est aussi important de mentionner que cela nous a permis de comprendre davantage la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans notre contexte.

Cette synthèse sur l'oral et sur les compétences orales, incluant la compréhension et l'expression orales, nous a aidée à mettre en œuvre notre action de remédiation. Nous nous en sommes inspirée pour proposer des tâches orales, incluant un travail sur la phonétique, sur les activités de compréhension et d'expression orales, sur des savoir-faire socioculturels de la langue-culture cibles entre autres. Ces tâches nous ont aussi aidée à amener les étudiants à construire et à développer des apprentissages variés, incluant l'oral et liant pratiques scolaires et pratiques sociales. Ces tâches orales étaient basées, entre autres, sur des chansons de thématiques et de registres variés. Elles étaient perçues et chantées par les étudiants.

Entre perception et production, il y avait également des activités et des tâches diversifiées ayant comme stimulateur des chansons ou d'autres documents oraux.

Ainsi, nous avons mis en œuvre différentes démarches pédagogiques dans notre projet afin de travailler ensemble (les étudiants et nous-même) l'oral, entre autres, par le biais des pratiques artistiques de la parole incluant la chanson. Nous nous sommes servie particulièrement dans cette recherche, comme mentionné à plusieurs reprises, de la pédagogie du projet de nature artistique.

Parlons maintenant de l'évaluation de l'oral en FLE.

### **3.1.3.3. L'évaluation de l'oral**

*« En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. » (ROBERT, 2008 : 84).*

Mais l'évaluation de l'oral reste une tâche ardue pour tous les enseignants de FLE. La plupart d'entre eux ne sont pas formés à cela et ils sont obligés de suivre des procédures traditionnelles, limitées à quelques aspects de l'évaluation de l'oral. C'est le cas de l'évaluation sommative, normative, souvent utilisée, qui, comme évoqué précédemment, vise à contrôler les acquis des apprenants et à mesurer leurs performances par rapport aux normes de la LC. Elle permet par la suite d'attribuer des notes et de délivrer des diplômes.

L'enseignant peut suivre une évaluation formative, critériée et auto-évaluative, comme nous l'avons vu auparavant, qui vise la prise d'informations sur l'état d'apprentissage des apprenants et permet à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant d'avoir une idée plus large de la maîtrise d'une compétence à l'oral. Selon TAGLIANTE (2005 : 10), nous tentons de déterminer par cette évaluation si les objectifs sont atteints. Pour ce faire, des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification sont proposés à l'apprenant et donnent une information commentée pour l'enseignant et pour l'apprenant. Ce type d'évaluation « *apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative. Elle mène à la reconnaissance des compétences. Elle a une valeur formative.* », mais son application pour évaluer l'oral reste difficile en classe, surtout face à un effectif élevé d'étudiants et un planning temporel réduit.

L'évaluation de l'oral reste un sujet compliqué à aborder surtout pour les enseignants, à cause des difficultés qu'elle entraîne. Nous en avons recensé plusieurs, présentées par GARCIA-DEBANC (2002 : 56) :

- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. Les paramètres à prendre en compte sont nombreux (syntaxiques, sémantiques, prosodiques, gestuels) et difficiles à percevoir.
- L'oral implique l'ensemble de la personne (on ne peut pas dissocier la voix du corps, même les silences sont significatifs). Tous les éléments font sens (à l'écrit, les ratures ne sont plus visibles). L'individu accepte difficilement de réentendre sa propre voix. On évalue des prestations orales, des moments repérés, des paramètres isolés.
- Pour les sociolinguistes, l'oral est marqué par les pratiques sociales de référence. La distance, le débit, entre autres, sont des marqueurs de différences sociales ou culturelles.
- L'oral ne laisse pas de traces. Les enregistrements sont techniquement exigeants. Le détour par la transcription écrite pose problème et est très coûteux en temps, même s'il est utile dans la formation ou la recherche.
- Il est délicat d'évaluer une performance d'élève, d'analyser une production verbale car il est nécessaire de repérer des éléments objectifs ; de plus, l'importance de la production verbale ne garantit pas une construction de connaissances réelles.
- L'oral est encore mal connu et les situations sont multiples : il est difficile de donner des repères pour apprendre, pour enseigner (l'écrit oralisé n'est pas l'oral interactif, oral de reformulation...).
- Les indicateurs de la maîtrise de l'oral ne sont pas clairement définis. Les indicateurs d'analyse mis au point par les chercheurs ne correspondent pas toujours aux indicateurs de compétences. Les recherches récentes en didactique de l'oral ont produit des matériels réducteurs, non ancrés dans de réelles productions verbales.



Évaluer l'oral selon FAYE (2002 : 53), signifie analyser différentes tâches, définir des savoirs et compétences qui s'y rattachent, repérer des critères précis, faire des commentaires par le professeur, par les apprenants ou par les autres, autrement dit le public extérieur à la classe à qui/devant qui la tâche (action-projet) est présentée.

Faire participer les apprenants dans le processus d'évaluation de l'oral en particulier par le biais de l'évaluation formative était notre objectif durant le projet effectué dans notre contexte. Les apprenants pouvaient s'observer et faire des commentaires sur l'interprétation d'une chanson en FLE, d'une fable de la Fontaine, d'une tâche réalisée ou d'un projet pédagogique effectué.

Les commentaires sont de manière générale émis par le professeur, mais ils peuvent l'être par l'apprenant ou par les autres, comme le public assistant à la présentation finale du projet. Ainsi les apprenants deviennent responsables, acteurs de leur évaluation et de leur apprentissage.

D'après MARQUE (2002 : 54-55), évaluer l'oral peut être effectué selon différents critères, tels que la facilité de parler, la fluidité, le vocabulaire utilisé par l'apprenant, l'adéquation du registre de langue. La conduite peut être évaluée, elle correspond au respect de consigne, à la capacité à écouter et à remplir le rôle attribué à chaque apprenant, à la progression interne, personnelle de l'apprenant. L'apprenant lui-même s'auto-évalue grâce à des grilles qui lui sont proposées au fil du projet afin d'évaluer son travail, sa prestation et surtout pour se rendre compte de ses points faibles et de ses lacunes. Ainsi l'apprenant se donne des appréciations personnelles qualifiant son progrès au niveau de la production orale et également dans d'autres compétences, surtout au niveau de sa subjectivité.

Afin d'améliorer son oral, l'image de soi, de s'auto-évaluer, d'avoir une perception sur sa parole et pour avoir des feedbacks sur celle-ci, l'apprenant en général a besoin, d'après BARBÉ (2002 : 44), de se voir parler. D'où l'idée de s'enregistrer en vidéo et /ou en magnétophone car ces outils permettent à l'apprenant et à l'enseignant d'avoir un retour sur la parole et par la suite, d'analyser celle-ci.

BARBÉ (2002 : 44) précise que la vidéo et le magnétophone participent d'une pédagogie de l'oral. De plus, un travail avec une caméra ou un magnétophone donne envie aux apprenants et les motive. Nous avons été inspirée aussi par BARBÉ durant la réalisation et l'évaluation formative de notre projet réalisé lors de l'étude de cas, dont les détails vont être présentés ultérieurement. Nous nous sommes servie du visionnage des vidéos d'entraînements pour que les apprenants puissent s'autocritiquer et s'auto-évaluer.

En guise de conclusion, il est important de mentionner que pour avoir une compétence de communication et en particulier de production orale, l'apprenant est invité à multiplier les

contacts avec la langue cible tout en réalisant des actions collectives et en construisant des savoirs variés, des valeurs et des conceptions communes pour et par les actions.

Pour ce faire, différentes théories d'enseignement-apprentissage de l'oral sont présentes dans la didactique des langues-cultures étrangères. Dans cette recherche, notre choix s'est porté sur la théorie des pratiques artistiques de la parole en FLE, précisément, de la chanson en FLE.

Pour mettre en œuvre cette théorie, nous avons choisi la pédagogie du projet, étayée précédemment, en tant que méthodologie, à travers laquelle nous avons réalisé différents projets de nature artistique de la parole en FLE. Les détails d'un seul projet seront explicités en chapitre trois. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons en détail la théorie des pratiques artistiques de la parole en FLE et, plus précisément, la chanson en FLE.

### **3.2. Théorie des pratiques artistiques de la parole en FLE**

Dans cette recherche nous avons décidé d'associer la pédagogie du projet inscrite dans une perspective actionnelle avec les pratiques artistiques de la parole pour permettre aux étudiants, dans notre contexte marqué par la guerre, d'exprimer davantage leur subjectivité.

Pour des étudiants inhibés, limités en expression orale et parfois corporelle et subjective, la parole est *« vécue comme mise en scène insupportable du corps ; le fantasme qui sous-tend l'arrêt de la parole est que parler se vit comme une déperdition de soi et de son corps, une manifestation menaçante périlleuse pour l'image spéculaire »* (PRIEUR : 1996 : 53).

Une question se pose alors : comment pouvons-nous nous débarrasser de l'hésitation à débloquent son corps, à mettre en jeu l'image de soi et par la suite à débloquent sa parole et laisser s'exprimer sa subjectivité ?

La plupart de nos apprenants souffrent du fait de s'exposer aux regards des autres, bien évidemment pour plusieurs raisons évoquées précédemment (cf. chapitre 1, résultats des enquêtes), *« la parole y est vécue comme soumise au regard, dépossédée par le regard de l'autre (des autres, de l'enseignant), et l'apprenant fait l'expérience d'une dépossession de soi-même à travers cet imaginaire de « parole visualisée » cet imaginaire est inséparable et indissociable des fantasmes de symétrie générés par l'expérience spéculaire du miroir »* (PRIEUR, 1996 : 54).

Parler en langue cible correspond à risquer l'image de soi, sa personnalité (sa subjectivité). L'apprenant se met en jeu entièrement et inclut son corps, sa voix, sa parole et sa culture. À ce moment-là, il risque de perdre la face devant son interlocuteur.

Cette crainte de perdre la face provient entre autres de la peur de commettre des fautes lors de l'expression orale, ou d'être critiqué négativement. Ainsi, l'apprenant subit un état de stress et

par la suite, il se bloque totalement au niveau de l'expression orale. Ce trac représente l'effet que subit le corps, à cause de la peur de mettre en jeu l'image de soi et le fait d'être critiqué négativement. Il se manifeste sous forme de « *sensation qui te noue le ventre, t'accélère le cœur, te fait trembler les mains, et te donne des sueurs froides...quand tu dois te lancer pour parler, en public, ou pour danser, chanter, jouer de la musique* »<sup>42</sup>. C'est un problème qui vient du corps, de ce que l'on appelle le jeu des flux d'énergie causé par la peur de se risquer. L'organisme essaye de protéger l'apprenant en mobilisant des forces pour échapper au danger. Cette mobilisation se concrétise à travers des réactions physiologiques complexes qui sont les suivantes : « *la glande médullosurrénale sécrète de l'adrénaline, la tension artérielle augmente, le taux de sucre dans le sang et le taux de globules rouges également, le rythme cardiaque est plus élevé. Tout cela fait du trac une névrose plus ou moins intense et durable. Elle s'attaque aux articulations, à la nuque, à la gorge, à l'estomac et aux muscles du visage* » (BELLENGER, 1979 : 116). Il en résulte que l'apprenant se raidit, se fige, il s'immobilise physiquement, tremble, palpite, bégaie, rougit, devient moite. Cette réaction devient plus importante chez un apprenant originaire d'une culture réservée, impardonnable vis-à-vis de la faute, subjectivement limitée et dont la scolarité est organisée en grande partie dans la séparation des sexes. En effet, l'apprenant a du mal à s'exposer aux regards des autres, surtout à ceux du sexe opposé. Ce n'est qu'à partir des études universitaires qu'il commence à étudier avec l'autre. Mais cela est aussi dû au manque de pratique de la LC, au manque de connaissances linguistiques et/ou d'ordre socioculturel, parmi d'autres mentionnés précédemment au chapitre un. Voilà pourquoi il trouve gênant de s'exprimer devant d'autres personnes et par la suite se bloque et s'arrête totalement de parler.

Une pédagogie rigide et les jugements négatifs subis par l'apprenant, peuvent risquer de lui faire perdre la face. Par conséquent son image personnelle se dévalorise, l'engagement de son identité s'affaiblit et il s'éloigne de l'espace de participation. Autrement dit, sa subjectivité est en danger.

Le fait de proposer différents actes de parole entraîne plus ou moins l'engagement de l'identité des interlocuteurs, leur personnalité, autrement dit, l'engagement du concept de « face ». Goffman l'explique dans ses travaux dans le domaine de l'ethnographie de la communication. Ce concept est « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers*

---

<sup>42</sup> [www.tasanté.com](http://www.tasanté.com) (Consulté en juin 2010).

*la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier »* (GOFFMAN : 1974 : 9).

C'est notre image personnelle que nous nous faisons nous-mêmes sur notre personnalité et que nous voulons que les autres nous renvoient. Au moment où la personne reçoit de la part de son interlocuteur une image favorable, cela le satisfait, alors que dans le cas contraire, la personne se blesse et risque de « perdre la face ». Le locuteur essaye au maximum de ne pas blesser la face de l'autre pour protéger la sienne et vice versa. Cette notion représente le moteur primordial de n'importe quelle interaction orale, c'est pourquoi elle nous intéresse. Ajoutons à cette notion celles des rites d'évitement et de présentation, présentées par GOFFMAN (1974 : 56-63). Les rites d'évitement sont la distance et les comportements nécessaires pour garder et respecter la face de l'autre et bien sûr la nôtre. Ils précisent ce qu'il ne faut pas faire. Dans notre contexte, l'apprenant hésite à parler avec l'enseignant, à lui poser une question, à demander une explication, ou à montrer son désaccord sur tel ou tel sujet, à critiquer tel ou tel point. Il hésite surtout s'il veut exprimer un désir, pour les raisons évoquées précédemment.

Les rites de présentation sont ce que nous devons faire et dire durant l'interaction. Ce sont les actes qui ne menacent pas la face de l'interlocuteur ni celle du locuteur, tels que demander un rendez-vous, demander des renseignements, etc., accompagnés des formules de politesses (s'il vous plaît, excusez-moi, pourriez-vous, etc.), et des adoucisseurs comme l'utilisation du conditionnel, le vouvoiement.

Dans cette dernière partie concernant les entrées théoriques, nous avons décidé ainsi d'intégrer des pratiques artistiques de la parole, en les associant à la pédagogie du projet. Ceci dans l'objectif d'amener les étudiants, dans notre contexte marqué par la guerre et par une subjectivité assez limitée, mais aussi, par un enseignement encore influencé par des méthodologies traditionnelles, qui réduit par la suite leur motivation et leur capacité à s'exprimer ; à s'en libérer et à s'épanouir subjectivement. Dans les pages qui suivent, nous développerons progressivement ces pratiques, puis nous spécifierons cette étude de manière approfondie par la présentation d'une de ces pratiques, à savoir la chanson en classe de FLE.

### **3.2.1. Définition des pratiques artistiques de la parole en FLE**

L'introduction des pratiques artistiques de la parole en didactiques du FLE remonte au début des années 1980 (PIERRA, 2001). Elles sont un moyen d'enseignement-apprentissage actif du FLE, d'où notre choix de les associer à la pédagogie du projet, qui remonte aux méthodologies actives.

Les pratiques artistiques de la parole sont, selon PIERRA (2006 : 202), « *un travail corporel créatif du sujet mis en contact avec des œuvres en langue cible, rendu à sa capacité sensible, [pour] non seulement remédier à certaines difficultés expressives, mais aussi contribuer à un réel épanouissement du sujet* ». Il s'agit, selon elle, d'une expérience où différents étudiants de diverses cultures « *en création collective guidée par l'enseignante et grâce à une intersubjectivité maximalisée, travaillent créativement leur gestuelle et leur parole dans la confrontation à des textes-poèmes ou pièces de théâtre- [ou chansons] pour aboutir à la réalisation d'une mise en scène. C'est esthétiquement et par des rencontres sensibles que chacun libère son expression dans l'appropriation de la langue/culture nouvelle et qu'il devient ce que Jean-Marie Prieur appelle sujet passant entre les langues.* » (PIERRA : 2001).

Elles correspondent selon elle, à une pédagogie créative et coopérative basée sur la réalisation d'une action par le biais du plaisir, du désir des textes et des langues. Grâce à la nature artistique de notre projet, l'apprenant s'implique subjectivement et se motive dans son apprentissage. D'une part, parce que c'est un apprentissage qui relie les pratiques scolaires aux pratiques sociales, dans lequel l'apprenant réalise une action proche de la vie en société qui est dans notre cas, un spectacle de chant. D'autre part, car ces pratiques artistiques assurent des aspects variés dans l'apprentissage d'une LCC : affectif, esthétique, artistique, émotionnel, linguistique, socioculturel mais aussi, le désir d'apprendre.

Au sein du groupe, l'apprenant se risque en parlant devant le public, il se libère. À ce moment-là il se motive. La motivation, comme évoquée précédemment, est d'ordre affectif. Elle est reliée à une zone plus profonde de la personnalité, celle du désir de mettre en jeu son « je » (sa subjectivité) sous forme d'un « je » d'interprétation collective de chanson, de réalisation collective d'un spectacle, c'est-à-dire, d'un projet artistique.

Au moment où il y a désir provenant des chansons, de la musique et du travail collectif proche de la vie en société, l'apprenant devient prêt à s'investir dans un projet artistique, créatif et expressif. Yves FURET (1975) promeut toute pratique aidant à sortir du problème du trac et du blocage dans l'expression orale, à faire exprimer la subjectivité à travers les ressources de l'apaisement et du dépassement de soi. Selon lui, c'est dans le mouvement qu'on peut s'en débarrasser. Rester immobile physiquement, cela conduit au vide mental, à la perte de mémoire, aux désenchaînements des idées, aux répétitions. G. BARRET partage l'idée de FURET. Selon lui les pratiques corporelles de relaxation et de décontraction entraînent ce qu'il appelle **la rétroaction verbale** « *Après avoir agi ensemble, on se parle.* » (BELLENGER, 1979 : 162).

En adoptant les pratiques artistiques de la parole dans notre pédagogie d'enseignement de l'oral, nous touchons un point très important dans l'oral : celui de la prononciation à travers la sensorialité. La mise en jeu de la sensorialité, à travers les exercices d'entraînement *a cappella*, corporels, vocales, respiratoires, d'expressivité parmi d'autres, facilite l'accès au langage par le plaisir des sonorités mises en parole et améliore très vite la prononciation. Par le biais des chansons, différentes compétences communicatives peuvent être construites. Nous les étayerons ultérieurement. Chanter ensemble des chansons, amène l'apprenant à une pratique expressive de l'oral, mais aussi à une pratique affective de l'apprentissage, concrétisée par la musique, le plaisir des sons, la mélodie, la prononciation, la réalisation collective d'une action, la socialisation de l'action devant un public, entre autres.

### **3.2.2. Justification du choix des pratiques artistiques de la parole en tant que nature du projet pédagogique**

Nous avons fait ce choix pour encourager des pratiques utiles aux apprenants et aux enseignants. Elles déclenchent l'expression orale dans la classe de langue, libèrent l'expression corporelle de l'apprenant ainsi que sa subjectivité, et donnent accès à la culture cible différemment.

Le choix de la nature artistique de la parole, est issu, d'une part, du désir des apprenants exprimé lors des enquêtes (cf. résultats des enquêtes au chapitre 1), de l'envie de répondre à leurs besoins et de remédier aux lacunes recensées. D'autre part, il vient de notre propre expérience et des observations que nous avons faites au sein des cours menés par Mme Gisèle PIERRA.<sup>43</sup>

Les pratiques artistiques de la parole permettent à l'apprenant d'avoir une nouvelle subjectivité (c'est-à-dire un autre je), une nouvelle culturalité, une nouvelle intersubjectivité et interculturalité, le rassurant au sein du groupe.

À titre de rappel, le concept de subjectivité correspond au « je » de l'apprenant incluant son je qui interprète le texte, dans notre cas, la chanson, en plus de son je non scénique selon PIERRA (2006). Par conséquent l'intersubjectivité est l'interaction entre tous les « je », c'est-à-dire les apprenants participant à ces pratiques pour réaliser une action y compris leurs langages, leurs corps, leurs voix, leurs imaginations, leurs regards, écoutes, leurs cultures. À cela s'ajoute le

---

<sup>43</sup> Afin de découvrir ces pratiques, nous nous sommes appuyée sur des observations et participations que nous avons faites durant le deuxième semestre de l'année 2009, celles du premier semestre de l'année 2010 et celles du 1<sup>er</sup> semestre de l'année 2016. Le premier et le 3<sup>ème</sup> groupes étaient ceux d'étudiants de Master 1 FLE (Pratiques professionnelles en français langue non maternelle) et le deuxième était celui d'étudiants de l'IEFE de l'université de Paul Valéry- Montpellier III. Nous nous sommes appuyée aussi sur nos lectures d'ouvrages abordant ces pratiques.

« je » des textes, tels que les chansons, les scènes théâtrales, les poèmes, etc. Dans notre cas, la chanson suscite une altérité qui provoque des effets d'affects et de plaisir. L'intersubjectivité c'est aussi le contact de la subjectivité de l'apprenant avec les autres subjectivités des apprenants mais aussi avec l'autre ou les autres en LC représentés par les documents authentiques incluant la chanson (voix, rythme, musique, chanteur, etc.) et l'enseignant.

À travers ces pratiques l'apprenant trouve du plaisir, de la créativité, des émotions, de la motivation, du travail corporel au sein du groupe pour réaliser une action commune. À travers les dimensions corporelles et collectives qu'assurent ces pratiques, l'apprenant (son « je », c'est-à-dire sa subjectivité et sa culturalité) entre en interaction avec d'autres apprenants, c'est-à-dire, avec différents « je », différentes subjectivités et différentes culturalités) sans conflit, sans peur, ni hésitation, ce qui l'amène par la suite à entrer dans une situation d'intersubjectivité, d'interculturalité non conflictuelle et sans sanction avec la LCC. Ce travail collectif et collaboratif l'amène à débloquer progressivement son expression orale et à risquer davantage son image bien rassurée au sein du groupe.

Les lacunes des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des DLCE vis-à-vis d'un projet expressif, affectif, subjectif, nous ont amenée à associer la pédagogie du projet aux pratiques artistiques de la parole. Celles-ci garantissent, entre autres, un travail subjectif, expressif, esthétique, collectif, linguistique, socioculturel, d'utilité sociale et collaboratif.

### **3.2. 3. Potentialités de la théorie des pratiques artistiques de la parole**

Certains apports de la pédagogie du projet (cf. Apports de la pédagogie du projet de nature artistique de la parole précédemment dans ce même chapitre), et ceux des pratiques artistiques de la parole se joignent. Voilà pourquoi nous allons développer dans les pages qui suivent quelques apports spécifiques aux pratiques artistiques de la parole et en nuancer d'autres évoqués précédemment.

#### **a. Pratiques artistiques de la parole et ludisme, plaisir et désir**

La dimension ludique qui accompagne les pratiques artistiques de la parole, y compris le plaisir du jeu, des textes, de la musique, des entraînements vocaux, corporels, respiratoires, entre autres ; influence positivement le désir et le plaisir d'apprendre cette langue. Elle amène l'apprenant à s'exprimer dans cette langue. Le plaisir est le résultat d'un espace libre pour parler, interpréter, improviser, faire et communiquer avec les autres, pour et par le projet artistique, loin des obligations traditionnelles du système d'enseignement. PIERRA précise que *« les pratiques scéniques des arts du langage en langue étrangère tels que la poésie, le conte, le théâtre, le récit ou la chanson, issues d'un mouvement d'appropriation subjective liée*

*d'avantage au désir et au plaisir de langue(s) et de culture(s) du sujet qu'à l'obligation, pourraient remplacer l'inhibition par le plaisir de l'expression » (2006 : 204).*

Adopter le projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole comme pédagogie d'enseignement d'une langue étrangère signifie l'adoption, entre autres, du côté ludique qu'assure ce type de projet. À travers le jeu, l'apprenant peut s'exprimer librement sans avoir peur de quoi que ce soit, ce jeu lui donne le sens de la créativité. L'apprenant sait qu'il ne fera pas l'objet de sanction de la part de l'enseignant. Il s'agit d'un jeu collectif où la responsabilité est à la fois individuelle et partagée par tous les participants.

#### **b. Pratiques artistiques de la parole : aspect culturel et identité<sup>44</sup>**

Une autre question se pose en adoptant les pratiques artistiques de la parole sous forme de projet pédagogique, celle de l'accès à la culture cible. Elles permettent aux apprenants, comme étagé précédemment, d'accéder à de nouvelles représentations culturelles et sociales sous forme expressives, esthétiques. Mais également de construire une culture collective au sein du groupe participant à la réalisation du projet artistique. Il s'agit des valeurs et des conceptions communes afin de réaliser l'action, telles que la solidarité, la responsabilité, l'engagement. Cela les encourage à dépasser l'inhibition et la peur de s'adapter à de nouvelles habitudes, puis à débloquent leur expression orale. Cela les encourage aussi à s'exprimer et à s'immerger dans cette langue étrangère au moment où ils construisent et/ou développent des compétences communicationnelles, sociales et culturelles variées de la langue-culture cibles, et au moment où leur subjectivité s'exprime.

L'apprenant d'une LE se situe, selon PIERRA (2006), dans un espace entre les deux langues, les deux cultures, parfois plus dans un contexte où la classe est un lieu de pluri-culturalité. Apprendre une LE signifie effectuer un passage entre CM et CC. Pour ce faire, l'apprenant doit éduquer son empathie à comprendre l'autre. Grâce à cette dernière, l'apprenant se décentre de sa propre subjectivité, de sa propre culturalité pour être objectif et aller vers l'autre, vers l'altérité, le comprendre et développer, comme évoqué précédemment, ses représentations personnelles. L'empathie est définie selon BOULANGER et LANÇON (2006 : 498) comme *« la capacité à se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre ses sentiments ou à se représenter la représentation mentale d'une autre personne. C'est la capacité à s'identifier à autrui et à épouser la perspective subjective d'autrui. C'est un trait distinctif qui nous rend si profondément humain, qui est à la source du raisonnement social et des comportements*

---

<sup>44</sup> Cf aussi "Développer des savoirs et des savoir-faire, sociaux et culturels" et "la subjectivité dans une pédagogie du projet de nature artistique : construction de l'identité et reconnaissance sociale", précédemment dans ce chapitre.



*moraux. Il nous permet d'accéder à la subjectivité d'autrui par un mode de pensée de connaissance implicite ».*

BORGÉ (2015 : 101) aborde pour sa part le rôle important de l'empathie dans le chemin vers l'autre. Elle souligne que l'empathie permet à l'apprenant d' « *accueillir les émotions et les points de vue esthétiques d'autrui, [de] les intégrer dans son répertoire émotionnel, ce qui crée un espace commun de partage dans lequel la production langagière prend tout son sens* ».

Avec un projet artistique autour de la chanson, le désir, l'aspect affectif et le plaisir qui l'accompagnent, suscitent chez l'apprenant l'envie de comprendre l'autre. Progressivement il assimile ses représentations, ce qui réduit cet espace entre soi et l'autre. L'apprenant qui réalise une action de groupe relevant de la LCC et parfois de la CM aussi, entre dans une nouvelle subjectivité et culturalité, il s'identifie à l'autre. Autrement dit, des relations d'intersubjectivité se créent au sein du groupe et avec l'autre de la LCC. Par la suite, des relations d'interculturalité entre CM et CC voient le jour. Cela permet aux apprenants d'aller très loin et d'expérimenter des relations de co-subjectivité et de co-culturalité au moment où, avec l'aide de leur enseignant, ils réalisent ensemble une action esthétique en construisant des valeurs et des conceptions communes, telles que l'estime de soi et de l'autre, la solidarité, la motivation, la responsabilité, etc.

DEFAYS (2006 : 139) aborde la notion d'« *interculturalité expérimentale* » basée sur l'expérience au sein de la classe de FLE. L'enseignant doit amener les apprenants à vivre l'interculturalité en classe. Autrement dit, il s'agit d'une interculturalité dans laquelle « *les acteurs conçoivent comme un projet sans cesse en chantier, une expérience à vivre plutôt que comme connaissance à transmettre, savoir-faire à exercer* ». Pour notre part, nous avons tenté grâce au projet spectacle de chant, de faire vivre aux apprenants l'aspect interculturel de la LCC. Ce projet de nature artistique esthétique basé sur le chant et la musique amène aussi l'apprenant à construire son identité culturelle, musicale. Un projet de chant engage l'apprenant pour le réaliser. Il s'engage avec les autres apprenants et enseignant mais aussi les autres en LC même s'ils sont absents (les chanteurs par exemple) ce qui crée des relations intersubjectives. « *On ne peut se contenter de juxtaposer, de comparer, d'assimiler les cultures en jeu ; il faut composer de nouvelles configurations, instaurer de nouvelles interactions culturelles, créer une nouvelle culture, à commencer au sein de la classe.* » (2006 : 139). Cette nouvelle culture est basée dans notre cas, comme égayé précédemment, sur l'action de construire des valeurs et des conceptions communes entre les étudiants pour et par le projet, mais aussi entre les étudiants et la CC.

Parmi les composantes d'une identité commune d'un peuple, il y a les chansons, la musique. Il y a aussi l'identité culturelle, personnelle de chaque apprenant et une identité commune qui distingue les communautés. Citons à titre d'exemple l'*a cappella*, genre musical qui désigne un chant à une ou plusieurs voix, exécuté sans accompagnement instrumental. Il caractérise surtout les chants religieux. Actuellement il s'est étendu à la musique populaire, le jazz, le slam et le R&B. Des genres populaires qui marquent l'identité des communautés et qui insistent sur la valorisation de soi, la diversité culturelle et le dialogue entre les cultures. À travers les genres musicaux, on peut prendre conscience de l'autre, de son identité culturelle, de son histoire.

Étant en contact avec la musique et précisément avec le chant, l'apprenant rencontre l'autre en LCC avec son altérité. La chanson permet à l'individu de tisser des liens avec l'autre et avec sa culture cible.

Rencontrer l'autre au sens large correspond à rencontrer non seulement le chanteur ou le compositeur incluant ses émotions, son état d'âme, son expérience affective entre autres, mais à rencontrer voire à prendre conscience du contexte socioculturel et de son influence sur le chanteur.

Une chanson, musicalement et textuellement, représente une période historique d'une communauté quelconque, d'une société. Elle représente la société et la culture dans lesquelles le compositeur et la chanson s'inscrivent. Dans une période de guerre, différentes chansons reflètent l'espoir et l'espérance à la liberté. Nous citons, dans le contexte palestinien, Mahmoud DARWICH, poète palestinien de renommée mondiale. Ses poèmes, traduits dans plusieurs langues, sont devenus des textes chantés par plusieurs chanteurs. Ils reflètent la nostalgie de la patrie perdue, la nostalgie de toute une diaspora dans sa recherche de la liberté. DARWICH, avec sa poésie, reflète une culture de résistance, de souffrance, d'injustice que subit tout un peuple privé d'être reconnu internationalement. Il en est de même pour tout peuple souffrant de guerre et d'injustice.

Cette situation de guerre ou d'autres situations, influencent voire conditionnent la pensée du poète-compositeur-chanteur, ainsi que ses choix linguistiques parmi d'autres. Ainsi, intégrer le chant et les chansons en classe de FLE permet aux apprenants et à l'enseignant de travailler le contexte socioculturel et historique dans lequel la chanson est sortie, de tirer une des phases de l'identité personnelle, autrement dit, la subjectivité du chanteur et pourquoi pas, l'identité collective d'un peuple à une période donnée de l'Histoire.

Marcel KHALIFA, chanteur libanais, a interprété un des poèmes de Mahmoud DARWICH : « À ma mère ». KHALIFA, en interprétant ce poème, a partagé les émotions, les affects, et la subjectivité de DARWICH ou peut être des subjectivités. À travers ce poème, le poète exprime

sa nostalgie à sa mère et à sa mère patrie. Derrière les mots si tendres du poème, se dévoilent la tristesse, la nostalgie, l'amour, la fidélité, l'appartenance identitaire à un pays violé, perdu.

La musique qui l'accompagne traduit également la souffrance, la douleur d'un exilé dans la diaspora représentant des millions de réfugiés palestiniens dans le monde. Mais aussi Assala NASRI, chanteuse syrienne, a interprété un autre poème de DARWICH : « Passant parmi les paroles passagères ». Elle aussi a partagé, avec ce poème de DARWICH, des émotions, et une subjectivité extrêmement sensible vis-à-vis du conflit israélo-palestinien.

La pédagogie du projet artistique, dans notre cas, les chansons, permet à l'apprenant de s'intéresser à différents sujets relatifs à sa propre culture et à la culture cible, voire de mettre en question quelques sujets relatifs à la CM ou la CC. L'énorme répertoire artistique français, francophone ou autre, permet à l'apprenant d'être en contact avec différentes thématiques de la société française et /ou francophone. Nous pouvons citer par exemple, la nostalgie, avec Claude BARZOTTI, l'amour avec Édith PIAF, les loisirs et les problèmes des jeunes avec STROMAE. Il y a des chanteurs et des chansons qui viennent soutenir des causes humanitaires (contre les maladies rares, la guerre, la violence, la discrimination et le racisme), ou qui défendent le climat. D'autres qui représentent la France de visages variés (multicolore), pluriculturelle. L'apprenant de FLE est censé être conscient de cette diversité culturelle, ce qui lui permet d'être ouvert à cette altérité. CALVET (1980 : 35) valorise le rôle important de la chanson dans l'aspect culturel de la LCC : *« elle nous parle de la vie quotidienne, des conditions concrètes dans lesquelles elle est composée, chantée, reçue. C'est dire que le premier thème de civilisation que la chanson nous propose est la chanson elle-même. D'un pays à l'autre, on ne chante ni de la même chose ni de la même façon : les lieux où l'on chante (cabarets, music-halls), les instruments utilisés, les genres musicaux, tout cela relève bien évidemment de la civilisation, de la même façon que les thèmes généralement traités par la chanson. »*

### **c. Pratiques artistiques de la parole et créativité<sup>45</sup>**

Dans la didactique du FLE, la créativité a été associée à la méthodologie active incluant la pédagogie du projet et les pratiques artistiques de la parole. Elles sont basées sur l'apprentissage en réalisant une action, comme vu précédemment. Réaliser une action correspond à résoudre différentes situations-problèmes. Pour ce faire, l'apprenant est en construction permanente d'outils, de compétences et doit faire appel à sa créativité.

---

<sup>45</sup> Cf aussi "la subjectivité dans une pédagogie du projet de nature artistique : la créativité", précédemment dans ce chapitre.

ABRIC (2011 : 193) définit la créativité comme un « processus par lequel un individu, ou un groupe, placé dans une situation donnée, élabore un produit nouveau ou original adapté aux contraintes et à la finalité de la situation. Dès lors on qualifiera un individu ou un groupe de plus ou moins créatif selon ses capacités à mettre en œuvre ce processus ».

Les pratiques artistiques de la parole favorisent et encouragent la créativité chez l'apprenant tout en travaillant son imagination et tous ses sens qui lient le langage, le corps et la subjectivité. L'aspect affectif, ludique et le plaisir, assurés par ces pratiques, favorisent aussi la créativité chez l'apprenant, « on ne peut inventer qu'en jouant. Prendre les choses au sérieux, c'est les prendre pour ce qu'elles sont, définitives et non modifiables. Le jeu, c'est la liberté d'associer, de combiner, de transformer, de refuser, de supprimer. Le jeu, c'est la possibilité de jongler avec les concepts, la possibilité de changer la règle du jeu. C'est aussi la joie, le plaisir, la gratuité. » (JAOUÏ : 1975 : 140-141). Pour finir, grâce au travail en groupe que procurent ces pratiques, l'apprenant profite d'un climat détendu et confiant, ce qui permet à la créativité de gagner de la place.

#### **d. Pratiques artistiques de la parole et émotions**

Toutes les émotions se manifestent directement sur le corps, la voix, les comportements de l'apprenant. Émotion et motivation sont liées l'une à l'autre. Autrement dit, selon notre émotion, on se motive pour faire, ne pas faire, éviter, fuir, abandonner ou se soumettre selon les situations auxquelles nous sommes confrontés. Évidemment chaque individu reçoit et interprète la situation différemment selon sa subjectivité. L'émotion résulte ainsi d'une interaction entre facteurs subjectifs et objectifs, elle dépend non seulement des stimuli environnementaux mais aussi de l'individu (de sa subjectivité) qui interprète.

Les pratiques artistiques de la parole, en particulier la musique et le chant, provoquent des effets émotionnels qui influencent positivement la motivation d'apprendre mais aussi la cognition chez l'apprenant. C'est ce que confirme ARNOLD (2006 : 409) en soulignant que « plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle plus nous constatons l'efficacité des apprentissages. ». Ces facteurs affectifs (l'affect) correspondent à une motivation intrinsèque vue précédemment, ce qui développe l'intérêt, l'engagement, la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage et dans sa réalisation du projet.

Quant à la cognition, RUI DA SILVA (1999) confirme que la psychologie cognitive met en avant les liens de l'émotion avec la mémoire, l'attention et la perception. Des émotions positives améliorent la motivation de l'apprenant. Plus l'apprenant est motivé, plus son processus cognitif est amélioré. Communiquer en LC est faisable au moment où l'occasion le permet mais aussi au moment où l'apprenant a le désir, la motivation pour le faire. Ainsi, communiquer est

lié à l'affect, autrement dit au désir de communiquer, à la motivation personnelle et au sein du groupe, mais aussi, à la confiance en soi et aux autres. Voilà pourquoi l'enseignement doit répondre à ce besoin d'être un objet de désir. Il doit valoriser l'estime et la confiance en soi. L'enseignant qui guide cet enseignement doit avoir le rôle de facilitateur d'apprentissage vu précédemment. À travers ce rôle, il crée un climat psychologique positif pour l'apprentissage. Il doit avoir des connaissances variées pour pouvoir assurer ce rôle, non seulement dans le domaine, les techniques et les méthodologies d'enseignement-apprentissage, mais aussi par rapport à la dimension relationnelle entre individus et au sein du groupe. Il doit avoir la sensibilité, l'humanité pour comprendre ce qui se passe entre les apprenants et dans leur tête. Autrement dit, il doit prendre en compte la dimension psychosociale chez les apprenants pour les comprendre. Cela lui permet de les guider correctement dans leur apprentissage. Cette relation qui peut naître entre apprenants et enseignant si ce dernier devient facilitateur d'apprentissage, assure la fonction émotionnelle au sein de la classe.

#### **e. Pratiques artistiques de la parole et esthétique**

Apprendre en faisant, en réalisant une action est porteur d'esthétique. L'action dans notre médiation est basée sur la réalisation d'un projet de nature artistique, lié à l'aspect affectif, émotionnel. L'apprenant, comme mentionné précédemment, apprend mieux en faisant, en réalisant une action avec les autres. L'apprenant dans notre projet de spectacle de chant a des contacts variés avec différentes chansons. Il les travaille du point de vue des compétences linguistiques, socioculturelles, subjectives incluant sa voix, son corps, sa manière d'interpréter, de sentir, ses émotions, sa confiance en lui, son goût artistique pour percevoir, interpréter les chansons. L'apprenant en interprétant des chansons en chœur essaye de vivre les émotions, mais aussi l'intention communicative du chanteur ainsi que les siennes qui peuvent être similaires ou différentes.

Écouter de la musique, du chant, suscite chez l'apprenant l'envie de danser, de chanter, de bouger, etc. mais aussi des émotions. Cela se fait grâce à l'« empathie esthétique » qu'aborde LEMARQUIS (2015). C'est ce que l'apprenant ressent en écoutant de la musique et qui lui permet de développer ses propres représentations. LEMARQUIS souligne à ce propos que le récepteur, dans notre cas l'apprenant, « *se métamorphose à son tour en se dissolvant dans l'œuvre : un effet thérapeutique est possible, parfois spectaculaire, une véritable renaissance qu'Aristote avant Freud appelait catharsis* » (2015 : 12). L'esthétique est définie selon DEWEY (1934/2010 : 98-99) comme la faculté de percevoir et de sentir le plaisir.

Philosophiquement, selon HEGEL (1818-1829), l'esthétique c'est le beau de l'art relevant de la pensée, de l'esprit et de la conscience humaine. C'est le sentiment de satisfaction quand

l'apprenant dans notre cas perçoit une chanson, une musique qui suscitent sa sensibilité, ses émotions et ses sentiments. Malheureusement, dans une classe de FLE, on n'accède parfois pas à la dimension esthétique des chansons. Il s'agit souvent de travailler les éléments linguistiques, socioculturels. Le ressenti, le réceptif esthétique par les apprenants est marginalisé. C'est ce que SCHAEFFER (1996) et GENETTE (1997) nomment « l'expérience esthétique » du récepteur (de l'apprenant dans notre cas) et ils la différencient de « l'expérience artistique » du créateur. Cette dernière inclut par exemple le contexte historique, culturel dans lequel la chanson ou l'objet artistique a été produit, les éléments linguistiques qui peuvent y être travaillés. Autrement dit, se focaliser sur les connaissances linguistiques, socioculturelles des chansons relève juste de l'expérience artistique du créateur au détriment de l'expérience esthétique du récepteur (de l'apprenant), c'est-à-dire ce qu'il ressent, voire, une éventuelle interprétation personnelle de la chanson, subjective et/ou en chœur avec des subjectivités variées de tous les participants.

GENETTE (1997 : 194) précise à ce propos que « *savoir trop de choses sur une œuvre d'art peut porter préjudice au plaisir esthétique* ». BORGÉ (2015 : 25) insiste sur le rôle important de la réception (de l'expérience) esthétique en classe de FLE. Elle souligne que celle-ci se définit « *comme une prise en compte pédagogique de la relation sensible au monde. Il ne s'agit pas d'occulter le contexte historique et culturel dans lequel l'objet artistique a été produit, mais de favoriser une expérience de partage du sensible* ».

En ce qui concerne notre contexte et notre action de remédiation, nous avons tenté de tisser des liens entre ces deux expériences. D'une part, nous avons travaillé l'expérience artistique afin de répondre aux besoins linguistiques, socioculturels de nos étudiants. D'autre part, nous avons intégré l'expérience esthétique pour répondre aux besoins subjectifs des étudiants. Autrement dit, les étudiants ont eu l'opportunité d'exprimer leurs propres subjectivités en interprétant des chansons à leurs propres manières et avec leurs propres émotions, sentiments, ressentis. Ces deux expériences assurent évidemment des compétences communicatives variées, nécessaires pour les étudiants.

Nous avons essayé d'intégrer des outils, des exercices et des activités pédagogiques artistiques incluant des démarches dramatiques nécessaires pour qu'une expérience esthétique ait lieu. Nous citons à titre d'exemple des exercices et des activités d'entraînements respiratoires, corporels, vocaux, de décontraction, de détente, de répétition, des chansons à interpréter, des répétitions *a cappella*, basés sur des techniques esthétiques, dramatiques de l'oral de PIERRA, CORMANSKI et de PAYET.

Cette perception (expérience) esthétique favorise l'assimilation de la LCC dans laquelle les chansons sont inscrites. L'apprenant s'engage davantage dans un apprentissage relevant d'une

expérience esthétique, affective, émotionnelle et intellectuelle et qui fait également partie de sa vie en société.

Dans cette expérience esthétique, l'apprenant vit la stimulation, l'attraction, l'exaltation grâce au chant, à la musique, aux techniques dramatiques de l'oral. Ceux-ci garantissent l'animation au sein du groupe, le ludisme, le plaisir, la motivation, etc. Cela favorise par la suite des relations de confiance, de solidarité, de prise de conscience du pouvoir-faire et du savoir-faire avec les autres au sein du groupe.

L'apprenant prend conscience de lui-même et de ses capacités mais aussi des autres et de l'enseignement-apprentissage, de la responsabilité, de la coopération, de la solidarité et de l'engagement, parmi d'autres, qui doivent l'unir au groupe.

Ainsi pour conclure, l'apprenant réalise avec les autres une action à socialiser dans une ambiance ludique, motivante, avec du plaisir, de la jouissance, de l'engagement, des émotions, des sentiments où plaisir de chanter, de bouger son corps, de fredonner, d'écouter, entre autres, sont bien assurés.

#### **f. Pratiques artistiques de la parole et concept de plaisir**

Accomplir une action, une mission, satisfaire un besoin, un désir suscite un état affectif positif nommé plaisir. L'apprenant, en réalisant un projet à finalité sociale et en recevant des *feedbacks* positifs lors de la socialisation du projet, devient conscient de sa réussite, de la perfection de l'action réalisée et par la suite il satisfait le sentiment du plaisir. Sa subjectivité est enchantée par la perfection, la satisfaction individuelle de l'action réalisée mais aussi consciente des bénéfices qu'apportent en même temps les subjectivités des autres au sein du groupe.

Ainsi il y a la satisfaction, la réussite, la perfection individuelles, personnelles qui suscitent le plaisir subjectif, mais aussi il y a les retours positifs du public assistant au spectacle final de notre projet (c'est-à-dire des *feedbacks*) qui eux donnent une reconnaissance extérieure. Cela transmet à l'apprenant un autre plaisir, un plaisir formel, que WOLFF (2005 : 67) nomme « *plaisir objectif* ». Ce plaisir provenant d'une réalisation artistique et esthétique transforme l'apprentissage. Ce n'est plus le produit final seul qui suscite ces plaisirs mais il y a aussi le déroulement du projet et le processus de construction du projet et des savoirs variés qui sont porteurs de plaisir pour l'apprenant. Il y a aussi le plaisir esthétique que procure les activités et les entraînements relatifs aux répétitions des chansons, aux entraînements vocaux, respiratoires, corporels, aux exercices de relaxation et de décontraction et au travail en groupe, etc. Chanter, écouter de la musique, vivre des sentiments, des représentations et des émotions variées grâce au chant et à la musique sont porteurs de plaisir. Évidemment, ceci est valable au sein de la

didactique du FLE, comme l'avait confirmé CALVET (1980), DUMONT (1998) et BOIRON (2008) parmi d'autres. CALVET (1980 : 20) pour sa part aborde les avantages de l'utilisation de la chanson en classe, dont les avantages linguistiques, culturels, pratiques mais aussi de plaisir font partie. À ce propos, il souligne qu'« *il est agréable d'écouter de la bonne chanson, de la bonne musique, et l'on voit mal, dès lors, pourquoi il nous faudrait nous en priver et en priver les élèves.* » (1980 : 20). Il en est de même pour DUMONT (1998) qui insiste sur le plaisir que peut offrir les chansons à des niveaux variés en classe de langue, tels qu'aux niveaux linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques. Quant à BOIRON (2008 : 1), il souligne que la chanson est porteuse de plaisir, de divertissement, de rire, de danse, d'amusement en LC. PRATT (2002) pour sa part, évoque un double plaisir. Le premier est celui de l'écoute et le second celui de la pratique, c'est-à-dire chanter, interpréter. Il précise qu'« *en musique la notion de plaisir va bon train, qu'il s'agisse d'évoquer les plaisirs de l'écoute (chez soi ou au concert) ou de la pratique, individuelle ou collective* » (2002 :10). Ainsi, intégrer le chant et la musique au sein de l'enseignement-apprentissage d'une LE procure le plaisir d'écouter, de chanter, de parler et de dire en LC aussi, le plaisir de comprendre le sens explicite et implicite, le plaisir de se découvrir autrement en LC avec sa voix, son corps, son rythme, son dire et faire, le plaisir d'entendre l'autre qui représente la LC, avec sa propre voix, rythme, intonation, etc. Cela procure par la suite le plaisir d'apprendre cette LC et réactive la motivation intrinsèque de l'apprenant, mais aussi la dimension émotionnelle.

Le plaisir chez l'être humain est naturel selon ARISTOTE. Par conséquent, l'apprenant d'une LC par les chansons n'est pas censé avoir des connaissances techniques dans le domaine du chant pour avoir du plaisir et évidemment chaque apprenant reçoit les émotions et par la suite a du plaisir différemment selon son bagage culturel et sa sensibilité.

Pour conclure, le plaisir provoque chez l'apprenant la motivation d'apprendre une LCC et suscite son engagement. Enfin, le plaisir, selon PIERRA (1990), suscite chez l'apprenant l'intérêt, la créativité, la spontanéité, les initiatives, le désir dans un travail collectif.

#### **g. Pratiques artistiques de la parole et motivation<sup>46</sup>**

Selon MASLOW (2008) l'individu est motivé par le désir de satisfaire des besoins. Ceux-ci sont classés par ordre d'importance en trois niveaux :

- Les besoins primaires, de nature physiologique, se trouvent au niveau inférieur.
- Les besoins de sécurité, d'appartenance et d'estime, se situent au milieu.

---

<sup>46</sup> Cf aussi "la subjectivité dans une pédagogie du projet de nature artistique : la motivation", précédemment dans ce chapitre.



- Les besoins d'auto-accomplissement se situent au niveau supérieur. Ils correspondent à des besoins tels que le besoin de s'affirmer, de se réaliser, d'affirmer personnellement son caractère unique et le besoin de valoriser ses potentialités dans tous les domaines de la vie, son autonomie, l'image de soi.

Selon, MASLOW (2008), certains besoins sont plus forts que d'autres et ce sont ceux-là qui caractérisent le comportement humain. Dans l'objectif d'instaurer, chez les apprenants, un climat de confiance, affectif, positif, sécurisant, nous avons tenté d'intégrer les pratiques artistiques de la parole (le cas du chant) pour réduire l'anxiété et l'inhibition et développer leur motivation intrinsèque (incluant le plaisir, l'esthétique, l'estime de soi), leur motivation extrinsèque et leur autonomie.

Ces deux types de motivation nécessitent des entraînements réguliers. Ces motivations, ce plaisir artistique, esthétique et l'estime de soi encouragent l'apprenant à communiquer en LCC.

Pour intégrer ces pratiques artistiques de la parole au sein de la classe de FLE, différentes approches peuvent être adoptées par l'enseignant. Voyons dans les lignes qui suivent, les approches que nous avons choisies pour notre action de remédiation.

### **3.2.4. Les différentes approches des pratiques artistiques de la parole en classe de FLE**

Parmi les différentes approches relatives à ces pratiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE, notre choix s'est porté, dans le cadre de notre action de remédiation, sur l'approche de l'oral par l'esthétique théâtrale en FLE développée par Gisèle PIERRA, par les techniques dramatiques en FLE développée par Alex CORMANSKI et sur quelques activités théâtrales spécifiques à la classe de langue développées par Adrien PAYET. Il n'est pas inutile de mentionner que ces approches sont utilisées dans des projets d'interprétation théâtrale en classe de langue. Elles sont en parallèle valables pour toute autre pratique artistique, telles que le chant et pour différents types de textes poétiques (poème, scène théâtrale, chanson, fable, etc.).

Nous avons profité des activités qui y sont proposées, relatives aux entraînements corporels, vocaux, respiratoires, de relaxation, de décontraction, de travail en groupe, d'improvisation, d'espace, etc., nécessaires pour toute pratique artistique, incluant l'interprétation des chansons en FLE. Celles-ci ont accompagné, tout le long de notre projet, tout le travail, les répétitions et l'interprétation relatives aux chansons choisies pour le spectacle final.

L'approche de l'oral proposée par CORMANSKI (2002) repose sur l'hypothèse d'un parallèle dans le processus d'acquisition/apprentissage de la langue entre l'apprenti acteur et l'apprenant en langue étrangère. « *Si le premier ne peut se passer d'un travail sur son propre corps pour aborder le corps du texte, le second est rarement encouragé à travailler pareillement alors*

*qu'il est mis d'emblée, en règle générale, en contact avec la langue cible par l'oralité. L'un et l'autre ont donc à emprunter un itinéraire commun dans la mise en chantier du corps énonçant, travaillant la voix, le regard, son articulation dans l'espace, car, comme le dit justement Condon, « le langage dans son aspect naturel sous forme de parole n'est jamais désincarné, il est toujours exprimé à travers un comportement »<sup>47</sup> (2002 : 248).*

PIERRA et CORMANSKI promeuvent une approche qui associe le langage corporel, au langage verbal et valorisent le travail sur la subjectivité des apprenants. Cela permet aux apprenants d'accéder au sens mais aussi de produire la langue dans différentes situations de communication (en contexte) et d'interagir facilement avec les autres, car selon CORMANSKY « *c'est parce qu'ils sont mis en situation d'inter-acter la langue que leur besoin de dire se crée, permettant ainsi de toujours apprendre in situ. Tout mot nouveau, toute structure nouvelle sera de la sorte découvert et appris en contexte. Le travail d'apprentissage de la langue se fait par l'ancrage du dire dans le faire, favorisant ainsi un autre processus, celui de la mémorisation.* » (2005 : 8).

Dans une approche esthétique des pratiques artistiques dans la langue-culture étrangère, ou plutôt vers elle, selon PIERRA (2001), « *un espace se construit, entre les cultures, entre les langues, par le théâtre [ou par le chant]. La voix, les corps s'animent. C'est le texte qui les met en jeu en mettant en jeu également le sujet, qui fait vibrer les mots tel un instrumentiste ainsi que le disait Jouvét<sup>48</sup> de l'acteur* ».

Ces approches sont destinées à tous les apprenants de FLE de tous les niveaux, adolescents ou adultes. Elles proposent des activités variées à travailler de manière progressive. Elles sont basées sur :

- La préparation et la dynamisation du groupe : relaxation, dynamisation du groupe ;
- Travail sur la communication non verbale : la voix, le corps, les gestes, la respiration ;
- Travail sur la communication verbale : improvisations variées ;
- Travail sur l'espace scénique ;
- Travail sur les sens : l'odorat, le goût, l'ouïe, sentir.

L'enseignant a le choix de travailler différents types de textes, tels que littéraires, chansons, sketches parmi d'autres.

---

<sup>47</sup> W.S. Condon, « Une analyse l'organisation comportementale », dans *La communication non-verbale*, ouvr. Collectif, 1984, Delachaux & Niestlé, p. 34

<sup>48</sup> Louis JOUVET, est un comédien, metteur en scène et directeur de théâtre français.

Dans cette approche des pratiques artistiques de la parole incluant la parole dramatique, PIERRA, CORMANSKI, PAYET, mettent le point sur des outils valorisant l'expression verbale et non-verbale. Il s'agit de la mémoire, de l'espace, du corps (des gestes, des mimes), de la voix, et du rôle du verbal et de l'interaction parmi d'autres.

### ✚ Le rôle de la mémoire

Apprendre une langue étrangère fait appel constamment à la mémoire. Cette dernière, selon CORMANSKI (2005), est complexe et fonctionne à plusieurs niveaux. Il précise qu'un des facteurs déterminants de son ancrage est l'émotion. L'apprenant peut davantage et rapidement mémoriser quand il réalise une action en relation avec son vécu, sa vie en société, ce qui crée de l'émotion. Par la suite, cela peut déclencher du plaisir, de l'affect et de la motivation pour l'apprentissage, pour parler, réagir et faire avec les autres. À ce propos, CORMANSKI précise qu'« *avec les techniques dramatiques, le sens mémoire de l'apprenant est sollicité pour l'aider à recréer verbalement. Et, selon un processus qui s'inscrit dans la même démarche cognitive, l'apprenant est invité à performer de nouveau un même acte de parole, à rejouer une même interaction avec ses partenaires, cette recréation participant, par l'association du dire et du faire en action, au processus d'ancrage dans la mémoire.* » (2005 : 11). Cela recroise avec le principe phare de la pédagogie du projet « *Learning by doing* » vu précédemment.

### ✚ Le rôle de l'espace

Cette approche de l'oral par les techniques dramatiques et l'esthétique des pratiques théâtrales est purement interactive, voilà pourquoi sa mise en œuvre nécessite du mouvement et un travail récurrent dans l'espace. Ainsi une organisation et une disposition de l'espace de travail joue un rôle essentiel. Chaque disposition de l'espace marque les différentes variations proxémiques entre les interlocuteurs car « *c'est l'espace dans lequel se situe le (s) locuteur (s) qui détermine le geste et la parole, et donc le type d'énoncé (s) produit (s)* » (CORMANSKI, 2005 : 12). Ainsi, c'est selon le contexte, selon les statuts des interlocuteurs, selon le lieu, le temps, les conditions de conversation et l'espace que se marquent ces différentes variations relatives au contexte et au sujet de la communication. Être assis, debout, en mouvement, occuper l'espace, se mettre face à face ou en cercle, ce sont des dispositions dans l'espace pour et par la réalisation de l'action espérée. Cette organisation dans l'espace fait partie de la dynamisation du groupe. L'espace selon PAYET (2010 : 29) est un lieu magique où l'apprenant se donne la liberté du jeu, ce qui facilite son adhésion à ces pratiques. Il précise que l'espace se situe, généralement, au sein de la classe de FLE, devant le tableau, face à une rangée de chaises ou au centre, pour les classes disposées en U, selon les potentialités de l'établissement scolaire.

### ✚ Le corps de l'apprenant

Dans notre contexte et ailleurs en classe de langue, parler est souvent séparé du langage corporel. PIERRA (1999, 2001, 2006, etc.), CORMANSKI (2005) et PAYET (2010) avec leurs démarches artistiques de la parole, associent la parole au corps. Le langage corporel correspond aux gestes, mimiques, postures, et au regard parmi d'autres. HAGÈGE et PIERRA mettent en valeur ce langage. Il représente un véritable atout pour l'expression orale, grâce auquel notre message sera plus intelligible et plus facile à comprendre, « *étudier le langage, c'est examiner, par exemple, les formes autres que verbales (langages gestuels, langages des signes de sourds, etc.), ou la pathologie (types divers d'aphasies).* » (HAGÈGE : 1985 : 285).

Le corps influence la parole, change de nature selon le contexte de communication. Il amène l'apprenant à retrouver l'utilisation de son corps avec des entraînements sur la voix, les sons, la prosodie (rythme et intonation), sur l'expression du visage et la prononciation des sons, des mots, des phrases, etc. tout en travaillant en groupe dans une ambiance ludique.

Cette démarche du travail sur le corps et la parole permet à l'apprenant d'acquérir des savoir-faire corporels et communicationnels. Selon CORMANSKI (2005), il est important de mentionner qu'avoir un modèle corporel référent dans une situation d'apprentissage n'existe pas. Avec une démarche des techniques dramatiques de la parole, on « *cherche plutôt à aider l'apprenant à travailler sa propre expressivité. Il ne s'agit pas de transformer le corps d'un apprenant étranger en corps d'expression « à la française », [...] mais de l'aider à trouver son authenticité dans son propre mode d'expression verbale et non verbale.* » (2005 : 13).

Il précise que chaque apprenant a ses propres habitudes et comportements corporels, sa manière d'exprimer ses sentiments (tristesse, colère, joie...) relatifs à sa propre culture.

Le corps doit être préparé pour être expressif et disponible. Pour ce faire il est nécessaire de mettre en place différentes activités, telles que des activités de relaxation afin de réduire les tensions et de décontracter les apprenants ; des activités de dynamisation de groupe afin d'augmenter la concentration au sein du groupe et individuellement ; des activités de préparation physique permettant à l'apprenant de prendre conscience de son corps et de son expressivité, et qui l'aident par la suite à s'exprimer verbalement.

Le fait de se trouver devant un public inhibé, timide corporellement affecte négativement l'expression orale. Intégrer ces pratiques au sein de ce contexte est une chose difficile. Une nouvelle manière de procéder et d'enseigner l'expression orale, à côté des collègues habitués à des approches traditionnelles de didactique de l'oral et d'un public réservé, reste une mission ardue.

FURET précise qu'à travers le mouvement assuré dans notre étude par les pratiques artistiques de la parole, l'apprenant peut dépasser le problème de trac et d'inhibition qui accompagne l'expression orale. Selon lui « *parler en public est une activité physique, un sport. Et comme pour tout sport, juste avant la compétition, au moment où le trac est le plus intense, il faut se décontracter, se relaxer.* » (1975 : 34). L'apprenant doit être plus physique que cérébral, doit faire des exercices de décontraction et de relaxation, être actif, bouger les bras, les mains, les jambes, les pieds. Il doit respirer, inspirer, expirer, le regard doit être mobile, chercher les yeux des autres afin de trouver confiance en soi, le visage doit être détendu, les mâchoires doivent fonctionner. Ces mouvements qui relèvent du sport, on ne peut pas les appliquer à chaque fois que nous entamons une communication orale. FURET (1975 : 35), lui, propose la technique du training autogène du Dr. Schultz<sup>49</sup> mais en ce qui concerne notre recherche en didactique du FLE et notre contexte, nous intégrons plutôt des pratiques artistiques offrant aussi des exercices corporels, respiratoires de décontraction et de relaxation entre autres. BELLENGER (1979 : 117) confirme à ce propos que « *c'est la paralysie du corps qui facilite l'installation durable du trac. Se décontracter aura un effet libérateur vis-à-vis du raisonnement, de la diction et de la force de conviction. Il ne faut pas être prisonnier de l'idée du trac, il ne faut pas le refuser non plus.* ».

Avec les inhibitions, les blocages, et l'anxiété, l'apprenant rend aussi son corps inexpressif. Naturellement, l'expression corporelle représente un déclencheur et une aide à une meilleure expression orale. L'apprenant doit prendre conscience de son corps pour pouvoir par la suite le libérer, il doit se mobiliser au-delà des gestes répétitifs de la vie de tous les jours. Le corps doit sentir son existence, ses détails, ses capacités, il doit casser ses mouvements routiniers.

Différentes activités permettent à l'apprenant de sentir son corps et son existence. Le corps découvre ses zones d'équilibre à travers l'apprentissage de la stabilité au sol. Celui-ci permet à l'apprenant de sentir que sa ceinture abdominale est comme le centre vital, le point de force.

Le corps, le visage, les gestes et le regard perfectionnent l'expression, en donnant du sens au mouvement, et en éclairant le discours. Ces éléments corporels peuvent être travaillés par des jeux et des exercices variés que procurent les pratiques artistiques de la parole et qui nous mènent à une prise de conscience de la vie du corps.

Les exercices respiratoires, par exemple, aident à promouvoir la parole. BELLENGER précise que « *le souffle est la forme la plus élémentaire du dynamisme vital, il est la vie de tout mouvement. L'inspiration suggère l'ouverture à l'espace pendant que l'expiration matérialise*

---

<sup>49</sup> « C'est une thérapeutique très complète par elle-même [...] Elle a pour but une régulation du tonus corporel par une sorte d'autohypnose. » (1975 : 35).

*le repli sur soi qui va préparer un nouvel abandon puis une ouverture. C'est la vague, son flux et son reflux » (1979 : 119).*

Les méthodes de relaxation, accompagnées souvent par de la musique, aident à dépasser le blocage oral et corporel. Elles sont bien connues chez les gens de théâtre, les chanteurs, et certains hommes de télévision. BELLENGER définit la relaxation par « *un travail psychocorporel de restructuration tonique du schéma corporel. En clair, c'est se sentir bien à l'intérieur de soi. Se relaxer c'est se recueillir, se vider, créer un silence en soi-même avant l'action de façon à concentrer sa sensibilité sur ce qui va se passer.* » (*Ibid.* : 119), d'où notre choix d'intégrer des exercices de respiration, de relaxation respiratoire et corporelle, parmi d'autres, au sein de notre action de remédiation. Pour conclure avec cette idée, ce que nous devons retenir est le fait que nous devons maîtriser notre corps au moment où l'anxiété, le trac ou la crainte dérangent la communication.

Au niveau corporel, nous essayerons de respecter les principes et les habitudes culturelles et religieuses de ce public. En effet il s'agit d'un public d'une strate patrimoniale religieuse très élevée. « *Celle qui recueille un consensus maximal, qui soude l'identité de la communauté (en particulier, face aux autres communautés) par sa stabilité sur la longue durée.* » (BOYER, 2003 : 33-34). C'est pour cela, nous choisissons, en ce qui concerne notre public, des corpus et activités qui ne demandent pas trop de contact physique, surtout entre les différents sexes ou des contacts physiques admissibles de la part des apprenants.

Des études sur la PNL (Programmation Neuro Linguistique) ont dévoilé, selon PAYET (2010 : 17) « *comment notre corps véhicule des informations au-delà de notre volonté. La posture, la démarche, la position du regard émettent un grand nombre d'informations sur le communicant. Chaque mouvement, aussi minime soit-il, est porteur d'un sens, qu'il soit transmis à une personne ou à un public. Les activités théâtrales [comme toutes pratiques artistiques] amènent à une prise de conscience sur notre façon de communiquer* ».

Voyons maintenant quelles influences la chanson apporte au niveau corporel.

### **- Corps et chanson**

L'expression corporelle, autrement dit les mouvements de la main, de la tête, les sourires, le froncement des sourcils est un outil participant à la communication. Elle sert également à exprimer des émotions. Écouter un air de musique nous fait parfois voyager dans la mémoire, nous rappeler un souvenir ; une odeur d'un parfum évoque des souvenirs de lieux, de personnes. Il en est de même pour le toucher, le goût, etc. DUMOUCHEL précise qu'« *avoir un corps, c'est être en communication, et cela est partie intégrante de l'expérience des émotions.* »

(1995 : 15). Mais étant en contact avec la langue et la culture cible, l'apprenant prend conscience de l'altérité corporelle. Le corps selon PIERRA « *n'est ni un objet ni un instrument, il est ce que nous sommes, nous sommes lui dans un rapport à soi et à l'autre, c'est-à-dire sujet complexe et opaque, doué d'histoire, de culture, d'affects, d'inhibitions, d'imagination, de potentiels et d'inconnu, de possibilité ou non de se traverser pour se faire autre en devenant soi-même* » (2001 : 150).

Pour elle (2001 : 151) afin de se libérer de l'inhibition de la parole et pour que le corps, le sujet deviennent lieu du désir de parler pour par la suite faciliter le passage de l'expression, une médiation corporelle et une compétence expressive doivent avoir lieu en classe de FLE.

Pour ce faire, le sujet-apprenant doit être amené à s'ouvrir pour aller au-delà de lui-même, vers l'autre et pour « *devenir corps actif, expressif et confiant, corps rythmique, corps dialoguant* » (2001 : 151). Cela lui permet d'effectuer une communication « symbolisation » artistique et langagière par l'expression de soi dans le rapport aux autres et à l'œuvre présentée devant un public extérieur à la classe.

Avec la chanson et particulièrement avec la musique qui l'accompagne, dans la didactique du FLE, l'apprenant est de prime abord en contact avec des sons, des mots et des phrases. Quant au sens, il n'intervient que plus tard. Avec cette démarche basée sur les pratiques artistiques de la parole et en particulier la chanson, l'apprenant vit corporellement la chanson (la situation de communication langagière et artistique) loin de toute contrainte linguistique. C'est ce que confirment PRIEUR (2002) cité par PIERRA (2003 : 360). Ils précisent que les langues sont d'abord des corps sonores. Ainsi le corps de l'apprenant reçoit les sons, les syllabes, la voix de la langue cible, il vit d'abord corporellement la langue grâce à la voix, ce qui suscite l'affect et le phantasme chez lui.

La voix selon BENECH (1999 : 70) « *constitue éminemment un chemin idéal de compréhension de l'autre en sa différence* ». Au moment où la voix (les sons) attire l'apprenant, celui-ci a la volonté et le désir voire le plaisir d'entendre. C'est ce que PIERRA (2001-2006) qualifie à plusieurs reprises de « sujet du désir ». Le choix d'intégrer la chanson et la musique au sein de l'enseignement-apprentissage d'une langue cible, vient du besoin de créer chez l'apprenant le désir et le plaisir d'écouter une langue cible.

L'apprenant, grâce à ce désir provenant de la musique et de la chanson et grâce à l'entre-deux langues (LM et LC), devient Autre par la voix, le corps. Ce désir crée une harmonie entre les sons entendus, la voix incluant évidemment le rythme et l'intonation de l'apprenant. Il arrive que l'apprenant résiste à ce désir, plaisir d'entre deux langues de peur de perdre son Moi et de

devenir Autre, de perdre son identité, c'est ce que PRIEUR (1996) et PIERRA (2001) nomment des fluctuations narcissiques.

Un travail artistique par la chanson amène l'apprenant à dépasser ce problème identitaire. La chanson permet à l'auditeur d'avoir plusieurs interprétations incluant celles du chanteur, du compositeur, des personnages évoqués dans le texte de la chanson mais aussi celles de l'auditeur et de l'interprète eux-mêmes. Cette diversité au niveau du texte, de la voix, de la musique qu'assure la chanson, qui représente un espace d'entre-deux des langues, permet à l'apprenant d'avoir un espace libre pour interpréter ce qu'il vient d'écouter et par la suite, de développer ses représentations en s'identifiant ou pas à la chanson. La chanson française et /ou francophone en classe de FLE trouve une place dans l'ouïe de l'apprenant, dans son corps incluant la parole et la voix de la chanson. La musique, avec ses caractéristiques expressives, mélodiques, rythmiques stimule un apprentissage affectif, avec du plaisir. Elle est motivante et stimule aussi le corps et le cerveau.

Quelques notes musicales permettent de transmettre à l'apprenant l'envie de danser, de bouger ses pieds, sa tête ; de mimer, de chanter, l'envie de rire, de s'éclater, de pleurer, elles peuvent provoquer des émotions variées, du plaisir. La musique stimule nos hormones, ce qui nous intéresse ce sont la dopamine, responsable du plaisir chez l'individu, la sérotonine, qui a un rôle anti-dépresseur et la morphine endogène qui déclenche l'effet planant de la musique. Ce processus corporel qui correspond à écouter la voix de l'autre et/ou sa propre voix en chantant derrière ou avec le chanteur francophone amène progressivement l'apprenant à s'écouter et à écouter l'autre, à s'estimer et à estimer son corps, à le comprendre et parallèlement à comprendre l'autre et son corps. Ainsi la musique, la chanson, la voix, les sons optimisent la compréhension de soi-même et de l'autre.

### La voix

« *D'une langue à l'autre, notre corps doit s'accorder comme un instrument de musique pour faire sortir des sons et des tonalités différentes. Les pratiques théâtrales [qui font partie des pratiques artistiques de la parole] nous aident à explorer et à accorder notre instrument vocal.* » (PAYET : 2010 : 14). Le travail sur le corps inclut un travail sur la voix, la respiration, l'intonation entre autres. Différents exercices sont proposés, tels que des exercices de relaxation pour prendre conscience de sa respiration, des exercices de répétition *a cappella*, de répétition progressive ou régressive, de lecture individuelle, collective, de respiration abdominale, des exercices de vocalisation : émettre des sons, varier les sons et l'intensité, le volume, le rythme et la voix. Ces derniers sont souvent associés à des mouvements dans l'espace et en rapport avec les autres (en binôme ou en groupe).



Des exercices sur l'articulation sont également proposés, basés sur la prise de conscience de l'articulation des sons et de l'appareil phonatoire (la bouche, les mâchoires, les lèvres).

### - **Voix et chanson**

La voix c'est émettre des sons pour que l'apprenant se fasse entendre et pour qu'il soit entendu, autrement dit pour interagir et communiquer. La communication, selon GUIMBRETIERE (2000 : 311), « *passé non seulement par les mots [...] mais avant tout par la voix et la manière de parler, savoir gérer ces deux éléments c'est savoir communiquer ou du moins maîtriser ce savoir-faire* ». La voix apaise et console l'angoisse. Elle reflète l'état de l'individu, son image. C'est un moyen d'exister, de s'affirmer au sein de la société. Dans le cas de l'enseignement-apprentissage du FLE, l'apprenant a besoin d'un contact permanent avec la langue-cible. Cela est nécessaire pour que son crible phonologique évoqué précédemment s'habitue à la voix, aux sonorités de la langue-cible. Cela permet à l'apprenant de construire un système phonologique de la langue cible et par la suite de construire une nouvelle image de soi avec la langue cible en se basant évidemment sur le système phonologique de la langue maternelle et en le développant par de nouvelles sonorités. C'est de là que vient la nécessité de faire écouter à l'apprenant différents types de documents authentiques sonores, surtout des documents déclenchant le désir d'écouter l'autre en LC et le désir de parler par la suite la LC.

Outre le bagage linguistique, phonétique qu'apporte la voix dans le cas particulier de la chanson, il y a les dimensions émotionnelles et affectives transmises à l'apprenant, telles que l'amour, la tristesse, la joie, entre autres. La musique déclenche ces dimensions et attire l'apprenant dans un apprentissage réalisé avec plaisir.

La voix fait partie de l'identité de l'apprenant dans tous les contextes de sa vie en société et selon les sujets. Elle peut être forte, claire, ferme, etc. avec du rythme, des intonations différentes. Tout être humain est né avec un instrument vocal qui lui permet de produire des sons variés de cri, de joie, de douleur et bien entendu, la parole. Il peut évidemment chanter. Chanter équivaut à un texte, composé de voix, de musique et de subjectivité.

Le texte contient des charges affectives et émotionnelles variées telles que l'amour, la tristesse, l'éloignement, la nostalgie, etc.

La musique incluant la mélodie est aussi porteuse d'émotions diverses. « *La mélodie est une suite de sons ayant entre eux des rapports d'intervalles et de durée.* » (MAHAJAN : 2018 : 127).

En cours de FLE, l'apprenant est exposé à la voix de l'enseignant en LC, aux voix variées des documents authentiques et à sa propre voix. La voix chantée conduit l'apprenant à un sentiment

de plaisir et du désir en apprenant, l'amène à tisser des liens affectifs avec la LC, et avec soi-même en ayant l'envie d'investir sa voix différemment. Et le fait de chanter au sein d'un groupe, rassure les apprenants surtout ceux qui sont timides, hésitants. Chanter ensemble donne aux apprenants le désir de faire avec les autres une action porteuse de plaisir et de désir, leur donne également le sentiment d'être unis, d'avoir une voix unie à la voix du ou de la chanteur (se) francophone, c'est-à-dire la voix de l'autre.

Chanter en chœur permet aux apprenants de tisser des liens affectifs forts au sein du groupe et avec l'autre en LC (le chanteur), mais permet aussi de tisser des valeurs et des conceptions communes pour et grâce au chant ensemble. Évidemment durant l'étude de cas de notre action de remédiation, les apprenants sont passés par différents exercices de préparation et d'échauffement corporels, vocaliques, respiratoires, etc., indispensables pour chanter ensemble. Le chant dans un cours de FLE, améliore selon S. CORNAZ (2014 : 56) la production orale. Selon elle la voix chantée est un mode d'émission alors que la chanson en elle-même est le produit (le résultat) de cette émission, autrement dit, elle est l'objet finalisé à visée artistique ou didactique. Elle précise que la voix chantée est le moyen d'accéder à cet objet finalisé (la chanson) à travers le chant. Ainsi le chant est un outil important pour améliorer la perception et la production orale en LC. Elle énumère quelques bénéfices que l'apprenant peut avoir grâce au chant : l'amélioration des compétences en récitation ; la facilité à apprendre les accents des mots, les variations rythmiques, l'amélioration de la qualité de diction, l'amélioration de la mémorisation, etc. Le chant débloque l'expression corporelle (respiration correcte, naturelle, détente physique et par la suite psychologique, se débarrasser des tensions de la vie quotidienne) ce qui est bénéfique par la suite sur l'expression verbale.

L'apprenant est davantage motivé à parler grâce au chant, grâce à la poéticité des paroles et l'esthétique musicale. C'est ce que confirme PIERRA (2001 : 167) en soulignant que l'apprenant « *apprendra à se mouvoir et à se dire, à trouver son langage expressif au moyen du langage esthétique* ». En chantant, l'apprenant entre dans un autre je, une autre subjectivité. Il s'agit d'une expérience artistique, esthétique et sensorielle permettant à l'apprenant de vivre en LCC et de réaliser et de s'engager avec les autres dans une action qui les motive et qui les éloigne un peu de l'atrocité de la guerre.

### **Le rôle du verbal**

Dans les pratiques artistiques de la parole incluant la démarche des techniques dramatiques de l'oral, le langage verbal est travaillé et associé au langage non verbal, à l'interaction, au travail en groupe, en prenant en compte le contexte de la situation de la communication. Les structures de la langue et la langue en général y sont travaillées de manière pratique, proche du réel.

Comme les pratiques artistiques de la parole, le théâtre, Selon PAYET (2010 : 16), est un outil particulièrement adapté pour établir le lien entre expression orale et corporelle. Prendre conscience de son corps et clarifier sa gestuelle optimisent la communication en langue étrangère.

### L'interaction

Avec ces pratiques artistiques de la parole, l'enseignant amène l'apprenant à mettre en œuvre toutes ses capacités vocales, corporelles, verbales, respiratoires, de mémorisation, dans l'objectif de pouvoir parler et interagir dans différents contextes et situations. CORMANSKI précise que « *tout le travail préliminaire sur la voix, le regard, la gestuelle et la posture a été mené pour aboutir à l'expression pleine et entière du corps global, afin de performer de façon optimale des actes de parole.* » (2005 : 61). Ainsi ces pratiques incluant l'approche dramatique de l'oral, visent à être globales en mobilisant le corps et la voix au profit de la parole. Les interactions y sont travaillées grâce à différents types d'improvisations et ce, pour permettre à l'apprenant de s'entraîner à la parole. Elles sont aussi travaillées grâce à l'interprétation du texte poétique et grâce à la préparation de cette interprétation. Les étudiants, au long de cette préparation, interagissent et communiquent entre eux et avec l'enseignant.

#### **3.2.5. Les pratiques artistiques de la parole et le texte à interpréter**

Adopter les pratiques artistiques de la parole équivaut à l'interprétation d'un texte littéraire, artistique, poétique entre autres. À travers ces types de texte, l'apprenant étranger est confronté à un type de texte esthétique et poétique qui lui donne l'envie et le désir de s'y mettre. L'apprenant constate la différence mais aussi que la ressemblance culturelle. D'ailleurs cette différence lui donne le plaisir d'accéder à une nouvelle poéticité et à une nouvelle sonorité, à « *un univers magique* » (PIERRA : 2006). Cela lui donne envie de le découvrir le plus vite possible. Après avoir choisi le texte, choix effectué par l'enseignant et/ou les apprenants et après avoir fait sa compréhension globale, les apprenants procéderont à une étape de lecture silencieuse suivie d'une lecture à haute voix faite plusieurs fois. Par la suite, ils vont pouvoir le mémoriser. À ce moment-là, c'est-à-dire au moment de la mémorisation, ils ont le sentiment de s'appropriier le texte. Cette répétition, selon PIERRA, a pour objectif de créer chez l'apprenant un vide psychique, ce qui le rapproche de son inconscient. Par la suite il devient capable « *de créer de nouvelles images et actions* ». Ce vide psychique c'est la plasticité de la parole y compris la voix et le corps. Par ailleurs, cette répétition a le rôle fondamental de rapprocher l'apprenant étranger de la sonorité et de la musicalité de cette nouvelle langue. Cela lui permet de s'y attacher plus rapidement. Chaque apprenant vit le texte à sa manière et par conséquent il l'interprète à sa façon, selon sa propre sensibilité, imagination et capacité corporelle, c'est-à-

dire sa propre subjectivité. D'ailleurs, ce qui facilite la mémorisation du texte, c'est le sens tactile et kinesthésique. *« Les sens tactile et kinesthésique sont deux très importantes voies d'accès à la mémorisation. Ces deux types d'apprentissage sont indispensables lorsqu'on rencontre une résistance à l'abstraction : chez certains élèves, les représentations doivent encore se construire à partir de leur sensorialité. [...] Les techniques pédagogiques faisant intervenir la danse, le mime, les jeux et l'intégration de la gestualité au langage (et inversement) sont des auxiliaires pédagogiques puissants qui ne devraient pas être réservés aux classes enfantines ou artistiques. Elles permettent à la motricité de jouer pleinement son rôle et s'appuient sur la réalité cérébrale, tenant compte d'une synesthésie valable non seulement pour l'enfant mais aussi pour l'adulte ; la synesthésie et l'associativité sont l'une et l'autre la base de nos fonctions cérébrales. L'immobilité pour certains apprenants-même adultes-gèle littéralement l'activité mentale. Le niveau énergétique de certains élèves-et en particulier ceux qui sont en difficulté - est tel qu'il leur faut entrer en mouvement pour déclencher la réflexion ou la communication. »* (TROCME-FABRE : 1988 : 110).

Durant les répétitions, qui durent quelques semaines, parfois moins selon les cas, nous assistons à un apprentissage progressif où l'interlangue verbale et corporelle progresse d'une manière assez significative vers la langue cible, et vers une nouvelle corporalité, autrement dit, vers une expression corporelle assez significative, loin de la neutralité corporelle de départ.

En ce qui concerne l'enseignant de FLE, il n'est pas obligé d'être un spécialiste dans les pratiques artistiques de la parole, mais il doit savoir ce que veulent dire ces pratiques, et connaître le rôle des exercices à suivre.

En ce qui concerne notre public, ce qui rend notre travail compliqué est le choix du texte. Celui-ci doit respecter la pudeur de tous les participants sinon cela risque de causer un blocage pour la plupart de nos apprenants. En effet ils n'ont pas l'habitude de travailler sur des corpus qui choquent leur pudeur, comme des textes d'amour ou qui évoquent les deux sexes surtout au sein d'un groupe mixte. Cela augmente leur timidité et leur résistance à la participation. Nous avons déjà mentionné qu'il s'agit d'un public qui a passé une grande partie de ses études dans des écoles séparant les deux sexes, ce n'est qu'à partir des études universitaires qu'ils se mélangent, ce qui entraîne un choc, surtout au départ.

### **3.2.6. Les acteurs des pratiques artistiques de la parole**

Il s'agit évidemment de l'enseignant et des apprenants qui, avec de telles pratiques, ont de nouvelles responsabilités et tissent de nouvelles relations au sein du groupe.

L'enseignant, avec les pratiques artistiques de la parole, garde les rôles que nous avons égayés précédemment (cf. l'enseignant dans la pédagogie du projet de nature artistique). Rôles auxquels s'ajoute celui d'animateur des pratiques artistiques et du projet à proprement parler.

L'enseignant, dans un projet de nature artistique de la parole, pose le cadre des exercices et des activités relatives aux pratiques artistiques de la parole et au projet en général. Il définit les conditions et les règles du projet artistique, il gère les groupes. Il amène les apprenants à s'engager dans le jeu tout en réalisant collectivement le projet de nature artistique par le biais du désir et des exercices d'entraînements aux pratiques artistiques de la parole, tout en résolvant des situations-problèmes. Cela leur permet de s'appropriier les connaissances et les outils nécessaires. Aussi, par le biais de la confiance que l'enseignant leur procure, cela leur permet de s'engager, de se responsabiliser, d'oser faire des erreurs sans avoir peur d'être jugés.

L'enseignant profite du travail en groupe réalisé à travers le projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole. Par rapport à la planification, il organise efficacement son temps, assure le matériel nécessaire, résout des problèmes et imprévus. Pour finir, l'enseignant doit tolérer le bruit, le mouvement, les imprévus, les échanges qu'exige un travail en groupe.

Il en est de même pour l'apprenant, qui lui, garde également tous les rôles égayés précédemment (cf. l'apprenant dans la pédagogie du projet de nature artistique). Nous pouvons rajouter qu'au sein de ces pratiques, l'apprenant gagne une certaine marge de créativité, de subjectivité, tout en réalisant le projet et en construisant ses apprentissages. DAGALIAN précise à ce propos que l'« *une des raisons d'être essentielles de toute pédagogie centrée sur l'élève est de lui permettre d'investir dans le processus d'apprentissage ses désirs, ses fantasmes, ses ambitions, de faire fond sur les sources de satisfaction individuelles parce que ce sont aussi les sources de sa créativité.* » (1981 : 15-16). L'apprenant participe activement à son apprentissage grâce au travail en groupe, à la coopération, à l'entraide, loin de toute concurrence négative et de sanctions. Grâce à ces pratiques, des interactions se créent au sein du groupe entre l'enseignant et les apprenants d'une part et entre les apprenants eux-mêmes d'autre part.

Nous proposerons, dans les pages qui suivent des entrées théoriques relatives à la chanson en classe de FLE. Nous débutons par une définition de celle-ci.

### **3.2.7. Définition de la chanson**

Du point de vue lexical, le Petit Robert (2015) définit la chanson en tant que « *texte mis en musique, généralement divisé en couplets et refrain et [est] destinée à être chantée.* ». Du point de vue musical, la chanson prend une nouvelle dimension, celle relative aux émotions, aux affects, aux sentiments, à l'identité, à l'appartenance et à la communication entre les gens, entre autres. Elle se définit en tant que moyen d'expression qui facilite les rencontres entre les gens.

Elle reflète des émotions variées telles que la joie, la tristesse, la peine, l'espoir parmi d'autres. CALVET voit la chanson en tant que mélange linguistique, mélodique et rythmique (1979 : 83) qui sert de moyen de communication, d'expression et d'ouverture à l'autre, d'ouverture culturelle.

### **3.2.7.1. L'intégration de la chanson en classe de FLE**

Compte tenu des entrées théoriques avancées précédemment à propos des pratiques artistique de la parole, il est évident que l'intégration de la chanson et de la musique au sein de la classe de FLE est bénéfique. Il s'agit d'un outil optimal dans le développement d'une maîtrise de l'oral, mais aussi un outil favorisant l'accès à la LCC et permettant à la subjectivité de l'apprenant de s'exprimer.

La chanson trouve une place importante au sein de la classe de FLE. Il s'agit d'une entrée récente mais méritante. Différents didacticiens, durant les quarante dernières années, ont confirmé cette place et ce mérite. Citons par exemple CALVET (1980-1981), DUMONT (1998), ou encore, DEMARI (2001). Malgré une intégration progressive de la chanson en classe de FLE, des doutes subsistent quant à sa légitimité en tant qu'outil pédagogique.

### **3.2.7.2. Une entrée récente en classe de FLE**

En tant que pédagogue, nous avons constaté un manque de documents didactiques relatifs à l'intégration de la chanson en tant que corpus pédagogique au sein de la classe de FLE. C'est pour cette raison que de nombreux enseignants hésitent à s'en servir. Ce retard dans l'intégration de la chanson en classe de FLE peut être dû à d'autres raisons :

1. La chanson était et est toujours considérée comme spécifique à la couche publique de la société et par conséquent, son utilisation en classe n'était pas prise en compte. CORNAZ (2014 : 49) précise que la chanson « *a longtemps été privilégiée pour des sphères spécifiques de la vie quotidienne, et est encore réservée à des scènes religieuses dans certaines cultures* ».

2. Il y a d'autre raison à cette réticence des enseignants du FLE à l'emploi de la chanson en classe de FLE. Selon CALVET (1980 : 19), les enseignants considèrent la chanson comme relevant « *plus du loisir que du travail, de la mode que de la culture, de la musique que de la langue* ». Les enseignants, d'après lui, considèrent que travailler sur la chanson, ce n'est pas du travail et que l'apprenant a des difficultés pour percevoir les mots des chansons. Culturellement les enseignants et les apprenants voient dans la chanson un objet de plaisir et de loisir et non d'apprentissage.

Cela reflète un des aspects des pédagogies traditionnelles, où apprentissage, aspect ludique et plaisir ne font pas bon ménage. Cependant les pédagogies nouvelles telle que la pédagogie du projet et les pratiques artistiques de la parole permettent à l'apprenant d'apprendre tout en ayant du plaisir et en étant dans des situations qui déclenchent du ludisme.

La difficulté à percevoir des mots de la LC est fort probable si ceux-ci font partie d'un langage familier inconnu de l'enseignant et des apprenants ou s'il s'agit de mots nouveaux. Cette difficulté est normale et ne concerne pas seulement les chansons mais d'autres supports audios, vidéos ou écrits tels que la poésie, des scènes théâtrales ou des romans. Cela n'empêche ni l'enseignant ni l'apprenant de les travailler et de travailler l'oral.

**3.** Certains enseignants l'évitent, en croyant que l'intégration de la chanson en classe de FLE nécessite des prérequis musicaux pour les apprenants et pour eux-mêmes. Cela est évidemment incorrect car on peut l'intégrer sans avoir une formation technique dans le domaine musical.

**4.** L'évaluation de l'oral en FLE au sein des établissements scolaires est souvent basée sur des documents ne prenant pas en compte les chansons. Ceci est d'autant plus valable dans notre contexte où l'évaluation n'a jamais été basée sur les chansons, même si quelques manuels en proposent dans les séquences d'expression orale.

Malgré cette réticence et cette entrée tardive de la chanson en classe de FLE, il n'est pas inutile de rappeler que ses bénéfices sont considérables du point de vue linguistique, socioculturel et surtout subjectif comme évoqué précédemment.

Nous précisons encore une fois que ce choix d'intégrer le chant en classe de FLE dans notre contexte, vient du désir des étudiants ressenti lors des enquêtes et de notre propre choix, pour répondre à leurs besoins. Parmi ces derniers, nous citons : leur besoin d'être motivés, d'exprimer leur subjectivité, de se débarrasser des ennuis de la guerre, de réaliser un projet proche de la vie en société et de construire des savoirs variés, qui leur sont utiles pour leur future insertion professionnelle et personnelle.

### **3.2.7.3. L'entrée de la chanson en classe de FLE : aperçu historique**

La chanson a fait son entrée en classe de FLE à la fin des années 1950. Sa première apparition était dans « Le Mauger bleu » en 1955 à travers des chansons folkloriques (DEMARI, 2001 : 52). Ces chansons étaient présentées dans le manuel sous forme de textes. Ils étaient travaillés par le biais d'activités de mémorisation et de diction et des exercices grammaticaux de réemploi des formes grammaticales. Tel était le cas dans les méthodologies traditionnelles, structuro globales. Dans les années 1960, une nouvelle tendance musicale apparaît. Il s'agit des chansons

à textes. À cette période, des chanteurs-poètes tels que Ferré, Brassens, Brel étaient présents dans les manuels de FLE. Ainsi, la chanson a pris de la valeur et a été considérée comme un art à part entière. C'est ce que confirme DEBYSER (1969 : 6-7) en précisant que la chanson française n'est plus considérée comme un sous-art, car elle est basée sur de la « vraie poésie ». Progressivement la chanson a eu le droit d'avoir sa place dans les programmes officiels de la classe de français (DUMONT : 1998 : 8), il s'agissait alors d'une entrée littéraire. Avec les méthodes SGAV dans les années 1970 et avec le français fondamental, la chanson a été utilisée en tant que texte à exploiter lexicalement et à comprendre. L'aspect esthétique, musical n'était pas pris en compte. Un nouvel élan vers la chanson vient avec l'avènement de l'approche communicative. Cette dernière a jumelé l'aspect musical aux paroles. L'AC avec son concept d'interculturalité a associé également la langue avec la culture et le contact avec la CC. Ceci est valable pour la chanson qui a été considérée comme support déclencheur d'un travail linguistique, socioculturel. Ce travail sur la chanson au sein de l'AC a permis aux enseignants d'exploiter d'autres supports relatifs à la chanson, tels que les interviews, les biographies, entre autres. Promouvoir la LCC grâce à la chanson en classe de FLE a été mis en avant grâce à l'AC et grâce aux travaux de CALVET (1980-1981) et DUMONT (1998), parmi d'autres. L'AC avec le principe des documents authentiques a donné le feu vert pour exploiter tout document, chansons incluses, permettant à l'apprenant d'être en contact avec la LCC tout en ayant une image réelle de la LC.

Quant à la PA et le CECRL, qui promeuvent les concepts de co-action (de faire avec les autres) et de co-culturalité (avoir des conceptions et des valeurs communes avec les autres grâce et pour la réalisation de l'action) vus précédemment, ils encouragent l'utilisation ludique, créative, esthétique et poétique de la langue. Le CECRL précise que « *l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement [...]. L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interprétation ou de la médiation et être orales ou écrites. [...] Elles comprennent des activités comme – le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)* » (2001 : 47) ou le théâtre, l'écriture parmi d'autres. En dernière instance, le CECRL par le biais de la PA favorise l'intégration des productions communes incluant des productions artistiques entre autres.

Ces suggestions relatives à l'intégration de l'art dans la didactique du FLE incluant les aspects esthétiques de la parole, le plaisir, le ludisme évoquées dans le CECRL, restent insuffisantes selon PRIEUR (2017), voire, manquent de précisions et d'attention vis-à-vis de la subjectivité



de l'apprenant, son désir, sa singularité et son rapport avec la LC, son affectivité, sa relation à son corps, son imaginaire individuel et collectif, etc.

PRIEUR précise qu'« il est vrai que l'apprenant du cadre n'est pas un être de relations et de désir, c'est un « homme-bloc », un « indivis », un sujet non divisé, auto-suffisant et auto-fabriqués, soustrait à la discontinuité et à l'incomplétude de la parole. Ce qui échappe au cadre, au management et aux idées didactiques « *partout téléphonées dans l'espace* » (H. Michaux, 1998 : 662) c'est le poinçon du désir, c'est la singularité pour chacun de son rapport à la langue étrangère (Allouche, 2012). C'est le fait que le plus souvent l'apprentissage est une expérience radicalement subjective, affective, relationnelle, qui mobilise intégralement le sujet, son désir, son corps, son imaginaire, ses relations aux autres ; son histoire familiale, son passé scolaire et pas seulement et pas uniquement ses capacités cognitives. Ce qui échappe aux idées didactiques « *partout téléphonées dans l'espace* » c'est que les langues puissent venir dans l'imaginaire du sujet en position d'objet de désir. Car que disent les écrivains ? Que l'on peut s'affecter des langues comme l'on s'affecte des êtres qui nous entourent et l'écriture s'impulser depuis le désir d'une langue inconnue (ANDERSON, 2015) ; d'une langue qui peut, à l'occasion, prendre figure de femme. Écrire c'est alors écrire depuis ce désir d'une femme-langue (J.M. Prieur, 2005 : 135 et sv.), depuis ce rien, pour tenter d'en renouveler à chaque fois l'éclat et l'intensité. » (2017 : 15).

C'est pour toutes ces raisons que nous avons décidé, comme évoqué précédemment, d'associer la pédagogie du projet inscrite dans une perspective actionnelle avec les pratiques artistiques de la parole. Autrement dit pour valoriser davantage la subjectivité de l'apprenant qui est prise en compte dans la pédagogie du projet mais pas suffisamment surtout pour un public éreinté par la guerre.

Après avoir présenté un aperçu historique de l'évolution de la chanson dans les méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE, voyons maintenant quels corpus choisir pour intégrer la chanson en classe de FLE.

#### **3.2.7.4. Quels corpus choisir ?**

Souvent il s'agit de documents authentiques qui sont des documents « bruts » élaborés par des francophones pour les francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue (CUQ & GRUCA, 2017 : 404). Ces documents sont de nature variée, ils peuvent être audios, vidéos, écrits, tirés de journaux, de magazines, d'un clip vidéo d'une chanson, d'un enregistrement sonore d'une chanson, ou tirés d'un entretien télévisé ou à radiophonique,

une affiche, etc. Les documents authentiques relatifs aux chansons font partie selon CUQ & GRUCA (2017 : 407) de l'écrit oralisé, comme les discours politiques et les informations radiophoniques ou télévisées ou encore les sketches. Ils se différencient de l'oral spontané<sup>50</sup>.

Ces documents oraux offrent un contenu linguistique très varié et marqué par rapport aux variations socioculturelles et affectives de la langue parlée (CUQ & GRUCA, 2017 : 407). La chanson en tant que corpus en classe de FLE, est la bienvenue pour toutes les raisons citées auparavant et également pour les raisons suivantes :

- La chanson peut refléter des aspects réels de la vie de la société, cela motive les apprenants dans un apprentissage reliant l'établissement scolaire à la vie. Elle est destinée à tout public, aux natifs, aux non-natifs, à des français ou autre, d'où son caractère universel qui unit tous les auditeurs. Cela abolit tout sentiment de hiérarchie ou d'inégalité entre locuteur et interlocuteur.
- La chanson, avec son caractère de popularité éternelle, ne perd jamais son éclat. Dans une classe de FLE, nous intégrons et chantons jusqu'à présent et avec un énorme plaisir Piaf, Brel, Trenet parmi d'autres.
- Par son caractère authentique, l'apprenant est en contact avec différents registres de la langue française : le français familier, français courant, le français argotique, etc. Ce n'est pas le cas dans la plupart des manuels du FLE, qui présentent souvent la version du français standard seulement. L'apprenant se prépare grâce à ces usages variés de la LC, à la vie en société.
- Chanson et aspects socioculturels. Les chansons en général reflètent l'évolution de la société française et francophone, c'est ce que confirme DUMONT (1998 : 21) en précisant que « *la chanson française est un bon indicateur de l'état de l'évolution de la société française depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale.* ». Différents thèmes, comme ceux de la guerre, la politique, la religion, la nostalgie, l'amour, la perte, entre autres, sont évoqués et reflètent cet état de fait.
- La chanson est d'interprétation variée selon l'auditeur et sa subjectivité. Autrement dit l'apprenant perçoit, comprend et interprète la chanson selon son vécu, son affectivité, ses émotions, ses compétences, son imaginaire, son histoire, ses sentiments, ses émotions, ses états d'âme.
- Les chansons françaises et francophones permettent à l'apprenant d'être en contact avec des variations régionales, des accents, des prononciations et des styles différents ; ainsi

---

<sup>50</sup> Conversation à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, etc.

qu'avec différents aspects culturels et linguistiques des territoires francophones. L'enseignant peut exploiter dans sa classe des chansons françaises, belges, québécoises entre autres.

- L'accès à ces documents est relativement facile et disponible pour tout le monde, même en situation de guerre où Internet est coupé. Différents sites, comme *TV5 monde*, *YouTube*, *Dailymotion* restent accessibles à télécharger pour des raisons pédagogiques. À la télé, sur Internet, à la radio nous pouvons exploiter différents corpus authentiques. Des biographies, des paroles de chansons ou d'autres corpus relatifs au chant sont en accès libre sur Internet.

### **3.2.7.5. Quels domaines travaillons-nous grâce à l'intégration de la chanson en classe de FLE ?**

Différents domaines peuvent être travaillés et développés grâce à la chanson. Nous abordons dans cette recherche les domaines didactiques, socioculturels, artistiques, psychologiques et neuroscientifiques.

#### **3.2.7.5.1. Dans le domaine psychologique et neuroscientifique**

- **Améliorer la cognition**

La musique et le chant améliorent l'attention de l'apprenant et par la suite sa mémoire ; sa perception auditive ; ses émotions, ce qui influent positivement sa motricité.

En écoutant de la musique et du chant, la perception, l'écoute, l'interprétation de l'apprenant sont particulièrement stimulés. Cela développe progressivement ses compétences linguistiques et paralinguistiques.

La musique et le chant améliorent la mémorisation. L'apprenant retient plus tout en étant en contact avec le rythme, la mélodie, la rime, la répétition, surtout du refrain.

La musique et le chant déclenchent des émotions fortes et agréables. Cela influence positivement notre capacité à mémoriser, mais aussi, notre perception, notre attitude et comportements dans différentes situations de communication. Plus l'individu a des émotions fortes et surtout agréables, plus il peut se comporter de manière raisonnable dans sa vie et acquérir davantage. Grâce à la musique et au chant, l'apprenant peut facilement cultiver ces émotions positives, comme le confirme le neuropédagogue LAMBERT (2008). Il précise que la musique peut effectivement augmenter nos émotions, ce qui est évidemment bénéfique pour l'acquisition, la mémoire.

- **Source de détente et d’amusement pour des étudiants épuisés par la guerre**

La chanson, au sein de la classe de FLE favorise une ambiance de détente, de divertissement, de relâchement. Les apprenants chantent, dansent, rient, fredonnent, bougent leurs corps.

- **Source de motivation**

La chanson est un déclencheur de motivation ce qui permet de tisser des liens sereins entre les apprenants eux-mêmes et leur enseignant. Cela permet aussi à l’apprenant de communiquer et d’interagir facilement.

- **Source d’hormones bénéfiques pour l’apprenant**

La musique et le chant déclenchent des hormones bénéfiques pour l’apprenant, comme évoqué précédemment. Il s’agit d’hormones telles que la dopamine, la sérotonine, l’ocytocine (hormone de confiance, d’empathie, et d’attachement entre autres), l’adrénaline, etc. Elles déclenchent, selon des études récentes en neurosciences, le sentiment de récompense, de motivation, du plaisir que procure la musique. Elles stimulent le système immunitaire, réduisent le taux de cortisol (hormone de stress) dans l’organisme.<sup>51</sup> Elles ont aussi des effets bénéfiques en déclenchant le sentiment d’appartenance à un groupe. Le chant en chœur a également des effets bénéfiques sur le rythme cardiaque. Une étude suédoise menée par Bijorn VICKHAFF (2013) de l’université de Göteborg en Suède<sup>52</sup> précise que chanter en groupe permet non seulement aux différentes voix d’un chœur de s’harmoniser mais aussi permet aux participants de synchroniser leurs battements de cœur. Le chant en chœur a des effets calmants et est bénéfique pour la respiration et le rythme. Cela réduit le trac, l’anxiété et déclenche le bonheur. Les apprenants se motivent, se débarrassent de leur inhibition, se mettent davantage en jeu. L’avantage de ce type d’expérience, c’est que les apprenants ne s’inquiètent pas pour les techniques de chant comme le font les professionnels. Les apprenants sont contents de leur prestation même sans prérequis technique dans le chant et la musique. Des liens, des valeurs, des conceptions de solidarité, de coopération, d’ouverture vers l’autre, d’identité lient tous les apprenants au sein du groupe. L’apprenant, en chantant, sort de son état de tristesse, de dépression, de souffrance dû à la guerre ou autre. Sa personnalité se transforme, elle est plus apaisée. En dernière instance, la chanson a prouvé son rôle bénéfique dans le développement affectif, personnel, psychologique, cognitif, identitaire, en bref, subjectif.

---

<sup>51</sup> <http://www.psychomedia.qc.ca/sante/2013-04-03/effets-neurochimiques-de-la-musique> (Consulté en juin 2019)

<sup>52</sup> MORELLE, R. (2013). *Choir singers ‘synchronise their heartbeat’*. In Science reporter, BBC world service. Disponible en ligne au : <https://www.bbc.com/news/science-environment-23230411> (Consulté en juin 2019). PIROJA PATTARONE, B, (2016). *Les chanteurs harmonisent leur rythme cardiaque quand ils pratiquent en groupe*. Le Huff Post. Disponible en ligne au : [https://www.huffingtonpost.fr/2013/07/11/chanteurs-rythme-cardiaque-groupe\\_n\\_3574023.html](https://www.huffingtonpost.fr/2013/07/11/chanteurs-rythme-cardiaque-groupe_n_3574023.html) (Consulté en juin 2019).

### 3.2.7.5.2. Dans le domaine didactique

La chanson en tant que support a un double genre. Il s'agit à la fois de l'oral (l'interprétation et l'audition) et de l'écrit (le texte et la lecture). Cela permet à l'enseignant de travailler dans sa classe de FLE la compétence orale et écrite. Il peut travailler des composantes linguistiques, socioculturelles, la phonétique, la prosodie (rythme et intonation), la correction phonétique, l'esthétique, etc. L'apprenant peut interpréter la chanson de maintes manières selon sa subjectivité, d'où le caractère polysémique de la chanson. Selon GUIMBRETIERE (2016 : 84) « *l'avantage de la chanson est de motiver tout d'abord, d'aider à la perception de sons nouveaux, de lever certaines inhibitions et donc de permettre une production plus aisée, porté en cela par la musique et le rythme* ». L'enseignant, grâce à la chanson, peut travailler la perception phonétique puis la production. Il peut travailler aussi la discrimination phonétique, l'articulation, les répétitions, etc. Grâce à la chanson, on peut éduquer le crible phonologique à de nouvelles sonorités et à de nouveaux sons. L'enseignant peut amener les apprenants à associer les phonèmes à différents graphèmes, donc, à lier l'oral à l'écrit. Il peut aussi travailler le vocabulaire de la LC en incluant différents registres (familier, soutenu, etc.) mais aussi la grammaire et la syntaxe, les temps verbaux.

ZEDDA (2006 : 15) affirme que « *la chanson peut faciliter l'accès aux modèles de « bonne diction » qui permettent à la voix de s'épanouir, puisqu'ils témoignent d'un fonctionnement optimal de l'appareil vocal* ». Une bonne diction correspond selon ZEDDA (2006 : 8) à « *bien parler [ce qui] signifie utiliser un modèle de langue qui s'approche bien entendu de la référence standard, mais cette dernière doit rester une entité virtuelle, qui accepte des légères colorations régionales, conscientes et contrôlées, actualisées dans un appareil vocal qui permette une expression orale claire et distincte, capable de résonner facilement dans une salle de dimensions raisonnables, et bien conçue, acoustiquement parlant* ». Socioculturellement, l'enseignant peut déclencher la discussion autour d'un thème en lien avec la culture et la société cibles. Exploiter la chanson esthétiquement et artistiquement motive les apprenants et permet à leur subjectivité de s'exprimer ; surtout lorsque la chanson est travaillée oralement, avec des entraînements relatifs à l'interprétation de la chanson, comme évoqué précédemment.

Une même chanson peut être, ainsi, exploitée différemment : linguistiquement, socioculturellement, paralinguistiquement (la voix, l'intonation, les pauses, etc.) et extralinguistiquement (les regards, les gestes, les mimes, le corps).

### 3.2.7.5.3. Dans le domaine culturel

La chanson avec les émotions et sentiments qu'elle suscite chez l'apprenant, donne l'envie, la motivation et le plaisir à l'apprenant de creuser davantage dans la LCC. L'apprenant en écoutant, chantant la chanson vit une situation comme s'il avait vécu effectivement la chanson. C'est pourquoi il s'ouvre davantage pour découvrir cette langue mais surtout cette CC. D'ailleurs, cela nous est arrivé quand nous étions étudiante au département de français. Nous nous rappelons que ce qui nous a le plus motivée et attirée vers la découverte de cette LC c'était surtout la chanson, la musique. Nous avons une soif énorme pour découvrir cette LCC, d'où l'autodidacte que nous sommes devenue. Cela a suscité notre désir, notre curiosité et notre envie d'aller à la rencontre de cette culture. Nous sommes allée loin dans ce cheminement, car cela nous a même ouvert les yeux par rapport à nos propres habitudes culturelles en CM. Des mises en question ont eu lieu.

CALVET (1977 : 8) précise ouvertement que la chanson est constitutive de culture. Différentes chansons contemporaines, poétiques, de divertissement, populaires, permettent à l'apprenant d'avoir accès à différents aspects de la CC, incluant, comme égayé précédemment, des valeurs, des stéréotypes, des idéologies de la vie quotidienne. DUMONT (1998) mentionne aussi l'opportunité qu'offre la chanson de travailler la compétence socioculturelle. Cette dernière correspond selon BOYER (1994, 2000, 2001, 2007, etc.) à l'imaginaire collectif, aux représentations, aux identités sociales, politiques, religieuses, éthiques, aux croyances, aux mentalités, aux valeurs et préjugés, etc. et à l'identité collective. Cela suscite évidemment un travail de discussions interculturelles voire un travail commun de co-culturalité. Ce n'est pas évident surtout pour les apprenants de FLE. Autrement dit, des interlocuteurs natifs ont une identité collective commune (GALISSON, 1987, 1988a, 1988b). Elle est basée sur une langue et une culture communes partagées. À contrario, pour les apprenants de FLE qui eux étudient et parlent une LE et d'une culture étrangère, cela complique leur compréhension et leur déchiffrement des implicites des mots, ou des habitudes culturelles différentes. Heureusement, amener l'apprenant progressivement à comprendre la CC, à l'accepter, à la respecter voire à avoir des conceptions et des valeurs communes n'est pas impossible mais nécessite des efforts réguliers de sa part et de la part de l'enseignant entre autres.

Avec l'intégration de la chanson au sein de la classe de FLE, nous permettons à l'apprenant d'entrer dans cette culture vaste via l'une de ses portes. C'est ce que confirme DUMONT en précisant que nous pouvons aussi faciliter l'acquisition d'une compétence socioculturelle ou ce qu'il appelle tout comme BOYER une compétence ethno socioculturelle grâce à la chanson. « *La chanson est l'un des lieux privilégiés où se manifeste cette compétence, soit sous la forme de traits constitutifs généraux (mentalités, croyances, visions du monde, etc.), soit sous la forme de traits patrimoniaux historiques (Charlemagne dont Sheila a fait une chanson, Saint-*

*Germain-des-Prés qui fit les beaux jours de la chanson Rive gauche, etc.*), soit, enfin, sous la forme de traits emblématiques ou bien indiscutables parce que légitimés par l'Histoire et/ou la légende (les deux sont très proches et vraisemblablement de même nature pour ce qui nous concerne ici !), ou bien issus de l'immédiateté événementielle et par là-même devant inciter l'enseignant à la prudence dans le choix des textes qu'il propose à l'analyse » (DUMONT : 1998 : 129).

Différentes thématiques peuvent être proposées dans la classe de FLE, telles que la politique, l'amour, la réalité, la nostalgie, la religion, l'Histoire, etc. L'enseignant peut varier les thématiques mais aussi les genres pour permettre à l'apprenant de voir différents registres de la langue française. Dans notre action de remédiation, différentes thématiques et registres étaient présents : thème de l'amour avec Lara FABIAN « Je t'aime » ; une chanson moderne, contemporaine qui aborde l'argot et la vie des jeunes et leurs problèmes avec STROMAE « Alors on danse », etc., qui intéressent davantage les apprenants. L'apprenant en étant en contact avec différentes thématiques, différents registres, différentes valeurs, est en stade d'interlangue culturelle. Il construit et/ou détruit des représentations culturelles de sa CM et de la CC, incluant des stéréotypes, des valeurs, des préjugés, etc. Linguistiquement l'apprenant découvre différents aspects de la LC, différentes couleurs régionales et registres, différents accents (tels que l'accent méridional, belge de STROMAE, québécois de Céline DION, congolais de MAITRE GIMS, etc.).

Pour finir, la chanson, actuellement, est devenue un produit davantage visuel, auditif que textuel, d'où son caractère commercial. Une grande importance est accordée au rythme, au clip, au son, au détriment du texte et de sa qualité. Ce phénomène malheureusement touche les chansons partout dans le monde, y compris en Syrie et au Moyen -Orient

#### **3.2.7.5.4. Dans les domaines artistiques et esthétiques**

L'auditeur est universellement attiré par la chanson, par la musique qui l'accompagne, par la mélodie, le rythme, les paroles, le refrain et par les couplets. Le refrain attire énormément l'attention des auditeurs et c'est le plus facile à retenir. Il fixe l'idée centrale et véhicule l'émotion essentielle de la chanson. Les couplets quant à eux, développent l'idée centrale de la chanson en rajoutant et développant la suite de l'histoire et des émotions. Artistiquement, une chanson raconte une histoire avec du rythme, de la mélodie et des sons, qui accompagnent le refrain et les couplets. Le choix des paroles de la chanson rime avec le choix musical, culturel, poétique, entre autres. C'est l'aspect musical qui accompagne la chanson qui attire tout d'abord l'attention et l'intérêt de l'auditeur. Les paroles et le sens viennent au second lieu.

Autrement dit, le plaisir, les émotions et l'aspect esthétique viennent de la musique, de la prosodie (rythme et intonation), de la voix, du refrain, alors que l'accès au sens du texte vient après. C'est pour ces raisons que toute chanson peut attirer n'importe quel auditeur de tous niveaux.

La chanson attire musicalement la perception de l'apprenant, son corps, ses émotions. Ajoutons à la musique, la musicalité de la langue française. Celle-ci est connue pour son charme, sa douceur, son aspect romantique, célèbre mondialement. La répétition du refrain favorise la mémorisation des paroles et par la suite facilite l'interprétation de la chanson par les apprenants eux-mêmes, avec leur propre subjectivité qui ne coïncident pas forcément avec celle du chanteur. Ajoutons à cela la compréhension et la perception de chaque apprenant selon sa subjectivité, son niveau de langue et son attachement musical, le lieu de perception de cette chanson (classe, maison, en plein air, etc.), le type de document (audio, vidéo). Attiré par la musique puis par les paroles, l'apprenant entre dans une expérience esthétique, dans le plaisir de percevoir et d'interpréter.

### **3.2.7.6. Comment choisir une chanson en classe de FLE ?**

Différents critères interviennent dans notre choix de chanson en classe de FLE. Citons-en quelques-uns :

- Le choix doit répondre aux goûts de l'enseignant mais doit en même temps répondre aux besoins des apprenants du point de vue de leur goût et de leurs besoins linguistiques, culturels et subjectifs. Les apprenants eux-mêmes peuvent intervenir dans le choix des chansons surtout celles à interpréter devant le public, car elles doivent correspondre à leur goût artistique, esthétique, subjectif pour pouvoir trouver de l'aisance en les interprétant.
- Le choix de la chanson ne doit pas se limiter à un niveau particulier, car l'apprenant en général est capable d'écouter, d'apprécier ou non une chanson. C'est vrai qu'il y aura des difficultés linguistiques, paralinguistiques ou autres selon le niveau des apprenants, mais cela ne les empêche pas de pouvoir accéder à la chanson puis de l'interpréter. C'est à l'enseignant facilitateur, médiateur, accompagnateur d'apprentissage de les amener à dépasser ces difficultés. L'apprenant n'est pas obligé de tout comprendre linguistiquement pour vivre subjectivement une chanson puis l'interpréter.
- Musicalement, il est préférable de choisir une mélodie simple, qui attire l'intérêt et l'attention des apprenants. Le rythme, surtout pour un niveau débutant, il est souhaitable de choisir des chansons avec un débit moyen, des chansons pas trop longues avec des



refrains récurrents. Cela favorise la mémorisation de la chanson, suscite le désir de l'écouter plusieurs fois puis l'envie de la chanter.

- Choisir une chanson qui peut être chantée. Pour ce faire, personnellement, en tant qu'enseignante de FLE n'ayant aucune formation technique, mais possédant une grande sensibilité musicale, nous testons la chanson nous-même, nous la chantons avant de la présenter à nos étudiants en classe. Parfois nous faisons appel à d'autres étudiants qui ne font pas partie du groupe classe pour tester sa « chantabilité ».
- Pour faire notre choix de chanson, nous prenons en considération sa tonalité. Elle ne doit être ni trop grave (c'est-à-dire qui nécessite une voix trop basse) ni trop aigüe (c'est-à-dire qui nécessite une voix trop haute) et être adaptée aux voix masculines et féminines. À ce propos ZEDDA (2006 : 17) précise que « *dans un cours collectif de langue [...], un texte peut se définir « chantable » dans la mesure où il tient compte de la difficulté à faire chanter une monodie dans un groupe où se trouvent souvent des catégories vocales très différentes (voix naturelles aigües et grave)* » et nous nous assurons que c'est une chanson en rime, ce qui facilite sa mémorisation, son interprétation.<sup>53</sup>
- Le choix de la chanson peut correspondre à différentes thématiques relevant de la vie socioculturelle de la LC, telles que l'amour, la nostalgie, la politique, l'immigration, etc.

Le répertoire peut être français et francophone, classique, moderne qui correspond au désir des apprenants de tout savoir sur l'actualité et sur les jeunes français et francophones. Quant aux expressions idiomatiques, argotiques, aux valeurs, pratiques culturelles, stéréotypes, mentalités, sens figuré, idéologies nécessitant la compréhension entre les lignes sont à éviter pour un niveau débutant sinon, on sera confronté à l'ennui et à des barrières linguistiques. Il s'agit de ne pas amoindrir leur intérêt esthétique, leur plaisir et leur motivation. Cependant, de temps en temps, une petite prise de risque linguistique est bénéfique.

En ce qui concerne les niveaux intermédiaires et avancés, ce contact varié leur permet de cultiver l'esprit de comprendre l'autre, d'être ouverts à l'altérité, de mettre leur CM en question, de construire des valeurs et des conceptions nouvelles. Les apprenants développent leur esprit critique et analytique.

---

<sup>53</sup> La monodie ou la monophonie s'oppose à la polyphonie. C'est une mélodie exécutée à une voix, sans accompagnement. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Monodie> (Consulté en juin 2019).

## CONCLUSION

Pour conclure ce chapitre, retenons de ces pratiques qu'elles assurent la réalisation d'un projet pédagogique de nature artistique, comprenant des aspects affectifs, subjectifs, imaginaires, incluant le désir, le plaisir, ainsi que la motivation des apprenants par rapport au français. Ces pratiques animent le projet pédagogique artistique, elles comblent, par la suite, les lacunes des méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE qui se concentrent sur l'aspect fonctionnaliste et professionnel de la langue, sans suffisamment d'espace pour la subjectivité de l'apprenant.

Notre choix est dû aux apports que ces pratiques assurent au niveau du déblocage de l'expression verbale et corporelle, de la subjectivité de l'apprenant mais aussi, de son accès différent à la culture cible.

Est-il réaliste d'expérimenter les pratiques artistiques de la parole sous forme de projet pédagogique avec un public inhibé, corporellement limité, culturellement inhabitué à ce type de pratiques ? Nous vérifierons cela dans le chapitre suivant. Nous le confirmerons ou l'infirmerons, en nous appuyant sur des activités relevant des pratiques artistiques. Nous essayerons de trouver des solutions pour celles qui sont difficilement applicables à un public réservé, surtout au niveau du contact physique entre hommes et femmes. Notre travail consiste à faire une adaptation entre les activités proposées par quelques spécialistes des pratiques artistiques de la parole et ce qui convient à notre public.

Nous vérifierons si elles permettent aux apprenants de dépasser leur peur de s'exprimer en public et d'améliorer leur estime personnelle. Ces pratiques aideront ces apprenants à extérioriser leur souffrance, leur ennui, c'est-à-dire leur subjectivité ?

L'analyse des données qui portera, en chapitre trois, sur la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole, vise à examiner le travail collectif mixte réalisé. Ainsi nous observerons les attitudes des apprenants vis-à-vis d'une telle expérience, le développement de leur maîtrise au niveau de l'expression orale, mais aussi par rapport à des aspects physiques, subjectifs et culturels.

Le troisième volet de cette thèse relève effectivement de l'expérimentation de la pédagogie du projet de type atelier visant à un spectacle de chant en FLE. Nous mènerons une réflexion sur les apports de ce projet sur la parole des étudiants, sur leur subjectivité et sur leur rapprochement de la culture cible.

Pour ce faire, nous évoquerons brièvement les projets pédagogiques menés au sein du département de français à l'université d'Alep. Ces projets ont été mis en place sous forme de spectacles de chant et de pratique théâtrale en FLE. Puis nous en choisirons et en étayerons un, à savoir « Chanson française et francophone en FLE ». Nous l'aborderons avec davantage de détails, de sa conception, sa réalisation, sa socialisation jusqu'à son évaluation. Ensuite, nous évoquerons les contraintes qui ont perturbé notre démarche du projet. Pour finir, nous délimiterons l'impact de ce projet sur le développement de la maîtrise d'une compétence orale, d'une connaissance socioculturelle et d'une motivation chez les étudiants et nous proposerons quelques ouvertures pour des projets futurs.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **PHASE DE REMÉDIATION ET ÉTUDE DE CAS. SECOND TRAVAIL DE TERRAIN.**

**Expérimentation relevant de la pédagogie du projet par la médiation  
artistique de la parole. Le cas d'un spectacle de chant en FLE.**

## **CHAPITRE III - PHASE DE REMÉDIATION ET ÉTUDE DE CAS. SECOND TRAVAIL DE TERRAIN.**

### **Expérimentation relevant de la pédagogie du projet par la médiation artistique de la parole. Le cas d'un spectacle de chant en FLE.**

#### **INTRODUCTION**

À travers la mise en œuvre de ce travail de terrain, au sein du département de français à l'université d'Alep, l'enjeu était d'introduire une pratique d'enseignement-apprentissage du français sous forme d'un projet pédagogique linguistique, socioculturel et artistique. Une pratique plus active permet de mettre en œuvre la théorie de la pratique artistique de la parole, mais aussi une compétence linguistique incluant l'oral, ainsi qu'une compétence socioculturelle ; en effet il s'agit aussi d'amener la subjectivité des apprenants à s'exprimer. Ces compétences représentent un moyen de communication pour la future insertion professionnelle et sociale des étudiants. Par conséquent, elles les motivent car cet apprentissage leur est nécessaire, associant des pratiques scolaires à la vie sociale. La pédagogie du projet de nature artistique leur permet de réaliser leurs objectifs et prend leurs besoins en considération.

Dans un premier temps, nous présenterons un descriptif général de tous les projets effectués sur le terrain, puis nous étudierons de manière plus approfondie un de ces projets, à savoir « La chanson française et francophone en classe de FLE ». Nous effectuerons un descriptif détaillé du déroulement de sa conception, sa réalisation, sa socialisation jusqu'à son évaluation.

Dans un deuxième temps, nous analyserons l'expérimentation réalisée afin de vérifier si l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole a garanti de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre contexte. Et si cette démarche relève effectivement de la pédagogie du projet artistique.

Enfin, dans un troisième temps, une réflexion sera mise en place afin de présenter un bilan du projet réalisé et de déterminer son impact. Autrement dit, nous résumerons les contraintes, les limites qui ont perturbé notre démarche et délimiterons les contributions de la pédagogie du projet par la médiation artistique de la parole sur le développement de la maîtrise d'une compétence à l'oral, d'une connaissance socioculturelle de la langue-culture cible et de la motivation, voire de la subjectivité chez les étudiants. Autrement dit, nous procéderons, compte tenu des étapes de la recherche-action, à une phase d'analyse des résultats de l'action menée.

À l'issue de ce bilan de projet, nous proposerons, pour clôturer ce travail de thèse, d'autres actions à entreprendre afin de développer l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre contexte et dans des contextes similaires.

## 1. LA PRISE DE DÉCISION ET LE CADRE PRATIQUE

Il s'agit de l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole sous forme d'un atelier visant à un spectacle de chant.

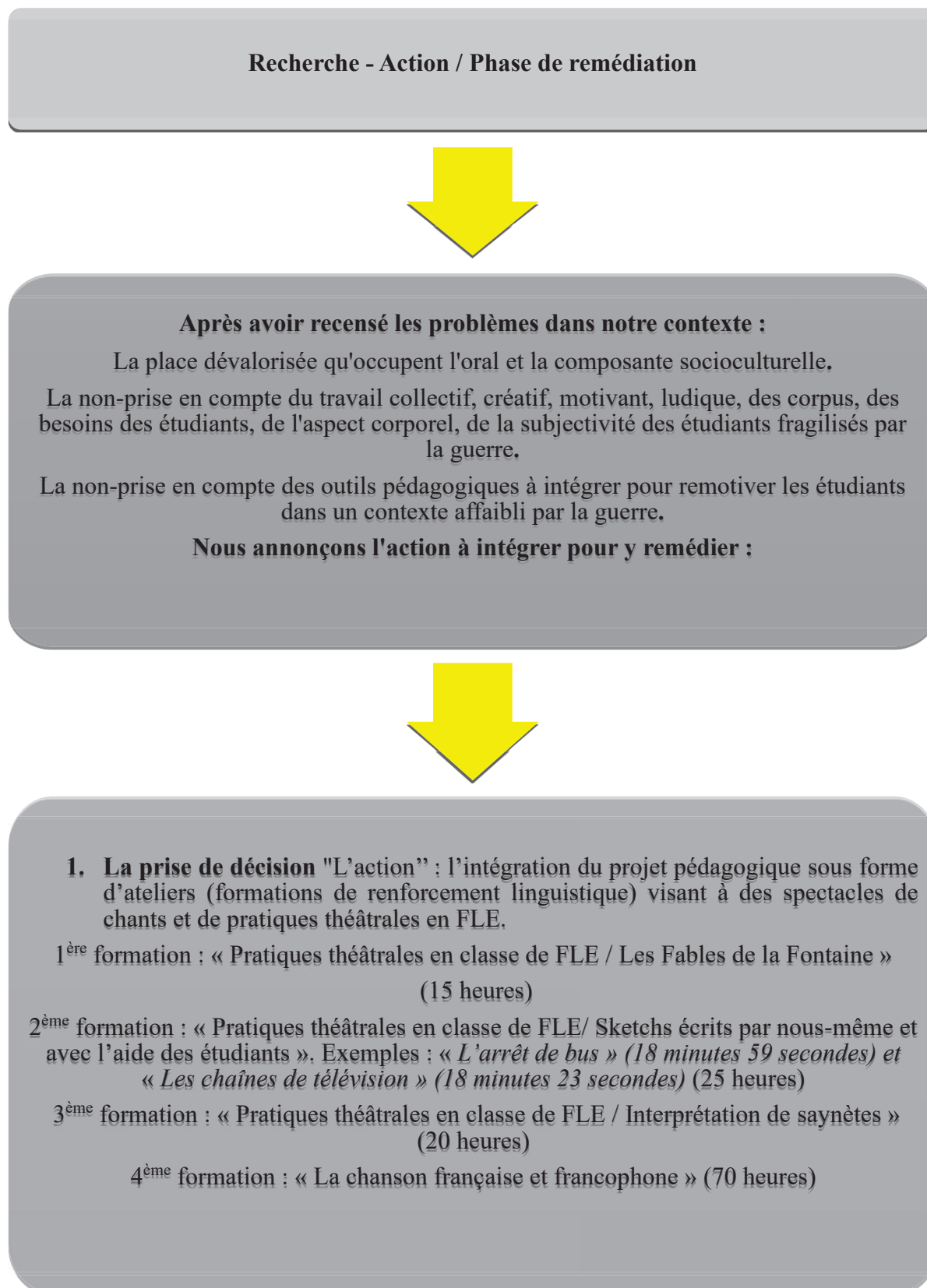


Figure 3 : plan du travail de terrain.

## 2. LA PRÉSENTATION DE L'ACTION MENÉE

### - Présentation des projets

Notre dispositif s'est mis en place au département de français de l'université d'Alep au nord de la Syrie. Il n'est pas inutile de mentionner que c'était en partenariat avec les départements de français de la faculté des Lettres et l'Institut supérieur de langues, et aussi avec le Campus numérique de la francophonie (CNF) de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) à l'université d'Alep.

Au cours des années 2012-2013-2014, nous avons pu mettre en œuvre ce travail de terrain sous forme de formations de renforcement linguistique destinées aux étudiants du département de français y compris ceux de l'enseignement ouvert ; ces formations étaient financées par le CNF. Elles se sont déroulées soit durant l'école d'été, au mois de juillet ou de septembre, soit durant les vacances de printemps au mois de mars ou d'avril, c'est-à-dire deux périodes de vacances pendant lesquelles les étudiants étaient disponibles. À ce propos, il est nécessaire de mentionner que dans cette ville, voyager ou faire un projet pour se distraire durant les vacances étaient impossibles à cause de la guerre et de la dégradation de la situation économique. Même avant la guerre, voyager supposait avoir les moyens ou devoir dépenser des économies accumulées sur plusieurs années.

Nous en avons ainsi profité pour réunir davantage d'étudiants intéressés par notre dispositif, en d'autres termes, par nos projets.

De plus, nous avons pris en compte leur disponibilité, car en dehors de cette période, les étudiants étaient occupés à plein temps par le programme universitaire et par les examens.

Les étudiants qui ont participé étaient en majorité à la fin de la 1<sup>ère</sup> année de licence, mais aussi en 2<sup>ème</sup>, en 3<sup>ème</sup>, et en 4<sup>ème</sup> année de licence de langue et de littérature française et de licence de traduction de l'enseignement ouvert ; certains étaient étudiants en Master de FLE.

La sélection des participants a été effectuée grâce à un test de niveau réalisé au début de chaque formation, et selon les places disponibles pour chaque groupe, souvent limitées à 25.

En général, dans les quatre projets effectués, nous avons eu un groupe de niveau A1, et des groupes de niveaux A1++ et A2. Certains étudiants intégrés au sein de notre dispositif avaient un niveau B1 mais ils n'étaient pas nombreux, c'est pourquoi nous les avons regroupés avec le groupe A2.

Nous n'avons pas pu intégrer notre dispositif au sein d'un module de licence, en effet comme nous l'avons abordé dans le chapitre 1 lors de la présentation des résultats d'enquêtes réalisées sur le terrain, les enseignants étaient limités par le temps et l'obligation de terminer le programme et, de plus, l'effectif des étudiants était trop élevé.

Les étudiants avaient besoin d'heures supplémentaires pour un renforcement linguistique surtout au niveau de l'oral et de la compétence socioculturelle de la langue-culture cible. Ils avaient également besoin d'une action extra-universitaire qui puisse les motiver. C'est pour cela que nous avons proposé de mettre en place notre dispositif dans le cadre d'heures supplémentaires car intégrer un nouveau dispositif au sein du programme du département nous était impossible, parce qu'un tel changement nécessiterait une décision du ministère de l'enseignement supérieur. En effet, cette procédure administrative de longue haleine aurait pu prendre des années, surtout en période de guerre.

Il est nécessaire de rappeler que pour ma part, j'avais mené des enquêtes (cf. Chapitre 1) me permettant de diagnostiquer le terrain et d'identifier les besoins des étudiants pour pouvoir proposer un projet, une thématique qui correspondent à leur niveau, leurs attentes, et leurs besoins.

Ainsi conscients de la nécessité de remédier aux problèmes dont souffrent les étudiants et conscients des lacunes perturbant l'enseignement-apprentissage du FLE, nous avons trouvé un accord, nos collègues, les chefs des départements de français, le directeur du CNF et nous-même, afin d'intégrer des dispositifs hors programme au sein du département de français.

L'intégration des dispositifs sur le terrain s'est étalée sur des années. Annuellement, chaque enseignant de FLE est invité à proposer un dispositif durant l'école d'été ou durant les formations des vacances de printemps.

Ainsi l'action que nous avons choisie de réaliser, l'intégration du projet pédagogique artistique, de type atelier, visant à des spectacles de chants et de pratiques théâtrales en FLE, a été conduite à travers différentes formations.

Nous nous sommes préparés 4 à 5 mois avant le début de ces formations ; chaque enseignant a proposé son projet, sa thématique en précisant le niveau des étudiants avec qui il souhaitait réaliser son action. Certaines formations exigeaient un travail en binôme de la part des enseignants, étant donné le nombre d'étudiants prévu et les heures qui leur étaient attribuées ; pour d'autres un enseignant seul préparait et réalisait individuellement la mission. En ce qui nous concerne, nous avons réalisé un projet en binôme, celui de « La chanson française et francophone » et trois projets ont été réalisés individuellement. Nous avons ainsi proposé et préparé les projets puis assuré leur encadrement. Ces projets<sup>54</sup> étaient centrés sur la chanson française et francophone mais aussi sur les pratiques théâtrales ; ils ont abouti à des spectacles finaux qui ont été filmés ; ils ont été suivis par des post-enquêtes. Voici la répartition des heures :

---

<sup>54</sup> CF. Annexe n°3 a & b CD : attestations d'animation de tous ces projets.



- **1<sup>er</sup> projet** : « Pratique théâtrale en classe de FLE / Interpréter des Fables de la Fontaine ». D'une durée de 25 h, ce projet a été préparé et réalisé individuellement. Il a eu lieu du 15 au 17 juillet 2012, à raison de 9 heures financées par l'AUF et 16 heures supplémentaires en bénévolat.
- **2<sup>ème</sup> projet** : « Pratique théâtrale en classe de FLE / Interpréter des Sketchs » : « L'arrêt de bus », « Les chaînes de télévision ». D'une durée de 25 h (textes écrits par nous-même avec l'aide des étudiants participants), il a été préparé et réalisé individuellement. Il s'est déroulé les 25 et 28 mars et les 1 et 7 avril 2013, à raison de 12 heures financées par l'AUF et 13 heures supplémentaires en bénévolat.
- **3<sup>ème</sup> projet** : « La Chanson française et Francophone ». D'une durée totale de 70 heures, dont 40 heures (officiellement) financées par l'AUF et 30 heures supplémentaires en bénévolat, le projet a été préparé et réalisé en binôme, du 15 septembre au 01 octobre 2013 inclus.
- **4<sup>ème</sup> projet** : « Pratique théâtrale en classe de FLE / Interprétation de saynètes ». D'une durée de 25h, le projet a été préparé et réalisé individuellement, du 26 au 30 mars 2014.

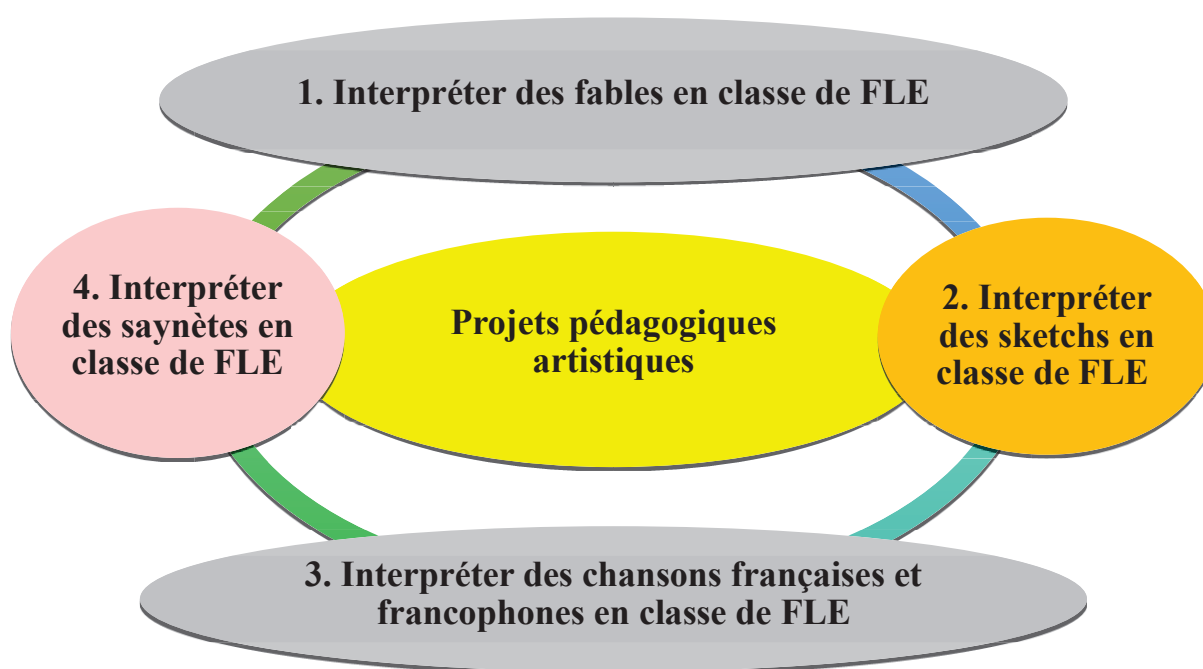


Figure 4 : La prise de décision. L'action.

Dans cette recherche, nous présenterons en détail un seul projet, celui de la chanson française et francophone en classe de FLE, comme mentionné précédemment.

### 3. LE CHOIX DU TYPE DE PROJET PÉDAGOGIQUE

#### 3. 1. Présenter le projet : la chanson française et francophone en classe de FLE

Le CNF, en partenariat avec le département de français de l'Université d'Alep, a organisé une formation de renforcement linguistique intitulée : « La chanson française et francophone en classe de FLE ». Nous avons proposé et assuré la formation nous-même, en collaboration avec notre collègue Mme SAMRA, enseignante de FLE à l'Université d'Alep. Comme mentionné précédemment, cette formation s'adressait aux étudiants du département de français y compris de l'enseignement ouvert de niveau débutant A1. 48 étudiants se sont retrouvés dans les locaux de l'Université d'Alep, répartis en deux sous-groupes de 24 étudiants. Les cours étaient assurés de 10 h à 15 h, et parfois jusqu'à 16 h, du 15/09/2013 au 01/10/2013 inclus, autrement dit sur 13 journées<sup>55</sup>. Nous avons consacré au projet un total de 70 heures, réparties sur trois semaines. Il est important de rappeler que ce total est composé de 40 heures officielles, auxquelles nous avons ajouté 30 heures supplémentaires dont la répartition sera détaillée ultérieurement.

<b>Nom du professeur</b>	<b>Amna ALKHATIB (en binôme avec Mme SAMRA<sup>56</sup>)</b>
<b>Établissement</b>	<b>Université d'Alep</b>
<b>Faculté/Institut</b>	<b>Faculté des Lettres, Institut supérieur de langues et CNF</b>
<b>Département</b>	<b>Français</b>
<b>Dates prévues de la formation</b>	<b>Du 15/09/2013 au 26/09/2013</b>
<b>Dates réelles de la formation</b>	<b>Du 15/09/2013 au 01/10/2013 (inclus)</b>
<b>Nombre d'étudiants prévu</b>	<b>67 étudiants divisés en 2 sous-groupes</b>
<b>Nombre d'étudiants réel</b>	<b>48 étudiants divisés en 2 sous-groupes</b>
<b>Sexe</b>	<b>41 filles et 7 garçons</b>
<b>Niveau d'étudiant</b>	<b>A1</b>

#### 3.2. Définir le projet

L'analyse des résultats des enquêtes nous a confirmé la nécessité de mettre en place un projet dans lequel le programme d'enseignement-apprentissage du FLE est primordial et doit répondre aux besoins des étudiants, évoqués précédemment à plusieurs reprises.

<sup>55</sup> Les cours étaient assurés officiellement de 10h00 à 14h00 du 15/09/2013 au 26/09/2013 sur 10 journées. Réellement ils étaient assurés de 10h00 à 15h00 et parfois à 16h00 du 15/09/2013 au 01/10/2013 inclus, autrement dit sur 13 journées.

<sup>56</sup> CF. Annexe n° 4 CD : lettre écrite par Mme SAMRA me donnant son accord pour parler de ce projet dans ma thèse.

Avec un tel programme, les étudiants se forment aussi bien dans la langue que dans la culture cible et acquièrent, voire construisent des outils nécessaires pour la réalisation du projet à proprement parler, mais aussi pour leur formation universitaire et leur futur projet professionnel, à savoir l'enseignement du FLE pour la plupart d'entre eux. Nous n'avons pas conçu un programme qui n'aurait répondu qu'à quelques-uns de leurs besoins. Nous avons prévu des entraînements, des micro-tâches ainsi que des jeux relevant des pratiques artistiques de la parole. Il s'agit entre autres d'entraînements vocaux, corporels, respiratoires, de prise de confiance et d'expression du visage, d'émotions. Nous avons en parallèle amené les étudiants à réaliser des tâches relatives au projet à proprement parler : le spectacle de chant et le livret du projet « chanter pour voyager » que nous développerons ultérieurement.

Pour ce faire, nous avons proposé aux étudiants de réaliser le projet en suivant deux volets simultanés, qui s'articulent l'un à l'autre et se complètent. Ces volets permettent aux étudiants à la fois de construire des savoirs variés et de réaliser des tâches en FLE, avec une démarche active et dynamique, différente de la démarche habituelle, et de réaliser un projet à socialiser devant un public extérieur. Nous précisons dans les lignes qui suivent à quoi correspondent ces deux volets :

<b>Projet pédagogique : chanson française et francophone en FLE</b>
<b>Premier volet : “le livret pédagogique”</b> : amener les étudiants à réaliser différentes tâches orales, écrites, de phonétique, etc., leur permettant par la suite de développer et de construire des savoirs variés en FLE.
<b>Second volet : “entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle”</b> : réaliser des tâches et des entraînements relatifs au projet à proprement parler, à savoir le spectacle de chant et la réalisation du livret de projet : « chanter pour voyager ». Les entraînements relèvent des pratiques artistiques de la parole.

Pour présenter clairement notre projet, nous allons décrire ces deux volets de façon plus détaillée.

### **3.2.1. Le premier volet nommé « le livret pédagogique ».**

Il est considéré comme la base de notre projet et a été conçu pour répondre à quelques-uns des besoins des étudiants. Il les prépare à travers la chanson française et francophone à entrer en contact avec la langue et la culture cible différemment, non seulement linguistiquement, socio-

culturellement mais aussi émotionnellement, affectivement, artistiquement, esthétiquement, c'est-à-dire subjectivement.

Grâce à ce volet, les étudiants sont amenés entre autres à réaliser des micros-tâches orales, écrites et de phonétique ainsi que des évaluations formatives. Ils acquièrent la capacité et les outils nécessaires pour la réalisation du projet, développent et construisent une compétence communicative. Ce volet a été conçu pour permettre aux étudiants de développer une compétence communicative y compris des compétences linguistiques incluant l'oral, et des compétences socio-culturelles de la LCC, mais également de valoriser leur subjectivité et leur motivation.

Pour ce faire, nous avons collecté des données, élaboré les activités pédagogiques nécessaires pour ce programme. Nous les avons ensuite organisées dans un livret pédagogique et nous avons planifié les éléments nécessaires à sa mise en œuvre. Nous avons consulté différents manuels de FLE, différents sites, pédagogiques et relatifs aux chansons, et nous avons proposé des vidéos pour différentes chansons françaises et francophones. Nous avons également consulté des sites en accès libre qui proposent différentes fiches et activités pédagogiques utilisables en classe de FLE. Nous avons conçu d'autres fiches pédagogiques avec notre binôme. Les références de ces fiches seront mentionnées au fur et à mesure de leur apparition dans les cours.

Nous avons ensuite classé ces fiches pédagogiques qui étaient composées de différents documents authentiques et de corpus variés comprenant des chansons, des biographies, des activités, orales et écrites, de phonétique, de vocabulaire, de grammaire et de structure de langue selon des thématiques. Nous avons amené les étudiants à travailler ces corpus et ces documents authentiques sous forme d'activités langagières, telles que la compréhension/ l'expression orale et la compréhension/ l'expression écrite, la conceptualisation grammaticale, la phonétique et le vocabulaire. Parmi les thématiques proposées dans le livret pédagogique, nous citons : *Parler de nourriture* avec « Les cornichons » de Nino FERRER, *Parler de ses habitudes* avec « Comme d'habitude » de Claude François, « Le Téléphone » de Nino FERRER et « La fièvre dans le sang » d'Alain CHAMFORT, afin de travailler la phonétique et les sons [ǎ] et [ɔ], *L'argot et la langue des jeunes (les loisirs)* avec « Alors on danse » de Stromae, la compréhension et la rédaction de biographies : *Lire et comprendre une biographie* sur DIAM'S et sur GAINSBOURG, parmi d'autres.

### **3.2.2. Le second volet « entraînements à la chanson française et francophone : le**

## ***spectacle* » et « la réalisation du livret du projet : *chanter pour voyager* »**

Ce volet a été conçu pour permettre aux étudiants de réaliser des tâches et des entraînements relatifs au projet à proprement parler : le spectacle de chant et la réalisation du livret de projet : « chanter pour voyager ». Il était composé de deux phases menées en parallèle :

### **- Première phase - Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle, relevant des pratiques artistiques de la parole**

Différentes micro-tâches et jeux ont été pratiqués et réalisés. Ces pratiques ont été regroupées en trois volets qui progressaient simultanément, à savoir : le travail en groupe et la relaxation, la préparation esthétique, la préparation à l'interprétation des chansons (les textes). Ces volets représentaient tous les entraînements et les micro-tâches vocaux, corporels, respiratoires, de relaxation, d'expression du visage et des sentiments, de travail et de confiance en groupe, de dynamisation, de respiration, de concentration, d'écoute, préparant ainsi les étudiants à chanter ensemble, à travailler en cohésion, à libérer leur parole et leur corps et surtout à apprendre avec plaisir. Mais ces volets contenaient également des entraînements à l'interprétation des chansons, relatifs au spectacle de chant en chorale, tels que la lecture silencieuse, la lecture individuelle et collective, la répétition *a cappella*, le karaoké, parmi d'autres. Ces entraînements, micro-tâches et jeux, ont été sélectionnés parmi des praticiens du théâtre en FLE et des techniques dramatiques de l'oral en FLE, tels que PIERRA, CORMANSKI et PAYET que nous étayerons ultérieurement.

Dans ce cadre, il est important de mentionner que la préparation du contenu de la partie « entraînements » m'était complètement attribuée. J'étais également chargée d'animer tout ce qui relevait des répétitions et des entraînements aux chansons à interpréter, car j'avais davantage de connaissances dans ce domaine. En fait, comme évoqué précédemment, nous avons suivi lors de ma formation en master 1 et 2 de FLE des cours de pratiques théâtrales avec Mme Gisèle PIERRA. En plus, j'avais effectué en parallèle des observations lors de formations réalisées également par Mme PIERRA, destinées aux étudiants de Master 1 de FLE et aux étudiants étrangers de l'IEFE à Montpellier III.

### **- Deuxième phase - Réalisation des tâches relatives au livret du projet : « chanter pour voyager »**

Cette phase est composée des différentes tâches amenant les étudiants à réaliser les productions relatifs au projet à proprement parler, en parallèle avec le spectacle à présenter devant le public. Il s'agit d'un travail sur l'élaboration du livret de projet que nous avons nommé « chanter pour voyager ». Ce dernier contient la production de biographies, la conception des affiches d'invitation au spectacle final, des jaquettes de CD, des notices biographiques.

Ainsi, pour décrire notre projet, nous présenterons ultérieurement en détail les deux volets effectués en parallèle durant les 13 cours.

Notre projet visait à chanter en chœur quelques chansons françaises ou francophones devant un public extérieur, en l'occurrence présenter un spectacle de fin de formation, mais aussi à élaborer un livret de projet en tant que produit à socialiser.

À la fin de notre projet, et grâce à ces deux volets, quatre équipes étaient chargées d'aboutir aux résultats suivants :

- Interprétation en chœur de cinq chansons françaises et francophones, figurant parmi les favorites des quatre équipes de 12 étudiants (48 en total), devant un public extérieur : « *Spectacle de chant en français* » lors de la clôture de l'école d'été ;
- Production collective, par les quatre équipes, du livret de projet « *Chanter pour voyager* », destiné à être présenté à un public extérieur le jour de la clôture, présentation avec le logiciel Power point et distribution d'un format papier. Ce livret contient les réalisations respectives de chaque équipe :
  - o Élaboration collective des notices biographiques (tableaux biographiques) de leur chanteur préféré ;
  - o Réalisation collective d'une biographie du chanteur préféré ;
  - o Conception collective d'une affiche pour l'invitation au spectacle final de l'école d'été ;
  - o Réalisation collective d'une jaquette de CD du projet ;
  - o Les enregistrements des chansons, les vidéos des entraînements au chant ainsi que les chansons du spectacle final seront gravés sur le CD du projet.
  - o Les paroles des chansons interprétées en chœur le jour de la clôture de l'école d'été et celles qui ont été travaillées durant le projet.

Nous avons voulu, pour finir, diffuser nos produits sur la Toile sous forme d'un site fermé, destiné aux étudiants et aux enseignants de FLE, mais malheureusement ceci n'a pas été possible durant la période de guerre. Nous nous sommes contentés alors, comme évoqué précédemment, de les socialiser devant un public extérieur le jour de la clôture de l'école d'été.

Voici le synopsis du projet : « La chanson française et francophone en classe de FLE »

<b>Synopsis du projet : « La chanson française et francophone en classe de FLE »</b>	
<b>Date et lieu</b>	Septembre-Octobre 2013 à l'université d'Alep et au CNF d'Alep

<b>Formatrices</b>	Amna ALKHATIB, Enseignante de FLE, université d'Alep. Mme SAMRA, Enseignante de FLE, université d'Alep.
<b>Durée</b>	70 heures (réparties sur trois semaines)
<b>Public cible</b>	La formation s'adresse aux : - Étudiants de langue et littérature françaises ayant atteint un niveau A1, selon les résultats du test de niveau. - Étudiants de l'enseignement ouvert du même niveau.
<b>Prérequis</b>	- En fonction des résultats du test de niveau. - Maîtrise des usages fondamentaux d'un ordinateur (manipulation du clavier/souris, traitement de texte, d'images, utilisation de <i>Word office</i> et de <i>Power point</i> ) ; usage aisé d'Internet (navigation, recherche, téléchargement, etc.).
<b>Type de projet à socialiser</b>	- Présenter en chœur un spectacle de chant des chansons françaises et francophones favorites des étudiants en clôture de l'école d'été 2013 ; - Élaborer un livret de projet « chanter pour voyager ».
<b>Matériel/Support</b>	- Un ordinateur connecté à Internet - Une imprimante - Du papier A4 - Du matériel d'enregistrement - Du papier cartonné grand format pour les affiches - Des feutres, colle, ciseaux - Des CD - Un projecteur et des enceintes - Une caméra pour filmer les répétitions et le spectacle final.
<b>Tâches finales évaluées</b>	- Qualité du spectacle de chant présenté devant le public. - Qualité du livret du projet « chanter pour voyager ».
<b>Méthodologie du projet :</b>	
<p>Il s'agit d'une démarche progressive dont l'étape finale sera l'interprétation des chansons en chœur devant un public extérieur à la classe, ainsi que l'élaboration d'un livret de projet.</p> <p>La démarche favorisée est l'apprentissage actif et le travail en groupe ; il s'agit de la pédagogie du projet inscrite dans une perspective actionnelle par la médiation des pratiques artistiques de la parole. Afin de permettre à la subjectivité de l'étudiant de s'exprimer, par exemple de développer une certaine autonomie, confiance en soi, motivation, responsabilité et permettre l'enrichissement de la compétence communicative.</p> <p>Chaque étape de la réalisation du projet est accompagnée d'échanges en groupe élargi et de travail en sous-groupe en langue cible.</p>	

**Tableau n ° 8 : Synopsis du projet : « La chanson française et francophone en classe de FLE »**

Notre réflexion pour déterminer l'outil de remédiation a été guidée par des questionnements portant d'une part sur la pédagogie du projet, d'autre part sur la pertinence d'un projet autour des pratiques artistiques de la parole, en l'occurrence la chanson.

### **3.2.3. Explications du choix de la pédagogie du projet par la médiation artistique de la parole, dans le cas de la chanson**

Comme évoqué précédemment, notre choix s'est porté sur la pédagogie du projet inscrite dans une PA comme méthodologie de notre projet pour les raisons suivantes :

- Travailler la compétence communicative d'une manière, active, innovante, dynamique et motivante à la fois pour les étudiants et pour les enseignants, qui malgré de larges réformes au sein du système de l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre contexte, restent attachés à d'anciennes méthodologies même partiellement ou contre leur volonté.

Ainsi, il était nécessaire, important, voire urgent, de mettre en place une pédagogie active dans notre contexte et au sein de notre étude de cas. Nous voulions par la suite tester son impact sur un tel contexte et dans de telles conditions de guerre.

- Responsabiliser les étudiants dans leur apprentissage en réalisant collectivement une action ; les amener à être autonomes, à travailler en équipe d'une manière dynamique, ludique, motivante, créative. Au-delà de ces raisons, les résultats des enquêtes effectuées en amont ont permis de révéler les difficultés qu'avaient nos étudiants à parler en français, dues à plusieurs raisons que nous avons présentées au chapitre 1, mais surtout à cause du manque et parfois même de l'absence d'opportunités leur permettant de pratiquer la langue, de communiquer, de travailler en groupe, d'être autonomes et responsables de leur propre apprentissage.

Pour remédier à ces problèmes, nous avons proposé aux étudiants une pratique artistique de la parole sous forme de projet pédagogique de type spectacle de chant. Ceci leur permet d'être en contact avec la langue et la culture cible et de communiquer différemment, en travaillant leurs corps, voix, respiration, mémoire et leur 'je' dans l'apprentissage. Autrement dit permettre à leur subjectivité de s'exprimer, voilà pourquoi nous avons associé la pédagogie du projet à la nature artistique de la parole. Cette dernière, de par sa nature relevant du domaine affectif, émotionnel, entre autres, assure encore davantage l'aspect subjectif dans l'apprentissage qui existe déjà dans la pédagogie du projet.

Avec tous les outils didactiques incluant différentes méthodologies et pédagogies, « *seul le professeur, en tant que professionnel responsable, peut décider devant ses apprenants lesquelles (y compris les plus « traditionnelles »), combinées ou articulées, de quelle manière, au sein de quels dispositifs, seront les plus efficaces parce que les mieux adaptées à l'ensemble apprenants-environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage.* » (PUREN, 2004a : 21).



D'où notre choix de combiner la pédagogie du projet de nature artistique avec quelques apprentissages nécessaires pour la réalisation du projet, pour la suite de la formation universitaire et pour la future insertion professionnelle et sociale des étudiants dans notre contexte.

#### **3.2.4. Justification du type de projet : spectacle de chant et livret de projet « chanter pour voyager »**

Opter pour un projet pédagogique nécessite la diffusion d'un résultat communicable à un public extérieur. Ainsi concernant notre projet, nous avons choisi la diffusion d'un spectacle de chansons françaises et francophones le jour de la clôture de l'école d'été devant un public extérieur et varié, mais également la diffusion d'un livret de projet, grâce au logiciel de présentation *Power point* et en format papier destiné à être distribué au public dans la mesure du possible.

Notre choix de "spectacle de chanson française et francophone" comme type de projet a été motivé par le fait qu'avec un spectacle devant un public extérieur, les étudiants ressentent l'importance du projet à réaliser. La présence d'un auditoire renforce leur sens des responsabilités et par la suite naissent la motivation, le désir, la créativité, le travail collectif, collaboratif, et la solidarité au sein du groupe.

Les étudiants veulent avoir des « *feed-back* » positifs du public, de leurs camarades, de leurs familles présents le jour du spectacle. Cela leur donne le sentiment que leur travail est en lien avec la vie en société, qu'il aboutit à un produit à socialiser, qu'il est important, et ainsi leur apprentissage prend sens, devient motivant et créatif.

Notre choix de chansons, en tant que type de spectacle, a été effectué à la demande des étudiants eux-mêmes, motivés par la chanson française et francophone. D'autre part concevoir un projet en langue cibles permet aux étudiants d'avoir des conceptions communes sur la langue et la culture cible, entre eux et avec les enseignants participants. Il y a aussi les aspects culturels, affectifs et musicaux qu'assurent les chansons, par le biais de différentes thématiques, permettant à la subjectivité de l'apprenant de s'exprimer. Ce choix a aussi été fait pour répondre à leurs besoins et pour résoudre les problèmes recensés lors des enquêtes de terrain.

La chanson représente pour nos étudiants, ainsi que pour les gens en général dans notre contexte, un besoin artistique, esthétique, culturel, intellectuel, autrement dit subjectif ; elle représente un centre d'intérêt local en Syrie, et particulièrement à Alep, ville célèbre sur le plan musical dans le Moyen-Orient et dans le monde arabe. La chanson suscite donc chez nos étudiants un intérêt qui leur procure du plaisir, de la motivation, des sentiments et des émotions variées. Les étudiants peuvent interpréter la chanson différemment selon leur subjectivité. La chanson française et francophone est un reflet de la culture, de l'identité cible susceptible de

déclencher chez les étudiants des discussions culturelles leur permettant d'aborder et de questionner différents sujets concernant leur culture maternelle et la culture cible.

Ainsi avec un projet « chanson », nous tentons de sensibiliser les étudiants à la culture cible et à la culture maternelle et de leur permettre d'avoir un retour sur leur propre culture.

La chanson française est source de fierté pour la France et les Français, et d'intérêt pour les étudiants étrangers de FLE. Les chansons arabes développent également beaucoup le goût artistique des étudiants alépins. Il est important de mentionner que la ville d'Alep, plus que d'autres villes arabophones, est un centre artistique de haut niveau surtout dans le domaine du chant. Alep était, et est toujours, une référence en matière de maîtrise, de goût, et de normes de la chanson orientale traditionnelle. Ses habitants évidemment, au sein de la Syrie et parmi les pays arabophones, sont toujours célèbres pour leur amour de la chanson ainsi que pour leur goût artistique distingué. D'ailleurs de belles voix, ainsi que d'anciennes écoles musicales, sont nées de cette charmante ville.

Différentes émissions françaises ou syriennes à la télévision, ainsi qu'à la radio, tournent autour de la chanson, telles que : « N'oubliez pas les paroles », un jeu présenté depuis 2007 sur France 2, animé par Nagui ; « Taratata », émission de variété musicale, présentée aussi par Nagui en français et dans sa version arabe animée par Nichan, présentateur libanais sur la chaîne de Dubaï TV ; « *The Voice*, la plus belle voix : télé crochet », diffusée depuis 2012 ; « *Star Academy* » sur TF1, diffusée depuis 2001 et dans leurs versions arabes parmi tant d'autres.

Ainsi pour conclure, notre choix s'est porté sur ce type de projet à la fois pour travailler la compétence orale et la compétence socioculturelle, en étant en contact avec différents aspects de la culture cible et par la suite en discutant divers sujets de la culture maternelle, et pour valoriser leur subjectivité en chantant ensemble et en réalisant ensemble un projet à socialiser devant un public extérieur à la classe en langue cible.

Travailler ces compétences par le biais du projet amène les étudiants à parler en LC, et de la CC ainsi que de la CM, à développer une maîtrise de leur parole, avec leur sentiment et leur « je », sans hésitation, ce qui leur permet aussi de s'ouvrir à l'autre, d'accepter la différence et par la suite de communiquer avec lui plus facilement et efficacement. Nous insistons sur le fait qu'à travers la musique et la chanson, nous tentons surtout de motiver les étudiants lassés par la guerre, d'imprégner à nouveau leur subjectivité, leur désir et leur plaisir d'apprendre grâce à la réalisation collective d'un projet qui les touche, les motive et les attire. Chanter en français leur permet de refléter un nouveau visage de leur personnalité, de percevoir la langue cible par le biais de la chanson. Ainsi, les étudiants peuvent développer une sécurité en expression orale, dépasser la timidité, l'inhibition, la crainte et les difficultés linguistiques, acquérir un sentiment de confiance et de motivation en travaillant en groupe avec une approche artistique.

### **3.2.5. Les objectifs du projet**

Amener les étudiants à être en contact avec une pédagogie nouvelle pour eux : la pédagogie du projet par la médiation artistique de la parole était l'un des principaux objectifs. En ce qui concerne notre projet, nous avons valorisé quelques objectifs compte tenu des besoins des étudiants recensés lors des enquêtes effectuées auparavant. Ainsi parmi ces objectifs, nous avons pu déterminer les :

#### **✓ Objectifs linguistiques**

Développer la maîtrise d'une compétence orale, compte tenu de la compétence linguistique nécessaire pour le parcours universitaire des étudiants, pour leur parcours professionnel, pour la réalisation des tâches relatives au projet et pour développer leur parole.

Travailler cette compétence a nécessité, entre autres, un travail sur la compréhension orale/écrite, l'expression orale/écrite, sur la conceptualisation grammaticale, la phonétique, le vocabulaire, ainsi que sur la compétence socioculturelle de la LC.

#### **✓ Objectifs socioculturels**

Développer une compétence socioculturelle, interculturelle et co-culturelle grâce à des thématiques assurées par des corpus variés de chansons.

#### **✓ Objectifs technologiques**

Exploiter les technologies de l'information et de la communication ; consulter et découvrir des sites spécialisés dans le domaine de la chanson et d'autres dans le domaine de la biographie ; effectuer des recherches relatives au projet, manipuler des documents *Word*, *Power point*, images, photos, découvrir et utiliser des logiciels et outils de traitement et d'enregistrement audio et vidéo tels que *média-Player*, etc.

#### **✓ Objectifs motivationnels (subjectifs) et artistiques**

Travailler en groupe, rompre la monotonie des cours, développer l'expression subjective dans une ambiance motivante et créative par le biais de la chanson et de la musique ; interpréter des chansons selon la subjectivité de chacun ; augmenter la motivation des apprenants en présentant un projet (le spectacle) devant un public extérieur, et en réalisant un produit qui les rapproche de la vie en société ; développer la capacité des apprenants à exprimer des sentiments et des subjectivités variés en interprétant des chansons, à travailler son corps, sa voix ; oublier l'ambiance de guerre et être motivé grâce à un contact différent avec la langue cible ; se libérer de la timidité, de l'inhibition et du blocage en s'exprimant oralement ; renforcer la confiance

en soi en s’immergeant dans le groupe ; avoir des capacités à être autonome, responsable, engagé ; développer des savoirs, des savoir-faire et par la suite des savoir-être.

### ✓ **Objectifs textuels**

Développer des compétences textuelles, telles que la cohérence textuelle. Durant ce projet les étudiants seront en contact avec différentes biographies, avec des connecteurs logiques, chronologiques. Ils devront appliquer différentes règles grammaticales afin de produire les biographies de leurs chanteurs préférés. Ils seront ainsi capables d’identifier différents types de biographies et différents types d’écrits en général.

Nous décrirons notre projet dans les pages qui suivent. Nous présenterons ensuite l’impact d’une telle proposition sur notre public au niveau de l’oral, de leur connaissance socioculturelle et au niveau de leur savoir-être (de leur subjectivité) en particulier de leur motivation. Pour finir, nous résumerons les limites de notre dispositif et nous proposerons des ouvertures pour des projets futurs.

Afin de réaliser notre projet et de mener à bien les tâches à effectuer, nous avons suivi trois grandes phases relevant de la pédagogie du projet :

- **Phase de conception et de planification du projet**
- **Phase de réalisation du projet**
- **Phase de socialisation et d’évaluation du projet**

Voyons maintenant une description détaillée du déroulement de notre projet à travers ces trois phases, ci-dessus mentionnées.

## **4. LA DESCRIPTION DU PROJET**

### **- Le déroulement du projet**

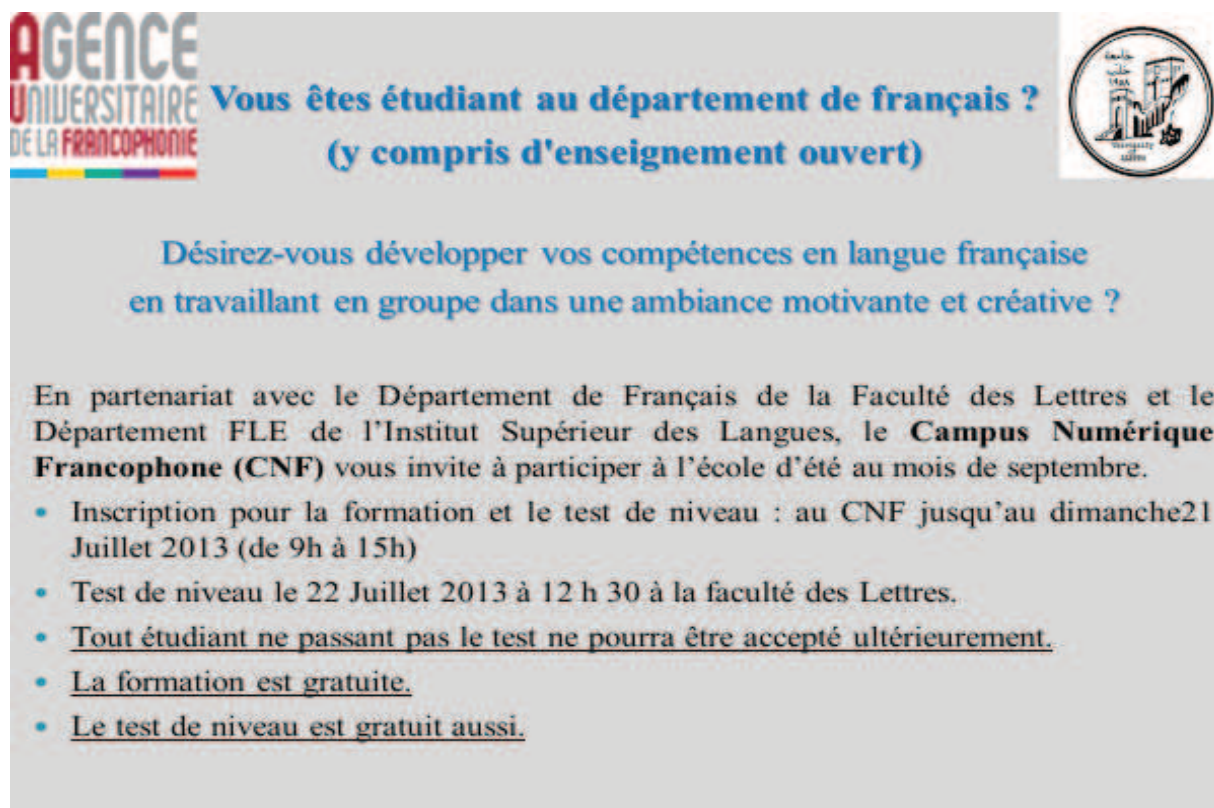
#### **4.1. PREMIÈRE PHASE : phase de conception et de planification**

Avant d’entamer notre projet de chanson française et francophone, il était nécessaire de préparer, d’organiser et de planifier quelques éléments relatifs au projet pour pouvoir le mettre en œuvre.

Cette phase a consisté à collecter des données ; à élaborer des activités pédagogiques ; à organiser un programme ; à planifier tous les éléments nécessaires pour la mise en œuvre du projet ; à sélectionner les participants ; à planifier temporellement le projet ; à répartir les sous-groupes ; à organiser les conditions du déroulement du projet (les locaux, l’espace de travail, le matériel, l’équipe pédagogique, les enseignants participants) ; à effectuer des choix relatif au contenu du projet. Il s’agit ainsi de :

- **Sélectionner les participants :**

Pour démarrer notre projet, nous avons diffusé la première annonce en français et en arabe pour communiquer aux étudiants l'ouverture des inscriptions à l'école d'été pour 2013 ainsi que les dates, horaires et lieu d'inscription pour la formation et pour le test de niveau.



The image shows a flyer for a summer school program. At the top left is the logo for 'AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE' with a rainbow bar below it. To the right of the logo is the text 'Vous êtes étudiant au département de français ? (y compris d'enseignement ouvert)'. Further right is a circular seal of the University of Algiers. Below this is the main heading: 'Désirez-vous développer vos compétences en langue française en travaillant en groupe dans une ambiance motivante et créative ?'. The body of the flyer contains the following text: 'En partenariat avec le Département de Français de la Faculté des Lettres et le Département FLE de l'Institut Supérieur des Langues, le **Campus Numérique Francophone (CNF)** vous invite à participer à l'école d'été au mois de septembre.' This is followed by a bulleted list: '• Inscription pour la formation et le test de niveau : au CNF jusqu'au dimanche 21 Juillet 2013 (de 9h à 15h)', '• Test de niveau le 22 Juillet 2013 à 12 h 30 à la faculté des Lettres.', '• Tout étudiant ne passant pas le test ne pourra être accepté ultérieurement.', '• La formation est gratuite.', and '• Le test de niveau est gratuit aussi.'

Figure 5 : L'annonce de l'école d'été en version française

Le test de niveau s'est déroulé comme convenu, au sein de département de français dans deux amphithéâtres de la faculté des lettres et des sciences humaines. Il comprenait des épreuves collectives de compréhension orale et écrite de niveau A1 (20 points) et de niveau A2 (20 points), soit un total de 40 points pour toutes les épreuves.

Nous n'avons évalué ni l'expression orale ni l'expression écrite, d'une part à cause de l'effectif élevé des étudiants présentant le test, d'autre part par manque d'enseignants volontaires pour faire passer le test d'évaluation et pour la correction des copies. De plus ces étudiants étaient soit en 1<sup>ère</sup> année de licence soit en 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> année de licence, nous pouvions donc en déduire leur niveau à l'oral et à l'écrit. Au total plus de 200 étudiants se sont présentés pour le test, et nous n'avons pas pu les admettre tous dans notre action de remédiation par manque de place. Nous en avons placé quelques-uns en liste d'attente en cas d'un éventuel empêchement d'un étudiant choisi.

Avant de dévoiler les résultats du test de niveau, il est important de mentionner qu'à l'école d'été 2013, et en parallèle à notre projet, deux autres projets ont été mis en place, destinés aux

niveaux A2 et A2++. Ils étaient assurés par nos collègues. Il s'agit du "roman-photo" et de "la création d'un site internet sur la Syrie".

Après la correction, nous avons classé les étudiants selon des niveaux ; voici leur répartition selon la thématique du projet leur correspondant :

Groupes	Thématiques	Total
Groupe 1	Chanson française et francophone	De 0 à 15 points
Groupe 2	Le roman-photo	De 15 à 25 points
Groupe 3	La création d'un site internet sur la Syrie	De 25 à 40 points

Voici les résultats obtenus pour notre groupe :

Colonne1	Prénom	CO A1	CO A2	CE A1	CE A2	Total
1	هبة	2	0	7,5	5	14,5
2	سارة	3	4	4	3,5	14,5
3	رنيم	4	2	6	2,5	14,5
4	سنا	4	2	4,5	4	14,5
5	سعاد	5	4	4	1,5	14,5
6	راما	3	4	6	1,5	14,5
7	نادين	5	4	4	1,5	14,5
8	ديمة	5	4	5,5	0	14,5
9	صبا	3	0	8	3,5	14,5
10	منى	4	4	5	1,5	14,5
11	آلاء	3	4	4,5	3	14,5
12	نعيم	6	0	6	2	14
13	براءة	3	4	5,5	1,5	14
14	زهراء	4	4	6	0	14
15	لبنى	5	4	5	0	14
16	دعاء	2	2	5,5	4,5	14
17	احمد	2	4	6	2	14
18	بيسان	3	6	4,5	0,5	14
19	زهراء	2	4	5,5	2,5	14
20	بتول	2	4	6	2	14
21	محمود	1	2	8,5	2	13,5
22	سلمى	5	2	3,5	3	13,5
23	ميمونة	3	4	4,5	2	13,5
24	بكري	3	4	4	2,5	13,5
25	زكية	4	0	7	2,5	13,5
26	نور	3	2	5	3	13
27	بتول	3	4	3	3	13
28	راما	3	2	7,5	0,5	13
29	رنيم	3	4	4	2	13
30	محمد	3	2	7,5	0,5	13
31	تهاني	1	4	5,5	2,5	13
32	عبد الرحمن	5	6	1,5	0,5	13
33	دلجين	4	4	4,5	0,5	13

34	رنيم	4	0	5,5	3,5	13
35	محمد عبد القادر	4	2	5	1,5	12,5
36	دعاء	2	2	5,5	2,5	12
37	فائق	3	4	1	4	12
38	محمد	4	2	4,5	1,5	12
39	يحيى	2	0	5,5	4	11,5
40	صهيب	2	4	3	2	11
41	روان	2	2	3,5	3,5	11
42	روبانا	2	6	3	0	11
43	بتول	2	2	6,5	0	10,5
44	صفاء	2	2	4,5	1,5	10
45	علاء	3	0	5	1,5	9,5
46	قمر	3	6	0,5	0	9,5
47	ولاء	0	6	3	0	9
48	محمد	1	2	4	2	9
49	مروة	2	4	2	0,5	8,5
50	لارا	3	0	5	0,5	8,5
51	آية	4	0	4	0	8
52	جود	3	2	2,5	0,5	8
53	صباح	2	2	3	0,5	7,5
54	محمد	3	0	4	0	7
55	ريهام	1	2	3,5	0	6,5
56	آلاء	1	2	2,5	1	6,5
57	أحمد	2	0	4	0	6
58	شهد	3	0	3	0	6
59	أماني	1	0	2,5	2,5	6
60	عبد الرحمن	2	0	3	0	5
61	منى	1	0	3	0	4
62	بيان	1	0	3	0	4
63	رنا	1	0	1	2	4
64	بيان	1	0	1,5	1,5	4
65	تسنيم	1	0	1	2	4
66	وفاء	2	0	0	0	2
67	آلاء	0	0	0	0	0

**Tableau n ° 9 : Résultats obtenus pour le test de niveau d'entrée**

Après avoir eu les résultats du test de niveau, nous avons informé les étudiants de leurs groupes, de leur classement selon les thématiques et les niveaux et leur avons annoncé les horaires et le lieu de l'école d'été. Et voici l'annonce réalisée en version française :

**Les étudiants du département de français  
(y compris d'enseignement ouvert)**



Les Départements de Français de la Faculté des Lettres et de l'Institut Supérieur des Langues ; le **Campus Numérique Francophone (CNF)** vous annonce :

- Le début des rencontres de l'école d'été : le dimanche 15 septembre 2013 jusqu'au 26 septembre 2013
- Les horaires de l'école d'été : chaque jour de 10 heures jusqu'à 14 heures.
  - De 10h à 12h (cours)
  - De 12h00 à 12h15 (pause)
  - De 12h15 à 14h00 (suite de cours)
- Le lieu : Faculté des Lettres
- Les étudiants qui n'ont pas pu passer le test de niveau, peuvent le faire le jeudi 12 septembre à 12h00 au (CNF).
- La liste d'étudiants est répartie selon le groupe et la thématique
  - Groupe 1 : (67 étudiants) → La chanson française
  - Groupe 2 : (65 étudiants) → Le roman photo
  - Groupe 3 : (42 étudiants) → La création d'un site internet sur la Syrie.

Figure 6 : 2<sup>ème</sup> annonce de l'école d'été en version française

La plupart des étudiants ayant participé à notre projet chanson avaient le niveau A1, et le niveau A2 pour certains d'entre eux. Leur âge moyen était 20 ans.

Après avoir passé le test de niveau du départ, nous avons admis 67 étudiants dans notre projet. Il est important de mentionner que parmi les étudiants des deux projets simultanés au nôtre, environ une dizaine nous ont rejoints lors des répétitions des chansons, et certains pour assister à toute la formation. Et il est aussi très important de préciser qu'après le 1<sup>er</sup> cours, certains ne pouvaient pas être assidus à la formation à cause des empêchements liés à la guerre ou autres. Voilà pourquoi nous avons fait appel à quelques-uns sur la liste d'attente, pour arriver à 48 étudiants à partir du 2<sup>ème</sup> cours. Voici, dans le tableau suivant le résultat réel du nombre d'étudiants participants :

Nombre d'étudiants prévu	Nombre d'étudiants réel	Dont nombre de filles
67	48	41

Et voici les 48 étudiants qui ont réellement participé au projet :

1	سارة	Sara
2	رنيم	Ranim 1
3	سنا	Sana
4	محمد	Mohammad 1
5	أحمد	Ahmad



6	هبة	Hiba
7	براءة	Baraa
8	زهراء	Zahra
9	لبنى	Loubna
10	فاطمة الزهراء	Fatima Alzahra
11	سلمى	Salma
12	ميمونة	Maymouna
13	بتول	Batoul 1
14	راما	Rama
15	رنيم	Ranim 2
16	محمد عبد القادر	Mohammad 2
17	دعاء	Douaa
18	يحيى	Yahya
19	صهيب	Souhaib
20	بتول	Batoul 2
21	آلاء	Alaa 1
22	ولاء	Walaa
23	آية	Aya
24	آلاء	Alaa 2
25	منى	Mouna 1
26	بيان	Bayane1
27	وفاء	Wafaa
28	حسنا	Hasnaa
29	ديمة	Dima 1
30	صبا	Siba
31	منى	Mouna 2
32	آلاء	Alaa 3
33	بيسان	Bissane
34	بتول	Batoul 3
35	بكري	Bakri
36	زكية	Zakia
37	رنيم	Ranim 3
38	محمد	Mohammad 3
39	بيان	Bayane 2
40	خديجة	Khadija
41	لارا	Lara
42	جود	Joud
43	فاطمة	Fatima
44	ريهام	Riham
45	ديما	Dima 2
46	أماني	Amani
47	رنا	Rana
48	ايزابل	Isabelle

**Tableau n° 10 : Liste des étudiants participant à notre dispositif**

- **Planification temporelle et répartition des sous-groupes :**

Il s'agissait d'organiser le nombre et la durée des séances de notre projet. Ce dernier a débuté le 15 septembre 2013 et devait se terminer officiellement le 26 septembre 2013 mais en réalité a pris fin le 01 octobre 2013.

Nous avons consacré au projet un total de 70 heures, réparties sur trois semaines. Rappelons que ce total est composé de 40 heures officielles, auxquelles se sont ajoutées 30 heures supplémentaires, réparties de la manière suivante :

**1<sup>ère</sup> semaine :** 5 heures (10h – 15h) \* 5 journées = **25 heures** (4 heures étaient consacrées au 1<sup>er</sup> volet « Livret pédagogique » + 1 heure consacrée au second volet « Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle »), avec une pause d'une demi-heure par jour.

**2<sup>ème</sup> semaine :** 6 heures (10h – 16h) \* 5 journées = **30 heures** (4 heures étaient consacrées au 1<sup>er</sup> volet « Livret pédagogique » + 2 heures consacrées au 2<sup>ed</sup> volet « Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle »)

**3<sup>ème</sup> semaine :** 5 heures (10h – 15h) \* 3 journées = **15 heures**. (Toutes consacrées aux entraînements et à la finalisation des tâches relatives au projet).

Pour le 1<sup>er</sup> volet, le groupe a été divisé en deux sous-groupes, A et B, les deux sous-groupes alternant entre notre collègue et nous-même. Ainsi la moitié des étudiants participant à notre projet, autrement dit le sous-groupe A avec 24 étudiants, suit le cours avec moi pour la première plage horaire (10h-12h) puis de 12h30 à 14h il rejoint ma collègue et il en est de même pour le sous-groupe B qui commence avec elle, puis vient me rejoindre. Ce choix délibéré a permis aux étudiants d'être en contact avec deux enseignantes, deux pédagogies.

En revanche, pour ce qui concerne le 2<sup>d</sup> volet de notre projet : entraînements à la chanson française et francophone, nous avons réuni les deux sous-groupes ensemble dans une même salle. Durant ce volet-là, ma collègue m'a laissé la majorité du temps pour entraîner les étudiants au chant et aux entraînements.

Voici le récapitulatif de la répartition des heures par sous-groupe durant le projet :

RÉPARTITION DES HEURES				
1 <sup>ère</sup> semaine		2 <sup>ème</sup> semaine		3 <sup>ème</sup> semaine
25 heures (5h*5journées)		30 heures (6h*5journées)		15 heures (5h*3journées)
Volet cours : Programme - Livret pédagogique	Volet Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle	Volet cours : Programme - Livret pédagogique	Volet Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle	Volet Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle incluant la finalisation des tâches relatives au projet.
10h-14h Incluant une demi- heure de pause	14h-15h	10h-14h	14h-16h	10h-15h

			Incluant une demi-heure de pause			Incluant une demi-heure de pause
RÉPARTITION DES SOUS-GRROUPES A & B						
<b>10h-12h</b> sous-groupe A avec nous-même Sous-groupe B avec mon binôme	<b>12h30-14h</b> Sous-groupe A avec mon binôme Sous-groupe B avec nous-même	<b>14h-15</b> Réunification des deux sous-groupes	<b>10h-12h</b> sous-groupe A avec nous-même Sous-groupe B avec mon binôme	<b>12h30-14h</b> Sous-groupe A avec mon binôme Sous-groupe B avec nous-même	<b>14h-16h</b> Réunification des deux sous-groupes	<b>10h-15h</b> Les deux sous-groupes réunis

**Tableau n ° 11 : Récapitulatif de la répartition des heures par sous-groupe durant le projet**

**- Conditions pratiques du déroulement du projet : implication de l'établissement, locaux et espace de travail, horaires, matériels**

Pour réaliser notre projet dans de bonnes conditions nous avons fait appel au responsable du département de français de la faculté des Lettres pour qu'il nous donne l'autorisation de réserver deux salles de cours pour nos deux sous-groupes. Malheureusement, nous n'avons pas eu la possibilité d'avoir une vaste salle dédiée aux entraînements artistiques, tels que le chant ou le théâtre, car la faculté n'en dispose pas. Nous avons tout de même réussi à obtenir deux salles de cours suffisamment spacieuses. Pour tout ce qui concerne la recherche informatique, le CNF nous a réservé la salle informatique au sein de ses locaux ainsi que la salle de conférence qui nous était nécessaire surtout pour les répétitions des chansons durant la 3<sup>ème</sup> semaine. La salle informatique était équipée de 15 ordinateurs, d'un projecteur et d'enceintes. Ainsi, quelques cours s'y sont déroulés.

Les horaires étaient convenables pour une telle formation, 4 à 5 heures en moyenne par jour avec une demi-heure de pause. En ce qui concerne les matériels, à la faculté de Lettres nous devions apporter chaque jour notre propre ordinateur ainsi que des enceintes. Malheureusement les salles n'étaient équipées ni d'ordinateurs, ni de projecteurs, ni d'accès à internet ; l'électricité nous a fait défaut plusieurs fois, nous comptions ainsi sur le chargeur de batterie qui suffisait à peine. Au CNF, les conditions étaient optimales, surtout en ce qui concerne la recherche informatique et l'accès à internet.

Pour le jour du spectacle final, les responsables des départements de français à la faculté des Lettres et à l'institut supérieur de langues, en accord avec le directeur du CNF, nous ont réservé l'amphithéâtre ALMOUTANABI, destiné habituellement aux grandes manifestations linguistiques et culturelles, mais désirant valoriser notre travail qui a eu lieu pendant la pire période de la guerre ainsi que les deux projets qui accompagnaient le nôtre, nous avons pu

occuper cet espace. Nous y avons remis les attestations et y avons effectué la présentation publique des tâches finales, autrement dit, la cérémonie de clôture de l'école d'été 2013.

- **Équipe pédagogique et établissements (personnel des établissements) dans notre projet**

L'équipe pédagogique dans notre cas, ce sont les enseignants participant à la conception, et/ou la réalisation du projet, alors que l'établissement est représenté par les chefs des départements de français à l'université d'Alep et par le directeur du CNF.

À l'initiative du projet, en tant qu'enseignants, nous avons eu un encouragement de la part de l'établissement, et même un soutien. Les responsables nous ont accompagné dans toutes les étapes de la conception du projet en proposant des idées et en fournissant le matériel, les salles, les autorisations administratives. Le personnel des établissements a même participé à la sélection de l'équipe d'enseignants avec qui nous allions travailler durant l'école d'été.

Ils ont vérifié le contenu, les méthodes à suivre, le déroulement ainsi que la forme finale de la présentation publique et évidemment les résultats du projet. Les responsables d'établissement ont même exercé des sanctions contre les étudiants qui s'absentaient : trois absences durant la réalisation du projet les privaient de l'attestation finale. Dans la mesure du possible, ils ont essayé d'assurer au niveau du matériel nécessaire, du budget, des locaux, des réparations, ce qui, en ces temps troublés, n'était pas aisé. En cas de problème, ils étaient disponibles pour nous écouter en tant qu'équipe pédagogique.

En qualité d'enseignante, la responsabilité du projet pédagogique nous a été attribuée. Nous avons entre autres défini les objectifs du projet, puisque nous sommes en contact direct avec les étudiants et connaissons très bien leurs besoins grâce aux enquêtes réalisées auparavant. Nous avons également conçu le contenu du 1<sup>er</sup> volet « Le programme », puis assuré les cours et nous avons amené les étudiants à construire et à développer des savoirs variés tout en débloquent des situations-problèmes qui ont accompagné la réalisation du projet. En ce qui concerne le second volet, nous avons conduit les étudiants à concevoir eux-mêmes le projet à proprement parler et les produits à réaliser.

La secrétaire du CNF, Mme AGHA, s'occupait des contrats. Elle préparait également les certificats pour les étudiants et pour les enseignants et effectuait les dernières démarches administratives et matérielles relatives à la présentation devant le public lors de la journée de clôture de l'école d'été.

- **Décors, accessoires et uniformes :**

Quelques étudiants voulaient harmoniser tout le groupe en portant un uniforme noir et blanc le jour du spectacle, mais nous avons dû refuser, pour ne pas les obliger à acheter des vêtements ou accessoires. De plus, nous voulions que les étudiants se concentrent sur l'interprétation des chansons et les tâches accompagnant le projet.

- **Le choix du programme, des chansons à interpréter en chœur, tâches et entraînements relatifs à la chansons française et francophone :**

Les chansons représentent le noyau dur de notre projet. En effet, nous voulions à travers les chansons permettre aux étudiants d'être en contact avec la langue et différents aspects culturels, artistiques et poétiques. Mais nous voulions aussi leur permettre d'avoir un accès subjectif, esthétique à la LCC et d'interpréter les chansons selon la subjectivité de chacun, selon entre autres leur sensibilité, leur émotion, leur affect, leur vécu.

Pour développer une maîtrise de la compétence communicative, incluant des compétences linguistiques, socioculturelles, et pour remotiver les étudiants et présenter en chœur des chansons françaises et francophones en spectacle, il était important de faire deux choix conjointement avec les étudiants :

**Le 1<sup>er</sup> choix était celui du “livret pédagogique”**, évoqué précédemment, qui contenait différents corpus de chansons, différentes tâches, activités et exercices donnant accès à l'oral, à la culture de la langue cible, et qui également valorisait la subjectivité des apprenants et lui permettait de s'exprimer davantage.

Autrement dit, dans le but de proposer un programme comprenant des activités didactiques compatibles avec les attentes, les besoins des étudiants recensés lors des enquêtes présentées dans le chapitre 1, il était primordial de collecter des données à intégrer au sein de notre projet. Ainsi pour pouvoir élaborer **“le livret pédagogique”** qui représente, comme mentionné précédemment, le 1<sup>er</sup> volet de notre projet, nous avons recueilli dans un premier temps des supports audio et visuels, des documents authentiques auditifs et visuels issus d'internet et de différents manuels, relevant du domaine de la chanson française et francophone et du domaine culturel de la LC, étant donné que chaque chanson aborde un aspect différent de la culture française. Chaque chanson décrit une thématique particulière, voilà pourquoi, autour de chaque thématique nous avons réuni différents corpus écrits et audio pour élaborer une unité pédagogique comprenant des activités de compréhension orale et écrite, d'expression orale et écrite, de conceptualisation grammaticale ainsi que de phonétique et de vocabulaire, tout en traitant un aspect de la culture cible. Cela a pour objectif d'amener les étudiants à réaliser

différentes tâches orales, écrites, de phonétique, etc., leur permettant par la suite de développer et de construire des savoirs variés en FLE.

Nous avons également utilisé des fiches pédagogiques proposées par quelques sites dédiés à l'enseignement-apprentissage du FLE et d'autres que nous avons conçues nous-même.

En fonction des résultats obtenus à l'issue des enquêtes effectuées sur le terrain, nous avons visé, grâce à des chansons proposées tout le long du projet, différentes situations de communication et différents aspects de la culture cible sous forme de fiches et d'activités pédagogiques. Le but était de les introduire à long terme dans un programme de FLE adapté au sein du département de français ou au sein de l'institut supérieur de langues. Nous avons essayé de relever la nécessité exprimée par la majorité des étudiants et des enseignants et de nous focaliser sur les aspects communicatifs, culturels dans l'enseignement-apprentissage du FLE, en prenant également en compte l'aspect motivant des activités.

De plus, les étudiants étaient très réceptifs au caractère authentique et vraisemblable des documents proposés.

**Le 2d choix**, attribué d'une part aux étudiants, était relatif aux chansons à chanter devant le public, mais aussi aux notices biographiques, aux biographies, aux affiches, aux jaquettes de CD et au livret de projet "chanter pour voyager" que nous révélerons ultérieurement. Ce choix concernait d'autre part les tâches et les entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle, relevant des pratiques artistiques de la parole en FLE que nous allons proposer aux étudiants durant tous les entraînements du 2d volet, évoqué aussi précédemment. Autrement dit, nous avons amené les étudiants durant de ce second volet à réaliser des tâches et des entraînements relatifs au projet à proprement parler, à savoir le spectacle de chant et la réalisation du livret de projet : « chanter pour voyager ». Les étudiants ont été conduits à réaliser entre autres des micro-tâches corporelles, respiratoires, vocales, de relaxation, d'articulation, d'expressivité, de travail en groupe et d'expression orale. Nous avons réuni ces micro-tâches dans la 3e tâche. Elles sont issues en majorité, comme précisé précédemment, de l'approche de l'oral par l'esthétique théâtrale en FLE développée par PIERRA (1990, 1998, 2001, 2006, etc.), des techniques dramatiques en FLE développées par CORMANSKI (2002, 2005) et de quelques activités théâtrales spécifiques à la classe de langue développées par PAYET (2010). Au long des entraînements, autrement dit des répétitions, relatifs au projet de chanson, nous avons mis en avant la voix, la respiration, le corps, etc. Nous avons essayé d'amener les étudiants à prendre conscience de leur voix et de tout leur appareil phonatoire afin de leur permettre, par la production et l'articulation de différentes sonorités, à mieux s'exprimer et à chanter en langue étrangère.

Nous avons associé la voix à la respiration et au corps pour aider les étudiants à la décontraction, au calme et pour qu'ils puissent maîtriser leur voix, articuler et produire correctement les sons. De plus nous avons essayé de pousser les étudiants, grâce aux exercices d'entraînement dont les détails seront abordés au fur et à mesure des cours, à découvrir leur voix dans une langue étrangère et par la suite à découvrir d'autres prosodies, ce qui leur a permis de se motiver davantage. Avant de présenter ces entraînements, il est important de mentionner que ceux-ci ont accompagné tous les projets que nous avons effectués sur le terrain. Nous résumons dans les lignes qui suivent à quoi correspondent ces entraînements (exercices et tâches) qui se structurent autour de trois étapes :

#### **A. Travail en groupe et cohésion**

Cette étape vise à tisser des liens au sein du groupe pour pouvoir réaliser ensemble le projet. Cela se fait par le biais des exercices de dynamisation de groupe, de concentration, d'écoute et de confiance.

Durant cette phase, nous amenons les étudiants, à travers des exercices variés, à se détendre physiquement, mentalement et à avoir confiance au sein du groupe. Pour ce faire une organisation de l'espace est nécessaire. Nous avons aménagé le centre de la salle pour pouvoir créer un espace d'entraînement, d'interprétation, d'échange et d'interaction en toute liberté. Parmi les exercices (micro-tâches) effectués au cours de cette étape, nous avons fait :

##### **- Des exercices (micro-tâches) de relaxation**

Dans les pratiques artistiques de la parole, le cas du chant, la relaxation représente la préparation physique et mentale des étudiants afin de réduire les tensions, le trac, l'anxiété et afin de se décontracter. Mais la relaxation permet aussi aux étudiants de s'éloigner du monde extérieur, d'oublier leurs soucis ; elle renforce leur prise de conscience d'eux-mêmes au sein du groupe, augmente leur concentration.

Différents sentiments s'établissent au sein du groupe grâce à la relaxation, tels que le calme, la sécurité dans le groupe et par la suite la confiance en soi et en groupe ; cela favorise des liens de cohésion entre les membres du groupe, crée de la créativité. Tout au long du second volet nous présentons quelques exercices (micro-tâches) de relaxation qui leur ont été proposés.

##### **- Des exercices pour établir la confiance dans le groupe**

Afin d'établir la confiance au sein du groupe et de permettre d'installer par la suite un sentiment de désinhibition chez tous les participants et de libérer la parole, ont été proposés différents exercices et jeux, que nous développerons tout au long des séances. Nous citons à titre d'exemples, des exercices de l'occupation de l'espace ; des exercices du guidé et du guide (exercices permettant de développer la confiance entre les participants) ; le jeu de la bouteille

soûle ; le jeu d'imitation, tel que celui du miroir qui permet aux étudiants de développer leur concentration, leur attention.

Ces exercices permettent aux étudiants d'avoir confiance en eux, en leurs corps et dans les autres.

## **B. La préparation esthétique**

Préparer les étudiants corporellement, vocalement pour interpréter subjectivement différentes chansons se base sur des activités d'entraînements corporels, vocaux, de respiration, de relaxation. L'étudiant découvre son corps, son langage corporel à travers des jeux et exercices physiques d'improvisation. Il prend conscience de son appareil articulatoire à travers des exercices de respiration abdominale, de répétition, et des exercices vocaux.

Durant cette étape, les étudiants ont été amenés à travailler leur corps et à en prendre conscience, mais aussi leur voix incluant un travail sur la correction phonétique et sur la diction. Parmi les exercices effectués au cours de cette étape, nous avons fait :

### **- Des jeux et exercices (micro-tâches) corporels**

Travailler le corps de l'apprenant le motive et le pousse à s'exprimer librement, avec davantage d'aisance. Parmi ces jeux et exercices, nous avons proposé un travail sur **le mime** individuel. Par exemple mimer devant la classe des actions, des métiers variés (manger une pomme, le métier de professeur, jouer du piano, chez la coiffeuse, etc.) et faire deviner aux autres de quoi ou de qui il s'agit.

Des jeux et exercices de mime des sentiments (avoir peur, avoir faim, être triste, être fatigué), et de mime collectif (en groupe). Les étudiants miment des scènes devant leurs camarades (scène sous la pluie, scène d'adieu, etc.). Ces jeux et exercices de mime favorisent un travail sur le corps et son expressivité.

Il y a aussi des micro-tâches **d'improvisation**, dans lesquelles les étudiants mobilisent leur corps avec la parole, avec leur imagination. Les étudiants découvrent la différence entre le verbal et le non-verbal et la différence d'expressivité, et que l'un n'illustre pas l'autre. Ils mobilisent aussi leurs connaissances antérieures. Ils libèrent leur imagination et leur expression d'une manière spontanée, créative et plaisante. Cela les prépare à l'interprétation des textes des chansons, comme le confirme PIERRA (1990 : 200) « *leur recherche personnelle passe par la prise de risques langagière et gestuelle. C'est ce chemin qui les conduira à l'élaboration plus rigoureuse d'une interprétation riche du texte.* »

À travers cette sensibilisation au langage corporel, les étudiants sont amenés à vivre les textes avec leur corps, leur voix, car ils sont expressifs et par la suite esthétiques. Progressivement dans l'interprétation des textes (des chansons), les étudiants libèrent leurs corps pour qu'ils agissent en chœur dans le spectacle. Leurs mouvements deviennent involontaires et



inconscients. Le corps devient détendu, la voix expressive et communicative. En interprétant des chansons les étudiants ressentent des émotions et sentiments positifs. Cela influence positivement leurs voix et leur corps. Ils deviennent détendus (corps et voix) et par conséquent expressifs, et leurs interprétations des chansons deviennent esthétiques.

Parole et corps deviennent aussi harmonisés et liés esthétiquement, car chaque étudiant interprète le texte subjectivement. Cela signifie que la parole (le texte) est accompagnée par des gestes propres à chaque étudiant, à chaque subjectivité et non par des gestes qui miment les actions et qui les traduisent et les répètent sans effet esthétique. Autrement dit, pour interpréter le geste d'une personne qui mange une pomme, l'étudiant ne doit pas mimer une pomme dans la bouche, mais il doit suggérer implicitement cette action. Il doit imaginer, créer des mimes provenant de sa propre émotion, selon les effets et les subjectivités, l'empathie, le plaisir esthétique que produit la chanson à interpréter.

Ainsi pour résumer, chaque étudiant met sa subjectivité, c'est-à-dire son corps, sa voix, son imagination, sa créativité dans l'interprétation des chansons. Et c'est de là que se crée l'interprétation esthétique, expressive, et c'est de là que se créent une relation et un rapport entre le texte (les chansons) et l'étudiant lui-même, entre celui-ci et la langue et la parole. Il s'agit d'un rapport serein, positif, esthétique, subjectif avec la LCC.

#### - **Des jeux et exercices (micro-tâches) sur la voix**

L'expression vocale reflète des sentiments variés mais aussi influence l'interlocuteur, le convainc, le séduit, attire son attention. Pour ce faire, l'étudiant déploie une énergie vocale variée, il diversifie l'émission vocale (intensité, intonation, tonalité, débit, timbre, etc.). L'étudiant doit maîtriser sa voix pour pouvoir par la suite transmettre au public ses sentiments, ses émotions et sa subjectivité vocale. À travers des jeux et exercices vocaux, nous visons à faire travailler la voix des étudiants pour améliorer l'exploitation vocalique et par la suite le chant en chœur devant le public. Pour atteindre ce but, nous avons réalisé quatre grands types de travail sur la voix :

**Des exercices de projection de la voix** qui consistent à prendre conscience de la respiration abdominale, à projeter la voix devant le public, à ajuster le volume de la voix selon la distance séparant les étudiants du public ; **la correction phonétique** qui permet de sensibiliser les étudiants à la prosodie (rythme et intonation), à l'articulation, à la discrimination phonétique, à la répétition progressive et régressive, afin d'améliorer leur qualité phonique. Le travail de correction phonétique a été effectué au sein du premier volet et du second. Pour ce faire nous avons pris comme base différentes méthodes, telles que la méthode articulatoire et la méthode verbo-tonale de GUBERINA, ainsi que quelques travaux de BILIERE et MAJBOUR ; **interprétation des émotions** qui prépare l'étudiant à explorer ses sentiments, à les vivre pour

pouvoir par la suite les transmettre aux autres, au public, en interprétant des chansons variées. Cela leur évite d'entrer dans des sentiments copiés, dans des caricatures et des stéréotypes (PAYET : 2010 : 195). Cela permet aussi aux étudiants d'assimiler la langue cible à travers le ressenti (les sentiments) et **des exercices de diction expressive** :

Travailler la diction, c'est améliorer la façon de prononcer les mots, les phrases, le texte ; c'est transmettre différentes subjectivités, émotions et sentiments. Sont proposés aussi des exercices d'intonation montante, descendante, des exercices de volume de la voix (fort, faible), de débit (lent, accéléré), de répétition *a cappella*.

Des exercices de lecture expressive pour exprimer des sentiments variés, tels que la joie, la peur, la colère, etc. sont également faits. Il en est de même pour les textes des chansons à interpréter, à lire avec une diction expressive. En position debout, pour une meilleure respiration, les étudiants lisent et répètent le texte collectivement. Ces répétitions associées à un travail corporel, génèrent du plaisir, des affects, des émotions positives. Elles permettent à l'étudiant d'interpréter subjectivement les textes (les chansons) avec souplesse et expressivité ; elles facilitent la mémorisation.

### **C. La préparation à l'interprétation des chansons (les textes)**

Cette étape consiste à lire les textes des chansons à interpréter (une lecture individuelle puis en groupe). Ensuite, est effectué un travail sur la compréhension globale du sens, et une répétition *a cappella*, puis avec de la musique en chœur (karaoké), sans la voix du chanteur puis avec sa voix.

Notre travail vise à interpréter les textes qui sont dans notre cas des chansons. Il s'agit d'une interprétation créative, esthétique, subjective de ces textes par les étudiants. Le travail sur les cinq chansons (cinq textes) choisies par les étudiants eux-mêmes correspond à la mise en voix, à la mise en mouvement du corps, à la subjectivité de chacun d'entre eux. Après avoir formé les équipes et arrêté le choix des chansons à interpréter, nous avons procédé à une lecture silencieuse, puis à haute voix, pour chaque chanson pendant trois semaines. La lecture de chaque chanson consiste à la lire à haute voix, phrase par phrase, dans l'objectif d'entendre leur voix en LC. Cette lecture à haute voix permet aux étudiants de prendre contact avec le texte de la chanson afin de percevoir la langue, sa musique, ses sons et par la suite d'accueillir ses sentiments, émotions, et subjectivités. Elle leur permet aussi de d'articuler les phrases, de les lire à une vitesse lente ou rapide. Des lectures collectives et des corrections de prononciation ont eu lieu au besoin. Ces répétitions, et par la suite l'écoute, la perception de la chanson (textes), permettent au désir d'interprétation de chansons en public de naître chez les étudiants, voire l'envie et la motivation de le faire. Des répétitions peuvent avoir lieu en dehors des cours.

Nous avons travaillé à la compréhension globale de chaque chanson, car une compréhension détaillée n'était pas dans nos objectifs. Nous ne voulions pas influencer les interprétations des étudiants en révélant le sens détaillé du texte. La mise en scène des chansons, c'est-à-dire leur interprétation en chœur, n'a débuté qu'à partir de la 3<sup>ème</sup> séance. Les étudiants se sont disposés en chœur sur l'estrade ; nous étions devant eux au milieu, parfois notre collègue nous accompagnait. Devant eux il y avait quelques bancs vides ; des étudiants et parfois des enseignants venaient assister aux répétitions.

Évidemment à chaque répétition, il y a eu des discussions de critique générale afin que les étudiants prennent conscience de leur prestation et de ce qui leur reste à accomplir.

Revenons au karaoké et résumons ce qu'est. Son origine est japonaise, et dans cette langue « *kara* » signifie vide et « *oke* » vient de l'anglais « *orchestra* », ce qui veut dire « *orchestre vide, c'est-à-dire sans chanteur* » (GUERRIN, 1997 : 29). Son équivalent en langue française est une version instrumentale, basée sur une cassette audio ou vidéo avec les paroles de la chanson qui passent devant les yeux, accompagnées de la musique. En ce qui nous concerne et par manque de projecteur, nous avons utilisé le format audio des chansons et les paroles étaient écrites sur papier. Chaque étudiant avait une copie des chansons à chanter.

Le karaoké est basé sur le fait de chanter en musique une chanson en lisant les paroles. Cette opération permet à la fois d'associer l'oral (ce qu'on dit) et l'écrit (ce qu'on lit), voire d'associer ce qu'on écoute (la perception-phonème) à ce qu'on voit (l'écriture-graphème) ; et on est aussi au milieu d'une relation « *simultanée entre l'oral et l'écrit* » (GUERRIN, 1997 : 29). Avec cette association on peut travailler la prosodie (rythme et intonation) dans une ambiance de plaisir, due à la musique.

Le karaoké interpelle les apprenants de FLE grâce à son aspect convivial. Il leur permet d'accéder à la langue sous forme moderne et conviviale et il les aide à progresser dans la motivation. « *L'aspect moderne et convivial du karaoké lui permet de toucher un public jeune et pas nécessairement motivé au départ (donc motivable et à motiver)* » (GUERRIN, 1997 : 30).

En plus de l'aspect phonétique, nous pouvons travailler avec les étudiants d'autres aspects qui participent à faire progresser et développer leurs capacités à comprendre et à s'exprimer. Il en est de même pour leur capacité à faire parler leurs corps en chantant, à bien articuler les mâchoires, à bien exploiter tous les aspects du visage pour bien transmettre la chanson au public : le regard, les gestes, les mouvements, les impressions du visage qui accompagnent la chanson, etc.

Une dernière répétition avant le spectacle final a été filmée afin d'avoir des critiques et des réflexions permettant un éventuel ajustement. Au fur et à mesure des répétitions, les textes des

chansons ont été intégrés par les étudiants dans leur propre langage corporel, leurs propres émotions, subjectivités et créativité.

Grâce aux exercices vocaux et corporels pratiqués en parallèle, les étudiants se sentent moins inhibés, plus confiants. Cela leur permet d'être dans un climat de motivation et de prise d'initiative ; ils se sentent plus à l'aise. Grâce à cette lecture et aux répétitions, l'étudiant s'imprègne du texte, pose sa voix dessus et entre dans sa subjectivité pour pouvoir l'interpréter et le transmettre au public de façon personnalisée.

Au sein du groupe, des discussions ont eu lieu pour des propositions d'interprétation selon leurs subjectivités et leurs ressentis. La découverte du sens des textes des chansons se faisait au fur et à mesure de leurs répétitions, de leurs interprétations vocales, corporelles et subjectives. Une familiarisation avec les textes a eu évidemment lieu progressivement.

L'interprétation des cinq chansons choisies n'était pas utilitariste comme c'était le cas pour les chansons travaillées durant les cours ; notre objectif n'était pas d'analyser le sens du texte. Les étudiants ont été amenés progressivement à interpréter le sens avec leur bagage linguistique, culturel. Ainsi leur interprétation était basée sur leur « je », leur expressivité, leur appropriation personnelle selon la sensibilité de chacun.

La lecture des textes et leur répétition, selon BARTHES cité par PIERRA (1998 : 108), permettent aux étudiants d'avoir un contact avec la LCC. Il précise qu'« *il y a dans toute lecture littéraire un plaisir fait de reconnaissance de soi, de sa culture, de son esthétique, et une jouissance plus forte faite d'effraction et de rupture par rapport à ses attentes et ses affinités : plaisir de la différence.* »

L'interprétation du texte par différentes voix (polyphonie de la parole), par différents corps et différentes subjectivités, crée des liens au sein du groupe et des relations intersubjectives entre les étudiants. Grâce à cette interprétation tous les « je » se croisent, se rejoignent. Cette interprétation naît du ressenti de chaque étudiant et de chaque subjectivité.

#### **4.2. DEUXIÈME PHASE : phase de réalisation du projet**

Comme mentionné à plusieurs reprises, cette 2<sup>ème</sup> phase de projet se divise en deux grands volets qui vont progresser en parallèle :

**Le premier volet :** « Livret pédagogique »

Durant l'exécution de ce premier volet, comme expliqué précédemment, les étudiants ont été amenés à réaliser différentes micro-tâches, différents types d'activités orales et écrites. Ils ont été préparés à être en contact avec différents types de chansons, de chanteurs, de musiques, de subjectivités, avec divers types de corpus écrits, oraux, vidéos en lien avec le domaine de la chanson, avec la sonorité, la prosodie (rythme et intonation) de la langue cible et par la suite avec différents aspects de la culture cible. Par le biais de ces micro-tâches, activités et corpus,

nous avons voulu que les étudiants se confrontent à des situations-problèmes qu'ils devaient surmonter en acquérant des savoirs variés d'ordre linguistique, socioculturel sur la langue-culture cible, mais aussi des savoir-faire et des savoir-agir.

Par le biais de ce volet, et en parallèle au projet à réaliser et à présenter devant un public extérieur à la classe, nous avons voulu intégrer quelques apprentissages nécessaires pour réaliser le projet à proprement parler et pour développer leur compétence communicative. Cette dernière va être utile pour la suite de leur formation universitaire et pour leur future insertion professionnelle et sociale. Ces apprentissages leur ont été proposés avec une démarche différente de celle suivie durant leur formation au département de français. Il s'agit d'une démarche basée sur la réalisation de tâches, tout en communiquant, interagissant et travaillant en groupe, grâce à des corpus authentiques, vraisemblables et variés relevant de la vie sociale de la langue-culture cible et répondant par la suite aux besoins des étudiants recensés lors des enquêtes.

Ainsi ces quelques apprentissages, proposés conjointement avec la réalisation du projet à proprement parler, nous étaient nécessaires pour répondre à leurs besoins signifiés lors des enquêtes et que nous avons noté, mes collègues et nous-même, tout au long de l'année. Il est important de rappeler que les résultats des enquêtes nous ont permis de constater que les étudiants avaient un besoin urgent d'une formation complémentaire à celle qui leur a été dispensé au département de français, afin de soutenir leur niveau général de français, et en particulier leur niveau d'oral et d'accès à la culture cible<sup>57</sup>.

Par ailleurs, malgré la guerre, nous avons profité du maintien de l'école d'été, cette année-là (2013), et de la présence des étudiants capables d'y participer malgré le danger. Voilà pourquoi nous avons rajouté aux 40 heures qui nous étaient officiellement accordées, une trentaine d'heures afin de combler quelques lacunes résultant, comme déjà mentionné, du système de l'enseignement du français dans notre contexte.

Rappelons que ces apprentissages aident à soutenir le projet et permettent également aux apprenants d'effectuer des tâches, des activités. Ces apprentissages restent secondaires (PERRENOUD, 2002) par rapport au projet à réaliser et à présenter devant le public incluant tous les produits qui lui sont relatifs. Ils conduisent l'apprenant à acquérir les outils nécessaires à la réalisation du projet « *pour revenir à la tâche mieux armé* » (PERRENOUD, 2002 : 7). Par

---

<sup>57</sup> Il est nécessaire de rappeler que les étudiants ont beaucoup de problèmes au niveau de la langue recensés lors du 3<sup>ème</sup> type d'enquête (cf. chapitre 1). A titre d'exemple, 96 % des étudiants ont des problèmes de marque (c'est-à-dire au niveau d'accord) ; problème d'effectuer les concordances et d'utiliser les marqueurs temporels avec 32 % ; le problème du recours à la langue maternelle avec 94 % ; le problème de solidarité entre les éléments d'une même phrase, tels que l'absence de verbe, de sujet, de complément, de déterminant avec 100 %, et le problème de perception phonétique avec 100% parmi d'autres.

exemple, parmi les produits relatifs à notre projet, il y avait la réalisation des biographies pour les chanteurs préférés des étudiants. Il était nécessaire voire urgent d'ouvrir des parenthèses pour les aider à construire les outils adaptés à l'écriture d'une biographie.

Selon PERRENOUD (2002 : 5-6), avec une démarche de projet à finalité sociale, l'apprenant prend conscience de quelques pratiques existant dans la vie en société, ainsi que des outils et des conditions nécessaires à la réalisation d'un projet. Il précise qu'« *on peut attendre de cette expérience une prise de conscience de l'existence, même de certaines pratiques sociales et de leurs conditions, comprendre par exemple que publier un journal, ce n'est pas magique, que cela demande du travail, de la coopération, de la persévérance, de la méthode et surtout des compétences et des savoirs. Cela permet de donner davantage de sens aux notions, méthodes et connaissances qu'on apprend en classe. Leur appropriation est facilitée parce que, d'objets scolaires, ils deviennent des outils au service d'une pratique sociale identifiable.* » (PERRENOUD, 2002 : 5-6). Ainsi comme le précise PERRENOUD (2002 : 5), l'enjeu est de rapprocher « *le travail scolaire de situations qu'on pourrait rencontrer dans l'existence* », comme monter un spectacle dans le cas présent.

**Le second volet** : « Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle » représente, comme montré précédemment, une étape de préparation au spectacle de chant, une répétition, à travers différents exercices corporels, vocaux, mais aussi une étape d'élaboration du livret demandé : « chanter pour voyager », de rédaction des biographies, de conception des notices biographiques, des affiches et des jaquettes des CD.

Et voici un descriptif détaillé de ces deux volets <sup>58</sup> :

- **Descriptif détaillé des deux volets :**

---

<sup>58</sup> Photo de la clé de sol tirée de :

[https://www.google.fr/search?q=cl%C3%A9+sol&rlz=1C1CHBF\\_frFR769FR769&tbm=isch&source=iu&ctx=1&fir=yymrnJ2WNAK1JbM%253A%252Ch0p84HwoKyekJM%252C\\_&usg=AI4\\_-kTZIi12ckeRtZKWccMABj6JASg98g&sa=X&ved=2ahUKewjPiaGJnPPfAhVr7OAKHQEQAIQ9QEwAnoECAQQCA#imgrc=yymrnJ2WNAK1JbM:](https://www.google.fr/search?q=cl%C3%A9+sol&rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&tbm=isch&source=iu&ctx=1&fir=yymrnJ2WNAK1JbM%253A%252Ch0p84HwoKyekJM%252C_&usg=AI4_-kTZIi12ckeRtZKWccMABj6JASg98g&sa=X&ved=2ahUKewjPiaGJnPPfAhVr7OAKHQEQAIQ9QEwAnoECAQQCA#imgrc=yymrnJ2WNAK1JbM:)



**Université d'Alep- Département de Français**

**Niveau 1**  
***Chanson française et francophone***  
**Livret de l'étudiant**

École d'été - Septembre-Octobre 2013 – Projet pédagogique préparé et animé par :  
Amna ALKHATIB et Yasmine SAMRA, enseignantes de FLE à l'Université d'Alep.

Au début de chaque cours, sera présenté un tableau explicatif des tâches que les étudiants peuvent réaliser. Il est important de mentionner que ces tâches sont relatives au projet à réaliser et permettent aux étudiants de construire des savoirs (connaissances), des savoir-faire (compétences), des savoir-être (valeurs et attitudes) et des savoir-agir selon leur capacité à résoudre les situations-problèmes rencontrées tout le long de la réalisation du projet. Ce tableau contient :

- Les supports utilisés qui déclenchent des situations-problèmes, en relation avec la nature artistique du projet ;
- Les objectifs globaux des tâches que les étudiants peuvent réaliser ;
- Les tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que les étudiants peuvent réaliser ;
- Le lexique que les étudiants peuvent acquérir, relevant de différentes thématiques de la culture cible ;
- Les points grammaticaux que les étudiants peuvent déduire les fonctionnements ;
- Les tâches relevant de la phonétique.

1 <sup>er</sup> cours	Dimanche 15/09/2013
<b>Support</b>	-Fiche d'évaluation de début de formation -Fiche de présentation-devinette -Tableau des tâches -Fiche questions et produits à réaliser puis à socialiser
<b>Objectifs globaux des tâches que les étudiants peuvent réaliser</b>	-Évaluation de début de formation -Présenter le projet pédagogique -Présenter les tâches à effectuer -Présenter les produits à réaliser puis à socialiser -Constitution des groupes et collecte des propositions relatives aux chansons à interpréter en chœur lors du spectacle final.
<b>Tâches communicatives que les étudiants peuvent réaliser</b>	-Diagnostiquer la connaissance des étudiants dans le domaine de la chanson et de la biographie -Se présenter

### Livret pédagogique (1 h30 + 30 min de pause = 2h)

Dimanche 15/09/2013, c'était le 1<sup>er</sup> cours dans les locaux de l'université d'Alep. Nous l'avons commencé par une évaluation de début de formation dans le but de diagnostiquer la connaissance des étudiants dans le domaine de la chanson et de la biographie.

### École d'été 2013 - Niveau 1. Évaluation de début de formation

#### I. Lisez les questions suivantes et répondez.

1. Aimez-vous écouter des chansons ?

- Oui                       Non

2. Écoutez-vous des chansons françaises ?

- Oui                       Non

3. Connaissez-vous des chanteurs/ des chanteuses français(es) ? Si oui, lequel(le)s ?

- Oui :  
 Non

3. Quels genres musicaux connaissez-vous ?

5. Avez-vous déjà lu la biographie d'un chanteur ou d'une chanteuse ? Si oui, laquelle ?

- Oui :  
 Non

6. Que trouve-t-on généralement dans une biographie ? Et dans quel ordre sont données les informations ?

#### II. Lisez ce tableau puis rédigez la biographie de l'auteur-compositeur et interprète Yannick Noah<sup>59</sup>.

Et voici le tableau récapitulatif des résultats classés de l'évaluation de début de formation :

<sup>59</sup> CF. Annexe n° 5 : tableau biographique de Yannick Noah.



Questions	Réponse +	Réponse -	Autres réponses
1	48	0	
2	27	21	
3	32	16	Céline Dion, Édith Piaf, Julio Iglesias, Lara Fabian
4			Romantique, Classique, Jazz
5	5	43	Céline Dion, Chanteurs arabes
6			Date de naissance, de décès, le parcours du chanteur

Quant à la seconde partie de l'évaluation, nous n'avons eu aucune biographie rédigée. Ces résultats montrent que les étudiants ont une connaissance modérée dans le domaine de la biographie et de la chanson française en général. Ils révèlent en même temps un intérêt remarquable pour la chanson française (CF. question 1), ce qui est déjà rassurant pour démarrer le projet. À la fin du projet, nous réévaluerons les étudiants pour voir d'éventuels progrès dans ce domaine.

Afin d'expliquer aux étudiants le projet, les tâches à accomplir et les produits à réaliser, nous avons consacré la seconde partie de ce 1<sup>er</sup> cours au 2<sup>d</sup> volet :

**Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (1) par les sous-groupes A & B réunis (3 heures)**

Dans ce second volet du 1<sup>er</sup> cours, nous avons procédé à une présentation détaillée du projet pédagogique artistique. Puis, nous avons résumé aux étudiants les tâches et les micros-tâches à accomplir en parallèle tout au long des deux volets. À la fin de cette phase, nous leur avons distribué des fiches résumant ces tâches :

Tâches	Descriptif
<b>1<sup>ère</sup> tâche</b>	- Constitution des groupes, recherche d'idées, de suggestions à propos du projet.
<b>2<sup>ème</sup> tâche</b>	- Choix des chansons à interpréter devant le public le jour de la clôture de l'école d'été. - Décider du choix des chansons, des chanteurs préférés et par la suite des biographies à rédiger, ainsi que les affiches, les jaquettes des CD et le livret à concevoir.
<b>3<sup>ème</sup> tâche</b>	- <b>Travail en groupe et relaxation :</b> Micro-tâches de relaxation corporelle et respiratoire.

	<p>Micros-tâches de travail en groupe, de dynamisation, d'expressivité, de concentration, d'écoute et de confiance.</p> <p>- <b>Préparation esthétique :</b></p> <p>Entraînements vocaux, respiratoires, corporels ; Exercices vocaux pour travailler la respiration ; Micros-tâches corporelles afin de sensibiliser les étudiants au langage corporel grâce entre autres à des improvisations.</p> <p>- <b>Préparation à l'interprétation des chansons (les textes) :</b></p> <p>Lecture et répétition des chansons à chanter en chœur lors du spectacle final ; Lecture individuelle de compréhension globale et lecture de diction en groupe. Répétition <i>a cappella</i>, puis en musique, et enfin interprétation en chœur sur scène ; Karaoké.</p> <p>Il est important de préciser que cette tâche n°3 se développe tout au long des entraînements et accompagne les étudiants pendant toute la durée du projet.</p>
<b>4<sup>ème</sup> tâche</b>	- Recherche des sites sur les chanteurs favoris et choisis par les étudiants et sur leurs biographies ; concevoir des notices biographiques.
<b>5<sup>ème</sup> tâche</b>	- Élaboration des notices biographiques.
<b>6<sup>ème</sup> tâche</b>	- Proposition des affiches et des jaquettes de CD.
<b>7<sup>ème</sup> tâche</b>	- Arrêt définitif des choix et élaboration des affiches et des jaquettes de CD.
<b>8<sup>ème</sup> tâche</b>	- Rédaction des biographies.
<b>9<sup>ème</sup> Tâche</b>	- Élaboration du livret de projet « chanter pour voyager » en format papier et en <i>Power point</i> . - Graver le CD de fin de projet contenant leurs interprétations tout au long du projet et le jour de la clôture de l'école d'été ainsi que les audio écoutés et/ou les vidéos des chansons vues durant le projet.

Tableau n ° 12 : Récapitulatif des tâches à entreprendre durant le dispositif

Nous avons poursuivi l'explication de la nature du projet en le définissant davantage, en précisant l'action à réaliser ainsi que les tâches qui lui sont relatives. Nous avons aussi procédé

à la constitution des groupes, à la collecte des idées et des propositions relatives aux chansons à interpréter lors du spectacle final à la fin de l'école d'été.

### **TÂCHES 1 & 2 : Constitution des groupes, collecte d'idées, de suggestions à propos du projet et proposition sur le choix des chansons à chanter en public**

Pour la réalisation du projet à proprement parler, nous avons d'abord regroupé les étudiants en équipes et nous avons collecté les idées ainsi que les propositions de chansons :

Nous avons divisé les participants en 4 équipes de 12 étudiants, ainsi nous avons eu les équipes A, B, C, D.

Nous leur avons donné davantage d'explications sur le projet et sur les produits à réaliser. Nous leur avons demandé de proposer en premier lieu leurs chansons préférées pour en présenter quelques-unes en chœur le jour de la clôture de l'école d'été, mais aussi de citer leurs chanteurs préférés pour lesquels des biographies doivent être rédigées. Nous leur avons précisé que d'autres tâches devaient être également réalisées et présentées le jour de la clôture de l'école d'été, dont les détails sont présents dans la fiche "question" suivante<sup>60</sup> :

Le jour de la clôture de l'école d'été, une cérémonie est prévue pour présenter les produits finis de chaque projet. Cette cérémonie aura lieu devant un public extérieur à la classe, composé des chefs des départements de français à l'université d'Alep, du directeur du CNF ainsi que de tous ses employés, des étudiants des départements de français et d'autres spécialités, des amis, des familles, du doyen de l'université d'Alep, entre autres.

Ainsi notre projet consiste à :

- ✚ Présenter un spectacle de 5 chansons à chanter en chœur devant le public ;
- ✚ Élaborer 4 biographies des chanteurs choisis par vous-mêmes ;
- ✚ Élaborer 4 affiches pour l'invitation au spectacle de clôture ;
- ✚ Élaborer 4 jaquettes de CD à graver après la cérémonie finale car le spectacle final doit y être enregistré ;
- ✚ Élaborer un livret de projet « chanter pour voyager » en format papier, et en *Power point*, contenant les paroles des chansons choisies ainsi que celles que nous allons

---

<sup>60</sup> Nous leur avons distribué cette fiche question pour qu'ils y réfléchissent tranquillement chez eux.

travailler durant les cours, mais également les notices biographiques, les biographies, les affiches et les jaquettes de CD.

**- Proposition des chansons à présenter le jour de la clôture :**

Quant aux chansons à présenter devant le public le jour de la clôture de l'école d'été, nous en avons proposé quelques-unes aux étudiants et eux-mêmes en ont proposé d'autres. Nous leur avons laissé jusqu'au lendemain pour fixer leur choix. Voici un récapitulatif de ces propositions :

<b>Chansons proposées par nous-même</b>	
<b>Chanteur (euse)</b>	<b>Titre de la chanson</b>
Grégory LEMARCHAL	Je rêve
Joe DASSIN	Ça va pas changer le monde
Claude BARZOTI	Papa
<b>Chansons proposées par les étudiants</b>	
Céline DION	D'amour ou d'amitié et Parler à mon père
Lara FABIAN	Je t'aime
Joe DASSIN	Si tu n'existais pas

Nous avons par la suite distribué les paroles de ces chansons, puis nous leur avons fait écouter les chansons que nous avons proposées, en avons discuté le sens global, ensuite nous avons noté leurs impressions vis-à-vis de la musique, de la prosodie (rythme et intonation) et des paroles. Nous leur avons demandé de lire à nouveau les chansons chez eux, d'écouter les enregistrements, de lire les paroles, pour qu'ils puissent faire le choix qui leur correspond.

<b>2<sup>ème</sup> cours</b>	<b>Lundi 16/09/2013</b>
<b>Support</b>	<b>"Les cornichons"</b> de Nino Ferrer -Feuille de charge pour chaque équipe -Feuille des tâches pour chaque équipe
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants ?</b>	-Parler de nourriture et des habitudes alimentaires -Pratiques artistiques de la parole : entraînements vocaux, corporels, respiratoires et lecture-répétition relatifs au spectacle
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques et esthétiques que peuvent réaliser les étudiants ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de ses habitudes alimentaires</li> <li>- Préparer un panier de pique-nique</li> <li>- Choisir un menu d'anniversaire</li> <li>- Préparer une liste de courses</li> <li>- Faire des achats</li> <li>- Simuler une consultation médicale</li> <li>- Remédier à ses erreurs et les comprendre</li> <li>- Enquêter sur les habitudes alimentaires des Aleppins</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabiliser les étudiants en leur confiant la feuille de charge ainsi que la feuille des tâches du projet</li> <li>- Fixer le choix des chansons à interpréter</li> <li>- Travailler son corps, sa voix, sa respiration grâce à des micro-tâches relevant des pratiques artistiques de la parole</li> <li>- Lire et répéter les chansons à interpréter en chœur</li> </ul>
<b>Points grammaticaux à déduire les fonctionnements par les étudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les articles définis, indéfinis et partitifs</li> <li>- L'expression de la quantité</li> <li>- Les quantitatifs</li> </ul>
<b>Lexique que peuvent acquérir les étudiants, relevant de :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire de la nourriture</li> <li>- Alimentation et santé</li> <li>- Vocabulaire des pratiques artistiques de la parole</li> </ul>
<b>Tâche relevant de la phonétique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chanter la chanson en groupe</li> </ul>

**Livret pédagogique (3h30 + 30 min de pause = 4 heures)**

**Parler de nourriture / Nino Ferrer : "Les cornichons"<sup>61</sup> (Paroles : Nino Ferrer, 1966)**

Une phase de mise en route a permis aux étudiants d'être sensibilisés à la chanson, à son rythme, à la musique, à sa thématique générale ; elle a été effectuée à travers des questions orales, ouvertes et fermées. Puis nous avons rempli le texte à trous pour permettre aux étudiants d'entrer dans les détails de la chanson et d'en déduire la thématique.

Écoutez et complétez le texte de la chanson → Indice : *les mots manquants sont des articles.*

<p><b>On est parti, samedi, dans ..... grosse voiture,</b>  <b>Faire tous ensemble ..... grand pique-nique dans .... nature,</b></p> <p><b>En emportant ..... paniers, ..... bouteilles, ..... paquets,</b>  <b>Et ..... radio !</b>  ..... cornichons  ..... moutarde  ..... pain, ..... beurre  ..... p'tits oignons  ..... confitures  Et ..... œufs durs</p>	<p>..... poulet froid  ..... mayonnaise  ..... chocolat  ..... champignons  ..... ouvre-boîtes  Et ..... tomates  ..... cornichons</p> <p><b>Mais quand on est arrivé, on a trouvé ..... pluie</b>  <b>C' qu'on avait oublié, c'était .....</b>  <b>parapluies,</b>  <b>On a ramené ..... paniers, ..... bouteilles,</b>  ..... paquets</p>
--	---

<sup>61</sup> Sources : <https://www.youtube.com/watch?v=f6sPrpEJfEk>  
<http://placement.afchicago.org/merlin/Chanson/Chanson13.pdf>

Rédaction de la fiche : Stéphanie Maçon, notre collègue et nous-même.

<p>..... cornichons</p> <p>..... corned-beef</p> <p>Et ..... biscottes</p> <p>..... macarons</p> <p>..... tire-bouchon</p> <p>..... petits beurres</p> <p>Et ..... bière</p> <p>..... cornichons</p> <p>On n'avait rien oublié, c'est maman qui a tout fait</p> <p>Elle avait travaillé trois jours sans s'arrêter</p> <p>Pour préparer ..... paniers, ..... bouteilles, ..... paquets</p> <p>Et ..... radio !</p>	<p>Et ..... radio !</p> <p>On est rentré manger à la maison</p> <p>..... fromage et ..... boîtes</p> <p>..... confitures et ..... cornichons</p> <p>..... moutarde et ..... beurre</p> <p>..... mayonnaise et ..... cornichons</p> <p>..... poulet, ..... biscottes</p> <p>..... œufs durs et puis ..... cornichons.</p> 
--	---

- **Compréhension écrite** : complétez le tableau suivant (15 minutes)

Qui	Quand	Quoi	Où	Comment ?	Pourquoi ?

Une séquence de vocabulaire relative au thème du pique-nique a été travaillée par les étudiants en exploitant la même chanson ainsi que d'autres corpus<sup>62</sup>. Les étudiants ont pu découvrir, grâce à la chanson, différents produits qui peuvent être apportés dans un pique-nique, ce qui dénote quelques habitudes alimentaires des français.

Une seconde séquence de vocabulaire sur le thème « Faire des achats, faire des courses au supermarché<sup>63</sup> » a été menée dans le cours suivant. Durant cette phase, nous avons conduit les étudiants à découvrir différents produits alimentaires ou autres, à effectuer des achats, à classer les aliments selon les étapes du déjeuner, selon qu'il s'agit d'apéritifs, d'entrées, de plats principaux, de desserts ou de boissons. Nous avons en parallèle abordé le thème de la santé et de l'alimentation équilibrée et saine (In *Forum 1*, p.158), ainsi que celui des allergies alimentaires, (In *Ici 1*, p. 47) et comment effectuer une consultation médicale chez un nutritionniste ou un diététicien (In *À propos A1*, p.39, pistes 33 et 34).

Nous avons poursuivi par une séquence de grammaire<sup>64</sup> ; les étudiants ont pu travailler, toujours sur la même chanson de Nino FERRER, et sur d'autres corpus, deux points grammaticaux : les

<sup>62</sup> CF. Annexe n° 6 : Vocabulaire 1 : Pique-nique. « Les Cornichons » de Nino FERRER.

<sup>63</sup> CF. Annexe n° 7 : Vocabulaire 2 : Faire des achats, des courses.

<sup>64</sup> CF. Annexe n° 8 : Grammaire : Les articles et l'expression de la quantité.

articles et l'expression de la quantité. Les étudiants ont été amenés à justifier l'emploi de ces articles, à en comprendre la fonction.

Pour les expressions de la quantité, nous avons utilisé un corpus « Où et comment déjeunez-vous ? » (in *Objectif Express A1/A2*, p. 80-81) qui aborde la thématique des habitudes alimentaires des Français. Les étudiants ont été conduits à réutiliser les articles déjà vus pour exprimer la quantité.

Grâce à ces séquences, les étudiants ont pu construire un bagage linguistique ainsi que culturel sur les habitudes alimentaires et sur un aspect du mode de vie des Français. Par la suite ils ont pu effectuer une séquence d'expression orale de type discussion en groupe. Nous avons visé l'oral, mais aussi en parallèle l'aspect culturel de la LC. Ainsi, nous leur avons proposé le document suivant pour déclencher la réflexion et la discussion en groupe.

- **Expression orale et aspect socioculturel : discussion en groupe sur la santé**
- Que faut-il manger pour être en forme toute la journée et rester en bonne santé ?
- Observez cette pyramide alimentaire puis discutez la question en groupe élargi. (In *Ici 1*, p. 39)
- Et vous, comment mangez-vous ? Utilisez : un peu de/ beaucoup de/ trop de/ pas assez de/ suffisamment de/ pas du tout de. (In *Ici 1*, p. 39).
  - Vous partez faire du camping pour un week-end avec un groupe d'amis. Qu'est-ce que vous emportez à manger et à boire ?
  - Vous avez quelques kilos en trop et vous souhaitez des conseils. Vous allez voir un nutritionniste ou un diététicien. Jouez la scène en tandem. (In *Objectif Express A1/A2*, p.81)

Une séquence d'expression écrite a été également travaillée par les étudiants. Évidemment elle a été poursuivie dans le cours suivant ; par groupes de 3, les étudiants ont parlé des habitudes alimentaires :

- Le magazine *Les Secrets d'Alep* fait une enquête sur les habitudes alimentaires des Aleppins. Répondez à l'enquête du magazine. Écrivez un petit texte pour dire où vous mangez et quels sont vos repas habituels.

Il est important de mentionner que tout au long du projet, une remédiation suivait chaque tâche d'expression écrite ; elle durait 15 à 20 minutes et était basée sur l'autoévaluation des étudiants. Pour ce faire, nous distribuons les copies corrigées, puis procédons à une remédiation. Les erreurs récurrentes des étudiants sont notées au tableau d'une manière anonyme. Nous leur demandons de repérer l'erreur, de préciser sa nature (de genre, de nombre, de temps, de mode,

orthographique, grammaticale, syntaxique, morphologique, de cohésion, de cohérence, etc.). Enfin nous les invitons à proposer une ou des corrections et nous procédons de la même façon pour le reste des erreurs classées au tableau.

Ces séquences orales, écrites, de vocabulaire, de grammaire ont permis de déclencher des discussions socioculturelles, que nous allons récapituler ultérieurement dans le bilan du projet et son impact.

Comme mentionné précédemment, nous avons consacré une partie de ce cours au second volet :

**Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (2) (1h30)**

Au début de ce 2<sup>d</sup> volet du 2<sup>ème</sup> cours et avant que les étudiants décident du choix des chansons à chanter en chœur pour la cérémonie de clôture de l'école d'été, nous leur avons distribué une feuille de charge, à laquelle ils avaient tous participé, afin que chaque groupe puisse s'organiser et l'utiliser :

<b>Projet de chanson française et francophone</b>	
<b>Nom du groupe</b>	Ex : groupe A
<b>Noms des participants</b>	
<b>Les tâches à effectuer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir les chansons à présenter le jour de la clôture</li> <li>- Faire des recherches sur internet</li> <li>- Concevoir une notice biographique</li> <li>- Rédiger une biographie</li> <li>- Concevoir une affiche de clôture de l'école d'été</li> <li>- Concevoir une jaquette de CD</li> <li>- Élaborer la couverture du livret projet</li> <li>- Élaborer le livret projet "chanter pour voyager"</li> </ul>
<b>Produits finaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biographie du chanteur (euse) choisi (e)</li> <li>- Affiche pour le spectacle final</li> <li>- Jaquette du CD</li> <li>- Interprétation de 5 chansons devant un public extérieur</li> <li>- Livret contenant les paroles des chansons à présenter devant le public et celles travaillées durant les cours, les affiches, les jaquettes du CD, les biographies, les notices biographiques.</li> </ul>



<b>Matériels - outils nécessaires – ressources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papier blanc, en couleur</li> <li>- Ordinateur, internet</li> <li>- Ciseaux, colle, agrafeuse, agrafes, CD, imprimante</li> <li>- Salle de répétition</li> <li>- Photos des chanteurs</li> <li>- Caméra</li> <li>- Enceintes</li> <li>- Projecteur pour la journée de clôture</li> </ul>
<b>Le déroulement</b>	

**2<sup>ème</sup> TÂCHE : Choix des chansons à interpréter devant le public le jour de la clôture.**

**Décider du choix des chansons, des chanteurs préférés et des biographies à rédiger par la suite, ainsi que les affiches, les jaquettes des CD :**

Quant aux chansons à présenter devant le public, les étudiants en ont choisi certaines que nous leur avons proposées, et d'autres qu'ils connaissaient par ailleurs. Ainsi les chansons à chanter étaient les suivantes :

<b>Chansons à interpréter devant le public</b>	
<b>Chanteur (euse)</b>	<b>Titre de la chanson</b>
Céline DION	Parler à mon père / D'amour et d'amitié
Lara FABIEN	Je t'aime
Joe DASSIN	Si tu n'existais pas
Grégory LEMARCHAL	Je rêve
<b>Biographies à rédiger</b>	
Céline DION	Lara FABIAN
Joe DASSIN	Grégory LEMARCHAL

Il n'est pas inutile de mentionner que pour s'entraîner à la rédaction des biographies, nous avons prévu 2 corpus dans le 1<sup>er</sup> volet « le livret pédagogique » : les biographies de DIAM'S et de GAINSBURG.

Au début de cette phase d'entraînement, nous voulions que chacun des quatre équipes interprète une seule chanson parmi les cinq choisies mais les étudiants ne partageaient pas notre avis. Ils ont proposé d'interpréter toutes les chansons choisies ensemble. Ainsi un seul groupe de 48 étudiants a interprété les 5 chansons lors de la présentation en public. Quant aux biographies,

aux affiches et aux jaquettes, chaque équipe devait en réaliser une. En somme, les équipes A, B, C, D se sont converties, compte tenu des envies des étudiants, en équipes de :

Équipes	Participants
<b>Équipe 1 : Céline DION</b>	Sara, Ranim 1, Sana, Mohammad 1, Ahmad, Hiba, Baraa, Zahra, Loubna, Fatima Alzahra, Salma, Maymouna,
<b>Équipe 2 : Lara FABIAN</b>	Batoul 1, Rama, Ranim 2, Mohammad 2, Douaa, Yahya, Souhaib, Batoul 2, Alaa 1, Walaa, Aya, Alaa 2.
<b>Équipe 3 : Grégory LEMARCHAL</b>	Mouna 1, Bayane1, Wafaa, Hasnaa, Dima 1, Siba, Mouna 2, Alaa 3, Bissane, Batoul 3, Bakri, Zakia.
<b>Équipe 4 : Joe DASSIN</b>	Ranim 3, Mohammad 3, Bayane 2, Khadija, Lara, Joud, Fatima, Riham, Dima 2, Amani, Rana, Isabelle.

Nous avons ensemble (nous-même et les étudiants) récapitulé les tâches que doit accomplir chaque équipe :

Équipes	Tâches finales à effectuer
Équipe de Céline DION	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notices biographiques de Céline DION</li> <li>- Biographie de Céline DION</li> <li>- Affiche du spectacle final</li> <li>- Jaquette du CD</li> <li>- Chanter en chœur devant un public extérieur les cinq chansons choisies</li> <li>- Réaliser le livret du projet « chanter pour voyager ».</li> </ul>
Équipe de Lara FABIAN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notices biographiques de Lara FABIAN</li> <li>- Biographie de Lara FABIAN</li> <li>- Affiche du spectacle final</li> <li>- Jaquette du CD</li> <li>- Chanter en chœur devant un public extérieur les cinq chansons choisies</li> <li>- Réaliser le livret du projet « chanter pour voyager ».</li> </ul>
Équipe de Grégory LEMARCHAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notices biographiques de Grégory LEMARCHAL</li> <li>- Biographie de Grégory LEMARCHAL</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Affiche du spectacle final</li> <li>- Jaquette du CD</li> <li>- Chanter en chœur devant un public extérieur les cinq chansons choisies</li> <li>- Réaliser le livret du projet « chanter pour voyager ».</li> </ul>
Équipe de Joe DASSIN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notices biographiques de Joe DASSIN</li> <li>- Biographie de Joe DASSIN</li> <li>- Affiche du spectacle final</li> <li>- Jaquette du CD</li> <li>- Chanter en chœur devant un public extérieur les cinq chansons choisies</li> <li>- Réaliser le livret du projet « chanter pour voyager ».</li> </ul>

Tableau n ° 14 : Répartition des tâches et des équipes

### **3<sup>ème</sup> TÂCHE : exercices d'entraînements vocaux, respiratoires, corporels, de lecture, de répétition des chansons à chanter en chœur lors du spectacle final.**

Durant ce second volet du 2<sup>ème</sup> cours, nous avons travaillé avec les étudiants quelques micro-tâches et jeux relatifs aux pratiques artistiques de la parole décrites précédemment ; il s'agit de :

- **Micro-tâches de relaxation corporelle et respiratoire et de travail en groupe :**

#### **Micro-tâche 1 : relaxation respiratoire et corporelle**

Elle a comme objectif de relaxer le corps de l'apprenant mais aussi sa respiration, pour qu'il soit préparé à parler plus confortablement. Au début l'apprenant doit s'allonger sur un tapis, les yeux fermés, il doit se déconnecter de tout son environnement immédiat. Puis avec l'aide de l'enseignant il va sentir les points d'appui sur le sol. Avec la prise de conscience de ces points, l'apprenant aura le sentiment qu'il s'unifie avec le sol et que son poids augmente, signe de détente musculaire et mentale. Cette pratique fait aussi sentir à l'apprenant sa son inspiration et son expiration au sein de son corps, ce qui l'aide par la suite à se laisser aller, à se relâcher totalement, à prendre conscience de soi, y compris de son corps, et des autres. Malheureusement certains étudiants n'ont pas voulu s'allonger sur le sol, d'où leur choix pour certains de s'asseoir sur des chaises et pour d'autres de rester debout ; cela n'était pas bénéfique pour leur relaxation.

#### **Micro-tâche 2 : prise de conscience de son corps et de sa respiration + relaxation**

En cercle, la main dans la main, nous demandons aux étudiants de fixer l'attention sur leur respiration, pour sentir l'air qui passe dans leurs corps, de la tête, à l'épaule, aux bras, au thorax, au bassin, aux jambes, tout en apportant de l'énergie positive. Ils sortent par la suite de leur

corps en se débarrassant de l'énergie négative, des soucis de la guerre, des problèmes quotidiens.

### **Micro-tâche 3 : les boules d'énergie<sup>65</sup>**

Certains ont accepté de se mettre au sol sur le dos, d'autres comme d'habitude n'ont pas voulu s'allonger, évidemment nous avons accepté qu'ils le fassent assis.

Couchés ou assis, les bras le long du corps et les paumes tournées vers le ciel, ils ferment les yeux et se détendent en effectuant une respiration abdominale. Nous avons mis tout bas la musique de relaxation. Les étudiants ferment légèrement la paume de leur main droite ; au creux de leur main se forme progressivement une boule de chaleur. Partout où elle passe, elle provoque une sensation de bien-être et de détente musculaire.

D'une voix calme et posée nous décrivons le trajet de cette énergie à travers les différentes parties du corps. La boule commence par monter doucement par l'avant-bras, passe par le coude, puis remonte jusqu'à l'épaule en réchauffant progressivement tout le bras droit. Elle arrive ensuite jusqu'au cou, monte vers le menton puis doucement réchauffe les lèvres, les joues, le nez, les yeux et le front jusqu'au cuir chevelu. La boule redescend ensuite en passant par le crâne puis par la nuque, atteint l'épaule gauche, descend toujours jusqu'à se loger dans la main gauche. Elle repart ensuite en direction du cou, descend vers la poitrine, passe par le ventre et les jambes en s'arrêtant sur les cuisses et les genoux. Arrivée tout au bout des doigts de pied, elle abandonne le corps et disparaît. Après avoir terminé la relaxation, les étudiants prennent leur temps pour se relever.

### **Micro-tâche 4 : décontraction faciale**

Dans le but de travailler les muscles du visage et les mâchoires, nous avons procédé de la manière suivante :

Phase 1 : assis, les mains sur les genoux, les étudiants font des grimaces en émettant des sons. Le but est de découvrir tous les muscles du visage et de les faire bouger.

Phase 2 : bâiller en décontractant les mâchoires et en ouvrant tout grand la bouche, la langue vers l'intérieur, puis faire sortir la voix de manière naturelle.

### **Micro-tâche 5 : travail en groupe et occupation de l'espace (positionnement dans l'espace)**

Il s'agit de faire des mouvements sans se toucher dans l'espace, puis de réduire l'espace et d'accélérer le mouvement. C'est un positionnement dans l'espace ou le fait de sentir son équilibre corporel. Cette phase consiste à marcher vite et à regagner le plus vite possible le

---

<sup>65</sup> CF. PAYET (2010 : 176).

centre de la salle à plusieurs reprises, et à la fin à marcher lentement et croiser les autres apprenants.

**Les statues** : demander aux étudiants d'évoluer dans l'espace.

Sur indication du meneur, ils s'arrêtent, ils choisissent quelqu'un, ils le fixe du regard, lui adresse la parole accompagnée d'un geste. Ils doivent changer de phrase et de geste à chaque fois. Ils s'arrêtent (avec une tension dans l'arrêt du mouvement) et chacun dit un mot ou une phrase qui lui passe par la tête. L'animateur (moi-même) annonce un sentiment que les apprenants interprètent en marchant.

#### **- Micro-tâches sur la préparation esthétique :**

##### **Micro-tâche 1 : respiration abdominale, émission de sons (micro-tâche sur la voix)**

Cet exercice vise la prise de conscience de la respiration et la préparation à l'émission du son ; il se fait en deux positions, soit au sol, soit debout. Au sol, les étudiants devraient être couchés sur le dos pour effectuer un tel exercice, ce qui est difficile dans notre contexte, où s'allonger devant les autres est mal vu culturellement chez quelques étudiants, sauf s'il s'agit d'un cours de sport, voilà pourquoi nous avons choisi la position debout.

Ainsi les étudiants sont debout, la tête droite et les deux mains posées sur le ventre. Ils inspirent par le nez pendant 5 secondes en sentant que leur ventre se gonfle comme un ballon. Ils restent en apnée pendant 4 secondes puis ils expirent pendant 6 secondes en faisant sortir un filet d'air régulier de leur bouche. Cet exercice permet de canaliser l'air expulsé au moment où sortent les sons, ce qui permet par la suite un meilleur contrôle de la voix.

Puis les étudiants effectuent une respiration abdominale comme dans l'exercice précédent, mais cette fois-ci en chronométrant leur respiration. Ils inspirent pendant 6 secondes, bloquent leur souffle pendant 6 secondes puis expirent pendant 6 secondes. Cet exercice peut être réalisé 4 à 5 fois maximum, en ne cherchant pas à atteindre les limites des étudiants s'ils sentent leur tête tourner ; l'objectif est de prendre conscience de leur souffle.

#### **- Préparation à l'interprétation des chansons (les textes) :**

**Tâche 1 : Exercices de lecture individuelle, de compréhension globale et de lecture collective avec le groupe : l'écoute de la chanson et la parole sous les yeux / répétition**

Après avoir écouté la 1<sup>ère</sup> chanson : « Parler à mon père » de Céline DION <sup>66</sup>, nous avons d’abord procédé à une compréhension globale de la chanson, car une compréhension détaillée n’était pas un de nos objectifs. Puis, nous avons fait une lecture individuelle silencieuse, ensuite à haute voix phrase par phrase puis strophe par strophe pour bien articuler, se familiariser avec les mots, les phrases et le texte. Une lecture lente puis rapide. Enfin nous avons découpé la chanson en strophes et nous avons divisé la classe en trois rangs et nous avons fait une répétition de chaque strophe. Le 1<sup>er</sup> rang reprend derrière moi la 1<sup>ère</sup> strophe, le 2<sup>ème</sup> rang, reprend la 2<sup>ème</sup> et ainsi de suite. Ensuite nous avons échangé les strophes et les rangs. Et pour finir nous avons effectué une lecture collective de toute la chanson.

3 <sup>ème</sup> cours	Mardi 17/09/2013
<b>Support</b>	“ <i>Le téléphone</i> ” de Nino Ferrer “ <i>La fièvre dans le sang</i> ” d’Alain Chamfort <sup>67</sup>
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants</b>	-Travailler la correction phonétique compte tenu des méthodes articulatoire et verbo-tonale. -Pratique artistique de la parole : Entraînements vocaux, corporels, respiratoires et lecture-répétition relatifs au spectacle
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que peuvent réaliser les étudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suite du 2<sup>ème</sup> cours (expression écrite)</li> <li>- Travailler la perception et la production phonétique</li> <li>- Travailler son corps, sa voix, sa respiration grâce à des exercices relevant de la pratique artistique de la parole</li> <li>- Travail en groupe, de concentration, d’écoute, de relaxation et d’improvisation</li> <li>- Lecture et répétition des chansons à interpréter en chœur</li> </ul>
<b>Lexique que peuvent acquérir les étudiants</b>	- Vocabulaire de la nourriture (suite du 2 <sup>ème</sup> cours) -Vocabulaire de la pratique artistique de la parole
<b>Tâches relevant de la phonétique</b>	<b>Les sons [ã] et le [õ] :</b> -Discrimination phonétique, perception et repérage des sons ; classement auditif puis graphique des sons ; répétition progressive et régressive.

Au sein de ce projet « chanson française et francophone », nous avons intégré deux leçons de correction phonétique basées sur la méthode articulatoire et la méthode verbo-tonale.

<sup>66</sup> Cf. Annexe n ° 9 : Paroles des chansons interprétées.

<sup>67</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RYh3DK0n1ts>  
<https://www.youtube.com/watch?v=Xrgn5RpiOi0>  
[https://www.paroles-musique.com/paroles-Nino\\_Ferrer-Le\\_Telefon\\_Live-lyrics.p015008928](https://www.paroles-musique.com/paroles-Nino_Ferrer-Le_Telefon_Live-lyrics.p015008928)  
[https://www.paroles-musique.com/paroles-Alain\\_Chamfort\\_and\\_Capucine-La\\_fievre\\_dans\\_le\\_sang-lyrics.p010872939](https://www.paroles-musique.com/paroles-Alain_Chamfort_and_Capucine-La_fievre_dans_le_sang-lyrics.p010872939)

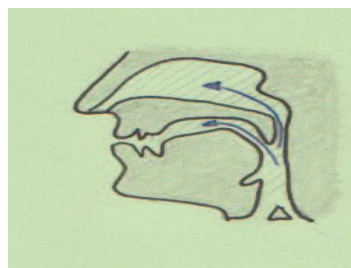
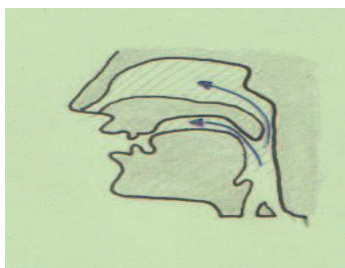
**Explication articulatoire :** Observez ces deux photos et dites quelles différences vous constatez en prononçant les nasales [ã] et [õ] ?

Le [ã] comme dans vacances

- Langue placée un peu en arrière,
- **Lèvres légèrement arrondies,**
- **Bouche ouverte**
- L'air passe par la bouche et le nez.

Le [õ] comme dans avion

- Langue placée en arrière
- **Lèvres très arrondies**
- **Bouche presque fermée**
- L'air passe par la bouche et le nez.



#### A. Chanson de Nino Ferrer “*Le Téléphone*” (Paroles et Musique de Nino Ferrer, 1967)

**Objectif :** Sensibiliser les étudiants aux sonorités du français : le son [õ].

Introduction à la chanson, présentation de Nino Ferrer en soulignant qu’il fait dans cette chanson beaucoup de jeux sur les sonorités (allitérations<sup>69</sup> et assonances<sup>70</sup>). Il serait intéressant de faire une explication du jeu de mot « téléphone » et *telefon*.

Première écoute pour la sensibilisation et deuxième écoute où nous demandons aux étudiants de faire attention aux allitérations et assonances.

La chanson à trous conduit les étudiants à percevoir puis à repérer le plus correctement possible la partie qui manque de la chanson, qui met en relief le son [õ].


<sup>68</sup> Fiche pédagogique effectuée par moi-même, José-luis ALMÉCIJA, Alexis GARCIA RIVAS, Leila GUERMACHE lors du Master 1 FLE, destinée au public arabophone.

<sup>69</sup> Répétition d’une même consonne.

<sup>70</sup> Répétition d’une même voyelle.

Nous divisons la classe en deux groupes, et nous faisons écouter la chanson à trous et à tour de rôle entre ces deux groupes nous voyons celui qui peut repérer et bien prononcer la partie qui manque.

- Écoutez la chanson et dites ce que vous remarquez au niveau des sons (consonantique et vocalique).
- Pourquoi le chanteur utilise-t-il les mots : « téléphone », « son » au lieu des mots : téléphone, sonne
- Comment appelle-t-on ce jeu de mots ?
- En petits groupes, réécoutez et complétez la chanson avec les mots manquants

<p><b>Le téléphone</b>  <b>Bernadette elle est très chouette</b>  <b>Et sa cousine elle est divine</b>  <b>mais ..... cousin il est malsain (1)</b>  <b>Je dirais même que c'est un ..... à rien(2)</b>  <b>Noémie est très jolie</b>  <b>Moins que Zoé mais plus que Nathalie</b>  <b>Anatole il est frivole</b>  <b>Monsieur ..... s'occupe du</b>  <b>.....(3, 4)</b>  <b>..... y-a ..... qui .....Et y-a</b>  <b>jamais ..... qui y ..... (5 ,</b>  <b>6, 7, 8, 9)</b></p>	<p><b>Marie-Louise est exquise</b>  <b>Marie-Thérèse elle est obèse</b>  <b>Marie-Berthe elle est experte</b>  <b>Par l'entremise de sa tante Arthémise</b>  <b>Édouard fume le cigare</b>  <b>Et Léonard porte une barbe noire</b>  <b>Léontine fait la cuisine</b>  <b>Monsieur ..... s'occupe du</b>  <b>.....(10, 11)</b></p> 
--	---

🔊 Réécoutez la chanson et repérez les mots contenant le son [ɔ̃] comme dans « avion » et recopiez-les dans le tableau. Connaissez-vous d'autres mots qui ont le même son mais avec une graphie différente ? Cette micro-tâche permet aux étudiants d'associer le même phonème à différents graphèmes.

<b>Le son : [ɔ̃]</b>
<b>Les graphies : (.....)</b>

Une lecture à haute voix de la chanson en insistant sur la bonne prononciation du son [ɔ̃], permet aux étudiants de s'écouter en LC, de percevoir et de produire des sonorités de la LC.


**B) Chanson « La fièvre dans le sang » d'Alain Chamfort (23 Octobre 1986 Alain Chamfort).**



Nous avons sélectionné cette chanson qui présente le son [ã], parallèlement à la chanson précédente de Nino Ferrer, qui elle a présenté le son [õ], car ces deux nasales posent plus de problèmes pour notre public. En outre, le fait que dans cette chanson nous trouvons différents mots qui ont la même prononciation mais qui ont une graphie différente (sang, sans, sens) peut être utilisé pour intégrer le rapport entre le son et la graphie, mais aussi l'homophonie<sup>71</sup>.

Nous tentons de conduire les étudiants à distinguer et à produire le son [ã] qui est particulièrement mis en évidence et sensibiliser aux différentes graphies correspondant au phonème. Le son [õ] peut être aussi trouvé dans certaines strophes. Comme activité supplémentaire Nous pouvons proposer de travailler sur d'autres homophones de la langue.

- Écoutez la chanson et dites ce que vous remarquez au niveau des sons (consonantique et vocalique).
- En petits groupes, réécoutez et complétez la chanson avec les mots manquants.

<p>Dès que je l'ai vue j'ai su les ..... qui m'.....(1, 2) elle m'a pas déçu</p> <p>elle, il fallait que je l'aie même si pour ça le ciel ou l'..... m'avalait (3)</p> <p>elle est belle comme une princesse de .....(4) de celles qui ..... un homme(5) faible et languissant</p> <p>j'ai la fièvre ..... le sang(6) cette fille m'échauffe les sangs comme un .....(7) je déraile bon sang</p> <p>j'ai la fièvre dans le .....(8) cette histoire je le .....(9) ne finira pas .....(10) effusion de ..... ; (11) si j'avais vu l'anneau d'or à son doigt, j'aurais fui peut-être et .....(12)</p>	<p>où ..... veut v'nir ce démon(13) quand elle me dit supprimons tout obstacle ..... nous(14)</p> <p>elle parle comme une princesse de sang de celle qui ..... un homme(15)</p> <p>plus ..... qu'obéissant Est-ce que l'amour ..... nous .....(16, 17)</p> <p>ne devient pas un jour un poison .....(18) j'ai la fièvre dans le sang le désir .....(19) comme un alcool .....(20) je déraile bon sang</p> 
---	--

🎧 Réécoutez et lisez la chanson puis repérez les mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont un sens différent et une graphie différente.

<sup>71</sup> Se dit d'un mot qui a la même prononciation qu'un autre mais un sens différent.

- Expliquez ce que veut dire chaque mot selon le contexte.
- Comment appelle-t-on ce jeu de mots ?
- Donnez la définition de ce jeu de mots ?
- Repérez les mots contenant le son [ɔ̃]
- Proposez d'autres mots contenant les sons : [ɑ̃], [ɔ̃], en associant son, graphie et sens, comme : « conte, compte, comte... »

🎧 Écoutez encore une fois la chanson et repérez les mots contenant le son [ɑ̃] comme dans « sang » et classez-les dans le tableau en tenant compte des différentes graphies.

Le son : [ɑ̃]
Les graphies : (.....)

Une lecture à haute voix des deux chansons en insistant sur la bonne prononciation du son [ɔ̃] et du son [ɑ̃] permet aux étudiants de s'écouter en LC, de percevoir et de produire des sonorités de la LC.

Nous avons poursuivi ces leçons de phonétiques par des exercices<sup>72</sup>, d'une part de discrimination phonétique relatifs aux sons étudiés. Ils étaient basés sur des enregistrements effectués par nous-même, d'autres issus de différents manuels de FLE. D'autre part des exercices de répétition orale et de type progressive et régressive. Ces derniers amènent les étudiants à prononcer les sons étudiés, et à travailler la prosodie à travers la démarche progressive et celle régressive. Le principe de ces exercices, c'est que l'on part d'un sujet et que l'on rajoute à chaque fois une nouvelle information, et que c'est un entraînement pour l'appareil articulatoire, ce qui permet aux étudiants de bien prononcer les sons. Nous essayons dans la mesure du possible de choisir des mots représentant un entourage phonétique optimal pour la prononciation des sons étudiés, inspiré de la méthode verbo-tonale.

À la fin de cette séance, nous avons chanté ensemble la chanson d'Alain CHAMFORT, afin de permettre aux étudiants d'avoir du plaisir, de la motivation, des émotions variées et d'exprimer leurs subjectivités. Il est vrai que les chansons des cours n'ont pas à être interprétées en public le jour de la clôture de l'école d'été, mais les étudiants insistaient sur le fait de les chanter pour le plaisir ; ils se sentaient bien et à l'aise en s'écoulant chanter en LC.

**Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (3) (1 heure)**

<sup>72</sup> CF. Annexe n° 10 : Exercices de discrimination phonétique, de répétition orale et de répétition progressive-régressive.

Il est important de préciser encore une fois que cette phase d'entraînement se développe et accompagne les étudiants tout au long du projet. Nous avons ainsi débuté l'entraînement par quelques exercices de relaxation et d'échauffement corporel. Puis nous avons procédé à des exercices d'entraînement vocal, corporel et respiratoire. Voici quelques-uns des micro-tâches et jeux proposés :

**- Travail en groupe, relaxation et préparation esthétique :**

**Micro-tâche 1 : exercices de travail en groupe, de concentration, d'écoute et de relaxation corporelle et respiratoire.**

En cercle, se donner la main, les yeux fermés, fixer l'attention sur la respiration, sur les bruits intérieurs puis extérieurs. Sentir l'air qui passe des pieds, du ventre, des poumons, de la gorge et qui sort de la bouche. Nous inspirons et expirons, et ressentons l'air qui entre puis qui sort de la bouche et des narines, qui prend avec lui l'énergie négative et la remplace par l'énergie positive.

- Écoute du silence et décontraction

D'habitude cet exercice se fait en étant allongé sur le sol, mais étant donné qu'il y a plusieurs étudiants dans notre contexte qui ont du mal à le faire, nous avons été dans l'obligation de le modifier et de l'effectuer debout ou assis sur une chaise.

Ensemble debout, les bras le long du corps et les yeux fermés, les étudiants inspirent et expirent doucement et lentement en utilisant la technique de la respiration abdominale vue précédemment, sans exercer aucune tension, jusqu'à ce que leur respiration adopte un rythme naturel et régulier. Dans la même position et les yeux fermés, les étudiants se concentrent sur tous les sons qui les entourent : leur respiration, celles de leurs voisins et également les bruits provenant de l'extérieur.

**Micro-tâche 2 : occupation de l'espace, travail sur le corps, sur la voix et improvisations.**

Après un positionnement dans l'espace pour sentir son équilibre corporel, en mouvement dans l'espace sans se toucher, les étudiants et moi-même, nous accélérons le mouvement puis ralentissons. Au signal, nous nous arrêtons, nous fixons le regard l'un sur l'autre et nous disons une phrase.

Au signal, encore une fois, en tant que statue, j'indique l'état de la statue ; alors les étudiants doivent l'exprimer, par exemple des sentiments de tristesse, de joie, de surprise, de peur, de désespoir, de colère, accompagnés d'une phrase.

Nous continuons le mouvement dans l'espace ; j'associe à chaque chiffre une action à mimer, par exemple :

N°1 « tournez »   N°2 « sautez »   N°3 « félicitez »   N°4 « courez »   N°5 « saluez »

Puis j'associe à chaque chiffre une phrase à répéter et à mimer, par exemple :

N° 1 « Oui, j'arrive ! »

N°2 « Mais t'es fous »

N°3 « Oh là, désolé, je suis pressé »

N°4 « Allô papa »

N°5 « Hep ! Taxi »

N°6 « Je t'aime »

### **Micro-tâche 3 : exercices vocaux**

#### **- « Jeu dramatique : obstacle sonore »**

Deux étudiants se placent face à face ; ils se parlent (se présentent par exemple), et au milieu il y a le reste de la classe qui essaye de faire du bruit. Les étudiants qui sont au milieu augmentent le volume puis le baissent pour que les deux étudiants changent aussi de volume mais surtout sans crier, puis les étudiants changent de place.

#### **- Préparation à l'interprétation des chansons (les textes) :**

#### **Micro-tâche 1 : phase de répétition des chansons à présenter (toujours avec la 1<sup>ère</sup> chanson de Céline DION : « Parler à mon père ») :**

Après une lecture individuelle, puis collective (entraînement sur la diction), nous avons repris la répétition de toute la chanson *a cappella* avec tous les étudiants réunis. Puis nous avons répété plusieurs fois la chanson avec de la musique sans la voix de la chanteuse (karaoké), avec le texte devant les yeux, ensuite avec la musique et la voix de Céline DION.

Disposés en chœur, les étudiants se mettent l'un à côté de l'autre sur l'estrade de la salle, le texte sous les yeux pour ceux qui ne l'ont pas encore appris par cœur. Je me mets devant eux, juste au milieu au pied de l'estrade, pour démarrer la répétition ensemble. Je commence par la première strophe de la chanson, je la récite d'une manière expressive sans la musique ; les étudiants répètent derrière moi, je la reprends et les étudiants aussi. Il en est de même pour toutes les strophes de la chanson. Ensuite nous interprétons la chanson sans la musique, avec la même prosodie (rythme et intonation). À la fin, nous reprenons toute la chanson plusieurs fois avec la musique. Les gestes et les mimes accompagnant la chanson viennent spontanément au fil des répétitions, au moment où les étudiants sentent vivre la chanson, et se l'approprient à leur manière. Selon la chanson, il y a des sourires, des mouvements de tout le corps à droite et à gauche, des bras, des yeux, des sourcils, des doigts.

Nous avons procédé de la même manière pour les autres chansons dont les détails seront affichés au fur et à mesure des cours. Nous avons demandé aux étudiants de s'entraîner chez eux et d'essayer d'apprendre les chansons par cœur, car cela leur facilitera l'interprétation finale.

À la fin de ce cours, nous avons fait le point sur les micro-tâches que nous devons effectuer en parallèle de l'interprétation des chansons. Ainsi nous avons demandé aux étudiants de

réfléchir à des idées relatives à l’affiche de la représentation en public, à la Jacquette du CD, aux livrets contenant les paroles des chansons et des biographies que nous devons distribuer au public le jour de la présentation finale. Quant au CD, nous allons le graver après la présentation publique et allons le distribuer seulement aux étudiants participants, car ceux-ci ont voulu le remettre seulement à leurs camarades, surtout parce qu’il s’agissait d’enregistrements vidéo.

<b>4<sup>ème</sup> cours</b>	<b>Mercredi 18/09/2013</b>
<b>Support</b>	“ <i>Comme d’habitude</i> ” de Claude François
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de ses habitudes</li> <li>- Pratiques artistiques de la parole</li> <li>- Entraînements vocaux, corporels, respiratoires et lecture-répétition relatifs au spectacle</li> </ul>
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que peuvent réaliser les étudiants.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raconter sa journée et ses habitudes quotidiennes</li> <li>- Écrire un message amical pour raconter sa journée quotidienne</li> <li>- Travailler son corps, sa voix, sa respiration grâce à des exercices relevant de la pratique artistique de la parole</li> <li>- Travailler en groupe, de concentration, d’écoute, de relaxation et d’improvisation</li> <li>- Lire et répéter des chansons à interpréter en chœur</li> </ul>
<b>Points grammaticaux à déduire les fonctionnements par les étudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les temps du futur</li> <li>- Les constructions verbales :</li> <li>- Verbes pronominaux/ Verbes + pronom COD ou COI</li> </ul>
<b>Lexique que les étudiants peuvent acquérir ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lexique des activités quotidiennes</li> <li>- Le lexique des tâches domestiques</li> </ul>

**Livret pédagogique (3h45+30 min de pause = 4h15 heures)**

**Parler de ses habitudes / Claude François : “Comme d’habitude”<sup>73</sup> (Jacques Revaux, Claude François et Gilles Thibaut, 1967)**

**- Compréhension orale :**

**1<sup>ère</sup> écoute** (livret fermé) : Écoutez cette chanson de Claude François et écrivez les mots que vous reconnaissez.

**2<sup>ème</sup> écoute** (travail en binôme) : Cochez la/les bonne(s) réponse(s).

**A. Le rythme de la chanson est...**

<sup>73</sup> Sources et réalisateurs de la fiche : <https://www.youtube.com/watch?v=GME3fMeK5ts>  
<http://placement.af-chicago.org/merlin/Chanson/Chanson03.pdf>  
 Réalisateurs de la fiche : Stéphanie Maçon et Sophie Urbanski, mon binôme et moi-même.

lent

rapide

lent puis  
rapide

rapide puis  
lent

**B. Quels sentiments se dégagent de cette chanson ?**

La joie

La tristesse

La révolte

L'ennui

L'amour


Le bonheur

Le regret

La nostalgie

**3<sup>ème</sup> écoute :** Complétez le texte de la chanson. → Indice : *les mots manquants sont des verbes conjugués.*

<p>Je ..... et je te .....</p> <p>Tu ne ..... pas comme d'habitude</p> <p>Sur toi, je ..... le drap</p> <p>J'ai peur que tu aies froid comme d'habitude</p> <p>Ma main ..... tes cheveux</p> <p>Presque malgré moi comme d'habitude</p> <p>Mais toi, tu me ..... le dos</p> <p>Comme d'habitude</p> <p>Et puis, je ..... très vite</p> <p>Je ..... de la chambre comme d'habitude</p> <p>Tout seul, je ..... mon café</p> <p>Je suis en retard comme d'habitude</p> <p>Sans bruit, je ..... la maison</p> <p>Tout est gris dehors comme d'habitude</p> <p>J'ai froid, je ..... mon col</p> <p>Comme d'habitude</p> <p>Comme d'habitude, toute la journée</p> <p>Je ..... à faire semblant</p> <p>Comme d'habitude je .....</p> <p>.....</p> <p>Comme d'habitude je ..... même</p> <p>.....</p> <p>Comme d'habitude, enfin je .....</p> <p>.....</p> <p>Comme d'habitude</p>	<p>Et puis, le jour s'en .....</p> <p>Moi, je ..... comme d'habitude</p> <p>Toi, tu seras sortie</p> <p>Pas encore rentrée comme d'habitude</p> <p>Tout seul, j' ..... me coucher</p> <p>Dans ce grand lit froid comme d'habitude</p> <p>Mes larmes, je les .....</p> <p>Comme d'habitude</p> <p>Mais comme d'habitude, même la nuit</p> <p>Je vais jouer à faire semblant</p> <p>Comme d'habitude tu .....</p> <p>Comme d'habitude je t' .....</p> <p>Comme d'habitude tu me .....</p> <p>Comme d'habitude</p> <p>Comme d'habitude tu ..... .....</p> <p>Comme d'habitude tu ..... .....</p> <p>Comme d'habitude on ..... .....</p> <p>Comme d'habitude</p> <p>Comme d'habitude on ..... semblant</p> <p>Comme d'habitude on ..... l'amour</p> <p>Comme d'habitude on ..... semblant</p> <p>Comme d'habitude</p>
---	---



- **Compréhension écrite :** complétez le tableau suivant

Où	Qui	Quand	Quoi

Une séquence de grammaire et de repérages temporels et constructions verbales <sup>74</sup> a été travaillée par les étudiants. Le repérage temporel (présent, futur proche et futur simple) a été

<sup>74</sup> CF. Annexe n° 11 : Grammaire : repérages temporels - constructions verbales - exercez-vous : Parler de ses habitudes.

fait sur le texte de cette chanson, puis les étudiants ont été amenés à comprendre les valeurs temporelles et la conjugaison.

Dans un deuxième temps, nous avons travaillé les verbes pronominaux, sens réfléchi et sens réciproque, leur conjugaison, les verbes + COD ou COI. Nous avons intégré d'autres corpus pour bien fixer les points grammaticaux étudiés, ainsi que des exercices, afin de permettre aux étudiants de construire les outils linguistiques nécessaires pour la suite du projet, de leur formation et de leur parcours professionnel.

Une séquence de vocabulaire<sup>75</sup> des activités quotidiennes a aussi été suivie par les étudiants, dans le but de leur permettre de construire un bagage linguistique dans cette thématique et par la suite de l'utiliser quand ils abordent leurs propres habitudes quotidiennes oralement ou à l'écrit.

Nous avons poursuivi ce cours par une séquence d'expression orale, puis une autre d'expression écrite. À travers ces deux séquences, nous avons poussé les étudiants à s'exprimer sur leurs propres habitudes quotidiennes, et à approfondir ce qu'ils ont constaté comme différences ou ressemblances entre la CM et CC. Est-ce qu'ils remettent en question quelques-unes de leurs habitudes ou celles de la CC ? Est-ce qu'ils veulent transformer quelques-unes de leurs habitudes, ou pensent-ils nécessaire et utile d'en développer d'autres ? Voici les consignes proposées :

Et vous, comment voyez-vous votre journée d'aujourd'hui, de demain ? Utilisez le présent, le futur proche et le futur simple.

Sabine est syrienne. Elle est à Paris pour ses études. Elle écrit un message à sa cousine française qui habite à Nice. Elle lui raconte sa journée quotidienne. Aidez-la !

À la fin de cette séquence, les étudiants ont chanté « comme d'habitude », la chanson exploitée dans ce cours. Et comme c'est toujours le cas, des discussions socioculturelles-interculturelles ont eu lieu ; nous les récapitulerons comme mentionné précédemment, dans le bilan et impact du projet, qui sera présenté ultérieurement pour certaines thématiques proposées durant le projet. Nous passons maintenant au 2d volet de ce cours :

### **Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle 4 (1 heure)**

---

<sup>75</sup> CF. Annexe n° 12 : Vocabulaire : Parler de ses habitudes.

## - Travail en groupe et préparation esthétique

### **Micro-tâche 1 : le jeu d'imitation, travail en binôme et communication non verbale (communication gestuelle)**

En tandem, on demande aux étudiants de participer au jeu du miroir où le guide s'imagine devant le miroir en train de faire sa toilette du matin, il fait des gestes et des mouvements, et le guidé doit imiter tous ces gestes ; à ce moment-là c'est l'imagination, l'improvisation et la mémorisation qui prennent le relais. Ensuite c'est au tour du guidé de diriger et vice versa. Nous pouvons trouver ce même exercice sous une autre appellation, où encore en tandem un apprenant joue le rôle d'une marionnette et l'autre joue le rôle du marionnettiste avec des fils. Le marionnettiste fait marcher, bouger sa marionnette ; l'important est de faire travailler le corps et relâcher les muscles. Nous recommençons le même travail en inversant les rôles. Cette tâche donne aux apprenants le sens du ludisme, ce qui leur donne l'envie de parler et de se risquer.

### **Micro-tâche 2 : mimer des ressentis, des sentiments et travailler sa voix (la fleur)**

Dans l'objectif de prendre conscience de sa respiration, d'émettre des sons, d'écouter, de se concentrer et d'exprimer un ressenti, un sentiment, les étudiants se mettent en cercle, un étudiant se met au milieu et ramasse une fleur imaginaire. En la sentant, il prend une longue inspiration, il bloque sa respiration un temps puis expulse l'air avec un A !!! de bonheur, tout en sautant en l'air et en levant les bras. Tous les autres participants l'imitent, sans anticiper ses mouvements, et sont à l'écoute afin d'émettre un cri de joie juste après lui.

## - Préparation à l'interprétation des chansons (les textes)

### **Micro-tâche 1 : l'écoute de la chanson et la parole sous les yeux / répétition**

Après avoir écouté la 2<sup>ème</sup> chanson, « D'amour ou d'amitié » de Céline DION, nous avons procédé à une compréhension globale de la chanson, puis à une lecture silencieuse suivie d'une lecture à haute voix. Nous avons découpé la chanson en strophes et nous avons divisé la classe en trois rangs, puis nous avons répété chaque strophe à part. Le 1<sup>er</sup> rang reprend derrière moi la 1<sup>ère</sup> strophe, le 2<sup>ème</sup> rang reprend la 2<sup>ème</sup> et ainsi de suite. Ensuite nous avons échangé les strophes et les rangs. À la fin nous avons repris la répétition de toute la chanson, sans la musique, avec tous les étudiants réunis.

- Répétition avec la musique

Nous avons répété plusieurs fois la chanson avec de la musique (karaoké) et le texte sous les yeux, puis avec la musique et la voix de Céline DION. Nous avons demandé aux étudiants de s'entraîner chez eux et d'essayer d'apprendre les chansons par cœur, car cela leur facilitera l'interprétation finale.



Et comme d'habitude, disposés en chœur, les étudiants se mettent l'un à côté de l'autre sur l'estrade de la salle, le texte sous les yeux pour ceux qui ne l'ont pas encore appris par cœur. Je me mets devant eux, juste au milieu au pied de l'estrade pour commencer la répétition ensemble. Je commence par la première strophe de la chanson, je la récite d'une manière expressive sans la musique, les étudiants répètent derrière moi, je la reprends et les étudiants aussi. Il en est de même pour toutes les strophes de la chanson. Nous chantons ensuite la chanson sans la musique (*a cappella*), avec la même prosodie (rythme et intonation). À la fin, nous reprenons toute la chanson plusieurs fois avec la musique.

5 <sup>ème</sup> cours	Jeudi 19/09/2013
<b>Support</b>	Tableau biographique et article sur DIAM'S
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire une biographie</li> <li>- Collecte des données nécessaires pour la réalisation des tableaux biographiques et la rédaction des biographies</li> <li>- Pratiques artistiques de la parole</li> <li>- Entraînements vocaux, corporels, respiratoires et lecture-répétition relatifs au spectacle</li> </ul>
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que peuvent réaliser les étudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remédier ses erreurs et les comprendre</li> <li>- Comprendre une biographie</li> <li>- Recherche des sites sur les chanteurs préférés des étudiants</li> <li>- Concevoir des tableaux biographiques (des notices)</li> <li>- Travailler son corps, sa voix, sa respiration grâce à des exercices relevant de la pratique artistique de la parole</li> <li>- Travailler en groupe, de concentration, d'écoute, de relaxation et d'improvisation</li> <li>- Lire et répéter des chansons à interpréter en chœur</li> </ul>
<b>Points grammaticaux à déduire les fonctionnements par les étudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les marqueurs chronologiques</li> <li>- Cohérence et cohésion textuelles</li> <li>- Éviter les répétitions</li> <li>- Nominalisation / Verbalisation</li> <li>- Exercices de style : éviter les répétitions</li> </ul>
<b>Lexique que les étudiants peuvent acquérir ?</b>	Découverte des champs lexicaux de la biographie, de la musique et de la chanson

**Livret pédagogique (2h50 + 30 min de pause = 3 h20)**

### Comprendre et écrire une biographie : Diam's

Au début une mise en route a été effectuée à travers différentes questions, afin de sensibiliser les étudiants à la thématique du cours et de recenser leurs connaissances dans ce domaine :

1. Quel (le) est votre chanteur / chanteuse préféré (e) ?
2. Quel est son genre musical ?

3. Est-ce que vous connaissez sa carrière artistique, sa vie privée ? Est-ce que cela vous intéresse ?
4. Qu'est-ce que vous faites pour en avoir une idée ?
5. Est-ce que vous avez déjà lu une biographie ? Si oui, laquelle ? Quelles sont les informations qui vous ont intéressés ? Pourquoi ?
6. Quel est généralement le contenu d'une biographie ?

Ensuite nous avons fait un exercice de compréhension écrite à travers deux documents sur la vie de DIAM'S<sup>76</sup>. Le premier est un tableau biographique et le second est une biographie. Nous avons proposé aux étudiants, en premier lieu, d'identifier l'objectif de ces deux documents, puis de faire la différence entre les deux documents, au niveau des informations présentées, de la manière d'être présentées, du type d'information, ensuite de repérer les informations identiques, etc.<sup>77</sup>

Nous avons conduit les étudiants à découvrir deux manières d'écrire les phrases dans une biographie ; elles peuvent être nominales mais aussi verbales. Les étudiants peuvent ainsi en tirer parti dans la production de leurs biographies. Nous avons aussi profité des deux documents de biographie de DIAM'S pour travailler les marqueurs chronologiques<sup>78</sup> nécessaires pour la rédaction de toute biographie.

### Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (5) (1h 40 minutes)

#### - Recherche libre en salle informatique au CNF

**4<sup>ème</sup> TÂCHE : recherche des sites sur les chanteurs préférés et choisis par les étudiants et sur leurs biographies ; conception des tableaux (notices) biographiques.**

Nous nous sommes mis d'accord avec le CNF pour qu'il nous fournisse le matériel nécessaire, y compris la salle informatique comprenant 15 ordinateurs connectés à internet, pour toute recherche informatique relative à notre projet, mais aussi une autre salle pour les entraînements, les impressions, la réalisation des affiches, des livrets et des CD. Cela nous a permis d'éviter le déplacement à la faculté des Lettres.

<sup>76</sup> Cf. Annexe n° 13 : Biographie de DIAM'S (les deux documents : le 1<sup>er</sup> est un tableau biographique « notices » et le 2<sup>d</sup> est une biographie). Biographie de Diam's tirée du site : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Diam%27s>

<sup>77</sup> CF. Annexe n° 14 : Suite de la compréhension écrite de la biographie de DIAM'S.

<sup>78</sup> CF. Annexe n° 15 : Les marqueurs chronologiques dans une biographie « DIAM'S ».

Et pour tout problème informatique et technique, nous avons fait appel à M. AGHA, ingénieur responsable technique au CNF, qui travaille dans le service de l'administration des ressources informatiques.

### **Les biographies choisies par les étudiants :**

1. Céline DION      2. Lara FABIAN      3. Grégory LEMARCHAL      4. Joe DASSIN

### **Réalisation des tableaux (des notices) biographiques :**

Les quatre équipes ont effectué leur recherche des sites et des ressources en salle informatique au CNF afin de concevoir les notices biographiques.

#### **- Consigne :**

Réalisez une notice biographique ainsi qu'une biographie de votre chanteur préféré. Présentez votre travail sous la forme d'un tableau, avec une photo du chanteur, contenant des informations relatives au chanteur, ou à la chanteuse, choisi(e), puis rédigez un texte comprenant les mêmes informations que le tableau avec 3 ou 4 informations supplémentaires. Vous allez ensuite joindre ces biographies ainsi que les notices biographiques aux livrets du projet : « chanter pour voyager ».

Les 4 équipes ont effectué leur recherche sur internet successivement durant deux heures. Nous avons réparti les étudiants sur les 15 ordinateurs présents ; ainsi en binôme ou en individuel, ils ont effectué leur recherche, puis ils se sont installés dans la 2<sup>ème</sup> salle pour l'élaboration des notices biographiques sous forme de tableaux.

- Avant de commencer, vous devez :

- Choisir la personne dont vous voulez parler.
- Définir les informations que vous voulez intégrer (date et lieu de naissance et de décès, famille/milieu social d'origine, éducation, profession, vie privée, voyages, œuvres, etc.)
- Puis écrire sous forme de note (un tableau) toutes les informations dont vous disposez sur la personne.

À la fin de ce cours, toutes les équipes ont pu avoir les informations nécessaires pour leurs biographies qui doivent être classées en tableaux, ainsi que les photos nécessaires.

#### **- Collecte des données :**

En salle informatique au CNF, les étudiants ont pu classer dans le tableau suivant les sources qui leur sont nécessaires pour concevoir les tableaux biographiques (les notices) et pour la rédaction des biographies. Ils y ont aussi noté le matériel nécessaire pour la réalisation des livrets, des affiches et des jaquettes de CD.

Équipes	Sources et matériels
Céline DION	<p><a href="https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9line_Dion">https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9line_Dion</a> Photo tirée du site :  <a href="https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;biw=1280&amp;bih=689&amp;tbm=isch&amp;sa=1&amp;ei=sBD9W6LiBsqKlwTei5fYCO&amp;q=c%C3%A9line+dion+photos+2011&amp;oq=c%C3%A9line+dion+photos+2011&amp;gs_l=img.3...74256.75533..76403...1.0..0.94.274.3.....0....1..gws-wiz-img.k_tsvGeOHC4#imgrc=y9L0_pqWB8WjFM">https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;biw=1280&amp;bih=689&amp;tbm=isch&amp;sa=1&amp;ei=sBD9W6LiBsqKlwTei5fYCO&amp;q=c%C3%A9line+dion+photos+2011&amp;oq=c%C3%A9line+dion+photos+2011&amp;gs_l=img.3...74256.75533..76403...1.0..0.94.274.3.....0....1..gws-wiz-img.k_tsvGeOHC4#imgrc=y9L0_pqWB8WjFM</a>:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jCdAD8haNsc">https://www.youtube.com/watch?v=jCdAD8haNsc</a> (d'amour ou d'amitié mohammad abuodah) juillet 2013 postée au mois de juillet 2013</p> <p>Ordinateur, internet, média Player, clé USB, Bluetooth, papiers, ciseaux, colle, imprimante, CD, etc.</p>
Lara FABIAN	<p>Lara FABIAN : <a href="https://fr.wikipedia.org/wiki/Lara_Fabian">https://fr.wikipedia.org/wiki/Lara_Fabian</a> Photo la Lara FABIAN tirée du site :  <a href="https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;tbm=isch&amp;sa=1&amp;ei=49L_W_CfKrqE1fAPo6KWaA&amp;q=photos+lara+fabian+2011&amp;oq=photos+lara+fabian+2011&amp;gs_l=img.3...45434.46622..47366...0.0..0.97.182.2.....0....1..gws-wiz-img.WeTVGV2bzoM#imgrc=JbUtpfAjHrjniM">https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;tbm=isch&amp;sa=1&amp;ei=49L_W_CfKrqE1fAPo6KWaA&amp;q=photos+lara+fabian+2011&amp;oq=photos+lara+fabian+2011&amp;gs_l=img.3...45434.46622..47366...0.0..0.97.182.2.....0....1..gws-wiz-img.WeTVGV2bzoM#imgrc=JbUtpfAjHrjniM</a>: Ordinateur, internet, média Player, clé USB, Bluetooth, papiers, ciseaux, colle, imprimante, CD, etc.</p>
Grégory LEMARCHAL	<p>Grégory LEMARCHAL : <a href="https://fr.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9gory_Lemarchal">https://fr.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9gory_Lemarchal</a> Photo de Grégory LEMARCHAL tirée du site :  <a href="https://www.google.fr/search?q=gr%C3%A9gory+lemarchal&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwirmMvjt4HfAhWIVBUIHQ_zBXEQ_AUIECgD&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=PyYMPFgREE16RM">https://www.google.fr/search?q=gr%C3%A9gory+lemarchal&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwirmMvjt4HfAhWIVBUIHQ_zBXEQ_AUIECgD&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=PyYMPFgREE16RM</a> Ordinateur, internet, média Player, clé USB, Bluetooth, papiers, ciseaux, colle, imprimante, CD, etc.</p>
Joe DASSIN	<p>Joe DASSIN : <a href="https://fr.wikipedia.org/wiki/Joe_Dassin">https://fr.wikipedia.org/wiki/Joe_Dassin</a> La photo de Joe DASSIN est tirée du site :  <a href="https://www.google.fr/search?q=joe+dassin&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwjD-q271oHfAhVHXhUIHQ1ZBbUQ_AUIDygC&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=wUqjImo5ismDmM">https://www.google.fr/search?q=joe+dassin&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwjD-q271oHfAhVHXhUIHQ1ZBbUQ_AUIDygC&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=wUqjImo5ismDmM</a>: Ordinateur, internet, média Player, clé USB, Bluetooth, papiers, ciseaux, colle, imprimante, CD, etc.</p>
Ressources communes entre les équipes	<p>Logo AUF :  <a href="https://www.google.fr/search?q=cnf+d%27Alep+logo&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwiMqITW_YbfAhWoSRUIHRrGAoYQ_AUIDigB&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=EU7-2N6MIQMZW">https://www.google.fr/search?q=cnf+d%27Alep+logo&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwiMqITW_YbfAhWoSRUIHRrGAoYQ_AUIDigB&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=EU7-2N6MIQMZW</a>: Logo Institut supérieur de langues :  <a href="https://www.google.fr/search?q=high+institute+of+language+Alep&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwi7u8HO_obfAhUOQhoKHQ9dChYQ_AUIDygC&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=M3OW_N60EgxoNM">https://www.google.fr/search?q=high+institute+of+language+Alep&amp;rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&amp;source=lnms&amp;tbm=isch&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwi7u8HO_obfAhUOQhoKHQ9dChYQ_AUIDygC&amp;biw=1280&amp;bih=689#imgrc=M3OW_N60EgxoNM</a>: Ordinateur, internet, média Player, clé USB, Bluetooth, papiers, ciseaux, colle, imprimante, CD, etc.</p>

**Tableau n° 14 : Ressources documentaires et matériels.**

- Travail en groupe et préparation esthétique : la voix, la respiration, la dynamisation, les émotions, la concentration, l'écoute. <sup>79</sup>

### Micro-tâche 1 : le couloir

- Propulsion de la voix ; crescendo et decrescendo.

<sup>79</sup> CF. PAYET (2010 : 179, 196, 197).

**1<sup>ère</sup> phase** : deux étudiants se placent face à face à un mètre l'un de l'autre et commencent un dialogue. Toutes les deux secondes, ils reculent d'un pas en arrière. Plus ils s'éloignent, plus ils parlent fort, sans jamais crier ni forcer sur les cordes vocales.

**2<sup>ème</sup> phase** : arrivés à une certaine distance (10 à 15 mètres), ils reviennent sur leurs pas et parlent de moins en moins fort.

### **Micro-tâche 2 : l'attrape-émotion**

- Disponibilité et transmission des émotions et travail en groupe.

J'exprime discrètement une émotion différente à deux étudiants. Par exemple, la colère à l'un et la peur à l'autre. Le groupe marche sur l'aire de jeu. Ceux qui ont reçu la consigne jouent leur émotion et la transmettent dans le groupe en touchant l'épaule d'une autre personne. C'est une micro-tâche qui permet aux étudiants de se rencontrer et d'être initiés au travail sur les émotions au sein du groupe.

### **Micro-tâche 3 : la rencontre**

- Exprimer et transmettre une émotion et improvisation

Avant de commencer le jeu, il faut que j'imagine les personnages et leur type de relation, et que je définisse le contexte et le lieu de la rencontre.

Par groupe de deux ou plus, les étudiants proposent une courte improvisation sur le thème de la rencontre, laissant paraître à chaque fois une émotion différente. Par exemple, des retrouvailles avec un ami d'enfance ; deux ennemis au travail, etc. Les étudiants entrent en scène chacun par un côté et se retrouvent au milieu.

L'improvisation vise en principe à travailler les émotions, ainsi nous n'insistons pas beaucoup sur la parole ; nous pouvons effectuer cet exercice en se basant uniquement sur les émotions et le corps.

### **- Préparation à l'interprétation des chansons (les textes)**

Exercices de lecture individuelle et de compréhension globale, de lecture collective (de diction) et exercices de répétition *a cappella*, puis avec de la musique, et enfin chanter sur scène en chœur.

### **Micro-tâche 1 : “Je t'aime” de Lara FABIEN**

Nous avons procédé de la même façon que dans les deux chansons précédentes.

6 <sup>ème</sup> cours	Dimanche 22/09/2013
<b>Support</b>	Document audio sur Serge Gainsbourg
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants</b>	- Écouter une biographie - Réaliser des tableaux biographiques - Pratiques artistiques de la parole - Entraînements vocaux, corporels, respiratoires et lecture-répétition relatifs au spectacle
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que peuvent réaliser les étudiants</b>	- Comprendre une biographie - Concevoir des tableaux biographiques - Expression écrite dirigée d'une biographie - Préparation à la rédaction des biographies demandées - Travailler son corps, sa voix, sa respiration grâce à des exercices relevant des pratiques artistiques de la parole - Lecture et répétition des chansons à interpréter en chœur
<b>Points grammaticaux à déduire les fonctionnements par les étudiants</b>	- Éviter les répétitions - Nominalisation / Verbalisation
<b>Lexique que peuvent acquérir les étudiants</b>	Découverte des champs lexicaux de la biographie et de la chanson

**Livret pédagogique (1h30 + 45 min pause = 2h15)**

**Biographie (2) Serge GAINSBORG : compréhension orale** (In Festival 2, p.54, piste 41 ou CD1 piste 28) (1h30)

Cette fois-ci, nous avons travaillé la biographie, avec un corpus audio, dans un objectif de compréhension orale. Les étudiants ont pu cerner la vie de Serge Gainsbourg à travers différents exercices de compréhension, basés sur des questions ouvertes, des questions à choix multiples, puis en binôme ils ont eu à compléter un tableau biographique en utilisant des phrases verbales et nominales. La fiche pédagogique a été jointe en annexe. Puis nous avons guidé les étudiants pour rédiger une biographie :

- **Expression écrite dirigée :**

En vous aidant du tableau ci-dessus<sup>80</sup>, écrivez un petit texte sur la vie de Serge Gainsbourg.

Voici quelques conseils :

- Trouvez d'abord les verbes que vous allez utiliser.
- Construisez ensuite vos phrases avec les verbes que vous avez retrouvés.
- Reliez les phrases entre elles pour construire un texte.
- Respectez l'ordre chronologique des événements.
- Évitez les répétitions de dates. Pensez à utiliser des expressions temporelles comme : « ... ans plus tard », « à l'âge de ... ans », « la même année », « l'année suivante », etc.

<sup>80</sup> CF. Annexe n ° 16 : Tableau biographie (notices biographiques) de Serge GAINSBORG.

Nous avons poursuivi ce cours par le second volet :

## Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (6) (3h45)

### **5<sup>ème</sup> TÂCHE : Élaboration des tableaux biographiques (des notices biographiques).**

Après avoir trouvé des sites internet relatifs aux biographies, les étudiants ont effectué, durant les heures d'entraînements, des tableaux biographiques afin de réunir les informations nécessaires pour la rédaction des biographies. Voici les 4 tableaux (notices) biographiques réalisés par les quatre équipes<sup>81</sup> :

Ainsi pour la rédaction des biographies, nous leur avons donné les consignes suivantes pour qu'ils y réfléchissent tranquillement :

- Organisez les informations recueillies dans les tableaux biographiques présentés précédemment de façon cohérente (ordre chronologique, paragraphes).
- Rédigez votre biographie en utilisant les repères et articulateurs temporels.

### **Comment évaluer votre travail et pouvoir l'améliorer ?**

Posez-vous les questions suivantes :

- Avez-vous présenté votre texte de façon claire (paragraphes) et cohérente (ordre chronologique) ?
- Avez-vous réussi à éviter les fautes d'orthographe, de ponctuation, d'accord et de construction ?
- Avez-vous utilisé suffisamment et correctement les repères et articulateurs temporels ?
- Avez-vous pensé à varier les expressions de vocabulaire ?

Pour la rédaction de ces biographies, nous leur avons laissé une marge temporelle considérable (3 à 4 séances) pour qu'ils puissent les rédiger en équipe tranquillement et nous les remettre pour qu'elles soient corrigées puis réécrites et mises en page dans le livret.

À la fin du cours, nous avons poursuivi les entraînements aux chansons à interpréter.

- **Préparation esthétique<sup>82</sup> :**

#### **Micro-tâche 1 : obstacle sonore**

- Propulsion de la voix

---

<sup>81</sup> CF. Annexe n ° 17 a & b CD : Tableaux biographiques des équipes : Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lamrachal et Joe Dassin.

<sup>82</sup> CF. PAYET (2010 : 180, 198).

Avant de commencer l'exercice, j'écris sur des fiches les phrases que les participants devront dire. Par exemple : Il sera trois heures quand la cloche sonnera trois coups ; bonjour, un croissant, s'il vous plaît madame ; le pot de peinture rose est plein à ras bord, etc. Les étudiants ont choisi d'autres phrases à dire, telles que :

- Je veux vivre comme les autres
- Il faut qu'on respire

**1<sup>ère</sup> phase** : au centre de la salle, un groupe d'étudiants fait du bruit. Deux autres étudiants se font face, à trois mètres de part et d'autre du groupe. Ils prononcent chacun à leur tour une phrase avec un volume sonore suffisant pour être entendu par l'autre. L'objectif est de couvrir avec sa voix le bruit du groupe, sans crier et en utilisant la respiration abdominale.

**2<sup>ème</sup> phase** : on recommence l'exercice mais le groupe du centre ne fait plus de bruit. Les deux participants continuent néanmoins à projeter leur voix de la même façon que dans la première phase.

### **Micro-tâche 2 : lecture multiple – diction expressive**

- o Exprimer et transmettre une émotion, un sentiment - Lecture expressive

Avant de commencer l'exercice, je choisis un texte court ou un extrait le plus neutre possible. Par exemple : un fait divers, une facture d'électricité, un mode d'emploi, une strophe d'une chanson, etc. Je lis une première fois un passage du texte, j'invite ensuite les étudiants à lire le même passage, mais en y mettant une intonation ou une émotion particulière, par exemple : joie, tristesse, peur, souci, dédain, ennui, etc. En plus de l'intonation, l'étudiant peut s'aider de mimiques, d'attitudes corporelles, de silence, de regards, d'onomatopées ou de courts commentaires.

Grâce à cet exercice sur le rythme de la phrase, nous pouvons insister sur l'importance de la ponctuation, la valeur des silences, etc. L'objectif est de vivre le texte pour soi et de transmettre une émotion au public indépendamment de ce que l'on dit.

Variante : un étudiant peut lire le texte et au signal de l'animateur il passe d'une émotion à une autre.

- **Préparation à l'interprétation des chansons (les textes)**

**Micro-tâche 1** : "Si tu n'existais pas" de Joe DASSIN :

Après l'écoute de la chanson, nous avons procédé à une compréhension globale. Nous avons conduit les étudiants à s'entraîner à cette chanson en suivant les mêmes démarches que pour les chansons précédentes. À la fin de chaque entraînement, nous répétons toutes les chansons à présenter devant le public.



<b>7<sup>ème</sup> cours</b>	<b>Lundi 23/09/2013</b>
<b>Support</b>	<b>''Alors on danse'' de Stromae</b>
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants</b>	- Parler de la réalité des jeunes : leurs problèmes, leurs attentes, leur avenir professionnel et personnel - Proposer des affiches et des jaquettes de CD
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que peuvent réaliser les étudiants</b>	- Parler de soi, de ses problèmes et de ses loisirs - Rédiger un message électronique - L'argot et la langue familière des jeunes - Les activités de loisirs des jeunes - Recherche de modèles d'affiches et de jaquettes de CD - Proposition des affiches et des jaquettes de CD - Contenu d'une affiche et d'une jaquette de CD
<b>Lexique que peuvent acquérir les étudiants</b>	L'argot et la langue familière des jeunes / Vocabulaire des loisirs

**Livret pédagogique (3h30 + 30 min de pause = 4h00)**

**Parler de soi, de ses problèmes et de ses loisirs « Alors on danse » de Stromae<sup>83</sup>**

Après avoir procédé à une phase de sensibilisation (mise en route) au vocabulaire argotique à partir de mots tirés de la chanson, nous avons entamé une compréhension orale puis écrite de la chanson.

**1<sup>ère</sup> écoute** (livret fermé) : Écoutez cette chanson de Stromae et écrivez les mots que vous reconnaissez.

**2<sup>ème</sup> écoute** (travail en binôme) : Cochez la/les bonne(s) réponse(s).

**A. Le rythme de la chanson est...**

- lent
  rapide
  lent puis rapide
  rapide puis lent


**B. Quels sentiments se dégagent de cette chanson ?**

- La joie
  La tristesse
  La révolte
  L'ennui  
 L'amour
  Le bonheur
  Le regret
  L'espoir  
 La fatigue

**3<sup>ème</sup> écoute :**

**I. Écoutez cette chanson de Stromae ''Alors on danse'' et complétez le texte avec ces mots : travail, huissier, thunes, gosses, danse, mort, musique, tiers-monde, oreilles, créance, famine.**

<sup>83</sup> Réalisateur de la fiche et sources : Robert Angéniol, CAVILAM, Vichy et nous-même.  
<https://www.youtube.com/watch?v=VHoT4N43jK8>  
[http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload\\_image/app\\_fp/fiche\\_complete/stromae\\_on-danse.pdf](http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_fp/fiche_complete/stromae_on-danse.pdf)

<p>(Paroles : Stromae, 2009)</p> <p>Alors on danse Alors on danse Alors on.....( 1 ) Qui dit étude dit .....( 2 ) Qui dit taf te dit les .....(3) Qui dit argent dit dépenses Qui dit crédit dit .....(4) Qui dit dette te dit .....(5) Qui dit assis dans la merde Qui dit Amour dit les .....(6) Dit toujours et dit divorce</p> <p>Qui dit proches te dit deuils car les problèmes ne viennent pas seuls Qui dit crise te dit monde dit .....(7) dit ..... .....(8) Qui dit fatigue dit réveil encore sourd de la veille Alors on sort pour oublier tous les problèmes</p> <p>Alors on danse ( 9 fois ) Et là tu t'dis que c'est fini car pire que ça serait la .....(9) Quand tu crois enfin que tu t'en sors quand y en a plus et ben y en a encore</p>	<p>Extasie dit problème les problèmes ou bien la .....(10).</p> <p>Ça t'prend les trips ça te prend la tête et puis tu pries pour que ça s'arrête Mais c'est ton corps c'est pas le ciel alors tu t'bouches plus les .....(11). Et là tu cries encore plus fort et ça persiste</p> <p>Alors on chante Lalalalalala Lalalalalala</p> <p>Alors on chante Lalalalalala Lalalalalala</p> <p>Alors on chante Alors on chante Et puis seulement quand c'est fini Alors on danse (9 fois) Et ben y en a encore ( 5 fois )</p> 
--	--

Nous avons poursuivi les questions et les exercices de compréhension orale pour bien assurer la compréhension de la thématique de la chanson et du vocabulaire argotique. Nous avons exploité la chanson en posant des questions ouvertes sur les problèmes dont souffrent les jeunes ainsi que sur les propositions qu'offre Stromae pour y échapper. Nous avons ajouté une fiche sur Stromae et sa carrière, afin d'amener les étudiants à avoir une idée sur son genre musical, les instruments musicaux dont il se sert, sur son identité. <sup>84</sup>

Nous avons amené les étudiants à découvrir d'autres mots argotiques tout en apprenant leur signification, mais aussi à transformer des phrases du langage familier en français standard<sup>85</sup>.

À la fin de cette séquence, les étudiants ont chanté en groupe cette chanson, comme c'est toujours le cas.

**Expression orale. Débat :**

- Exprimez votre accord ou votre désaccord vis-à-vis de la chanson.
- Parlez de la réalité des jeunes : leurs problèmes, leurs attentes, leur avenir professionnel et personnel.

<sup>84</sup> CF. Annexe n ° 18 : Fiche de Stromae : l'argot et le langage des jeunes.

<sup>85</sup> CF. Annexe n ° 19 : Exercices sur le langage familier.

- Donnez des exemples pertinents sur vos propres problèmes en tant que jeunes syriens.
- Quel(s) **loisir(s)** vous permet(tent) le mieux d'échapper aux soucis quotidiens, pour oublier vos difficultés, vos problèmes : le sport, le cinéma, la lecture, etc. ? Est-ce que cela est efficace ?

### Expression écrite :

Écrivez un message électronique à l'auteur de la chanson. Vous lui remontez le moral en l'assurant que tout cela est passager et qu'après la pluie vient le beau temps. Vous lui proposez quelques **loisirs** qui lui permettent d'oublier ses problèmes.

Évidemment ces séquences d'expression orale et écrite ont permis une discussion socioculturelle-interculturelle dont le bilan et l'impact seront présentés ultérieurement.

## Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (7) (2h00)

### 6<sup>ème</sup> TÂCHE : proposition des affiches et des jaquettes de CD.

Les 4 équipes doivent proposer chacune une affiche pour la présentation publique ainsi qu'une jaquette pour le CD. Nous les avons amenées à découvrir des modèles d'affiches et de jaquettes sur internet et d'autres proposés par *World*. Le lendemain les équipes devaient nous montrer leur choix et leur proposition à cet égard.

Au début de cette partie d'entraînements, nous avons donné aux étudiants la consigne suivante :

**Consigne 1** : afin d'annoncer la cérémonie de clôture de l'école d'été et de convier les gens à y assister, vous êtes invités à effectuer des affiches en relation avec la thématique de notre projet. Elles vont être apposées sur les panneaux d'affichage de l'institut supérieur de langues, de la faculté des lettres et du CNF. Pour ce faire, vous pouvez vous servir des modèles existant sur *Word*, en consulter d'autres sur internet, ou laisser une marge libre à votre imagination et à votre création, vous pouvez dessiner ou y insérer des images. En voici quelques références<sup>86</sup> : Avant de commencer leur travail ainsi que leur recherche, nous avons récapitulé avec les étudiants les informations qui doivent figurer sur les affiches :

La date, l'heure, le lieu, l'adresse, le destinataire, le destinataire, la raison de l'invitation, etc. Nous avons ensemble résumé et classé les informations à mettre sur cette affiche dans le tableau suivant :

<b>Qui invite ?</b>	L'université d'Alep, le département de français à l'université d'Alep, le département de français à l'Institut supérieur de langues, le CNF et les étudiants participants.
---------------------	--

<sup>86</sup> CF. Annexe n ° 20 : Unité 5 de Latitudes 1 « On se voit quand ? ».

<b>À qui s'adresse-t-on ?</b>	Aux étudiants des départements de français, aux enseignants de ces départements, aux responsables de la faculté des Lettres, du CNF, de l'Institut, aux amis et familles des étudiants participants, etc.
<b>Le lieu</b>	Université d'Alep, à la faculté de Lettres et des sciences humaines. À l'amphithéâtre ALMOUTANABI au rez-de-chaussée.
<b>La date</b>	Mercredi 02 octobre 2013
<b>L'heure</b>	À 12h 00
<b>Pourquoi ? (La raison de l'invitation)</b>	Cérémonie de clôture de l'école d'été 2013 – pour assister au spectacle de clôture : « Chansons françaises et francophones »
<b>Le nom de l'équipe</b>	Affiche réalisée par l'équipe Céline DION, etc.

**Tableau n ° 15 : Informations relatives à la réalisation des affiches.**

**Consigne 2 :** à la fin de l'école d'été, nous allons graver un CD de notre projet « chansons françaises et francophones en FLE » dans lequel nous allons enregistrer toutes les chansons étudiées et chantées durant le projet, ainsi que les vidéos des entraînements et du spectacle de clôture ; pour cela nous devons préparer différentes jaquettes de CD. Ainsi chaque équipe doit en réaliser une. Ces CD vont être distribués aux 4 équipes et à la demande des camarades des participants, et selon leur accord, nous pouvons leur distribuer des CD y compris les vidéos du spectacle final et des entraînements, ou seulement les chansons en format MP3.

Pour ce faire, ensemble, nous avons classé en premier lieu les informations devant figurer sur chaque jaquette de CD :

<b>Les informations qui doivent figurer sur la face de la jaquette</b>	
<b>Le nom du projet</b>	Chansons françaises et francophones
<b>Dans quel cadre</b>	Dans le cadre du spectacle de clôture de l'école d'été 2013
<b>Qui l'a réalisé</b>	Les étudiants de département de français à l'université d'Alep
<b>Le nom de l'équipe</b>	Céline DION, Lara FABIAN, etc.
<b>Une photo sur la face et/ou le dos de la jaquette</b>	Ex : photo du chanteur ou de la chanteuse préféré (e)

Les informations qui doivent figurer sur le dos de la jaquette			
Le nom de l'équipe			
Les chansons (les titres) à présenter en spectacle et celles vues durant le projet, accompagnées des noms des chanteurs.			
Titre	Chanteur	Titre	Chanteur
1. D'amour ou d'amitié	Céline DION	2. Parler à mon père	Céline DION
3. Je rêve	Grégory LEMARCHAL	4. Si tu n'existais pas	Joe DASSIN
5. Ça va pas changer le monde	Joe DASSIN	6. Je t'aime	Lara FABIAN
7. Je suis malade	Lara FABIAN	8. Comme d'habitude	Claude FRANÇOIS
9. Les Cornichons	Nino FERRER	10. Le téléphone	Nino FERRER
11. La fièvre dans le sang	Alain CHAMFORT	12. Alors on danse	Stromae
13. Hier encore	Charles AZNAVOUR	14. Non ! Je ne regrette rien	Édith PIAF

**Tableau n° 16 : Informations relatives à la réalisation des jaquettes de CD.**

Nous leur avons précisé que ces affiches ainsi que les jaquettes de CD allaient être insérées dans le livret demandé « chanter pour voyager ».

En deuxième lieu, par équipe, nous leur avons consacré du temps pour la recherche d'informations, et de modèles de jaquettes et d'affiches, en salle informatique.

Les quatre équipes doivent choisir leurs modèles préférés et doivent continuer l'élaboration des affiches et des jaquettes pendant le cours du lendemain.

**8<sup>ème</sup> cours mardi 24/09/2013**

8 <sup>ème</sup> cours	Mardi 24/09/2013
<b>Support</b>	“Hier encore” de Charles Aznavour
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants</b>	Parler des événements passés
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que peuvent réaliser les étudiants</b>	Évoquer des souvenirs
<b>Points grammaticaux à déduire les fonctionnements par les étudiants</b>	L'imparfait et le passé composé
<b>Lexique que peuvent acquérir les étudiants ?</b>	Le voyage, les vacances, les souvenirs, des événements passés

- Compréhension orale :

**1<sup>ère</sup> écoute** (livret fermé) : Écoutez cette chanson de Charles Aznavour et écrivez les mots que vous reconnaissez.

**2<sup>ème</sup> écoute** (travail en binôme) : Cochez la/les bonne(s) réponse(s).

**A. Le rythme de la chanson est...**

- lent                       rapide                       lent puis rapide                       rapide puis lent

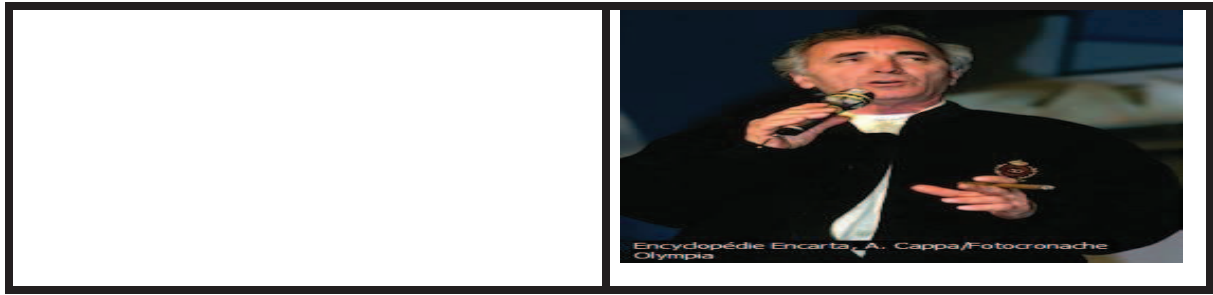
**B. Quels sentiments se dégagent de cette chanson ?**

- La joie                       La tristesse                       La révolte                       L'ennui  
 L'amour                       Le bonheur                       Le regret                       La nostalgie

**3<sup>ème</sup> écoute** : Complétez le texte de la chanson. → Indice : *les mots manquants sont des verbes conjugués.*

<p>Hier encore, j'.....(1) vingt ans                  Je ..... (2) le temps et .....                  (3) de la vie                  Comme on joue de l'amour                  Et je ..... (4) la nuit                  Sans compter sur mes jours qui                  ..... (5) dans le temps                  J'.....(6) tant de projet qui                  .....(7) en l'air                  J'.....(8) tant d'espoirs qui                  .....(9)                  Que je reste perdu ne sachant où aller                  Les yeux cherchant le ciel mais le cœur                  mis en terre                  Hier encore j'avais vingt ans                  Je ..... (10) le temps en croyant                  l'arrêter                  et pour le retenir, même le devancer                  Je n'.....(11) que courir et me                  .....(12)                  Ignorant le passé, conjuguant au futur                  Je .....(13) de moi toute                  conversation                  et ..... (14) mon avis que                  je.....(15) le bon                  Pour critiquer le monde avec désinvolture</p>	<p>Hier encore j'avais vingt ans                  Mais j'.....(16) mon temps à faire des                  folies                  Qui ne me laissent au fond rien de                  vraiment précis                  Que quelques rides au front et la peur de                  l'ennui                  Car mes amours .....(17) avant que                  d'exister                  Mes amis .....(18) et ne                  reviendront pas                  Par ma faute j'.....(19) le vide                  autour de moi                  Et j'.....(20) ma vie et mes jeunes                  années                  Du meilleur et du pire en jetant le meilleur                  J'.....(21) mes sourires et                  j'.....(22) mes pleurs                  Où sont-ils à présent, à présent mes vingt                  ans?</p>
--	--

<sup>87</sup> Sources : <https://genius.com/Charles-aznavour-hier-encore-lyrics>,  
<https://www.youtube.com/watch?v=VYb7fXOyKpg>. Réalisateur de la fiche : Amna ALKHATIB



Nous avons poursuivi cette séquence par une compréhension écrite en nous basant sur la même chanson :

Complétez le tableau suivant.

Où	Qui	Quand	Quoi

- Le chanteur parle de
  - L'enfance
  - La vieillesse
  - L'âge adulte
  - La jeunesse.
  
- Pourquoi le chanteur est-il triste ?.....

Une séquence grammaticale a été travaillée par les étudiants tout en exploitant le même corpus. La séquence concerne les temps de l'imparfait et du passé composé qui vont leur permettre d'avoir des outils nécessaires pour parler de leurs souvenirs et des événements passés.<sup>88</sup>

Et afin d'exploiter les outils construits par les étudiants eux-mêmes, nous leur avons proposé une séquence d'expression orale, suivie d'une autre écrite.

**Expression orale (45 min)** (Photos prises en France par nous-même)

A et B sont étudiants.  
 A et B se rencontrent dans un café après les vacances d'été.  
 A et B sont contents de se voir.  
 Ils se saluent et se demandent des nouvelles.  
 B demande à A où il a passé ses vacances.  
 A répond puis pose la même question à B.  
 B répond et demande à A ce qu'il a fait, ce qu'il a visité .....  
 A répond.  
 A et B se quittent mais ils fixent un rendez-vous pour se voir un autre jour.  
 Voici quelques propositions de lieux visités par ces deux étudiants.

<sup>88</sup> CF. Annexe n° 21 : Séquence grammaticale sur l'imparfait et le passé composé + exercices effectués en classe et d'autres supplémentaires à travailler chez eux.



Quartier de la Défense



Jardin du Luxembourg



Aéroport Charles de Gaulle



Notre Dame de Paris



Musée du Louvre



Bateaux mouches



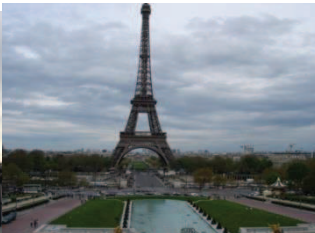
Mosquée des Omeyyades



Citadelle d'Alep



Arc de Triomphe



Tour Eiffel



Elmarjamija



Khan Elchouni



La Savonnerie



Mosquée El Rahman



Place de l'Horloge à Alep



Château de Versailles

**Expression écrite (40 min)** (Photos de Venise prises par nous-même)

Cet été, vous êtes allé(e) à Venise et vous avez pris des notes de voyage et des photos. Construisez avec ces notes un texte cohérent.

Notes de voyage :

Août 2008, vacances à Venise. 3 semaines. Aller en train, retour en autocar. Temps : 2 jours de pluie. Visite du Palais des Doges, du pont du Rialto et de la Basilique San Marco. Fait de la gondole. Pris beaucoup de photos. Tous les jours, pizzas et spaghettis. Rencontré Julio et Christina, 2 Italiens très sympas. Vacances superbes mais 3 semaines, c'est trop court.





**Basilique San Marco**



**Les Gondoles**



**Le pont du Rialto**



**Pizza italienne**

Un récapitulatif de l'impact socioculturel-interculturel de cette thématique sera présenté ultérieurement.

### **Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (8) (1h30)**

#### **- Préparation esthétique (travail vocalique, corporel et transmission des émotions)<sup>89</sup>**

##### **Micro-tâche 1 : les miroirs sonores**

- Placer sa voix ; prise de conscience du souffle ; concentration et écoute.

Le groupe est placé en cercle ; un étudiant effectue une respiration abdominale ; au moment d'expirer, il émet le son [y] pendant 8 secondes en direction d'une personne de son choix. L'étudiant qui le reçoit prend instantanément une inspiration, pivote comme un miroir et renvoie le même son vers une autre personne. Le son circule ainsi entre tous les membres du groupe.

##### **Micro-tâche 2 : le masque**

- Transmettre une émotion par le regard.

Avant de commencer l'exercice, je prépare un masque neutre en découpant une feuille blanche avec deux trous pour les yeux. Les uns après les autres, les étudiants mettent le masque sur leur visage et cherchent à transmettre une émotion sans faire aucun mouvement et en prenant tout leur temps. Le reste du groupe regarde attentivement les yeux du participant afin de découvrir l'émotion dont il s'agit.

<sup>89</sup> CF. PAYET (2010 : 181, 199, 201).

Dans cet exercice, l'étudiant est privé de son expression faciale et corporelle, il ne peut pas représenter mais doit ressentir l'émotion. Cette dernière est alors vue par le public comme une petite étincelle dans les yeux de l'apprenant.

### **Micro-tâche 3 : les cartes des émotions**

- Graduation et justesse d'une émotion

Avant de monter sur scène, l'étudiant choisit un des sentiments suivants : la joie, la tristesse, la colère ou la peur. Je lui fais tirer, en secret, une des cartes marquées de 1 à 6. Cette carte indique le degré d'intensité du sentiment à jouer. Un 1 en tristesse correspond ainsi à un tout petit chagrin, tandis qu'un 6 correspond au désespoir. La scène se joue sans paroles. Une fois l'improvisation terminée, les étudiants du public donnent leur avis sur le numéro de la carte. Je peux, pour aller un peu plus loin, inviter deux étudiants à monter sur scène simultanément. Ils choisissent la même émotion, mais tirent un degré d'intensité différent. La scène est toujours muette mais permet des interactions et des éléments de comparaison.

#### **- Préparation à l'interprétation des chansons (les textes)**

**Micro-tâche 1** : répétition et entraînement à la dernière chanson « Je rêve » de Grégory LEMARCHAL. Pour ce faire, pour l'entraînement et la répétition, nous avons suivi la même démarche que pour les quatre chansons précédentes.

**9<sup>ème</sup> cours mercredi 25/09/2013**

**Livret pédagogique (4h00 + 30 min de pause = 4h 30)**

Dans ce cours nous sommes passés directement au 2d volet :

### **Entraînements à la chanson française et francophone (9)**

Nous avons débuté cette phase d'entraînement par la suite des **travaux relatifs à la 6<sup>ème</sup> tâche** : proposition des affiches et des jaquettes de CD.

Durant cette phase, les étudiants ont continué leur recherche informatique et leur proposition de modèles d'affiches et de jaquettes. Le choix de la salle était lié à la présence des outils techniques, notamment des ordinateurs, et à la présence de M. AGHA, ingénieur responsable technique au CNF.

## 7<sup>ème</sup> TÂCHE : arrêt définitif des choix et élaboration des affiches et des jaquettes de CD

Ce jour-là, nous avons fixé définitivement les choix des étudiants concernant les affiches à réaliser par les quatre équipes qui ont décidé de partir sur la même base. Les équipes ont choisi comme fond à leurs affiches les photos de leurs chanteurs préférés, puis ils y ont inséré les informations nécessaires qui doivent apparaître dans une affiche et que nous avons mentionnées précédemment. Quant aux jaquettes, les étudiants voulaient aussi insérer les photos de leurs chanteurs préférés, mais nous n'avons pas pu ce jour-là arrêter leurs choix définitifs qui a été reporté au lendemain. Voici les affiches définitives<sup>90</sup> :


### 10<sup>ème</sup> cours jeudi 26/09/2013


10 <sup>ème</sup> cours	Jeudi 26/09/2013
<b>Support</b>	'' Non ! Je ne regrette rien'' d'Edith Piaf
<b>Objectifs globaux des tâches que peuvent réaliser les étudiants</b>	Relater une expérience et des événements passés, des souvenirs et des sentiments variés.
<b>Tâches communicatives-socioculturelles-artistiques que peuvent réaliser les étudiants</b>	Évoquer des souvenirs (heureux / malheureux), des sentiments Exprimer le regret Élaborer des jaquettes de CD
<b>Points grammaticaux à déduire les fonctionnements par les étudiants</b>	La forme négative
<b>Lexique que peuvent acquérir les étudiants</b>	Les souvenirs (de fêtes, de voyage, etc.), des événements passés, des sentiments variés (positifs et négatifs)

### Livret pédagogique (3h05 + 30 min de pause = 3h 35)

**Chanson : " Non ! Je ne regrette rien" d'Edith Piaf<sup>91</sup>** (Paroles : Michel Vaucaire, musique : Charles Dumont, 1960)

#### - Mise en route : compréhension globale de la chanson

**1<sup>ère</sup> écoute**  (livret fermé) : Écoutez cette chanson d'Edith Piaf et écrivez les mots que vous reconnaissez.

**2<sup>ème</sup> écoute**  (travail en binôme) : Cochez la/les bonne(s) réponse(s).

<sup>90</sup> CF. Annexe n ° 22 a & b CD : Les affiches définitives : Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lemarchal et Joe Dassin.

<sup>91</sup> Sources : <https://www.youtube.com/watch?v=Q3Kvu6Kgp88>  
[https://www.paroles-musique.com/paroles-Edith\\_Piaf-Non\\_je\\_ne\\_regrette\\_rien-lyrics.p0286575](https://www.paroles-musique.com/paroles-Edith_Piaf-Non_je_ne_regrette_rien-lyrics.p0286575)

Réalisateur de la fiche : Amna ALKHATIB

**A. Le rythme de la chanson est...**

- lent                       rapide                       lent puis rapide                       rapide puis lent


**B. Quels sentiments se dégagent de cette chanson ?**

- La joie                       La tristesse                       La révolte                       L'ennui  
 L'amour                       Le bonheur                       Le regret                       L'espoir

**3<sup>ème</sup> écoute :** 

1. Écoutez la chanson et répondez aux questions suivantes

- À qui s'adresse la chanteuse ?
- Est-ce que la chanteuse regrette ses souvenirs avec ces personnes ? Justifier.
- Comment a-t-elle traité ses souvenirs ?
- Quels types de souvenirs évoque la chanteuse ?
- Y a-t-il quelque chose de nouveau dans la vie de la chanteuse ? Qu'est-ce que c'est ?

2.  Réécoutez la chanson puis complétez le texte à trous → Indice : *les mots manquants sont des formes négatives.*

**Non ! Rien de rien**

..... (1) ! Je ..... regrette  
.....(2)  
..... (3) le bien qu'on m'a fait  
.....(4) le mal tout ça m'est bien égal !

**Non ! Rien de rien.**

**Non ! Je ..... regrette .....(5)  
C'est payé, balayé, oublié**

**Je me fous du passé!**

**Avec mes souvenirs**

**J'ai allumé le feu**

**Mes chagrins, mes plaisirs**

**Je ..... (6) besoin d'eux !**

**Balayés les amours**

**Avec leurs trémolos**

**Balayés pour toujours**

**Je repars à zéro.**

..... ! ..... (7) de rien  
**Non ! Je ..... regrette .....(8)  
..... le bien, qu'on m'a fait(9)  
..... le mal, tout ça m'est bien égal !(10)  
Non ! Rien de rien  
Non ! Je ne regrette rien  
Car ma vie, car mes joies  
Aujourd'hui, ça commence avec toi !**



Une séquence de conceptualisation grammaticale a été travaillée afin d'exploiter les formes négatives présentes dans la chanson, et d'autres que nous avons présentées grâce à d'autres

corpus. Cette conceptualisation a été suivie par une phase de réemploi des formes acquises grâce à quelques exercices qui ont été proposés<sup>92</sup>aux étudiants.

Et comme d'habitude, nous faisons toujours plaisir aux étudiants et consacrons une dizaine de minutes à chanter la chanson en groupe.

#### **Expression orale. Discussion en groupe**

- Quels types de souvenirs avez-vous ? De bons ou de mauvais souvenirs ?
- Est-ce que vous regrettez ces souvenirs ou vous les appréciez ?
- Racontez- nous un de vos souvenirs qui vous a marqué négativement, mais que vous avez rapidement dépassé.
- Qui vous a aidé à le faire ?

#### **Expression écrite : parler de vos souvenirs**

- Racontez- nous un de vos souvenirs qui vous a marqué négativement ou positivement.
- Décrivez-nous ce qui s'est passé.

L'impact socioculturel-interculturel sera présenté ultérieurement.

#### **Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (10) (2h 25)**

#### **Suite de la 7<sup>ème</sup> tâche : Arrêt définitif des choix et élaboration des affiches et des jaquettes de CD.**

Le cours précédent, nous avons arrêté les choix des affiches et il nous restait ceux des jaquettes. Toujours en salle informatique au CNF, nous avons reçu les propositions des jaquettes, suivies d'un travail de correction, de modification et de proposition. Chaque binôme sur un poste de travail choisit, propose, modifie, puis à la fin chaque équipe opte pour une seule jaquette inspirée par des modèles existant sur *Word*. Nous présentons les quatre jaquettes des CD proposées par les quatre équipes<sup>93</sup> :

#### **11<sup>ème</sup> cours dimanche 29/09/2013**

Nous avons directement abordé le 2d volet :

#### **Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (11)**

<sup>92</sup> CF. Annexe n ° 23 : Conceptualisation grammaticale : la forme négative. "Non ! Je ne regrette rien" d'Edith Piaf

<sup>93</sup> CF. Annexe n ° 24 a & b CD : Les jaquettes de CD des équipes de Céline Dion, de Lara Fabian, de Grégory Lemarchal et de Joe Dassin.

## - Travail en groupe et préparation esthétique<sup>94</sup>

### **Micro-tâche 1 : imitation sonore en groupe**

Coordination et écoute ; création et reproduction d'une atmosphère sonore ; faire travailler son imagination.

Les étudiants se placent face à face sur deux rangées. Le premier groupe crée une ambiance sonore. Pour ce faire, chacun émet un son différent de manière répétitive. Après avoir écouté attentivement, le deuxième groupe reproduit l'ambiance sonore le plus fidèlement possible. Chaque étudiant imite le son produit par le camarade qui est face à lui. Les étudiants constatent grâce à cet exercice que chaque voix est unique, subjective, et qu'il est donc impossible de la reproduire à la perfection. Cependant, avec suffisamment de concentration, le groupe peut imiter l'ensemble des sons de manière subjective. Exemples :

- Les sons d'ambiance : la forêt, la mer, la rue, l'usine, la classe.
- Les quatre éléments : un feu de cheminée, la pluie contre une vitrine, les pas dans la neige, le vent dans la forêt.

Nous pouvons aussi reproduire les sons des animaux avec différentes interprétations.

### **Micro-tâche 2 : le passage des émotions**

- o Sincérité du jeu ; changer progressivement d'émotion.

Je sépare l'espace scénique en deux parties par une corde ou par une craie. Je définis un côté comme celui de la joie et l'autre, de la tristesse. Une chaise est placée au milieu et correspond à l'espace intermédiaire : celui de la découverte, de la curiosité.

Un étudiant entre dans l'espace joie en jouant cette émotion. Puis son attention est attirée par quelque chose placé sur la chaise ou matérialisé par la chaise. Il se place alors devant la chaise, un pied de chaque côté de la corde. C'est l'espace neutre, ni joyeux ni triste. À partir du moment où ses deux pieds se trouvent dans l'espace de la tristesse, il interprète cette nouvelle émotion jusqu'à sa sortie de la scène.

Une fois l'improvisation terminée, le public cherche à deviner l'élément déclencheur qui a fait passer leur camarade d'un espace à l'autre. Celui-ci n'est pas obligé de donner la réponse, ce jeu pouvant être vécu de façon très personnelle.

---

<sup>94</sup> CF. PAYET (2010 : 183, 200).

Nous pouvons choisir d'autres émotions antagonistes comme : la peur/la confiance, la colère/la sérénité, etc. Nous pouvons demander aux étudiants de faire un aller-retour. Par exemple, de commencer par la joie, de basculer dans la tristesse, puis de revenir à la joie.

### **Micro-tâche 3 : l'arrêt de bus**

- Improviser une saynète de la vie quotidienne, non verbale puis verbale.

Il s'agit d'improviser une scène muette puis parlée. Cinq étudiants, voire plus, interprètent des personnages de différents profils : une femme enceinte, une femme/un homme âgé, un jeune qui écoute de la musique et qui danse, une étudiante, une enseignante, un malade, etc. Ils arrivent à l'arrêt de bus progressivement. Chacun interprète l'attente à sa manière puis peu à peu des discussions et des relations s'établissent. Il est important de mentionner que nous (les étudiants et moi-même) avons profité de ce canevas d'improvisation pour créer et interpréter un sketch qui tourne autour de l'état de guerre et des explosions quotidiennes que nous subissons. Ce sketch fait partie d'un des projets réalisés durant la guerre, que nous avons déjà mentionné.

### **8<sup>ème</sup> TÂCHE : rédaction des biographies.**

Toujours en salle informatique au CNF, nous avons reçu les propositions des biographies, suivies d'un travail de correction, de modification et de proposition.

Durant cette phase, les groupes d'étudiants étaient en atelier de travail afin de rédiger les biographies, après avoir validé les tableaux (les notices) biographiques proposés précédemment. Pendant ce temps, notre collègue et nous-même, circulions autour des groupes pour leur donner aide ou conseil au besoin et à la fin de ce cours, nous avons récupéré toutes les biographies proposées pour que nous les corrigions et que les étudiants procèdent à leur mise en page.

La suite de ce cours était comme d'habitude consacrée à l'entraînement aux chansons à présenter le jour de la clôture de l'école d'été, accompagné d'exercices vocaux, respiratoires et corporels permettant aux étudiants de débloquer leur respiration ainsi que leur corps :

- **Préparation à l'interprétation des chansons (les textes)**

### **Micro-tâche 1 : répétition des chansons en chœur.**

**12<sup>ème</sup> cours lundi 30/09/2013**

**Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle (12)**

Nous avons distribué aux groupes les biographies corrigées et nous leur avons accordé deux heures pour la mise en page et l'écriture des biographies en salle informatique.

En voici les résultats définitifs<sup>95</sup> :

### - **Travail en groupe et préparation esthétique**

#### **Micro-tâche 1 : la cabine téléphonique**

- Improvisation gestuelle (expression verbale et corporelle)

En binôme, un étudiant est à l'intérieur d'une cabine téléphonique fermée, il mime une conversation téléphonique avec ses lèvres, sans son. L'autre étudiant attend à l'extérieur, impatient il ouvre à chaque fois la porte. Au moment de l'ouverture de la porte on entend la conversation téléphonique avec du son et l'éventuelle interaction avec l'étudiant qui est à l'extérieur. Une fois la porte refermée, on n'entend plus de voix et on voit juste des mimes et des gestes.

#### **Micro-tâche 2 : les chaînes de la télévision**

- Improvisation verbale

Cinq à dix étudiants sur scène sont assis sur des chaises, représentant chacun une chaîne de télévision. Chaque étudiant choisit une thématique différente, par exemple la météo, le journal télévisé, la cuisine, le sport, la santé, les jeux, l'économie, etc. Ces étudiants sont assis sur scène face aux autres étudiants et à nous-même. Nous donnons à chaque étudiant un numéro correspondant à sa chaîne de télévision. À l'annonce de son numéro, l'étudiant joue et improvise le programme de sa chaîne et ainsi de suite pour tous les étudiants. L'enseignant change à chaque fois de chaîne et en revenant sur la même chaîne l'apprenant peut revenir au même programme, à un programme différent selon le temps écoulé ? Il est important de mentionner que nous avons aussi développé ce canevas dans l'un des projets que nous avons réalisés auparavant et avons effectué avec les étudiants un sketch plus structuré et plus long.

### - **Préparation à l'interprétation des chansons**

#### **Micro-tâche 1 : karaoké des chansons à interpréter par les étudiants**

**13<sup>ème</sup> cours mardi 01/10/2013**

Nous avons débuté ce cours par une évaluation de fin de formation. Cette dernière a eu comme objectif de réévaluer les étudiants pour voir d'éventuels progrès dans le domaine de la chanson et de la biographie des chanteurs. Nous l'étayerons ultérieurement dans la phase d'évaluation du projet.

---

<sup>95</sup> CF Annexe n ° 25 a & b CD : Biographies définitives de toutes les équipes.



**9<sup>ème</sup> TÂCHE** : élaboration du livret de projet « chanter pour voyager » contenant les paroles des chansons, celles vues durant les cours et celles à chanter en chœur devant le public, les notices biographiques, les biographies, les affiches et les jaquettes du CD.

Toutes les équipes, et nous-même ont participé à l'écriture des paroles des chansons à intégrer dans le livret ont participé et à la mise en page, l'impression et les photocopies des livrets.

**Réalisation et impression de la version finale des livrets (dernières retouches et mise en page) :**

Durant ce dernier cours, nous avons imprimé les livrets<sup>96</sup>, qui contenaient les tableaux biographiques, les biographies, les affiches et les jaquettes de CD, les paroles des chansons à présenter devant le public le jour de la clôture et celles vues durant l'école d'été, ainsi que la couverture du livret.

Le CNF nous a fourni des CD et M. AGHA nous a aidés à graver les chansons et les vidéos sur les CD. Les étudiants qui n'ont pas participé à notre projet « Chanson française et francophone » ont demandé à avoir les chansons sur des clés USB ou via Bluetooth. **Dernières répétitions des chansons à présenter devant le public :**

Nous avons repris toutes les chansons à interpréter devant le public.

**Clôture de l'école d'été et présentation du spectacle final : phase de socialisation et d'évaluation (mercredi 2 octobre 2013)**

### **4.3.TROISIÈME PHASE : phase de socialisation et d'évaluation du projet**

#### **4.3.1. Socialisation du projet**

Avec la pédagogie du projet, la discontinuité entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales peut être dépassée au moment où le projet est socialisé et présenté devant un destinataire extérieur à la classe, ce qui, selon HUBER (2005a : 51), permet à l'apprenant d'avoir une reconnaissance sociale, de prendre confiance en lui et en ses capacités.

Après 70 heures de travail intensif, nous sommes arrivés au jour de la présentation devant le public. Le mercredi 2 octobre 2013, chaque équipe a présenté ses productions finales devant les spectateurs. Les étudiants vont être récompensés par la socialisation de leurs productions finies et particulièrement par le spectacle devant un public extérieur à la classe. Cette phase donne

---

<sup>96</sup> Cf : Annexe n ° 26 CD : Copie du livret « chanter pour voyager » + vidéos du spectacle final lors de la journée de clôture de l'école d'été.

sens et valeur à leur travail, ce qui les a d'ailleurs énormément motivés et les a conduits à cette phase finale de la pédagogie du projet.

Après avoir choisi les chansons à interpréter, distribué les rôles, et après trois semaines d'entraînements, le moment est venu de passer à la mise en scène de tous nos efforts, y compris la voix, le corps, le texte, l'imagination, la créativité, la motivation, la subjectivité et le travail en groupe, ce que LIBERMAN & MOLINIÉ (1997 : 72) décrivent comme étant un « *passage du chaos initial, où toutes les hypothèses de jeu et d'interprétation des personnages ont été mises à l'épreuve, à la trouvaille de la forme esthétique correspondante au contenu thématique* ». C'est le passage de la phase d'incertitude et des situations-problèmes à la phase de socialisation.

Le spectacle final était basé sur l'interprétation en public de cinq chansons dans une modalité subjective. En tant qu'équipes nous partagions les mêmes ennuis et les mêmes souffrances, voire quasiment les mêmes traumatismes dus à la guerre, voilà pourquoi nous partagions une grande part de subjectivité et de sensibilité qui a été révélée dans l'interprétation devant le public.

Il s'agit en premier lieu de présenter le spectacle de chant en chœur devant un public extérieur et de distribuer le livret : « chanter pour voyager » qui inclut les notices biographiques et les biographies des chanteurs favoris des étudiants, les affiches de l'annonce de la cérémonie de clôture du projet, les jaquettes du CD. Le livret était aussi présenté en *Power Point*.

La phase de socialisation est l'aboutissement final de notre projet. Les étudiants et moi-même étions extrêmement inquiets, mais confiants et motivés pour présenter notre travail devant le public. En effet, lors de la présentation devant le public, il y avait des étudiants de la même promotion, du même niveau qui n'avaient pas participé à ce projet, et d'autres qui faisaient partie d'autres niveaux, ainsi que des professeurs de langue et de littérature française du département de français, et de l'institut, le directeur du CNF à Alep, tous ses employés et le représentant du rectorat de l'université d'Alep. N'oublions pas la présence importante des familles ainsi que des amis des étudiants. Exceptionnellement, pour la présentation publique du projet, le doyen de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines M. KADDOUR, la vice-doyenne des affaires scientifiques Mme ALKADI et le vice-recteur de l'Université d'Alep s'étaient déplacés.

Enfin, sont venus des représentants de la ligue des étudiants inscrits à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Ce jour-là, le public était à la fois extrêmement varié et nombreux. Il y avait même des étudiants de différents départements (d'arabe, de turc, d'histoire, de géographie, d'anglais et tant d'autres) qui ont longuement et sincèrement félicité notre équipe du projet mené à bien, associant enseignants et étudiants.

Le spectacle de clôture s'est déroulé de 12h à 16h30, à l'amphithéâtre Almoutannabi. L'amphithéâtre était équipé d'un vidéo-projecteur, de haut-parleurs. Ce jour-là, les trois ateliers participant ont présenté leurs résultats ; à titre de rappel, il y avait :

Atelier 1 : la chanson française et francophone

Atelier 2 : le roman-photo

Atelier 3 : la création d'un site internet sur la ville d'Alep

Pour débiter la cérémonie, nous avons confié à Ahmad, un étudiant participant à la formation dans le niveau 3, la mission de présenter la cérémonie et de présenter les groupes. Ainsi toutes les équipes se sont succédé. La cérémonie était divisée en quatre moments :

Le 1<sup>er</sup> moment était consacré à la présentation du projet « chanson française et francophone ». Le 2<sup>ème</sup> était dédié au projet « roman photo ». Le 3<sup>ème</sup> était consacré au projet « création d'un site internet sur la ville d'Alep ». Le dernier moment était affecté à la remise des attestations de participation aux 3 ateliers pour les étudiants et pour les enseignants, ainsi qu'aux discussions et aux retours du public.

C'était donc à notre équipe d'avoir l'honneur d'entamer la cérémonie. Nous avons commencé, ma collègue et moi-même, par une brève présentation de notre projet en français et en arabe, étant donné que parmi les personnes présentes, il y en avait plusieurs qui ne comprenaient pas le français. Cette présentation était accompagnée d'un *Power Point* en arabe et en français.





## Chansons françaises et francophones

- **Les grands axes de la formation :**
  - Développer les compétences communicatives par le biais de la chanson française et francophone
  - Compréhension et production d'une biographie d'un chanteur français ou francophone
  - Interprétation en chœur de quelques chansons françaises et francophones choisies par les étudiants.

Figure n ° 7 : Présentation Power Point en français et en arabe.<sup>97</sup>

Faute de temps, le chef de département nous a autorisés à présenter seulement trois chansons sur les cinq prévues. En outre, nous avons distribué à tous les enseignants et à quelques personnes du public des livrets, en fonction du nombre d'imprimés disponibles.

Avant le jour du spectacle, nous avons demandé à quelques étudiants de notre groupe de poser les affiches réalisées sur les tableaux prévus à cet effet dans la faculté des lettres, à l'institut supérieur de langues et au CNF.

Avant le début du spectacle les étudiants participants étaient un peu tendus, notre collègue et moi-même l'étions davantage encore à cause des déficiences matérielles, surtout en ce qui concerne la caméra vidéo et à cause de l'impossibilité où nous nous trouvions de tout présenter devant le public. Une fois le spectacle lancé, l'ambiance s'est totalement détendue et rapidement nous avons ressenti de la convivialité.

Au moment de la présentation devant le public, les étudiants se sont disposés en chœur sur l'estrade. Nous étions devant eux pour chanter avec eux et ainsi les encourager et les aider au cas où un trou de mémoire aurait lieu. D'habitude, lors des entraînements, nous étions au milieu devant eux mais faute d'espace nous avons été obligée de nous mettre à droite des étudiants. Le texte était sous les yeux de ceux qui ne l'avaient pas encore appris par cœur. Les étudiants sont vite entrés dans l'ambiance, ils étaient complètement motivés, contents, souriants ; ils étaient à l'aise avec leurs corps, maîtrisant leurs gestes, leur voix, leurs rythmes, leurs subjectivités, heureux d'entendre la musique, la mélodie de la langue cible et par la suite de produire des mots et de traduire des sentiments à leur propre manière. Chacun parmi eux a senti les mots, la

---

<sup>97</sup> Cf. Annexe n ° 27 CD : Diaporama « Présentation Power Point » des productions de projet réalisé par toutes les équipes réunies et nous-même.

musique puis chanté à sa façon, avec sa propre interprétation.

L'interprétation a été une vraie réussite ; les étudiants, très vite décontractés, ont réussi à assumer pleinement leur texte malgré le fait de n'avoir pu l'apprendre par cœur et d'être dans l'obligation de tenir des copies devant les yeux. Ils ont réussi au bout de quelques secondes à gérer leur anxiété née de leur premier contact avec un public extérieur à la classe. Ils sont parvenus à susciter l'émotion du public, à le faire chanter, fredonner, à le divertir, à l'amener à taper dans les mains, etc. Les étudiants, encouragés par cette ambiance, rassurés, ont su faire face au public. Leur confiance en eux et leur détermination ont été le fruit, entre autres, des entraînements vocaux, corporels, respiratoires, et des efforts qu'ils ont déployés tout au long du projet.

À la fin de l'interprétation de chaque chanson, ils ont reçu des marques de sympathie du public, dont témoignent les applaudissements fournis. Nous étions submergés par les félicitations du public. Grâce aux textes étudiés et/ou interprétés, en particulier ceux des chansons, ils ont pu extérioriser leurs subjectivités, acquérir une expression vocalique, verbale et non-verbale, etc. en langue et culture cibles. La parole est devenue concrète, partagée, subjective. Les étudiants se sont transportés dans « *l'expérience physique, matérielle, de la parole en langue étrangère, perception, respiration éloignée de toute connaissance apprise ou inculcation savante, mais, de l'ordre d'un lien, absolument singulier, d'un nouage intime à la langue* » (PRIEUR : 1996 : 69).

À la fin de la cérémonie, le directeur du CNF ainsi que les chefs des départements de français ont distribué aux enseignants des attestations d'animation de l'école d'été 2013. Puis nous enseignants, nous avons distribué les attestations aux étudiants ayant participé aux trois ateliers. À la fin nous avons convié les étudiants et les enseignants à une réception.

Après le spectacle, des discussions ont eu lieu entre les participants et le public, surtout avec les enseignants, les étudiants présents et leurs familles. Ces discussions nous ont permis de recueillir leurs impressions, que nous révélerons ultérieurement. Autrement dit cela nous a permis d'effectuer une évaluation sociale<sup>98</sup>. Diffuser les produits ainsi que le spectacle final sur la Toile nous était impossible pour des raisons que nous révélerons plus tard.

#### **4.3.2. Évaluation des résultats (suite à la réalisation du projet) et de la progression**

La participation à ce projet n'était pas obligatoire et par suite elle n'était pas notée à l'issue de la formation universitaire. Ce fut un choix délibéré afin de permettre aux étudiants de se sentir

---

<sup>98</sup> Il s'agit des retours positifs et/ou négatifs que nous pouvons avoir du public présent lors du spectacle.

libres de suivre cette formation selon qu'elle répondait ou non à leurs besoins. Nous voulions leur donner la possibilité de s'éloigner des obligations du système universitaire, d'adhérer à un projet qui leur a paru nécessaire, important, motivant, indépendant de la notation que leur fait subir leur formation universitaire. Ceci ne veut pas dire que les étudiants n'étaient pas du tout évalués. Au contraire, ils sont passés par différents types d'évaluation visant à apprécier la qualité de leur apprentissage de la langue-culture cibles. Ils ont même participé à cette évaluation par le biais d'auto-évaluations vécues ensemble durant la formation après chaque tâche (orale, écrite, de phonétique, et d'autres relatives aux productions à réaliser), en visionnant les vidéos des entraînements et en avançant des autocritiques dans l'objectif de s'améliorer.

Comme critère d'évaluation, nous avons aussi pris en compte l'engagement des étudiants dans la réalisation du projet, leur progrès général au niveau de la parole, de leurs connaissances socioculturelles, interculturelles et de leurs conceptions communes mais aussi l'épanouissement de leurs subjectivités. Pour ce faire nous avons pris comme base des discussions que nous déclenchions tout le long de la mise en œuvre du projet que nous étairons ultérieurement dans le bilan-impact du projet et dans les gains que les étudiants ont pu obtenir. Mais aussi, nous avons pris en compte la post-enquête que nous avons pu effectuer à la fin du projet.

En ce qui concerne le test de niveau (test de positionnement initial) que nous avons réalisé avant le début de la formation, notre objectif était de regrouper les étudiants selon leur niveau. Nous avons pris comme modèle les tests du CECR, étayés comme précédemment dans ce chapitre. Nous avons obtenu trois niveaux que nous avons répartis selon trois thématiques, parmi lesquelles, la nôtre : la chanson française et francophone. D'autres évaluations ont été effectuées, que nous allons décrire maintenant.

#### - **Évaluation du début de formation (initiale)**

La première évaluation s'est déroulée au début de la formation. Son objectif était de diagnostiquer la connaissance des étudiants dans le domaine de la chanson et des biographies de chanteurs, évaluation que nous avons déjà développée au début de ce chapitre.

#### - **Évaluations durant la formation**

Tout au long du projet nous avons effectué des évaluations formatives (cf. exercices et activités mentionnés précédemment dans ce chapitre et dans les annexes) qui visaient à estimer les compétences langagières (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite), la phonétique, la conceptualisation grammaticale et le vocabulaire incluant des remédiations (auto-évaluations). Les étudiants ont été aussi conduits, à travers le visionnage des vidéos

d'entraînement à la chanson<sup>99</sup>, à s'évaluer et à se donner *des feedbacks* (des retours) les uns aux autres.

Après chaque expression écrite, une séance de remédiation a eu lieu, à travers laquelle les étudiants ont été sensibilisés à leurs propres erreurs ; ils ont été responsabilisés dans la construction de leur savoir en s'autocorrigeant au fur et à mesure de la conduite du projet. Après chaque expression orale, nous avons fait un bilan de remédiation anonyme et avons amenés les étudiants à proposer des remédiations au regard des erreurs commises.

Cette évaluation formative leur a permis de comprendre leurs erreurs et par la suite d'y remédier autant que possible. Ils ont pu constater qu'ils progressaient, grâce aux activités et exercices présentés précédemment dans ce chapitre, et prendre conscience de la qualité de leur interlangue. Ils ont eu la possibilité de surveiller leur progression durant l'apprentissage loin du système de notation et de contrôle. À chaque thématique abordée par le biais des chansons, nous avons pu évaluer les étudiants sur leurs compétences orales et écrites.

L'auto-évaluation (l'évaluation réflexive) des étudiants lors du visionnage de la vidéo de la dernière répétition leur a permis d'évaluer leur prestation, de la comparer à celles des séances précédentes, de formuler des auto-critiques et de prendre du recul pour réfléchir à leurs progrès, leurs lacunes. Ainsi cette évaluation vise l'objectif même de l'évaluation formative. Il s'agit aussi de refléter l'état d'apprentissage (l'état d'interlangue). Leurs impressions, relevées grâce aux discussions qui suivaient le visionnage, nous ont confortés dans l'idée qu'ils ont bien eu conscience de leur parcours accompli, de leurs progrès et de l'énorme travail qu'ils ont effectué. La réflexion sur les lacunes, les autocritiques, comme sources d'idées d'amélioration, de correction ont été prises en compte durant ces discussions. Résumons quelques-unes de ces discussions que nous avons notées (un enregistrement audio ou vidéo aurait empêché la plupart des étudiants de s'exprimer).

**Mohammad 1** : « Il faut qu'on apprenne le texte par cœur pour qu'on soit naturels en chantant, [...], ça se voit qu'on est attachés au texte, et par conséquent on perd le rythme de la chanson ».

**Loubna** : « Il faut qu'on vive la chanson, avec nos sentiments, on n'est pas naturels, on lit seulement le texte de la chanson ».

**Souhaib** : « Je crois que c'est mieux de diviser la chanson en deux ou plusieurs parties pour les filles et d'autres pour les garçons, c'est plus beau à entendre et pour bien respirer ».

---

<sup>99</sup> Cf. Annexe n° 28 CD : Vidéo et photos d'entraînement à la chanson française et francophone.

**Bayan 1** : « J'ai un problème de **prononcer** et de faire les **liaisons** nécessaires, car c'est difficile surtout dans les vers : « Il a l'air d'hésiter entre une histoire d'amour... ; Et je suis comme une île en plein océan ; Et je n'ai pas appris à me passer de lui » dans la chanson de Céline Dion « D'amour ou d'amitié ».

**Dima 1** : « Je propose **d'unifier la tenue** pour le spectacle final, par exemple on porte du noir et blanc ».

**Lara** : « Certains parmi nous sont **timides** et **se cachent** derrière les autres, il faut que tout le monde **chante naturellement**, il faut **bouger**, **sourire** ».

**Joud** : « on est beaux, on chante bien, c'est formidable. Je ne suis pas d'accord avec Lara, car il y en beaucoup qui chantent avec **plaisir**, et qui **bougent leur corps** et **sourient** tout le temps ».

**Fatima Alzahra** : « Je trouve qu'on a bien progressé, à **l'oral**, et on est **motivés** ».

Compte tenu de ces discussions, nous nous rendons compte que les étudiants ont pu identifier leurs lacunes et en sont devenus conscients ; ils ont pu formuler des autocritiques et des suggestions, ce qui facilite la remédiation. D'après ces quelques discussions, nous pouvons en déduire que les étudiants sont conscients de la nécessité d'apprendre par cœur les textes des chansons à interpréter, car cela les rend plus naturels et leur permet aussi de vivre la chanson, de l'interpréter avec du plaisir, avec leurs propres sentiments et émotions. Autrement dit ils peuvent ainsi libérer leur expression subjective. Une fois le texte appris par cœur, leur attention ne porte plus seulement sur les paroles mais sur la construction d'une interprétation sensible, dans le ressenti et l'expression subjective. Cela leur permet aussi de ressentir les chansons par leur langage corporel, de laisser une marge, à côté de la restitution d'une chanson, marge dans laquelle s'inscrit leur subjectivité corporelle, inséparable de la subjectivité verbale. Quant à la prononciation, nous avons consacré, à côté des leçons de phonétique décrites dans le déroulement du projet, du temps pour les répétitions orales des paroles des chansons ; nous avons alors pris en compte les liaisons qui leur posaient un problème. En ce qui concerne la tenue, nous ne voulions pas, comme mentionné précédemment, contraindre les étudiants à une dépense, voilà pourquoi nous leur avons laissé la liberté de porter la tenue qui leur convenait. Certains ont du mal à sortir de leur timidité, peut-être par manque de confiance en eux ; cela nous a interpellée et nous a conduite à les rassurer davantage. Conjointement à ces autocritiques, les étudiants ont pu estimer l'énorme progrès parcouru tout au long de la réalisation du projet, au niveau de l'oral et au niveau subjectif (motivation), ce qui les a motivés encore plus.

**- Évaluation de fin de formation (évaluation finale)**



Il s'agit d'un bilan de tout le projet, de tout le parcours de construction et de développement des apprentissages par le biais de la mise en œuvre du projet.

Nous avons, **d'une part**, effectué une évaluation de fin de formation<sup>100</sup> qui a précédé la phase de socialisation du projet. Elle a eu comme objectif de réévaluer les étudiants pour voir d'éventuels progrès dans le domaine de la chanson et de la biographie des chanteurs. Elle était basée sur des questions fermées et ouvertes, basée aussi sur la rédaction d'une biographie de Carla Bruni d'après des notices avancées. Attardons-nous un peu plus sur cette évaluation :

Mardi 1er octobre 2013, au terme du dispositif, chaque étudiant a été évalué selon ses acquis culturels (connaissance de certains chanteurs français et francophones, capacité à rédiger une biographie, etc.). Cette évaluation finale ressemblait à l'évaluation initiale. Ce choix délibéré nous a permis d'évaluer puis de comparer les acquis d'entrée à ceux de la fin. Voici les résultats :

Questions	Réponses +	Réponses -	Autres réponses
1	48	0	
2	48	0	
3	48	0	Céline Dion, Edith Piaf, Julio Iglesias, Lara Fabian, Nino Ferrer, Stromae, Grégory Lemarchal, Amel Bent, Calogero,
3			Joe Dassin, Diam's, Carla Bruni, Claude François, Alain Chamfort, Charles Aznavour, Grégoire, Marc Lavoine.
4	0		Romantique, Classique, Jazz, Rap, Variété française, Pop, dance, Rock
5	48	0	Diam's, Serge Gainsbourg, Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lemarchal, Joe Dassin,
5			Chanteurs arabes, Carla Bruni.
6			Date de naissance et de décès ; parcours du chanteur (les albums réalisés, les spectacles, les tournées)
6			Sa vie privée, ses relations, les prix obtenus, les programmes auxquels il a participé.

**Tableau n ° 17 : Résultats de l'évaluation de fin de formation.**

Si nous comparons l'évaluation du début de formation à celle de la fin, force est de constater que les étudiants ont effectué d'énormes progrès. Ils connaissent beaucoup plus de chanteurs français et francophones ; à côté des chanteurs vus durant le dispositif, on en trouve d'autres, tels que Amel Bent, Calogero, Grégoire, Marc Lavoine, qui n'étaient même pas mentionnés

<sup>100</sup> Cf. Annexe n° 29 : évaluation de fin de formation.

dans le dispositif. Cela reflète leur intérêt pour ce domaine. Quant aux genres musicaux et au domaine de la biographie des chanteurs, nous remarquons que les étudiants ont bien développé leurs connaissances dans ce domaine. Ils ont pu en fin d'évaluation rédiger une biographie de Carla Bruni et ont bien exploité les outils construits tout au long du projet.

**D'autre part**, nous avons effectué une évaluation générale des acquis ; nous nous sommes basées ma collègue et moi-même, sur des critères d'appréciation : insuffisant, moyen et bien. Ils étaient identiques pour tous les participants d'une même équipe :

**- Progression**

Le niveau initial, les objectifs visés et le niveau final peuvent être définis par des notes (1, 2, 3), des lettres (A, B, C) ou, au minimum, par une échelle progressive de niveaux (insuffisant, moyen, bien).

<b>Équipe de Céline Dion</b>			
<b>Compétence</b>	<b>Niveau moyen initial</b>	<b>Objectif visé</b>	<b>Niveau moyen final</b>
<b>Général</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Parler</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen
<b>Comprendre</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Lire et écrire</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen
<b>Équipe de Lara Fabian</b>			
<b>Compétence</b>	<b>Niveau moyen initial</b>	<b>Objectif visé</b>	<b>Niveau moyen final</b>
<b>Général</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Parler</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen
<b>Comprendre</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Lire et écrire</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen
<b>Équipe de Grégory Lemarchal</b>			
<b>Compétence</b>	<b>Niveau moyen initial</b>	<b>Objectif visé</b>	<b>Niveau moyen final</b>
<b>Général</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Parler</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen
<b>Comprendre</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Lire et écrire</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen
<b>Équipe de Joe Dassin</b>			
<b>Compétence</b>	<b>Niveau moyen initial</b>	<b>Objectif visé</b>	<b>Niveau moyen final</b>
<b>Général</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Parler</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen
<b>Comprendre</b>	Moyen	Bien	Bien
<b>Lire et écrire</b>	Insuffisant	Moyen	Moyen

**Tableau n° 18 : Résultats de l'évaluation générale des acquis.**

## - Évaluation des productions finales (en relation avec le projet)

En second lieu, il est nécessaire d'évaluer le projet, ce qui correspond à l'évaluation de la qualité de la prestation du spectacle de clôture de l'école d'été et du livret du projet. Ma collègue et moi-même, nous nous sommes basées sur nos propres impressions, mais aussi sur les impressions des étudiants eux-mêmes et sur des avis du public relevés lors des discussions qui ont eu lieu après le spectacle. Personnellement, il était inimaginable d'évaluer les étudiants sur leurs qualités de chanteurs ou sur les techniques musicales (en rapport avec le chant) et vocales. Cela n'était pas l'objectif de notre projet.

Ce qui a été évalué c'était la qualité des productions finies et socialisées : la qualité globale sur le plan linguistique et sur le plan de la créativité, de la nouveauté, etc., la qualité de l'interprétation des chansons en chœur (la clarté, la langue et si elle est compréhensible), la relation entre les étudiants participants, l'implication et l'engagement des étudiants tout au long de la réalisation du projet, l'implication de la subjectivité de chacun d'eux (place accordée dans l'interprétation des chansons à leur personnalité, leurs émotions et sentiments, leur corps, leur voix, et à leur capacité à pouvoir transmettre des sentiments au public).

<b>Tableau d'évaluation des prestations en chœur et des produits finaux</b>				
<b>Équipes</b>	Céline Dion	Lara Fabian	Joe Dassin	Grégory Lemarchal
La qualité des affiches	Bien	Bien	Très bien	Bien
La qualité des jaquettes de CD	Bien	Moyen	Moyen	Très bien
La qualité des notices biographiques	Bien	Bien	Bien	Bien
La qualité des biographies	Bien	Bien	Bien	Bien
<b>Travail en groupe</b>	Les quatre équipes étaient impliquées, engagées, responsables tout au long du projet. Appréciation : excellente			
<b>Implication de leurs subjectivités</b>	Les quatre équipes étaient entièrement impliquées subjectivement. Nous avons pu voir et sentir cela directement lors de leurs prestations et grâce aux retours positifs du public. Ce dernier a été touché par la subjectivité des étudiants et par la suite a chanté, fredonné, dansé avec les étudiants et les a énormément félicités. Appréciation : excellente.			

<b>Spectacle final</b>	Les quatre équipes réunies ont présenté une très belle prestation en chœur. Appréciation : très bien.
------------------------	---

**Tableau n ° 19 : Évaluation des prestations en chœur et des productions finales.**

**- Évaluation sociale :**

Dans notre cas il s'agit des retours que nous avons eus du public présent après le spectacle final. Le public (enseignants de français, responsables, étudiants qui n'ont pas participé et tant d'autres) était étonné par le progrès des étudiants, par leur prise de risque, leur courage de parler et de chanter en français d'une manière naturelle et confiante, sans avoir peur. Voici quelques-unes de leurs impressions (retours) :

Mme Chamieh, Mme Kafa, Mme Kadi, M. Ghassan : « Amna comment tu as fait pour les transformer de cette manière ; si on savait qu'un tel projet allait débloquer leur expression verbale et corporelle, on aurait dû le faire durant les cours » ; « Je suis énormément contente pour eux et si fière » ; « Bravo pour ce beau travail et félicitations » ; « Il faut maintenir et multiplier ce type de formation durant l'année ».

Mme Rifai, M. Harami ; M. Kamari ; Mme Alber : « Franchement chapeau !!, c'était impressionnant, bravo pour le progrès, la motivation, la confiance en eux, le plaisir, qu'ils ont eu et bravo pour les enseignantes » ; « Ils étaient tellement dans l'ambiance du chant, ils bougeaient leur corps naturellement, avec du sentiment, ils vivaient les chansons avec leurs propres émotions, c'est juste impressionnant ».

Un des présents : « امنة عنجد برفو، صحيح انو انا ما كتير بفهم فرنسي بس حسيت انه الطلاب كتير اشتغلوا على حالهن خلال «الدورة، تقدرؤا يقدموا هيك عرض رائع. واضح كتير الجهد يلي بذلتيه معهن»

Traduction : « Amna bravo, c'est vrai que je ne comprends pas beaucoup le français, mais j'ai senti que les étudiants ont déployé d'énormes efforts durant la formation pour qu'ils puissent nous présenter un spectacle merveilleux. Il est si clair l'effort que toi aussi tu as effectué pour eux. »

Un des présents : « امنة، كنت رح أبكي من كتر ما تأثرت بالعرض، و بطريقة غناء الطلاب » « Amna, j'étais tellement touché par le spectacle et l'interprétation des étudiants au point que j'allais pleurer. »

Une présente : « Merci pour ces beaux moments qui nous ont permis d'oublier un peu la souffrance de la guerre ».

Ces quelques retours nous permettent de constater l'énorme progrès des étudiants durant ces trois semaines de travail. Au niveau de l'expression orale et corporelle, ils ont pu se débloquent tout en manifestant de la confiance en eux, tout en acceptant la peur de commettre des fautes, la peur d'être confrontés à un public extérieur. Ils étaient rassurés au sein du groupe, motivés

de présenter leur travail. Ils chantaient avec plaisir, avec le cœur, avec leurs propres sentiments et émotions ; ils ont pu ainsi transmettre ces sentiments au public éreinté par la guerre. Autrement dit, les étudiants ont été capables d'extérioriser leurs subjectivités, intimes et personnelles.

Culturellement, les étudiants avaient pris un risque en transformant quelques-unes de leurs représentations ; ils ont pu chanter ensemble, garçons et filles, et ceci devant leurs familles et un public extérieur. Chanter des chansons qui en majorité abordent l'amour (songeons à « Je t'aime » de Lara Fabien et « D'amour et d'amitié » de Céline Dion), c'était laisser un peu de côté le malheur de la guerre. Assumer une telle thématique dans un cadre universitaire, devant leurs familles, leurs enseignants, des responsables, des camarades, et des étrangers, ce n'était pas évident. Nous n'avons jamais douté de leur capacité à pouvoir le faire. Culturellement c'était inédit pour eux. La manifestation a été une réussite, ce qui le prouve, c'est la vague de félicitations après chaque chanson interprétée. Une partie du public ne comprenait pas le français, toutefois, quand « je t'aime », « D'amour ou d'amitié » et « Parler à mon père » ont résonné dans l'amphithéâtre, l'émotion portée par les « étudiants-chanteurs » était telle à ce moment-là que le public a été transporté, partageant leur émotion. Personnellement, j'étais emplie de joie, de soulagement et de plaisir en voyant tout le monde chanter - étudiants, public et moi-même - accompagnant ainsi le chant des étudiants. Des chansons d'amour et de nostalgie pour oublier l'injustice de la guerre ! L'apprentissage d'une langue étrangère c'est aussi la découverte de sentiments profondément humains, universels.<sup>101</sup>

L'évaluation ne s'est pas limitée aux formes évoquées ci-dessus ; nous l'avons poursuivie pour voir quels changements ont pu avoir lieu grâce à notre dispositif dans le cadre de notre contexte. Nous dévoilerons cela dans les éléments qui vont suivre.

#### **4.3.3. Analyse de l'action de remédiation menée. Analyse du projet**

Après avoir décrit en détail le déroulement de l'action de remédiation, sa socialisation ainsi que son évaluation, il est nécessaire maintenant d'effectuer une analyse de ce travail de terrain, afin de vérifier si l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole a permis de garantir de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE dans ce contexte. Est-ce que cette intégration relève effectivement de la pédagogie du projet artistique ?

---

<sup>101</sup> Pour arriver à ce résultat et à cette capacité de franchir quelques barrières culturelles, les étudiants ont dû faire face à différents obstacles, limites socioculturelles (contact avec l'autre sexe et avec un public extérieur, changements de quelques habitudes socioculturelles) que nous développerons ultérieurement dans « limites et obstacles ».

Pour répondre à cette question, nous avons choisi quelques principes phares à propos de cette pédagogie pour vérifier et évaluer sa mise en œuvre dans le travail de terrain.

#### **4.3.3.1.Réalisation des tâches (des actions) relatives au projet**

Afin de conduire les étudiants à mener à bien le projet à proprement parler, nous l'avons divisé en fonction des actions (des tâches) à accomplir. Celles-ci ont été présentées aux étudiants sous forme de fiches, évoquées précédemment dans ce chapitre, leur permettant de progresser d'une manière organisée dans la réalisation des produits demandés et dans l'acquisition des apprentissages. Ce choix de mise en œuvre d'une succession de tâches en vue de la réalisation du projet, correspond à la pédagogie du projet. Parmi les tâches choisies, quelques-unes relevaient des pratiques artistiques de la parole. Ainsi les tâches vues dans notre dispositif répondent au premier principe phare de la pédagogie du projet de nature artistique, le fameux *learning by doing*. Citons-en quelques-unes :

Utiliser des outils et des logiciels, effectuer des recherches sur Internet, réaliser un diaporama, présenter les productions finales devant le public, se réunir, s'organiser, proposer des chansons, des idées relatives à la conception des affiches, des jaquettes de CD, arrêter des choix, concevoir les jaquettes de CD, les notices biographiques et les affiches, rédiger les biographies, s'évaluer, formuler des autocritiques, s'entraîner à l'interprétation des chansons, organiser des répétitions, se filmer, se prendre en photo, effectuer des tâches orales, écrites, de phonétique, de vocabulaire, etc.

Du point de vue méthodologique, les étudiants ont été confrontés et ont participé à de nouvelles manières d'apprendre. Grâce à l'élaboration de fiches de tâches, ils ont pu s'organiser et s'ouvrir à cette nouvelle pédagogie. Cette organisation des tâches leur a permis de résoudre des situations-problèmes, et de s'intéresser à ce type de travail malgré sa nouveauté.

#### **4.3.3.2.Résolution des situations-problèmes**

Être confronté à des situations-problèmes est l'un des principes phares de la pédagogie du projet. Le fait d'interpréter des chansons en chœur devant un public varié et en langue-cible, cela représente une situation-problème à laquelle les étudiants devaient trouver une solution. Cela suppose une certaine maîtrise de la langue-cible, une certaine maîtrise de la respiration, du langage corporel, de la voix, de la prosodie (rythme et intonation), du système phonétique, etc. Produire une biographie d'un chanteur français ou francophone correspond aussi à une situation-problème nécessitant des outils linguistiques, culturels, textuels, d'où notre choix de rajouter un complément de programme grâce auquel les étudiants ont pu construire quelques

outils nécessaires pour trouver une réponse adaptée à toutes les difficultés lexicales, syntaxiques, grammaticales rencontrées. Les difficultés de conception des notices biographiques, des affiches et des jaquettes de CD supposaient d'effectuer des recherches sur Internet, de rassembler des outils et des données utiles, d'élaborer un livret de projet, nécessitant une certaine maîtrise des outils informatiques, etc.

Une interprétation des chansons françaises et francophones relève aussi de situations-problèmes culturelles. Présenter un spectacle de chant devant un public varié et interpréter des chansons en langue-cible avec des subjectivités diverses nécessite une transformation ou un développement de ses propres représentations culturelles pour pouvoir rencontrer un public extérieur, avoir confiance en soi et se libérer de son corps et par la suite libérer sa parole. Attardons-nous un peu plus sur les situations-problèmes :

Tout au long de la réalisation du projet, nous avons accompagné les étudiants et nous les avons aidés à surmonter des situations-problèmes. Nous avons consacré du temps pour préparer les étudiants à l'interprétation des chansons en public, c'est-à-dire libérer leur corps, leur voix, leur respiration, leurs émotions, leurs subjectivités, avoir confiance en eux, vaincre leurs hésitations, leur timidité. Cela nous fut possible grâce aux différentes micro-tâches rassemblées dans la tâche n° 3 : entraînements à la chanson française et francophone, l'objectif visé étant le spectacle (cf. réalisation du projet, précédemment dans ce chapitre). Durant la préparation de cette tâche, les étudiants ont été conduits à travailler la relaxation en groupe, ce qui leur a permis de gagner davantage de confiance en eux, individuellement et en groupe, mais aussi de devenir plus expressifs, dynamiques. Ils ont été préparés à l'aspect esthétique de l'interprétation des chansons grâce aux entraînements vocaux, respiratoires, corporels, et aux improvisations. Ils ont été entraînés à l'interprétation des chansons en chœur par le biais, entre autres, des lectures, des répétitions *a cappella*, du karaoké. En même temps, tout au long du projet, les étudiants étaient exposés, grâce au premier volet, à différents types de chansons, à différentes subjectivités et thématiques, à différents types de musique ; cela leur a aussi permis de développer leurs connaissances dans ce domaine et d'y sensibiliser leurs subjectivités. Dans le 1<sup>er</sup> volet, nous avons également consacré le 3<sup>ème</sup> cours à deux leçons de phonétique : « le téléphone » de Nino Ferrer et « La fièvre dans le sang » d'Alain Chamfort », afin de sensibiliser les étudiants à quelques sonorités de la LC, à la prosodie, grâce à des exercices de répétition orale, régressive et progressive, à d'autres exercices de perception, de discrimination phonétique, de repérage et de production. Ces leçons leur ont permis de construire quelques outils nécessaires pour améliorer leur prononciation en LC.

Concevoir des notices (tableaux) biographiques et rédiger une biographie de chanteur, cela représente une situation-problème pour les étudiants. Voilà pourquoi dans le 1<sup>er</sup> volet, nous les avons amenés, en relation avec le livret pédagogique, à travailler différents types de biographies, orales et écrites, mais aussi à se familiariser avec différentes formes de biographies (notices biographiques ou textes rédigés). Les étudiants ont découvert les différentes informations qui doivent apparaître dans une biographie et les différents connecteurs chronologiques assurant sa cohérence (cf. précédemment dans ce chapitre ; le livret pédagogique ; le 5<sup>ème</sup> cours : biographie de Diam's et le 6<sup>ème</sup> cours : biographie de Serge Gainsbourg).

Élaborer des affiches et des jaquettes de CD a représenté une situation-problème pour les étudiants. C'est pour cela que nous avons tenté de les aider par le biais de la tâche n° 6 : « Proposition des affiches et des jaquettes de CD » et la tâche n° 7 : « Élaboration des affiches et des jaquettes et arrêt définitif des choix », pour qu'ils déduisent les informations à mentionner dans une affiche et dans une jaquette de CD. Nous les avons sensibilisés à différentes formes, soit sur Internet soit sur des documents qui leur ont été proposés (cf. 7<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> cours). Ils ont pu construire des outils qui leur ont été utiles pour l'élaboration de leurs propres productions.

L'élaboration du livret, ainsi que l'action de graver un CD et le travail sur ordinateur, a représenté également une situation-problème. Pour la résoudre, nous avons accompagné les étudiants dans l'organisation du livret en salle informatique (cf. le 13<sup>ème</sup> cours - 9<sup>ème</sup> tâche - élaboration du livret « chanter pour voyager »). La secrétaire et l'informaticien étaient présents au cas où ils rencontreraient un souci d'ordre informatique ou matériel. Sur des feuilles A3 pour les affiches et A4 pour les jaquettes de CD et pour le livret, les étudiants, ma collègue et moi-même avons imprimé tous les produits finis de toutes les équipes, puis avons fait quelques copies à distribuer au public. Nous avons aidé les étudiants (pour les impressions puis pour les photocopies) mais surtout pour le choix du dessin de couverture du livret du projet (cf. livret du projet : « chanter pour voyager »).

Le dernier cours a témoigné de la réussite des étudiants à dépasser les situations-problèmes rencontrées. Ils étaient capables de monter le spectacle de chant devant une centaine de personnes, de réaliser les produits relatifs au projet. Sur le plan culturel, ils ont pu dépasser certaines difficultés<sup>102</sup>, grâce aux discussions que nous avons menées ensemble tout au long du projet et dont l'impact sera explicité ultérieurement, mais aussi grâce aux entraînements effectués. Ils se sont révélés ouverts, compréhensifs, voire même dans une certaine complicité

---

<sup>102</sup> Nous les préciserons ultérieurement dans « limites et obstacles ».



avec quelques habitudes françaises. Parallèlement les étudiants ont pu remettre en question quelques habitudes de leur culture maternelle. Cependant les étudiants et moi-même n'avons pas pu diffuser les productions finales sur la Toile. Cette diffusion représente un des éléments de la pédagogie du projet pour lequel le résultat est incertain.

#### **4.3.3.3. Propositions et négociation des tâches et des rôles**

Le choix des chansons à interpréter, des affiches et des jaquettes à concevoir, relevait de la responsabilité de chaque étudiant au sein du groupe. Pour ce faire les étudiants ont été amenés à proposer, à négocier leurs propositions, puis à fixer les choix. Au sein de chaque équipe, ils répartissaient les tâches entre eux. Lors de la rédaction des biographies des chanteurs, chaque équipe a réuni les informations nécessaires en vue des biographies retenues, dans des tableaux biographiques (notices biographiques), puis ils se sont mis d'accord sur la cohérence de leurs textes. Ce sont eux aussi qui ont choisi les chansons à interpréter et ont manifesté le désir de les interpréter ensemble (toutes équipes réunies). Nous avons fait appel à tous les étudiants, nous avons tenu à ce qu'ils répartissent les tâches d'une manière équilibrée. Ces discussions, négociations et répartitions des tâches leur ont permis de travailler en groupe, un principe phare de la pédagogie du projet.

#### **4.3.3.4. Travail en groupe, engagement et implication**

Il s'agit d'évaluer ce que Réseau École et Nature (1996 : 99) appelle *l'efficacité du travail en groupe* et l'implication des participants. Monter un spectacle, réaliser des productions a nécessité de travailler en groupe pour et par le projet, ce qui a exigé un énorme engagement, une coopération entre les membres de chaque équipe. Les résultats des productions finales des équipes de Céline Dion, de Lara Fabian, de Grégory Lemarchal et de Joe Dassin ont témoigné d'une forte relation qui a uni les participants, d'un vrai travail en groupe, d'une collaboration et d'une harmonie entre eux. Le fait d'amener les étudiants à apprendre en situation pour et par le projet, les a rendus conscients de cet apprentissage et de l'avantage qu'ils peuvent en retirer, mais aussi cela les a rendus dynamiques, les a impliqués au sein du groupe et par la suite motivés. Cet apprentissage leur a permis aussi de sentir l'importance du travail en groupe sans lequel aucun résultat n'aurait pu voir le jour.

#### **4.3.3.5. Construction des savoirs variés par et grâce au projet et interdisciplinarité**

Les savoirs variés ainsi que les outils construits, tout en résolvant des situations-problèmes, ont permis aux étudiants de monter le projet et de réaliser les produits qui lui sont relatifs. Grâce

au premier volet, les étudiants ont pu construire des outils grammaticaux, lexicaux et de phonétique, des savoirs socioculturels et linguistiques. Ils étaient exposés à différentes thématiques, à différents points linguistiques et socioculturels, nécessaires pour leur parcours universitaire et professionnel mais aussi pour la réalisation du projet à proprement parler.

Grâce au second volet, ils ont pu construire et développer des capacités vocales, corporelles, expressives, respiratoires. Ils ont pu révéler leurs subjectivités. Du point de vue informatique, technique, ils ont construit et développé des techniques bureautiques, et ont collecté des données sur des sites variés via Internet.

Les étudiants ont également mobilisé leurs connaissances disciplinaires acquises auparavant en vue de construire de nouvelles connaissances et de réaliser le projet. Autrement dit, ils ont assumé le transfert des apprentissages vu au chapitre deux. Il s'agit dans notre cas de collecter des idées relatives aux chansons à interpréter, aux biographies à rédiger, aux notices biographiques à concevoir, aux jaquettes de CD et affiches à effectuer et au livret du projet via des sites pédagogiques français, mais aussi par le biais des dictionnaires ou des manuels entre autres. Il s'agit aussi de collecter des photos, des informations sur les biographies et sur la vie des chanteurs.

Durant la réalisation du projet, les étudiants ont fait appel à différents apprentissages selon les besoins pour lesquels il convenait de trouver une réponse. Dans le 1<sup>er</sup> volet du projet « le livret pédagogique » des apprentissages leur ont permis de réaliser les tâches relatives au projet à proprement parler. Dans ce volet, il y avait des apprentissages de lexique, de grammaire, de compréhension orale et écrite et d'expression orale et écrite. Pour réaliser le projet à proprement parler, les étudiants faisaient appel aux apprentissages antérieurs avec l'objectif d'en acquérir d'autres en situation et d'accomplir le projet. Par exemple pour la production d'une biographie de chanteur, ils ont été amenés à construire des outils (apprentissages) grammaticaux, lexicaux, syntaxiques, de cohérence, d'écriture, mais aussi de lecture et de parole, afin de discuter et fixer les choix et réussir la rédaction.

Il en est de même pour l'interprétation des chansons. Les étudiants ont été sensibilisés et ont construit quelques outils phonétiques grâce aux deux leçons de phonétique proposées au 1<sup>er</sup> volet. Au cours de leurs entraînements au chant, ils ont été également amenés à construire d'autres outils phonétiques afin de pouvoir chanter en chœur (entraînements vocaliques, respiratoires, corporels, etc.). Il est fort intéressant de constater que les apprentissages construits ou développés par les étudiants, afin de faire face aux situations-problèmes, ont trouvé place dans la réalisation du projet. Le développement de nouvelles connaissances les a conduits à l'interdisciplinarité. Pour conclure, il est important de préciser que c'est dans l'objectif de

réaliser le projet incluant tous les produits qui y sont relatifs et de répondre aux besoins rencontrés, que les étudiants ont mobilisé leurs connaissances préalables et ont construit quelques autres moyens : communicatifs (écrit et oral), techniques (recherche sur Internet, consultation de sites, téléchargement de documents et de photos, traitement de texte, création d'un diaporama, etc.) et corporel, respiratoire, etc.

Les étudiants ont été amenés à développer pour certains, et/ou à construire pour d'autres, des connaissances relevant de différentes disciplines : socioculturelle (relevant du domaine de la chanson et de la musique, des thématiques variées permettant l'accès à la culture-cible) ; communicative (oral, écrit, corporel, etc.) ; technologique (outils bureautiques, recherche sur Internet, *Word*, *Power Point*, impressions, photocopies, etc.) ; relationnelle (négocier, coopérer, gérer, travailler en groupe, planifier). Cela a inversé la tendance de l'apprentissage traditionnel qui, lui, promeut le cloisonnement des disciplines et réduit le transfert des apprentissages. Cela nous permet aussi de confirmer que les étudiants ont pu satisfaire quelques-uns de leurs besoins, autrement dit ont pu obtenir les résultats attendus, compte tenu des résultats effectifs de notre projet, de son aboutissement, selon Réseau Ecole et Nature (1996 : 99).

#### **4.3.3.6. Réalisation concrète d'une production**

Réaliser une production finie est un facteur d'implication, de motivation, d'intérêt pour les étudiants. Il s'agit d'un objectif principal à atteindre. Les étudiants de toutes les équipes étaient attirés, motivés par l'idée d'en présenter une devant un public extérieur, de communiquer leur travail à la société, de lier les pratiques scolaires à la vie en société. Cette expérience était pour eux inédite et motivante. Ici aussi, nous confirmons la réalisation des résultats escomptés. Nous avons eu au terme de notre dispositif des productions effectifs : le spectacle de chant, le livret du projet « chanter pour voyager ».

#### **4.3.3.7. Socialisation du produit**

Pour mener à bien la pédagogie du projet de nature artistique, les réalisations effectuées doivent d'une part correspondre à une forme de la vie en société (sociale, culturelle, artistique, etc.), d'autre part être destinées à d'autres destinataires que la classe.

Dans notre étude de cas, la socialisation et la diffusion des réalisations, en tant qu'étapes phares de la pédagogie du projet, ont bien été effectuées. Le projet était un spectacle de chant ainsi qu'un livret de projet : « chanter pour voyager » ; il relève effectivement d'une forme sociale, culturelle et artistique ; sa diffusion a été destinée à un public extérieur à la classe, comme indiqué précédemment.

L'une des évaluations menées dans notre étude de cas, s'est inscrite dans un cadre social. Nous avons eu des *feedbacks*, autrement dit des retours variés du public (enseignants, camarades, familles, amis, responsables, etc.), ce qui s'inscrit aussi dans une pédagogie du projet. Comme mentionné précédemment la diffusion devait se faire sur la Toile, et ce afin de toucher un public de FLE vaste et varié. Cette diffusion n'a malheureusement pas eu lieu. Nous n'avons pu diffuser ni le spectacle ni le livret électronique du projet : « chanter pour voyager », prévus sur un site fermé, en raison de la guerre et de ses répercussions. D'une part la coupure permanente d'Internet, d'autre part la situation sécuritaire dégradée qui a empêché les étudiants des quatre équipes de se réunir à nouveau après la diffusion en public. Nous n'avons pu nous joindre à eux afin de trouver un accord pour un deuxième type de diffusion. Signalons une troisième raison bien peu favorable à la diffusion du projet sur la Toile, qui relève des limites socioculturelles liées à notre contexte social, et que nous présenterons ultérieurement.

Nous pensons à un troisième type de diffusion, une diffusion à long terme pour des destinataires potentiels, c'est-à-dire essentiellement des enseignants de FLE, dans notre espace et ailleurs, des chercheurs en master et en doctorat dans un contexte proche du nôtre, et des étudiants de FLE en général.

#### **4.3.3.8. Assimilation des représentations culturelles de la culture cible**

Grâce à ce dispositif, les étudiants ont pu élargir leurs connaissances d'ordre socioculturel ; ils ont pu développer leurs représentations culturelles de la culture-cible. Nous révélerons ultérieurement des exemples concrets de cette acculturation.

#### **4.3.3.9. La nature artistique du projet**

Le second volet a été en grande partie dédié à la nature artistique du projet. Les entraînements à la chanson française et francophone incluaient des micro-tâches et des jeux qui ont donné accès au langage corporel, esthétique. Différentes micro-tâches correspondaient aux entraînements corporels, respiratoires, vocaux, d'expression et d'émotion variées. D'autres entraînements étaient dédiés aux lectures individuelles, collectives, aux répétitions *a cappella*, au karaoké, etc. Tous ces entraînements donnent au projet pédagogique réalisé une nature artistique. Le type artistique de notre projet, un spectacle de chant en FLE, a assuré également cette nature esthétique.

Pour conclure, notre action de remédiation répond parfaitement aux caractéristiques de la pédagogie du projet artistique. Elle a pu effectivement apporter de réels changements vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage du FLE et de ses méthodologies au sein de notre contexte.

Nous pouvons conclure que ce second travail de terrain nous a permis de constater le lien étroit qui lie les différents principes de la pédagogie du projet artistique, sans lesquels la réalisation sur le terrain risque d'être inaboutie. Notre projet a pu voir le jour et s'inscrire dans une pédagogie du projet artistique grâce à la démarche que nous avons menée avec les étudiants. Il s'agissait d'une démarche basée sur la réalisation d'actions et qui a abouti à des productions qui ont pu être socialisées et diffusées. Ces deux dernières phases de socialisation et de diffusion ont eu lieu grâce à l'interaction entre les différents principes de la pédagogie du projet dont la mise en œuvre vient d'être vérifiée.

En résumé, l'objectif de réaliser un projet, à rappeler un spectacle de chant et un livret de projet « chanter pour voyager », a nécessité une confrontation avec des situations-problèmes, puis a exigé de les résoudre par le biais du travail en groupe, en collaboration, et grâce à l'engagement des étudiants. Ce travail en groupe a impliqué aussi un travail de proposition, de négociation, de choix, de distribution des rôles entre les étudiants afin d'accomplir les tâches relatives au projet. Ceci leur a demandé de l'engagement et des efforts considérables en matière de recherches des données, tout en faisant appel à leurs compétences dans les différentes disciplines et à leur capacité de transfert, en construisant certains apprentissages tout en réalisant le projet et en développant d'autres connaissances. Cela a permis aussi de tisser des liens étroits entre les étudiants et leur a donné l'envie et la motivation de mettre en œuvre le projet, puis ensuite de pouvoir le socialiser et le diffuser.

Ce dispositif de terrain a permis aux étudiants d'associer les pratiques scolaires aux pratiques sociales (monter un spectacle de chant devant un public extérieur), mais aussi de procéder à une évaluation sociale, évoquée précédemment (révélée grâce à des *feedbacks*), et à des recherches de données extérieures au programme. Il leur a permis aussi de construire des savoirs variés (linguistiques, socioculturels, techniques, esthétiques, etc.) ; des savoir-faire (rédiger une biographie, monter un spectacle de chant, concevoir une affiche et une jaquette de CD, etc.) ; des savoir-apprendre (participer dans leur propre apprentissage, se responsabiliser, construire eux-mêmes des savoirs, chercher, négocier, choisir, distribuer des rôles, fixer des choix, découvrir, etc.) ; et des savoir-être (être responsables de leur apprentissage, impliqués, motivés, coopératifs, curieux intellectuellement et expressivement subjectifs, etc.). Ce dispositif a aussi offert aux étudiants un cadre interdisciplinaire, mobilisant des connaissances, des compétences variées (linguistiques, socioculturelles, textuelles, techniques, relationnelles, etc.) et leurs subjectivités. Les étudiants ont été au sein du fameux « *Learning by doing* », qui correspond à apprendre par et pour l'action. Ce dispositif a donné la possibilité de tisser des liens entre les savoirs variés en langue-culture cibles et le domaine artistique, ce qu'illustre le spectacle de chant. Les étudiants peuvent par la suite transférer les connaissances acquises grâce au projet

dans leur vraie vie au sein de la société, à des fins professionnelles par exemple (futurs enseignants de FLE, ils peuvent profiter de cette expérience avec leurs propres étudiants).

Nous confirmons ainsi pour conclure que notre dispositif, a bel et bien apporté de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE et au sein de notre contexte à l'université d'Alep et qu'il relève effectivement de la pédagogie du projet artistique. Nous poursuivons maintenant l'évaluation de notre dispositif pour voir quelles dérives, limites, et obstacles ont entravé sa bonne marche.

#### **4.3.4. Bilan du projet et son impact**

Après avoir décrit notre dispositif sur le terrain et effectué son analyse, il est nécessaire dans un premier temps de nous interroger sur les dérives, les limites et les obstacles qui ont entravé notre dispositif, puis dans un second temps, de nous demander si d'éventuels apports ont eu lieu.

##### **4.3.4.1. Conflits et contraintes à la croisée de la pédagogie du projet artistique**

Quand nous pensons au projet, viennent directement à l'esprit les dérives, les conflits et les contraintes qui y sont associés, ces dernières pouvant être d'ordre socioculturel, ou d'ordre cognitif, linguistique, sécuritaire, matériel, etc. L'enseignant doit toutes les surmonter pour pouvoir réaliser le projet attendu : « *Le projet, lieu d'expression des représentations, de réalisation de conflits sociocognitifs, et de prise en compte des différences, suppose le respect de quelques contraintes fortes pour l'enseignant.* » (BORDALLON & GINESTET, 1993 : 154). Il doit rapprocher les intentions conçues pour la réalisation du projet et la réalité à laquelle la réalisation est confrontée.

##### **A. Dérives de la pédagogie du projet artistique :**

BORDALLO & GINESTET (1993 : 10, 11, 13) précisent que dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet pédagogique, il peut survenir des dérives de différents ordres dues au choc que peut rencontrer le projet dans une confrontation avec la réalité ; cela représente un écart entre l'intention et la réalité, c'est-à-dire entre l'idéalisme et le réalisme abordés précédemment au chapitre deux. Autrement dit, il s'agit d'un décalage entre l'idéalisme qui correspond à la subjectivité et à la perception vis-à-vis du projet et le réalisme qui désigne la réalité que nous envisageons. C'est ce que FICHTE nomme le choc, qui a été traité précédemment, et qui provient de la confrontation à la réalité. Nous allons décrire ces dérives à travers les éléments suivants, puis nous préciserons quelles dérives nous avons connues dans notre dispositif.

Être pris dans le piège de **la dérive productiviste**, cela veut dire que la réalisation à effectuer

prend plus d'ampleur et plus d'importance, éclipsant les apprentissages et l'implication des étudiants. Autrement dit l'enseignant et les étudiants se focalisent sur la chose à réaliser (le résultat), la socialisation du produit, sans prêter autant attention à l'apprentissage ni à l'implication des étudiants, ni à leur imagination et créativité. Les étudiants deviennent par conséquent plus exécutants que subjectifs, créatifs et autonomes. L'enseignant quant à lui se trouve davantage responsable et intervient d'une manière permanente jusqu'à ce que cela affecte négativement les étudiants qui eux se trouvent dépossédés de leur construction et de leur réalisation du projet.

Être pris dans le piège de **la dérive techniciste**, c'est l'intérêt exagéré que porte l'enseignant à la planification du projet. Avec son excès dans le souci de planifier et son exigence de la rentabilité du projet, l'enseignant influence négativement l'apprentissage et met à l'écart l'apprenant, ses désirs et ses plaisirs. En d'autres termes, l'enseignant intervient dans tous les détails du projet et réduit toute intervention, proposition, imagination de la part de l'étudiant. Il planifie lui-même le projet, définit les tâches à réaliser, fixe la forme des réalisations finales et les savoirs, les savoir-faire et les compétences à acquérir, précise l'ordre dans lequel les tâches doivent être réalisées. Cette dérive, elle aussi, réduit spectaculairement le rôle de l'étudiant, voire le détache du projet. Cela le démotive, réduit son intérêt et la possibilité de construire lui-même des apprentissages, mais aussi le prive d'être confronté à des situation-problèmes et par la suite le prive des tâtonnements qui peuvent précéder des remédiations.

Être pris dans le piège de **la dérive spontanéiste**, cela veut dire se laisser aller à la spontanéité sans objectifs bien fixés auparavant, sans planning déterminé ; travailler en privilégiant totalement la liberté, l'initiative, les envies, l'affect, le plaisir, le désir des étudiants sans ligne claire à suivre, sans préparation de matériel, de ressources nécessaires. Cela perturbe voire empêche la réalisation du projet. Somme toute, donner plus de liberté à l'apprenant, à ses désirs, à ses plaisirs, et lui donner plus de responsabilités, sans planification suffisante ne veut pas dire réussir un projet, c'est malheureusement l'inverse qui se produit contre toute attente.

En ce qui concerne notre dispositif, nous avons pu échapper à la dérive productiviste. Tout au long du projet, nous avons fait en sorte, les étudiants et nous-même, d'équilibrer notre intérêt entre produits à réaliser (les résultats, les produits finis) et apprentissages, subjectivités, responsabilités des étudiants. Nous avons amené les étudiants à construire des apprentissages par et grâce aux productions finales. Les apprentissages construits par les étudiants tout au long du projet étaient un moyen pour réaliser le projet et c'est grâce à ce dernier qu'ils ont été amenés à construire des apprentissages. Il est quand même nécessaire de mentionner que faute de temps nous sommes intervenues, notre collègue et nous-même, dans la finalisation de la mise en page

du livret du projet, de la correction des biographies, des affiches et jaquettes de CD, sans donner une marge suffisante à l'auto-correction (à la remédiation) par les étudiants. Hormis cela, nous avons dans l'ensemble échappé à la dérive de trop nous concentrer sur les résultats.

Nous avons également échappé à la dérive spontanéiste, car nous nous sommes organisées à partir d'un planning déterminé. C'est vrai que nous avons laissé une marge de manœuvre aux étudiants, à leurs subjectivités, créativité, autonomies, etc., sans pourtant perdre le fil conducteur du projet, ni ses objectifs.

Malheureusement, nous étions à un moment donné prises partiellement au piège de la dérive techniciste. Autrement dit, nous sommes intervenues pour définir le projet, négocier et planifier les tâches à réaliser, mais aussi pour proposer des fiches de tâches afin de faciliter le travail des étudiants. C'est vrai que notre intervention a été effectuée dans l'idée d'initier le projet au sein de ce contexte, mais nous avons veillé quand même à prendre en compte les avis et les envies des étudiants ; ceux-ci ont été relevés lors des enquêtes de terrain (cf. chapitre 1), ce qui a permis aux étudiants d'adhérer au projet, d'être motivés et impliqués. Ajoutons que des discussions sur le projet ont eu lieu au début de la formation. Ainsi, les étudiants ont pu intervenir et proposer leurs idées. Celles-ci ont été prises en compte dans la définition du projet et dans l'organisation des tâches. Citons l'exemple du choix fait par les étudiants de chanter tous ensemble les cinq chansons.

Notre intervention partielle a été un soutien aux étudiants, car ils ne sont pas habitués à être entièrement responsables de la définition du chronogramme d'un projet, qui relie la planification temporelle à la planification des tâches. Ce choix d'intervention n'était pas prévu au préalable, il s'agit plutôt d'un coup de main après avoir constaté les difficultés qu'ont rencontrées les étudiants au démarrage du projet. Cette intervention est aussi due au manque de temps accordé au projet, ainsi qu'aux habitudes éducatives et socioculturelles auxquelles les étudiants adhèrent. Ainsi nous pouvons dire que nous étions partiellement pris au piège de la dérive techniciste. Voyons maintenant quels obstacles et quelles limites ont pu freiner notre dispositif.

### **B. Limites et obstacles :**

Avant et durant la réalisation du projet, nous avons été confrontés à différents problèmes, les plus importants étant les problèmes d'ordre sécuritaire, matériel et temporel en relation avec le planning de présentation publique, et l'insuffisance du temps accordé au projet, ce qui a évidemment perturbé son avancement voire sa réalisation.

Par rapport à ces contraintes, nous soulignons également, d'après BORDALLO & GINESTET,



qu'opter pour une pédagogie du projet signifie que l'enseignant « *se [trouve] dans une situation incertaine, aléatoire, complexe. Ce qui va lui permettre de supporter l'incertitude inhérente à toute situation de projet, ce sont les routines (partie acceptée et automatique du comportement) qu'il aura par ailleurs stabilisées.* » (1993 : 184).

#### - **Limite temporelle**

Le planning temporel fixé par l'établissement pour la réalisation d'un projet n'est pas toujours en phase avec la réalité qui souvent exige plus de temps et cache des imprévus. Attardons-nous un peu plus sur la limite temporelle dans le cas de notre projet.

Choisir une pédagogie du projet artistique exige, comme évoqué *supra*, une projection dans le temps qui soit fixe, d'une part pour la réalisation du produit fini et d'autre part pour l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Mais le contact avec la réalité du projet confirme que lorsque le temps est insuffisant dans cette démarche de projet, cela peut provoquer des tensions, du stress, un manque de concentration, de la fatigue chez l'enseignant et l'apprenant. Cela entraîne par la suite une incomplétude de la mission, des objectifs non atteints, la démotivation des apprenants. Dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsque le temps imparti au projet est trop long, les apprenants et les enseignants risquent de s'ennuyer, se fatiguer. Nous nous demandons quelle est la durée pertinente pour un tel dispositif.

Notre dispositif était étalé officiellement sur 40 heures intensives réparties sur trois semaines. Mais au bout de quelques séances, nous avons réalisé, notre collègue et nous-même, que cette durée était en réalité insuffisante pour le projet attendu. Voilà pourquoi nous y avons rajouté une trentaine d'heures. Quarante heures ont été consacrées au premier volet, et trente heures au second. Pratiquement ces trente heures ont été consacrées aux entraînements et à la réalisation des tâches relatives au projet à proprement parler. Les quarante heures du premier volet étaient considérées comme un complément du programme de la formation universitaire et comme une opportunité d'offrir aux étudiants des pistes pour construire des outils nécessaires pour la réalisation du projet. De prime abord cette durée paraît suffisante pour un tel projet mais, sur le terrain, le fait que ces heures aient été réparties sur trois semaines donnait au projet une forme d'atelier intensif, ce qui a eu des répercussions négatives sur la bonne marche du projet. Les étudiants étaient épuisés par ce planning temporel dense, ils n'avaient pas suffisamment d'intervalle de temps entre les séances et par la suite ils étaient énormément fatigués pour tout réaliser en trois semaines. Malheureusement le choix d'un atelier intensif nous a été imposé par les responsables du CNF et de l'université d'Alep. Aucune autre opportunité ne nous était accordée, voilà pourquoi nous étions obligées d'accepter l'offre telle qu'elle était. Effectuer un atelier au-delà de cette durée et de cette période nous était donc impossible.

Parmi les conséquences négatives que nous avons eues à cause de cet échec, il y a eu l'incapacité de la majorité des étudiants d'apprendre par cœur les textes des chansons à interpréter en chœur. Faute de répartition raisonnable de la durée, ils n'ont pas pu non plus finaliser la mise en pages du livret du projet « chanter pour voyager », nous avons été par la suite nous-mêmes obligées de les aider et d'y prendre part.

Les étudiants n'avaient pas non plus l'opportunité de participer pleinement à la définition du projet, de le négocier et de le planifier, car ils étaient trop pris par le rythme rapide de l'atelier. Cela nous a obligées, à plusieurs reprises, d'anticiper, d'assurer davantage d'éléments pour définir le projet, et de planifier les tâches à réaliser afin de rassurer les étudiants. Pourtant ces derniers étaient impliqués à fond mais fatigués à cause du rythme intensif de la formation. Même en rentrant chez eux, la possibilité de poursuivre la démarche du projet et de se joindre à leurs partenaires d'équipe était rarissime voire impossible pour certains, car ils n'avaient ni énergie, ni conditions sécuritaires favorables.

Une durée de 70 heures, sans doute suffisante mais de type intensif, a compliqué la tâche pour les étudiants et pour nous-mêmes. Au début l'atelier ne disposait que de quarante heures intensives mais étant donné que les résultats du projet devaient être présentés le 2 octobre 2013, nous avons été obligées de rajouter 30 heures supplémentaires et intensives aussi afin d'être prêts dans les temps pour le jour de la clôture de l'école d'été. En plus, ceci nous a amenées à prendre quelques responsabilités, en particulier la planification du projet et la définition de quelques tâches, comme mentionné précédemment. Ainsi faute d'une bonne répartition du temps et faute d'énergie, nous avons eu à intervenir à plusieurs reprises.

Faute de temps aussi, et à cause de la rentrée imminente, nous n'avons pas pu non plus nous réunir après le spectacle final pour discuter d'une éventuelle diffusion sur la Toile.

#### - **Nouvelles habitudes d'enseignement-apprentissage et contexte éducatif**

Être confronté à de nouvelles habitudes d'apprentissage (pratiques théâtrales, chansons), peut provoquer des réticences de la part des apprenants, peu habitués à cela. Au début de notre dispositif de projet, le contact avec l'autre sexe et avec un public extérieur qu'exigent ces pratiques, a présenté un obstacle à leur participation.

Être confronté à un apprentissage non traditionnel et demandant une grande participation, un engagement, une implication et une responsabilité de la part des apprenants s'avère difficile, surtout pour un public qui dans sa majorité a connu un apprentissage transmissif.

Une démarche de projet n'est pas rassurante non plus pour les enseignants qui depuis longtemps ont utilisé une démarche traditionnelle, surtout pour ceux qui n'ont pas bénéficié de formations

les préparant à une démarche active. Malheureusement, durant la guerre, les formations professionnelles sont devenues rares, voire inexistantes. Pour un enseignant de FLE non natif, des formations de mise à niveau linguistique paraissent aussi urgentes, surtout dans un contexte où tout contact avec le français est devenu rare comme il a été dit précédemment (cf. chapitre 1). De ce fait, nous nous demandons si les actions et les réalisations escomptées sont adaptées à des habitudes éducatives auxquelles on a tendance à se référer.

Réaliser un projet et le socialiser dans ce contexte s'est avéré difficile à mettre en œuvre pour des étudiants habitués depuis longtemps à un apprentissage traditionnel souvent transmissif. Introduire une méthodologie active basée sur le « *Learning by doing* », introduire de réels changements au niveau des habitudes d'enseignement-apprentissage n'annonce pas un chemin facile à parcourir. Même pour nos collègues, une telle démarche semble difficile à mettre en œuvre. Ces obstacles au niveau éducatif, didactique et pédagogique, n'étaient pas faciles à prévoir tout au long du projet. Il n'était pas facile du tout d'amener les étudiants à construire eux-mêmes leurs apprentissages, à réaliser des tâches et à monter un projet, un spectacle, à chanter devant un public extérieur, à extérioriser leurs subjectivités, leurs sentiments, à les libérer et à faire exprimer et libérer leurs corps. Déployer des efforts, être responsables et impliqués, planifier, proposer, négocier, choisir, n'était pas facile non plus.

Pour faciliter leur travail, les motiver, attirer leur attention et leur curiosité, nous leur avons bien expliqué ce que leur apporte une telle démarche de projet. Socialiser un produit devant un public extérieur à la classe, travailler en groupe, réaliser des tâches relevant des pratiques artistiques de la parole et du projet à réaliser, cela correspond à un apprentissage qui les lie à la vie en société. Il s'agit d'une pédagogie qui leur permet d'être eux-mêmes les concepteurs, les responsables de leurs apprentissages à part égale avec l'enseignant. C'est une démarche qui leur permet aussi d'être autonomes, capables de satisfaire leurs besoins (cf. chapitre 1), responsables (proposer, négocier, choisir, résoudre des situations-problèmes), capables de tisser des liens au sein du groupe et avec l'enseignant, capables de devenir par la suite des autodidactes. Cette phase de discussion les a poussés à s'attacher au projet et à sa réalisation malgré les difficultés associées.

Réaliser un livret de projet et casser les codes culturels en chantant ensemble, hommes et femmes, devant un public qui leur est extérieur et par conséquent étranger, représentait pour eux un défi considérable. Travailler pendant 70 heures sur une seule thématique « La chanson française et francophone » n'était pas évident non plus pour certains étudiants, d'où l'intégration de quelques documents authentiques et vraisemblables, tels que des conversations téléphoniques, des textes abordant quelques habitudes culturelles de la culture-cible, afin de

diversifier les supports et de ne pas être pris au piège de la monotonie et de l'ennui.

#### - **Limites relatives à l'évaluation**

Dans notre dispositif, l'évaluation n'était pas basée, comme d'habitude, sur un système de notation. Les étudiants étaient habitués à un système de récompense et / ou de sanction au regard des efforts déployés. Il fallait changer cette pratique et convaincre les étudiants à suivre cette formation en atelier et à être assidus jusqu'à la fin. Malgré cela, nous avons pris le risque de proposer une formation qui rompe avec le fonctionnement traditionnel de notation et de certification ; cela ne nous paraissait pas impossible.

Il est vrai que nous avons craint un temps que les étudiants ne s'engagent pas jusqu'au bout dans cette expérience, mais nous fûmes rassurées car nous connaissions bien leur conscience, leur envie, leur motivation quant à l'intérêt d'une telle formation pour la suite de leur parcours universitaire mais aussi pour leur futur projet professionnel et personnel. Les résultats des enquêtes que j'avais effectuées auparavant (questionnaires et observations de type participantes) (cf. chapitre 1) nous ont rendues confiantes. J'étais bien informée de leurs besoins urgents, de leur envie et de leur motivation à suivre la formation proposée. Les étudiants eux-mêmes réclamaient ce type de formation comme complément de programme et d'apprentissage. Nous avons mentionné ces constatations précédemment et à plusieurs reprises. Ils nous ont montré qu'ils étaient mûrs, conscients, responsables et prêts à s'engager. Ce défi nous a mis un peu la pression jusqu'au dernier jour mais les étudiants étaient effectivement engagés et assidus pour la plupart.

S'évaluer différemment, s'auto-évaluer surtout, cette procédure était inédite, voire difficile pour quelques-uns, surtout parce qu'ils n'avaient pas l'habitude d'être eux-mêmes responsables de leur apprentissage et par la suite de leur évaluation. Pour finir, il nous a fallu déployer des efforts supplémentaires pour motiver les étudiants et pour les rendre sans cesse intéressés par ce travail car rien ne les obligeait à être assidus, hormis l'attestation finale de participation délivrée par le CNF et l'université d'Alep. Cependant, celle-ci représente pour les étudiants un atout considérable pour leur future insertion professionnelle, et trouve place dans leur CV. Cette attestation était la seule reconnaissance de leur participation, de leur engagement et de leur implication. La délivrance de cette attestation était quand même liée à la présence, ainsi trois absences empêchaient de l'obtenir.

#### - **Situation sécuritaire dégradée**

À cause de la dégradation de la situation sécuritaire, plusieurs tâches ont été annulées, dans le cadre du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>d</sup> volet. Nous citons à titre d'exemple le deuxième type de diffusion par

internet des réalisations finales, qui fut impossible. Les étudiants ne pouvant pas le faire, il était prévu que nous prendrions le relais mais malheureusement Internet faisait défaut et d'autre part nous n'avons pas pu avoir l'accord de tous les étudiants à distance étant donné que la plupart d'entre eux ne pouvaient plus se réunir. Même durant la formation, des retards, parfois des absences, ont eu lieu à cause de coupures imprévues des routes dues à des confrontations armées.

#### - **Limite matérielle et technique**

Les ressources et moyens peuvent freiner l'intégration de cette pédagogie, surtout dans notre contexte de guerre. Le manque, voire l'absence de moyens matériels, mettent la réalisation du projet en péril. Durant les cours qui se sont déroulés à la faculté des lettres, la situation était problématique pour les tâches basées sur des enregistrements sonores, nécessitant impérativement l'électricité pour pouvoir brancher l'ordinateur et les enceintes. Ainsi, lors de certaines tâches de phonétique, de compréhension orale, nous étions parfois obligées de lire nous-mêmes les documents quand l'électricité nous faisait défaut. L'établissement ne disposait plus de matériel (ordinateurs, enceintes, générateurs en panne) et nous avons dû nous en procurer par nos propres moyens pour assurer le bon déroulement du cours ; nous devions utiliser notre ordinateur portable, nos enceintes, et nous assurer de la bonne charge de la batterie. Personnellement, nous avons réussi à trouver un magnétophone fonctionnant avec une batterie et disposant d'entrées pour les clefs USB ; ce fut, dans cette période de guerre, une découverte inespérée. C'est pour ces raisons que, dans la mesure du possible, nous avons effectué toutes les recherches sur internet et tout le travail informatique relatif au projet dans la salle informatique du CNF. Ce dernier disposait de postes d'ordinateurs et d'internet, possibles grâce aux générateurs qui alimentent cet établissement en électricité. Les quelques déplacements de certains cours vers le CNF n'étaient pas faciles, car il y avait aussi les deux autres projets conjoints mentionnés précédemment. En outre il y avait des activités propres au CNF nécessitant un travail dans la salle informatique.

En plus de ces contraintes, certains étudiants n'étaient pas habitués au travail informatique (travail bureautique, exploitation des modèles sur *Word* d'affiches, de jaquettes de CD, utilisation de *Power Point*, etc.), ce qui nous a demandé, à notre collègue, à nous-même et aux étudiants, de consacrer du temps pour les aider. À côté de ces limites, il y a eu un obstacle de dernière minute, à savoir l'absence de caméra vidéo, prévue pour filmer le spectacle de clôture.

#### - **Filmer le spectacle de clôture**

Il était prévu que le CNF s'occupe de l'enregistrement vidéo, mais malheureusement ce jour-là la secrétaire avait oublié d'apporter la caméra vidéo. D'habitude le spectacle de clôture des

écoles d'été se déroulait dans les locaux du CNF mais cette fois-ci il a eu lieu à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, d'où cet oubli.

La plupart des étudiants et des personnes présentes le jour de la clôture ont pu heureusement enregistrer la présentation finale avec leurs téléphones portables. Ainsi nous avons pu avoir les enregistrements grâce à quelques-uns parmi eux, à qui nous avons confié la mission de filmer avec leurs téléphones portables. Nous avons essayé de récupérer différentes versions enregistrées par les étudiants présents avec leurs téléphones portables, mais la version gravée sur le CD était la meilleure.

#### - **Limite socioculturelle**

Intégrer une démarche à projet avec l'espoir d'initier les apprenants à l'altérité, aux discussions interculturelles et à construire des conceptions communes pour et grâce au projet nous a demandé des efforts considérables. Par le biais de différentes thématiques relevant de la culture-cible (soit *via* les chansons soit *via* d'autres pratiques artistiques) nous avons tenté de relever le défi. Cette ouverture vers la langue-culture cibles par la médiation artistique de la parole peut provoquer un blocage chez certains étudiants car ils se sentent menacés ; ils essaient de protéger leurs représentations de la CM, leur identité. Certains étudiants participant au projet se sont montrés indifférents face à cette ouverture, surtout au début. Mais au bout de quelques séances leurs réactions ont pu être modifiées. Expliquons-nous un peu plus à propos de cette situation :

Des limites socioculturelles sont apparues en lien avec notre contexte. La nature du projet choisi - le chant et les pratiques artistiques de la parole - ne posaient pas un problème particulier dans notre contexte. Il s'agit d'un public qui est très intéressé par le chant mais ce qui a perturbé notre démarche, surtout au début, était le fait de chanter devant les autres, les deux sexes confondus, mais aussi devant un public varié et extérieur à la classe, ce qui est culturellement intimidant pour la plupart des étudiants même masculins. Une autre difficulté, liée aux entraînements accompagnant les répétitions des chansons à interpréter, fut la dimension corporelle des entraînements. Le corps dans notre culture s'inscrit dans le champ de l'intimité ; il est censé être protégé des regards des autres, il ne s'expose donc pas aisément devant les autres. Plus problématique, le contact physique avec le sexe opposé est presque interdit pour une majorité d'étudiants, d'où leur réticence face à certaines activités, parfois même leur refus de participer à des exercices les contraignant à un tel contact. Se mettre dans une position culturellement mal vue, comme par exemple être allongé devant le sexe opposé, est gênant pour la plupart des étudiants, surtout de sexe féminin. Voilà pourquoi, nous étions parfois obligée de changer la position de quelques micro-tâches, nécessitant une position qui les gênait, pour

assurer la continuité du travail et l'intérêt des étudiants. Nous avons évité au maximum le contact physique entre les sexes opposés pour la même raison. Nous ne pouvions pas les obliger non plus, car ceci aurait pu déclencher des difficultés supplémentaires à celles déjà présentes ; un choc culturel aurait pu nous coûter l'abandon de la formation par plusieurs étudiants. Assimiler de nouvelles habitudes culturelles nécessite aussi du temps.

Une autre limite identifiée en lien avec le domaine culturel, c'est leur connaissance réduite du domaine du chant français et francophone, de la biographie de chanteurs, qui a été constatée lors de l'évaluation de début de formation évoquée précédemment dans ce chapitre.

21 étudiants sur 48 n'écoutaient pas de chansons françaises et francophones avant la formation reçue ; mais ils ont montré un intérêt pour le domaine du chant, écoutant énormément de chansons en arabe. D'où notre choix de les familiariser à quelques chansons françaises et francophones tout au long du premier volet incluant des thématiques variées de la culture cible. Quant aux biographies de chanteurs, 43 étudiants sur 48 n'avaient jamais lu une biographie. C'est pour cela qu'à travers les deux leçons relatives aux biographies, nous avons visé à les initier, à les sensibiliser à ce domaine.

Mais à vrai dire toutes ces limites n'ont pas constitué un vrai obstacle pour les étudiants. Ceux-ci ont été rapidement attirés par l'idée du projet et les produits à socialiser, par la nouveauté d'un tel apprentissage, et surtout par la responsabilité qui leur a été donnée ; cela leur a énormément plu. Le premier volet de notre dispositif a été une phase de sensibilisation à la chanson française et francophone et au domaine de la biographie ; ce fut pour eux une opportunité pour construire des savoirs variés et aussi pour exprimer leurs subjectivités. L'offre pédagogique a énormément contribué à élargir leur connaissance et leur vision culturelle dans ce domaine ; cet élargissement est également dû aux différentes thématiques et chansons qui leur ont été présentées.

Quant au second volet, il leur a permis de découvrir leur langage corporel, leurs subjectivités, grâce aux micro-tâches et aux entraînements vocaux, respiratoires et corporels, mais aussi de surmonter l'hésitation et les habitudes culturelles qui réduisaient leur confiance en eux et de transformer quelques représentations même à leur propre manière.

Au bout de trois semaines, les étudiants ont pu être devant un public extérieur et ont pu chanter tout en bougeant leurs corps et tout en interprétant les chansons avec des subjectivités variées et personnelles.

Le fait d'être filmé ou photographié n'était pas au départ bienvenu et peu évident pour tous les étudiants. Culturellement certains étudiants devaient avoir l'autorisation de leurs parents et

évidemment c'était encore plus difficile de diffuser les résultats du projet sur la Toile même sur un site fermé ; d'où le choix, en plus des raisons citées auparavant, de ne pas effectuer une diffusion sur la Toile. Malgré toutes ces limites et obstacles d'ordre socioculturel à la mise en œuvre du projet, nous avons pu le faire avec et grâce aux étudiants, grâce à leur engagement, bien sûr à des degrés divers. Ces obstacles, l'incertitude quant au résultat, la révision du déroulement du projet et la gestion des difficultés sont des caractéristiques phares de la pédagogie du projet, ce qui nous a en fait rassurée.

Pour conclure ce bilan des dérives, limites et contraintes, il est important de préciser que ce qui était le plus difficile à gérer, pour nous-même et pour les étudiants, c'était la situation sécuritaire dégradée, le manque de matériel qui y était associé, et le problème de la durée accordée au projet qui obligeait à un travail intensif. Les difficultés socioculturelles et éducatives étaient quant à elles à considérer mais surmontables, et par conséquent elles n'ont pas freiné la mise en œuvre de la pédagogie du projet artistique.

Après avoir présenté une analyse de l'action de remédiation puis avoir dressé un bilan relatif aux dérives, aux limites et aux obstacles qui ont gêné notre dispositif, nous présentons maintenant la deuxième phase de ce bilan pour révéler les apports de ce dispositif. Nous nous proposons d'évaluer en quoi il s'est révélé pédagogiquement constructif et de déterminer son impact sur le développement de la maîtrise des compétences orales, sur une connaissance socioculturelle de la langue-culture cibles et parallèlement sur les implications personnelles des étudiants.

#### **4.3.4.2. Quels apports ?**

Les apports dont ont bénéficié les étudiants, par le biais de la mise en œuvre de notre dispositif, ont été, d'une part, notés lors des discussions avec eux et dans nos observations participantes menées au long du projet et d'autre part recensés grâce à la post-enquête<sup>103</sup> réalisée après la fin du dispositif. Ils ont été également relevés à partir de nos impressions (les miennes et celles des étudiants) après le spectacle final.

---

<sup>103</sup> Cf. Annexe n° 30 a & b CD : Questionnaire post-enquête. Nous avons enregistré les copies de réponses obtenues sur le CD joint à la thèse, nous y avons aussi ajouté quelques-unes relatives aux trois autres projets que j'ai effectués en individuel et que nous avons déjà mentionnés. J'ai joint par la suite les témoignages des étudiants participants dans ces projets car ceux-ci étaient aussi basés sur des pratiques artistiques de la parole (les mêmes entraînements corporels, vocaliques, respiratoires, d'improvisation, de travail en groupe, et les mêmes jeux).



#### **4.3.4.2.1. Développement des savoir-être et construction des conceptions communes par et grâce au projet**

Tout le long de la réalisation du projet, afin de mener à bien celui-ci, les étudiants ont pu construire des conceptions communes au sein des quatre équipes. Ces conceptions correspondent également aux savoir-être développés grâce au projet qui les a unis. Nous en présentons quelques-unes :

- **La coopération, la solidarité, l'entraide, l'autonomie et la responsabilité lors du travail en groupe**

Mettre en œuvre le projet et toutes les productions qui lui sont relatives, a nécessité une participation active dans la réalisation du projet et une adhésion de chaque étudiant à une équipe. À travers les tâches à effectuer, les entraînements mis en place, les étudiants ont pu adhérer à un esprit d'équipe pour faire, agir et réagir avec les autres au profit de l'action à réaliser. Cette action commune qui les a unis relève de ce que PUREN (2007d : 5) nomme « la co-action ». Les étudiants ont instauré un climat de solidarité, d'entraide, de coopération, d'engagement, et de responsabilité, ce qui a engendré par la suite une certaine confiance au sein du groupe. Ainsi, grâce à ces conceptions communes ou ce que PUREN (2002b : 9) nomme « la perspective co-culturelle », les étudiants ont bénéficié d'un climat serein et positif pour la suite de leur projet. Ils ont appris à être solidaires, à s'entraider, à s'écouter, à communiquer, à travailler avec et pour le groupe, c'est-à-dire pour l'intérêt collectif.

D'après ce que nous avons observé, leur projet a pu se concrétiser grâce à leur travail en groupe, à leur engagement et au travail en commun. La coopération et la solidarité apparaissent dans la qualité des productions réalisées. Mentionnons par exemple l'affiche de l'équipe Joe Dassin : dans celle-ci l'image et le texte porteur d'informations ont été maîtrisés :



**Figure 8 : Affiche effectuée par l'équipe Joe DASSIN**

Notre dispositif a permis aux étudiants d'être autonomes et responsables dans leurs apprentissages, de prendre des décisions, de construire leurs propres apprentissages au sein du groupe. Face aux choix personnels énoncés dans un premier temps au sein de chaque équipe, ils ont su dialoguer et tendre vers un consensus, donnant ainsi la priorité à la réalisation du projet.

#### **- Travailler en groupe**

Le projet tend à favoriser une conjugaison entre le travail individuel et le travail collectif. Les individus réunis en vue d'une réalisation collective font bloc, ils ont conscience d'appartenir à un groupe dont le ciment est l'attention portée au projet qui leur a été proposé. L'engagement des participants a favorisé la cohésion au sein du groupe. La pédagogie du projet artistique diffère des procédures d'enseignement qui voient l'enseignant en face des apprenants, répondant à leurs questions. En mettant l'accent sur la pédagogie du projet, la réflexion en commun sur ce qu'implique le projet était une occasion d'échanges, d'appropriation des idées avancées par tel ou tel, de confrontations entre opinions. Cela a permis aux apprenants de respecter les points de vue divergents, de construire des réalisations communes, et par là-même d'acquérir des connaissances en langue et en culture cibles, dans une modalité à la fois affective et savante.

Le projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole a favorisé le travail en groupe. Chaque étudiant a eu un rôle autonome par rapport à l'autre. Il a eu une responsabilité

à assumer au sein de son groupe d'appartenance, ce qui a évité la tentation de la passivité pour les étudiants qui auraient été tentés de se reposer sur d'autres. L'appropriation personnelle de la tâche donnée en responsabilité s'est renforcée lors de la phase d'auto-évaluation qui suivait chaque étape dans l'accomplissement d'une tâche, voire lors de la phase des répétitions au cours desquelles chaque étudiant a pu transmettre son point de vue à tout le groupe ainsi qu'à moi-même.

Grâce au travail en groupe, les étudiants ont développé leur maîtrise de la langue-cible et leurs compétences communicatives ; ils ont pu tâtonner dans l'emploi du FLE, cependant, tendus vers un but, ils ont enrichi leur rapport à une langue étrangère en combinant des interventions individuelles, en sélectionnant les énoncés perçus comme légitimes, sans l'intervention permanente de l'enseignant.

Les avantages du travail en groupe ont bénéficié d'un éclairage par SCHIFFLER (2004 : 94-97). En reprenant à grands traits cet auteur, comparativement au projet que nous avons réalisé avec des étudiants, nous pouvons noter que le travail en groupe a créé chez les étudiants un sentiment d'appartenance à une « communauté » partageant des conceptions communes pour le projet à réaliser, a renforcé la motivation nécessaire pour atteindre les objectifs fixés au départ de la constitution des groupes, chaque contribution étant reconnue, a sollicité les étudiants les plus timides afin qu'ils participent activement à l'œuvre commune.

Voici quelques propos témoignant de ce que nous venons d'expliquer par rapport au travail en groupe :

**Nour** : « Au niveau personnel, j'apprécie bien le travail en groupe, comme le nôtre, franchement c'était inoubliable, j'aime bien tous les membres du groupe, chacun a son caractère particulier et distinct. »

**Ahmed** : « Personnellement ça m'était utile de travailler dans un groupe aussi motivé et ouvert d'esprit. »

**Mahar** : « Oui, j'ai aimé la formation, [parce qu'on a pu] travailler en groupe, j'espère refaire l'expérience. »

**Hiba** : « « J'aime beaucoup cette formation grâce à mon professeur et à mes collègues, je souhaite refaire l'expérience. »

**Sarkis** : « Oui, j'aime le travail en groupe, c'est amusant et [ça nous permet] de pratiquer le français. »

**Hadia** : « Cette expérience m'a permis de rencontrer de nouveaux amis. »

### - **Engagement et implication des étudiants**

Pour mener à bien le projet, il nous a fallu faire en sorte que les étudiants prennent conscience de ce qu'impliquait leur participation à un groupe, pour chacun et pour le groupe. L'implication de chacun, l'engagement de tout le groupe étaient attendus pour passer d'une proposition de ma part à une réalisation collective.

CHRISTIN conseille de réaliser avec les étudiants un contrat « *des actions à entreprendre* » (1997 : 26). Il s'agit de faire des étudiants des acteurs d'un projet collectif, et non pas seulement des individualités juxtaposées auxquelles il est demandé la réalisation de telle ou telle tâche, qui perçoivent le projet comme extérieur à elles.

Selon BORDALLO & GINESTET (1993 : 16), réaliser un projet pédagogique exige la participation et l'engagement des personnes concernées par ce projet, afin que soient assumés collectivement les problèmes qui pourraient entraver le bon déroulement de leur enseignement-apprentissage.

En dépit des événements qu'ont subi nos étudiants dus à la guerre et qui ont contrarié leur travail collectif, ils ont montré un réel désir d'apprendre et de communiquer en français. Ils participaient régulièrement à la vie du groupe. Souvent on restait une heure à deux heures de plus dans les locaux de l'université afin de s'entraîner aux chansons qu'il conviendrait d'interpréter et d'accomplir les tâches relatives au projet présenté initialement aux étudiants.

Quelques étudiants n'étaient pas totalement engagés au début de la formation à cause des examens d'enseignement ouvert qui se sont déroulés jusqu'à la fin du mois de septembre ou d'empêchements liés aux événements. Ils se sont inscrits dans leur groupe bénéficiant de l'hospitalité attentive des autres étudiants.

Lors de l'interprétation finale tous ont rencontré un vrai succès, ils ont en effet bien interprété leurs rôles en chantant des chansons françaises et francophones. Leur réussite est le fruit de leur engagement dans le travail collectif et de leur implication personnelle dans le projet proposé.

### - **La confiance en soi**

D'après nos observations, confirmées par des échanges avec les étudiants et par leurs réponses à la post-enquête, il est manifeste qu'ils ont énormément pris confiance en eux et en leurs capacités. À titre de rappel, 60% des étudiants et 92% des enseignants interrogés (cf. résultats des enquêtes du terrain au chapitre 1), ont confié que parmi les origines du blocage des étudiants au niveau de l'oral, il y a entre autres le manque de confiance dû à une mauvaise prononciation ou à un manque de vocabulaire, mais aussi au stress.

30% ont indiqué que la peur d'être sanctionné de la part du professeur et de subir des moqueries

des autres étudiants les empêchait de parler et les éloignait d'une participation active à la vie du groupe. La procédure pédagogique proposée leur a insufflé une certaine confiance en eux-mêmes.

Établir la confiance au sein du groupe était donc une de nos priorités. C'est pour cette raison que nous avons proposé des jeux et des micro-tâches corporelles, des exercices favorisant la relaxation, afin de promouvoir la confiance en soi au sein du groupe et de renforcer la cohésion de celui-ci. Nous avons aussi proposé des micro-tâches vocales sur la correction phonétique, sur la maîtrise de la diction.

Au fur et à mesure de la réalisation du projet, ils ont été attentifs à celles et ceux qu'ils côtoyaient, ils ont su se parler, et construire ensemble, étudiants des deux sexes, une œuvre commune. Ils ont également été capables de prendre le risque d'être en contact avec un public extérieur à la classe, de chanter et de communiquer avec les autres en LC. Le travail en équipe a permis la réunion d'étudiants tendus vers un but, à même de réfléchir sur les difficultés rencontrées et leurs réussites. Nous n'avons pas formulé de jugement négatif à leur égard, dans le cheminement de leur apprentissage langagier, consciente qu'une réaction négative à ce stade contredirait l'adhésion au projet assumé en commun.

Nous les avons amenés, grâce aux remédiations et aux évaluations formatives effectuées tout le long du projet, à prendre conscience de leurs propres erreurs, à formuler des autocritiques et par la suite à proposer des remédiations.

Le jour du spectacle, les étudiants ont effectué leurs prestations avec aisance. Ils ont fait face à leurs difficultés linguistiques, leur inhibition, rassurés grâce au travail assumé en groupe, aux savoirs construits et développés tout le long de la concrétisation du projet, grâce à la dimension ludique favorisée par la procédure pédagogique adoptée.

**Batoul** : « Mme Amna, tu me donnes la liberté pour parler sans être timide, j'aime ça et aime devenir comme vous. »

**Manar** : « Cette expérience m'a donné du courage. »

**Alaa** : « L'intégration des pratiques artistiques [m'avait permis] d'être [davantage] confiante par rapport à avant et [de m'] habituer au contact avec les autres. »

**Chaza** : « J'étais très timide mais maintenant j'ai cassé la barrière de timidité et ai pris confiance en moi. »

**Mahar** : « Grâce à cette expérience, j'ai pu casser la timidité et j'ai pu communiquer avec les autres. »

**Ahmed** : « On a pu casser la timidité. »

## - Travailler dans la mixité, faire face à la timidité et rendre son corps expressif

Rappelons pour commencer que 40% des étudiants et 67%<sup>104</sup> des enseignants interrogés (cf. chapitre 1, résultats des enquêtes de terrain) ont affirmé qu’être sous les regards des autres et savoir que leur corps exposé devant autrui, surtout quand il s’agit d’une personne de sexe opposé, freine l’expression orale des étudiants, et par la suite leur participation dans la classe. Ceci s’explique par le fait que les étudiants ont débuté tard leurs études dans un cadre permettant la mixité.

Notre démarche de projet nécessite un travail avec des personnes des deux sexes. Au fur et à mesure de la progression des cours, les étudiants ont su gérer leur timidité du départ et ont pu par la suite surmonter une certaine gêne. Cela a été possible grâce au travail permanent nécessitant la participation de tout le monde, au climat de respect assuré au sein de chaque équipe, et grâce à leur motivation et leur envie de mener à bien le projet. Ce qui s’est révélé difficile, c’était le contact corporel direct avec le sexe opposé exigé par certaines activités d’entraînement, relatives aux pratiques artistiques. La plupart des étudiants refusaient tout contact physique avec le sexe opposé, ou toute position culturellement intimidante, comme par exemple la position allongée. C’est pourquoi nous avons été amenée à modifier le déroulement de quelques-unes des séances de travail.

Les étudiants ont pu cependant progressivement travailler ensemble, concrètement chanter à plusieurs, chercher le ton juste pour les chansons, choisir des attitudes corporelles, concevoir un cadre d’intervention scénique, produire des réalisations relatives au projet, tout cela ensemble. Cela correspond au critère relatif à la pédagogie du projet : faire ensemble, agir avec les autres. En fin de compte, les étudiants ont apprécié le travail sur l’expression corporelle et ont eu conscience de son utilité. Ils ont pu effectuer plusieurs entraînements corporels.

Ils ont compris que le travail en groupe centré sur des activités corporelles avait du sens pour améliorer l’expression verbale dans une langue étrangère. Le langage corporel en quelque sorte permet un renoncement à l’arabe pour rendre compte de situations et crée ainsi un espace que le FLE peut investir. Des inhibitions sont alors levées.

**Hala** par exemple le dit dans sa réponse à la question n° 6 de la post-enquête : « Il est nécessaire de refaire cette expérience pour améliorer la langue et se développer (se progresser) »

---

<sup>104</sup> Il me paraît que les enseignants sont plus nombreux que les étudiants à penser cela car ils sont en contact permanent avec tous les étudiants inscrits au département cependant les étudiants participant au questionnaire n’étaient qu’au nombre de 50.

verbalement et corporellement ensemble. » Elle précise également que cette expérience lui a permis de « casser l'obstacle de timidité entre les gens. »

**Hiba** : « Au niveau personnel, cette expérience m'avait permis de casser la timidité de parler en français. »

**Nouha** : « L'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE [nous aide] à casser la timidité et à mieux s'exprimer. »

**Roula** : « Personnellement cette expérience m'a aidée à casser la timidité. »

**Hadil** : « J'avais peur de parler français devant les gens mais grâce à vous, [à cette expérience], je suis devenue mieux maintenant. »

**Manar**, réclame même davantage de travail sur le corps : « Il faut travailler un peu plus sur l'expression corporelle. »

**Hadia** : « Cette expérience m'a aidé à mieux m'exprimer à l'oral verbalement et corporellement parce qu'on peut donner ou exprimer le sens des mots par les gestes sans l'intermédiaire de la langue maternelle. »

**Nour** : « Il est nécessaire de refaire cette expérience parce qu'elle [nous aide] à développer [la maîtrise de] la langue française et des gestes [...] et à casser la timidité. »

**Hala** : « Cette expérience m'avait ajouté quelques pratiques verbalement et corporellement. »

**Sarkis** : « Cette expérience m'avait permis de pratiquer le français et de bouger mon corps (sport), c'est amusant ».

Grâce aux différentes tâches effectuées, (entraînement vocal, respiratoire, activités corporelles, en groupe, etc.), les étudiants surtout ceux qui sont moins expressifs corporellement et / ou verbalement, ont pu progressivement se libérer, trouver leur place au sein du groupe. Ils ont pu faire face aux barrières corporelles, culturelles, psychologiques et linguistiques qui freinaient auparavant leur participation au sein du groupe (cf. résultats des enquêtes au chapitre 1).

#### - Développer des capacités esthétiques, des émotions ; motivation, désir et plaisir

L'empathie esthétique (LAMARQUIS, 2015), abordée précédemment au chapitre 2, a pu être développée chez les étudiants quelques peu timorés. Le fait d'écouter des chansons et de la musique a suscité chez eux des émotions, a révélé des sensibilités et des sentiments variés, mais aussi l'envie et le plaisir de fredonner, chanter, bouger leur corps. Ils ont pu par la suite interpréter eux aussi des chansons d'une manière personnelle.

Ce qui les a aidés à rencontrer une expérience esthétique, ce sont les chansons étudiées durant la concrétisation du projet, d'autres qu'il convenait d'interpréter, la musique qui accompagne

ces chansons et les entraînements relatifs aux pratiques artistiques de la parole incluant des techniques dramatiques et esthétiques mentionnées précédemment.

Les étudiants ont pu vivre une certaine exaltation grâce au chant, à la musique et aux pratiques artistiques. Tant et si bien qu'ils ont été capables de transmettre cette empathie esthétique au public présent le jour du spectacle final. Il était submergé par des émotions variées de plaisir, de la joie, de l'envie de chanter. Dans la vidéo de clôture, nous pouvons le constater par les retours positifs qui ont eu lieu après l'interprétation de chaque chanson et lors des échanges avec des personnes présentes après le spectacle, comme mentionné précédemment dans l'évaluation sociale.

Les émotions provoquées par l'expérience esthétique, en vivant pleinement la mise en voix de chansons francophones, avant même le récital et qui sont de l'ordre affectif, ont influencé positivement la motivation intrinsèque des étudiants, tentés par la suite d'aller jusqu'au bout des apprentissages et d'être des acteurs de la réalisation du projet.

Étendons-nous davantage sur ce qui explique la motivation intrinsèque des étudiants adoptant une proposition qui s'inscrit dans la pédagogie du projet. Les étudiants ont souhaité réaliser un projet, le porter jusqu'à son terme, à savoir une présentation devant un public et bénéficié en retour d'une certaine reconnaissance tout à la fois de leurs pairs et de responsables éducatifs. C'est pourquoi, durant la concrétisation du projet, ils se sont fondus dans un groupe prêt à faire face aux difficultés susceptibles de surgir en chemin.

Un pacte non explicite a été le socle des relations entre enseignants et étudiants/étudiantes, la confiance, le climat sécurisant, qui leur étaient accordées devaient trouver leur contrepartie dans une motivation intrinsèque partagée dans un groupe et l'engagement implicite d'aller jusqu'au bout de ce qui était projeté dans les déclarations formulées au départ d'une aventure commune.

Réussir une action conduite à plusieurs suscite un plaisir subjectif pour chacun des acteurs impliqués, plaisir redoublé quand des tiers spectateurs approuvent ce qui a été fait et nourrissent ainsi un « plaisir objectif ». Les entraînements à la chanson française et francophone sont source de plaisir esthétique pour chaque étudiant dans un environnement de travail chaleureux, instituant des complicités puisqu'il n'y a pas compétition entre les uns et les autres, mais au contraire de l'entraide. Satisfaction d'échanger, de s'écouter, de chanter : plaisirs modestes-qui ne sont pas minces. La qualité de la relation avec les enseignants est importante. Si tout se passe bien l'apprentissage auquel on ne se soumet pas, qui est accepté en fonction d'un pacte implicite, est aussi source d'un « plaisir objectif » qui s'inscrit dans un cadre institutionnel.



L'appartenance à un groupe a permis aux étudiants de tisser des liens affectifs entre eux-mêmes et avec les enseignants, ce qui les a motivés davantage. Je me rappelle très bien la phrase de Ahmad et Mohammad, deux étudiants très motivés tout le long du projet voire davantage lors des choix des chansons à interpréter : « On veut interpréter “je rêve” de Grégory Lemarchal, car on a senti que vous l'aimez beaucoup ». D'autres étudiants qui ont senti et vu l'effort que nous avons déployé pour eux et notre implication, voulaient nous en récompenser. Cela représente l'un des facteurs de la motivation extrinsèque provenant de l'engagement et de la personnalité de l'enseignant.

**Chaza** : « On aime notre professeur, elle connaît la façon, la méthode d'enseigner »

**Hala** : « J'ai aimé cette expérience et travailler avec Mme Amna. »

**Hiba** : « J'aime beaucoup cette expérience grâce au professeur. »

**Ahmad** : « On a découvert qu'on avait beaucoup de talents qui étaient cachés, on est motivés, on a apporté un grand succès. »

**Nour** : « Notre professeur est adorable [...], merci pour tout ce que vous avez fait pour nous. »

**Hadil** : « Notre professeur très aimable. »

**X** : « Oui, cette expérience m'a aidé à mieux m'exprimer à l'oral parce qu'on a pu exprimer nos sentiments librement. » « La professeure nous a beaucoup aidé. »

**Nouha** : « Cette expérience m'avait permis de mieux s'exprimer surtout avec du sentiment. »

#### 4.3.4.2.2. Développement des savoir-apprendre et nouveau rapport au savoir

##### - La construction des apprentissages par la résolution des situations-problèmes

Avec cette démarche de projet pédagogique artistique, les étudiants ont pu découvrir une nouvelle manière d'apprendre une LCC. Au lieu d'un apprentissage transmissif, réceptif, ils découvrent un apprentissage objet d'une construction et d'un développement par eux-mêmes avec l'aide de l'enseignant. L'étudiant est devenu responsable, négociateur, il fait des choix, prend des décisions, organise et réalise des tâches de différentes natures, tout en s'inscrivant dans ce qu'implique comme objectif la proposition énoncée au départ par l'enseignante.

Il conçoit des produits relatifs au projet, tels que des affiches, des jaquettes de CD, des tableaux (notices) biographiques, il rédige des biographies sur les chanteurs retenus pour le spectacle, s'entraîne au chant en vue du spectacle à venir, effectue des entraînements corporels, vocaux.

Pour conclure, il est nécessaire de préciser que le fait de résoudre des situations-problèmes et d'être par la suite dans le processus de construction d'outils, de compétences variées, a encouragé les étudiants à faire appel à leur créativité.

Les productions à réaliser étaient difficiles et différentes l'une de l'autre. Les étudiants se sont montrés créatifs lors de la création des modèles d'affiches et des jaquettes de CD et l'organisation du spectacle de chant. Ces tâches leur ont permis, entre autres, d'utiliser *Word* et *power-point* et d'acquérir ainsi des savoir-faire informatiques.

**Nour** : « Il est nécessaire de refaire cette expérience parce que la routine [la formation assurée] à l'université est parfois ennuyeuse et stable [...], il nous faut des activités qui pourraient casser ce rythme monotone. »

#### - La dédramatisation de l'erreur

Plus que la peur d'être sanctionné de la part du professeur, des étudiants craignent de subir les moqueries des autres. Nous avons tenu à créer dans les groupes un climat tel que les étudiants puissent dédramatiser leurs erreurs, s'approprier leurs propres apprentissages et par la suite arriver à s'auto-évaluer. Grâce à l'auto-évaluation, les étudiants peuvent déterminer leurs lacunes mais aussi leurs points forts. Elle leur permet de réfléchir à des remédiations possibles. Acquérir ainsi des connaissances et accéder à des outils utiles pour mener à bien le projet, c'est déjà s'inscrire dans le champ d'une formation réfléchie par rapport à l'avenir, universitaire d'abord, puis professionnel.

Pour notre part, nous avons fait le choix tout au long du projet de ne pas critiquer négativement les étudiants s'ils commettent une erreur, de ne pas leur couper la parole. Nous leur avons donné la liberté de s'exprimer sans sanctions. À ce moment-là ils ont révélé quelques problèmes qui entravent leur expression orale, mais aussi corporelle, et leur subjectivité, de là des moments d'hésitation, un certain manque de confiance en soi. Nous avons consacré, au long de la réalisation du projet, des séquences de remédiation, souvent anonymes et nous les avons amenés à repérer leurs erreurs, et ensuite à faire des suggestions allant dans le sens d'une correction linguistique en français. Avec l'aide discrète de l'enseignante, les étudiants ont plébiscité l'entraide pour avancer mutuellement dans l'acquisition de formulations correctes.

Au sein du groupe, l'étudiant, parce qu'il est rassuré et ne craint pas de perdre la face, ose communiquer, échanger avec les autres. Il s'exprime alors verbalement et corporellement, chante sans se sentir pris au piège et sanctionné parce qu'il commet des erreurs.

Selon A. MOYNE « *la pédagogie traditionnelle était une pédagogie anti-erreur c'est-à-dire que se tromper correspondait à une faute morale et est sanctionné, on ne doit pas se tromper.*

*Le plus important est de déconditionner ces élèves et de leur montrer que pour apprendre il faut se tromper, il faut accepter de se tromper* ». <sup>105</sup>(cité par PIERRA : 1998 : 71).

Pour conclure, notre projet pédagogique artistique visait à tolérer l'erreur et donc à la dédramatiser. Les étudiants, grâce à la procédure qui a accompagné la mise en œuvre du projet artistique durant les 70 heures qui les ont vus progressivement s'impliquer dans le projet, le faire leur, ont reconsidéré leur perception des apprentissages d'une langue étrangère.

#### **- Apprentissage par une démarche de projet pédagogique et des pratiques artistiques.**

Grâce à cette démarche les étudiants ont pu réaliser des tâches variées : linguistique, socioculturelle, dans une ambiance motivante assurée grâce aux aspects affectifs, esthétiques, artistiques, et le désir d'apprendre qu'elle procure.

La motivation qui relève de l'ordre affectif, comme dit précédemment au chapitre 2, est liée à une zone profonde de la personnalité, celle du désir de mettre sa subjectivité en jeu. Dans la situation que nous considérons la subjectivité des étudiants était en jeu dans l'interprétation collective des chansons, dans la mesure où ils pouvaient vivre une tension entre expression personnelle et adhésion au groupe. En effet, même soucieux de respecter des contraintes inhérentes à un groupe qui avait vocation de se présenter devant un public, chaque étudiant s'exposait avec son corps, sa voix.

La recherche de la prononciation appropriée, combinée au recours à la voix pour rendre l'émotion des chansons lors des entraînements *a cappella*, et de la pratique du karaoké, a été l'objet de micro-tâches corporelles, impliquant des qualités vocales, respiratoires. La recherche de l'expressivité adaptée aux différentes chansons a favorisé l'appropriation de celles-ci dans la mesure où le corps accompagnait la voix.

Parmi les micro-tâches proposées tout le long des entraînements, certaines ont mis l'aspect ludique en relief. Nous avons fait ce choix pour susciter un climat convivial, joyeux, motivant, de confiance pour s'exprimer, afin de gommer ce qui aurait pu être perçu comme académique dans l'offre faite aux étudiants, à savoir mettre en voix des chansons et préparer un spectacle. Il fallait effacer la distance qui peut exister entre des étudiants et un enseignant dans une pratique scolaire. L'objectif était de créer un esprit d'équipe au-delà des différences d'âge et d'inscription dans une hiérarchisation sociale pour rompre avec les habitudes traditionnelles d'apprentissage.

---

<sup>105</sup> Cf. A. MOYNE, (1982). *Le travail autonome, vers une autre pédagogie ?* Paris, Éditions Fleurus.

À ce propos PIERRA confirme qu' « à partir du moment où les participants commencent à entrer en relation grâce au ludique, la communication apparaît, par l'acceptation du corps et de la présence de chacun. Il sera par la suite possible de renforcer ce climat de confiance par des improvisations et des interprétations où les apprenants pourront se sentir suffisamment à l'aise pour prendre tous les risques souhaités dans leur gestuelle et dans leur parole. Les erreurs sont acceptées et plus tard corrigées quand il va s'agir du travail du texte. C'est grâce au travail du corps et de la voix dans le contexte de l'expression des émotions incluses dans les actes de paroles motivés par les différents moments du cours, que peut émerger ce qui est la condition de tout échange langagier et que Robert Lafont, dans *La parole et le corps* (1994), identifie comme *pulsion communicative*. » (2001 : 66).

**Nour** : « Certains étudiants voient la langue comme figée et sans vie, [mais] ces pratiques permettent aux étudiants de vivre la langue. »

**Hala** : « L'intégration des pratiques artistiques nous permet de bien nous exprimer et de nous amuser. »

**Aya** : « les pratiques artistiques nous permettent d'exprimer librement nos sentiments. »

**Ahmed** : « Les pratiques artistiques nous donnent un espace de liberté ; la présence des jeux nous permet d'oublier le contexte théorique. »

#### **- Apprentissage et TIC (Technologies de l'information et de la communication) au sein de notre dispositif :**

Des outils technologiques ont été utilisés jusqu'au jour de la présentation finale, à savoir des ordinateurs, des enceintes, un vidéoprojecteur le jour de la clôture de l'école d'été. Nous avons utilisé des logiciels, tels que *Word* et *Power Point* pour effectuer les biographies, les productions associées au projet et pour la présentation finale du projet ; *Media Player VLC* pour écouter les chansons, voir les vidéos ; un appareil photo et un téléphone portable pour prendre des photos lors des entraînements puis pour filmer les étudiants et le spectacle final (cf. CD joint à la thèse) ; Internet pour avoir accès à diverses ressources utiles pour le travail à effectuer, et à des sites pour collecter des données. Une salle informatique au CNF a été mis à la disposition des étudiants.

Grâce à l'intégration des TIC au sein du projet, la réalisation de quelques-unes des tâches relatives au projet a été facilitée. Cela a conduit les étudiants à investir leurs savoirs dans ce domaine des TIC. Certains ont découvert puis, vite compétents, ont construit des savoirs informatiques-techniques.

#### 4.3.4.2.3. Développement des savoirs et des savoir-faire

Différents savoirs et savoir-faire ont pu être acquis et / ou développés grâce à notre expérimentation effectuée sur terrain. Il s'agit des compétences communicatives, incluant des compétences linguistiques (oral, écrit, lexique, syntaxe, phonétique, etc.) ; capacités expressives (communicatives, corporelles) ; des connaissances socioculturelles parmi d'autres.

Le premier volet de notre projet a constitué, comme décrit précédemment, une phase préalable de construction et de développement des prérequis nécessaires à la réalisation du projet. Il en fut de même pour le second volet qui a lui aussi offert une opportunité aux étudiants pour construire et développer des savoirs.

Nous étayons quelques-uns de ces savoirs et ces savoir-faire développés, en nous basant sur nos observations, sur les réponses et les impressions des étudiants recensées grâce à la post-enquête ; sur les témoignages tels qu'ils transparaissent dans divers propos énoncés pendant la réalisation du projet et après le spectacle final, et plus nettement dans les discussions qui ont eu lieu après chaque thématique abordée tout le long de la réalisation du projet.

##### - Des compétences linguistiques

Des compétences linguistiques ont pu être construites et / ou développées grâce à notre dispositif ; nous en citons quelques-unes au niveau lexical. Grâce aux différentes thématiques abordées tout le long du premier volet (cf. 1<sup>er</sup> volet dans ce chapitre), les étudiants ont pu acquérir des vocabulaires liés à l'alimentation, à la santé, aux activités quotidiennes, aux tâches domestiques, à l'argot et la langue familière des jeunes, aux loisirs, au voyage, aux vacances, aux souvenirs, aux sentiments variés, aux pratiques artistiques de la parole, à la biographie des chanteurs, parmi d'autres activités.


**Nour** : « Cette expérience m'a ajouté quelque chose au niveau linguistique. Dans notre étude de la littérature française, il nous manque toujours ces expressions familières et locales. Cette formation nous a permis de retrouver le français de tous les jours avec ces formes que j'adore, loin des figures de style. »

**Ranim** : « Oui il est nécessaire de refaire cette expérience, car c'est un moyen pour développer mes vocabulaires ».

**Hadia** : « Au niveau linguistique, j'ai appris de nouvelles expressions et différentes façons pour dire les choses. »

**Mahar** : « Cette expérience a amélioré mon vocabulaire. »

Au niveau grammatical et syntaxique, les étudiants ont pu développer pour certains et construire pour d'autres quelques apprentissages syntaxiques, comme nous avons pu le constater lors des évaluations formatives. Les domaines abordés sont les suivants : construction de phrases avec les articles définis, indéfinis et partitifs ; constructions verbales et nominales, recours aux pronoms COD et COI pour éviter les répétitions, utilisation de marqueurs chronologiques (pour marquer une succession chronologique, la cohérence textuelle, pour marquer le début d'une action qui continue, pour marquer la fin d'une action, pour éviter les répétitions de dates), utilisation des temps verbaux, tels que l'imparfait et le passé composé, l'infinitif passé, parmi d'autres. Ces points grammaticaux et syntaxiques que les étudiants ont pu s'approprier ont été utilisés dans les notices (les tableaux) biographiques et dans les biographies des chanteurs préférés des étudiants. Pour parler de leurs journées, les étudiants ont utilisé le présent, le futur et le futur proche, les verbes pronominaux. Citons par exemple la construction nominale utilisée dans les notices biographiques des quatre équipes. Voyons celles de l'équipe Grégory Lemarchal :

Grégory LEMARCHAL <sup>106</sup>	
 <p>107</p> <p>Genre musical : Musique de variétés, chanson française.</p>	<p><b>13 mai 1983</b> : Naissance de Grégory LEMARCHAL à La Tronche (Isère).</p> <p><b>1985</b> : Diagnostic d'une mucoviscidose.</p> <p><b>1999</b> : Participation à l'émission de télé-crochet « Grain de star » sur M6.</p> <p><b>03 septembre 2004</b> : Participation à la 4<sup>ème</sup> saison de Star Academy sur TF1.</p> <p><b>22 décembre 2004</b> : Victoire à la 4<sup>ème</sup> saison de Star Academy.</p> <p><b>2005</b> : Enregistrement d'un album « Je deviens moi », double disque d'or en France.</p> <p><b>2005</b> : Représentation de la voix française de ZigZag dans le film « ZigZag, l'étoile Zébré ».</p> <p><b>Janvier 2006</b> : Récompense de « Révélation francophone de l'année » aux NRJ Music Awards.</p> <p><b>Du 09 au 26 mai 2006</b> : Tournée à travers la France, la Belgique et la Suisse et concerts à l'Olympia de Paris.</p> <p><b>05 janvier 2007</b> : Dernière apparition à la télévision en interprétant « The show must go on » en duo avec Patrick BRUEL.</p> <p><b>Mars 2007</b> : Enregistrement des premières chansons de son nouvel album « Je rêve », « Restons amis », « Le lien », etc. dont la sortie était prévue à l'automne-hiver 2007.</p> <p><b>Vendredi 30 mars 2007</b> : Interprétation de « Vivo per lei » en duo avec Hélène SEGARA lors de la 1<sup>ère</sup> date de tournée de la chanteuse.</p>


<sup>106</sup> Grégory LEMARCHAL : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9gory\\_Lemarchal](https://fr.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9gory_Lemarchal)

<sup>107</sup> Photo de Grégory LEMARCHAL tirée du site :

[https://www.google.fr/search?q=gr%C3%A9gory+lemarchal&rlz=1C1CHBF\\_frFR769FR769&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwirmMvj4HfAhWIVBUIHQ\\_zBXEQ\\_AUIECgD&biw=1280&bih=689#imgre=PyYMPFgREE16RM](https://www.google.fr/search?q=gr%C3%A9gory+lemarchal&rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwirmMvj4HfAhWIVBUIHQ_zBXEQ_AUIECgD&biw=1280&bih=689#imgre=PyYMPFgREE16RM):

	<p><b>Lundi 2 avril 2007 :</b> Dégradation de son état de santé et hospitalisation en attendant une greffe des poumons.</p> <p><b>Lundi 30 avril 2007 :</b> Mort de Grégory à l'âge de 23 ans suite à des complications de sa mucoviscidose.</p> <p><b>3 mai 2007 :</b> Obsèques à la cathédrale Saint-François-de-Sales.</p> <p><b>2009 :</b> Sortie de ses albums posthumes, « Je rêve » entre autres.</p>
--	--

D'autres exemples relatifs à la construction verbale, les connecteurs chronologiques, les temps verbaux utilisés dans les biographies des chanteurs préférés des quatre équipes. Voyons celle de l'équipe Céline Dion :

 <p>108</p>	<p><b>BIOGRAPHIE DE CELINE DION<sup>109</sup></b>  <b>GENRE MUSICAL :</b>  Variété française, pop, soft rock, pop rock, dance, folk, country pop</p>
<p>Céline DION <b>est née</b> le 30 mars 1968 dans la ville de Charlemagne au Québec, des parents canadiens-français. <b>A l'âge de 5 ans, elle chante</b> pour la 1<sup>ère</sup> fois devant un public pour le mariage de son frère Michel, où elle <b>interprète</b> « Du fil, des aiguilles et du coton » de Christine CHARBONNEAU.</p> <p>Durant les 6 années qui suivent, elle <b>se donne</b> en spectacle avec ses frères et sœurs en chantant dans le restaurant de ses parents « Le vieux Baril ».</p> <p>Les débuts de Céline Dion, <b>étaient</b> dans les années 80, particulièrement en 1981 où elle <b>enregistre</b> son titre « Ce n'était qu'un rêve » en 1980, en collaboration avec sa mère et son frère Jacques. <b>Un an plus tard, elle sort</b> ses deux premiers albums : « La voix du Bon Dieu » et « Céline Dion chante Noël » grâce à l'impresario René ANGELIL qui devient <b>13 ans plus tard</b> son mari. <b>L'année suivante, elle fait</b> sa première apparition à la télévision française grâce à sa chanson « Ce n'était qu'un rêve » dans l'émission « Croque-vacances » sur TF1 <b>puis</b> en 1983 à Cannes sur le plateau de l'émission « Champs Elysées » sur l'Antenne 2, où elle interprète « D'amour ou d'amitié ».</p> <p><b>En octobre de cette même année, elle gagne</b> la médaille d'or du Best Song Awards au festival mondial de la chanson de Tokyo, grâce à son album « Tellement j'ai d'amour ».</p> <p>Elle remporte, <b>cinq ans plus tard, l'Eurovision</b> annonçant ainsi le début de sa carrière internationale, grâce à sa chanson « Ne partez pas sans moi » puis elle part aux USA <b>deux ans après</b>.</p> <p>Là-bas, elle <b>sort</b> son titre « Where does my heart beat now » en 1991 qui a eu un énorme succès. Les succès s'enchaînent chez Céline, elle remporte <b>l'année suivante l'Oscar</b> de la meilleure chanson originale grâce à sa voix posée sur « Beauty and the Beast » « La belle et la bête ».</p> <p>Céline DION et Jean-Jacques GOLDMAN <b>ont eu</b> la chance de travailler ensemble, leur carrière artistique <b>était</b> marquée par la participation aux Enfoirés en duo en chantant « J'irai où tu iras » et par l'enregistrement du disque « D'eux » qui <b>a eu</b> un énorme succès dans le monde entier.</p>	

<sup>108</sup> Photo tirée du site :

[https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF\\_frFR769FR769&biw=1280&bih=689&tbm=isch&sa=1&ei=sBD9W6LiBsqKlwTei5fYCO&q=c%C3%A9line+dion+photos+2011&oq=c%C3%A9line+dion+photos+2011&gs\\_l=img.3...74256.75533..76403...1.0.0.94.274.3.....0...1..gws-wiz-img.k\\_tsvGcOHC4#imgrc=y9L0\\_pqWB8Wjfm](https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&biw=1280&bih=689&tbm=isch&sa=1&ei=sBD9W6LiBsqKlwTei5fYCO&q=c%C3%A9line+dion+photos+2011&oq=c%C3%A9line+dion+photos+2011&gs_l=img.3...74256.75533..76403...1.0.0.94.274.3.....0...1..gws-wiz-img.k_tsvGcOHC4#imgrc=y9L0_pqWB8Wjfm)

<sup>109</sup> Céline DION : [https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9line\\_Dion](https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9line_Dion)

Un autre titre qui lui a offert l'Oscar et le Golden Globe de la meilleure chanson originale en 1997, il s'agit de « My heart will go on » du film Titanic, vendu à plus de 15 millions d'exemplaires à travers le monde.

A Las Vegas, elle signe un contrat de 5 ans avec le Caesars Palace de Las Vegas où elle produit un spectacle, nommé « A New day » mêlant chant, théâtre et danse qui a eu d'énorme succès durant les années 2003 à 2007.

Céline DION continue dans le chemin de la victoire en décrochant une étoile sur le Walk of Fame. On a officialisé le statut de Céline sur le sol hollywoodien.

Entre 2008 et 2009, elle effectue 132 spectacles dans 25 pays dans le cadre de sa tournée « Taking chances world tour ».

Après avoir donné naissance à ses jumeaux, elle lance son single « Parler à mon père », écrit par Jacques VENERUSO qui a eu un énorme succès en 2012.

### **Au niveau des compétences orales (la communication orale) au sein du groupe**

Grâce au projet pédagogique de nature artistique, les étudiants ont pu communiquer entre eux d'une manière naturelle, authentique pour et par la réalisation du projet. Tout au long du dispositif, les étudiants étaient en train de négocier, de prendre des décisions : pour s'approprier les textes des chansons, les interpréter, se mettre d'accord sur l'organisation au sein du chœur, par exemple. Les étudiants ont pris la parole de manière authentique et spontanée pour exprimer leurs avis, refuser ou accepter, justifier, défendre leurs propositions.

Au niveau de la compréhension orale, les étudiants ont eu des chansons mais aussi d'autres supports abordant des thématiques variées que nous avons présentées précédemment dans ce chapitre. Les étudiants ont montré un net progrès comme l'ont montré les évaluations formatives et les autoévaluations.

Au niveau de l'expression orale, le progrès est aussi impressionnant. Tout le long du projet mais aussi le jour du spectacle final, nous avons pu noter cela concrètement. La qualité de leur prestation orale était excellente. Leur prononciation s'est nettement améliorée. Ce progrès a eu lieu grâce aux micro-tâches de diction, de répétition orale, de répétition progressive et régressive, a *cappella*, au karaoké, aux micro-tâches vocales, respiratoires. Aussi grâce aux leçons de phonétique et aux exercices proposés. Les étudiants ont pu assimiler quelques phonèmes et différents graphèmes et quelques règles de liaisons.

Ainsi au niveau des compétences orales, nous pouvons distinguer la parole qui se déroulait tout le long de la réalisation du projet et la parole vue dans la phase d'expression orale qui suivait chaque thématique travaillée. Grâce à la thématique de « l'argot et le langage familier des jeunes » par exemple, les étudiants ont pu être sensibilisés à ce domaine. Ils ont découvert des aspects peu connus des usages du français pour eux et ont eu la satisfaction ensuite d'utiliser différents niveaux de langue.



Il y a aussi la qualité de l'oral lors de l'interprétation des chansons en chœur qui correspond à un perfectionnement dans leur maîtrise de la langue, du système phonologique et de la prononciation. Si on revoit les vidéos, nous pouvons constater combien les étudiants ont progressé, sans pour autant se défaire d'erreurs persistantes au niveau de la prononciation de quelques sons, en particulier les sons : [œ] [ɔ], par exemple : [mõ k ɔ R].

D'autres difficultés phonétiques n'ont pas été surmontées. Nous avons remarqué des problèmes de prononciation au niveau de quelques sons consonantiques comme le [P], [b], d'autres vocaliques tels que [ã], [õ] ; [u], [y] et entre [ɔ], [œ] d'où notre choix de proposer à la fin de cette thèse une piste d'ouverture dédiée à la correction phonétique. Certains avaient toujours des problèmes au niveau syntaxique sur les aspects suivants : l'utilisation des déterminants, le genre, le nombre, au niveau de la cohérence, etc. Des points que nous avons essayé d'introduire au sein du premier volet. En 70h de formation intensive, il est normal que certains points n'aient pas pu être assimilés.

Ce qui est rassurant, c'est que les étudiants ont réduit le recours à la langue maternelle dans leur communication, même entre eux durant la réalisation du projet. Rappelons que 94 % des étudiants (cf. chapitre 1), introduisaient la LM lors de l'expression orale.

Ces quelques réponses, relevées dans la post-enquête et après le spectacle final, témoignent des progrès réalisés :

**Mays** : « Cette expérience m'a permis d'apprendre à parler. »

**Chaza** : « J'ai aimé cette expérience, elle est très utile pour nous. »

**Hiba** : « Oui, il est nécessaire de refaire cette expérience pour pratiquer la langue française, parce qu'à la faculté on ne parle pas français. »

**Hiba** : « Oui, l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE m'aide à mieux m'exprimer à l'oral, à améliorer ma langue et la façon de pratiquer la langue et à mieux prononcer. »

**Hadil** : « Bien sûr que cette expérience m'a aidé à mieux m'exprimer à l'oral, verbalement et corporellement, parce qu'on n'avait pas d'informations suffisantes et on avait peur de parler. »

**X** : « Cette expérience m'avait permis de parler un peu mieux le français. » « Il est nécessaire de refaire cette expérience pour apprendre le français. »

**Y** : « Oui, cette expérience nous aide à mieux nous exprimer verbalement et corporellement, parce que nous pratiquons la langue oralement. »

**Ranim** : « Cette expérience est un moyen pour communiquer avec les autres, je peux connaître d'autres personnes qui peuvent devenir mes amis. »

**Manar** : « Oui, il est nécessaire de refaire cette expérience pour avoir davantage de contact avec le français et pour être actif aussi. »

**Z** : « Oui, cette expérience m'a aidé à mieux m'exprimer à l'oral, corporellement et verbalement, parce qu'on essaye d'imiter les français natifs. » « Il est nécessaire de refaire l'expérience pour développer la maîtrise de la langue française. »

**Aya** : « Oui il est nécessaire de refaire cette expérience parce qu'elle est très utile. »

### - Développement de compétences socioculturelles, interculturelles, construction des savoirs sociaux

Les enquêtes réalisées sur le terrain (cf. chapitre 1) montrent que le manque de connaissance de la culture cible (pour 56 % des étudiants et 50 % des enseignants participant au questionnaire), mais aussi, le manque de pratique de la langue cible (pour 90 % des étudiants et 92 % des enseignants) bloquent l'expression orale chez les étudiants.

C'est pourquoi nous avons amené les étudiants à construire des connaissances socioculturelles variées, tout en étant en contact avec diverses thématiques durant le projet tout en construisant des apprentissages et en réalisant des tâches comme dit précédemment. Il s'agissait de supports et de tâches motivantes relevant de la vie quotidienne. Quant à la démarche suivie, c'était une démarche entièrement active, basée sur la participation en groupe et sur la réalisation des actions.

Ils ont pu aussi apprendre à aller vers l'autre, le comprendre et se détacher de leur subjectivité, de leur culturalité. Cette envie de découvrir l'autre a été déclenchée grâce aux chansons, à la musique, aux thématiques variées vues *supra* dans ce chapitre. Cela leur a permis d'assimiler des émotions autour de la chanson et de l'aspect affectif et le plaisir qui l'accompagnent. Cela a suscité chez eux l'envie de comprendre l'autre en culture cible.

Rencontrer l'autre par le biais de la chanson signifie à la fois rencontrer la subjectivité du chanteur, ses émotions, son expérience affective, etc., mais aussi rencontrer l'aspect socioculturel que reflète la chanson et par la suite mettre en question quelques sujets ou habitudes relatives à la culture maternelle.

Grâce à notre dispositif, les étudiants ont acquis des connaissances sociales, relatives au domaine de la biographie des chanteurs, au domaine du chant, des chansons. Ils ont été sensibilisés à la conception des jaquettes de CD ainsi que des affiches d'invitation, à la recherche des données. Ces connaissances ont été construites progressivement, par le biais de différentes tâches orales et écrites. L'évaluation de fin de formation en témoigne : 100 % des

réponses aux questions n° 2 (Écoutez-vous des chansons françaises ?) et n°3 (Connaissez-vous des chanteurs français, lesquels ?) ont révélé un grand intérêt pour la chanson française. Les étudiants ont pu développer des connaissances supplémentaires concernant les chanteurs français. Ils ont cité, par exemple, des chanteurs qui n'étaient même pas mentionnés lors du projet, tels que Amel Bent, Calogero. Rappelons que nous comparons cette évaluation de fin de formation à celle de début. Pour ces mêmes questions, nous avons eu pour la question n°2 seulement 56 % des étudiants qui écoutaient des chansons, alors que pour la question n°3, nous avons eu 66 % des étudiants qui connaissaient des chanteurs français.

Quant à la question n° 4 (Quels genres musicaux connaissez-vous ?), à l'évaluation de début de formation, nous avons eu seulement trois genres : romantique, classique, jazz, alors qu'à l'évaluation finale, nous en avons aussi eu comme genres le rap, variété française, la pop, le rock. Cela confirme encore une fois les avantages de ce dispositif pour les étudiants. Pour la 5<sup>ème</sup> question (Avez-vous déjà lu une biographie d'un chanteur ou d'une chanteuse ? Laquelle ?), à l'évaluation de début de formation, nous avons eu 5 réponses positives, soit 10 %, contre 48 réponses positives, soit 100 % à la fin de formation. Ces dernières reflètent que tous les étudiants participants ont pu comprendre ce qu'est une biographie de chanteur. Ils ont fourni différents exemples : Diam's, Serge Gainsbourg, Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lemarchal, Joe Dassin, Carla Bruni et des chanteurs arabes.

À la 6<sup>ème</sup> question (Que trouve-t-on généralement dans une biographie ? Et dans quel ordre sont données les informations ?), à l'évaluation de début de formation, nous avons eu seulement 3 réponses (date de naissance, de décès, le parcours du chanteur), alors qu'à l'évaluation de fin de formation, nous avons eu 10 informations (date de naissance, de décès, le parcours du chanteur, les albums réalisés, les spectacles, les tournées, la vie privée, les relations, les prix obtenus, les programmes auxquels il a participé). Ainsi nous pouvons conclure que notre dispositif a permis aux étudiants d'assimiler des connaissances variées dans le domaine artistique, spécifiquement à propos du chant, des chanteurs, de la biographie des chanteurs.

Parallèlement à ces connaissances socioculturelles construites, les étudiants ont pu développer une culture d'apprentissage (savoir-apprendre) basée sur la mise en œuvre d'une action grâce à leurs savoirs, savoir-faire dans le domaine de la chanson et de la biographie mais aussi dans le domaine de l'utilisation des outils technologiques (effectuer des recherches sur Internet ou ailleurs, filmer, exploiter des programmes *Word*, *Power Point*, des modèles d'affiches, de jaquettes de CD, etc.). Cela veut dire que les étudiants ont pu assimiler des connaissances sociales qui peuvent être transférées dans d'autres projets en lien avec la société.

Parallèlement à ces domaines, les étudiants ont pu également assimiler des connaissances socioculturelles variées grâce aux différentes thématiques vues lors du 1<sup>er</sup> volet, nous en donnons quelques exemples grâce aux discussions qui ont eu lieu en classe après chaque thématique abordée lors de l'expression orale. L'objectif de ces discussions était de savoir si les étudiants avaient pu construire de nouvelles connaissances socioculturelles, autrement dit s'ils avaient pu développer leurs représentations de la culture source ; s'ils avaient pu mettre quelques représentations de la culture maternelle en question. Les traces de ces discussions ont été sauvegardées grâce à la prise de note que nous faisons au fur et à mesure après chaque cours. Enregistrer ou filmer des discussions, nous était impossible car cela aurait énormément perturbé les étudiants et les aurait totalement bloqués d'où notre choix de prise de note. Nous les avons réunies sous la rubrique suivante :

- Impact socioculturel-interculturel relevé grâce aux tâches orales :

Résumons-en quelques exemples et présentons quel impact a eu lieu :

En abordant la thématique de « **parler de soi, de ses problèmes au quotidien, proposer des solutions et parler de ses loisirs** » en se basant sur la chanson de Stromae « **Alors on danse** », nous avons amené les étudiants à découvrir un aspect de « l'argot et de la langue familière des jeunes », à avoir une idée certains problèmes et sujets qui intéressent les jeunes français et francophones en général tels que : « le travail, les dépenses, l'amour, la musique, les enfants, les crises, la fatigue, la mort » et comment Stromae fuit ces problèmes, s'en débarrasse, comment il suggère de s'en évader. Il propose la danse, de faire la fête, le chant, de se boucher les oreilles, (être indifférent), de prier, etc., pour éviter le pire comme la drogue par exemple. Grâce à cette chanson et à d'autres corpus mentionnés précédemment dans ce chapitre, les étudiants ont découvert un registre qui ne leur était pas familier ; eux qui sont souvent en contact avec le registre littéraire académique assuré par leur formation au département de français à l'université d'Alep. Ils ont été amenés à comprendre le sens implicite des mots familiers relevant de la culture interne de la culture cible abordée précédemment au chapitre 2. Ce registre est celui qui pose le plus problème d'incompréhension et par conséquent est source de malentendus. Les étudiants ont pu saisir le sens de quelques mots familiers tels que : les gosses = les enfants ; les thunes = l'argent ; le taf = le travail ; la zik = la musique ; prendre les tripes = cela te rend malade, bouleverser ; prendre la tête = agacer, énerver ; les flics, les keufs = la police ; con = stupide ; moche = laid ; un mec = un homme ; le bide = l'estomac, etc.

Les étudiants ont bien apprécié cet accès différent à la langue française, voici quelques-uns de leurs avis notés grâce aux discussions mentionnées *supra* :

« Avoir accès à ce registre nous permet de mieux comprendre la langue et la culture française, surtout quand nous suivons des films français à la télévision ou quand nous écoutons la radio. Cet accès nous a permis aussi de casser la monotonie des cours au département qui sont centrés sur la langue soutenue et littéraire ce qui voile une grande partie de la langue cible. »

« Cet accès à la langue familière nous évite de tomber dans les malentendus. Nous avons bien compris le sens de quelques mots familiers et par la suite nous pouvons les utiliser. »

« Nous avons besoins de ce registre, du français parlé tous les jours »

Après la compréhension de cette chanson, nous avons déclenché une discussion pour permettre aux étudiants d'exprimer leurs points de vue, d'avancer des propositions, de dire leur accord ou leur désaccord vis-à-vis de la chanson, de parler de la réalité des jeunes en Syrie : leurs problèmes, leurs attentes, leur avenir professionnel et personnel, de donner des exemples pertinents sur leurs propres problèmes en tant que jeunes syriens, et de proposer des loisirs leur permettant d'échapper aux soucis quotidiens, pour oublier leurs difficultés.

Les étudiants ont pris conscience de quelques problèmes dont souffrent les Français et les francophones en général. Enrichis par les discussions qui ont eu lieu, les étudiants sont allés plus loin et ont réfléchi à leurs propres problèmes en tant que jeunes syriens. Voici quelques notes prises suite à des discussions avec les étudiants :

« En tant que jeunes Syriens, ce qui perturbe notre quotidien est actuellement la guerre en premier degré, et tous les problèmes causés par cette dernière, tels que l'insécurité, l'instabilité, la dévalorisation morale, matérielle de nous-mêmes en tant que jeunes, la perte de travail ou la difficulté d'en trouver un, la perte de logement et la nécessité de vivre chez les gens provisoirement, l'augmentation des prix de tous les produits essentiels pour nos besoins quotidiens, les coupures d'électricité et d'eau, la perte des personnes qui nous sont si chères, l'exil ou la migration de nos amis, de nos voisins, de nos proches, la destruction de notre patrimoine, de notre passé et de notre présent.

Ajoutons à ceci le sentiment d'être coupé du monde entier avec les problèmes de connexion, la fermeture totale de la plupart des ambassades, les maladies physiques et psychiques, l'augmentation des profiteurs de guerre, "les nouveaux riches de guerre", les salaires insuffisants dans une telle situation, l'envie de vivre comme les autres ou de pratiquer même un loisir. »

Quant aux solutions, aux loisirs à proposer aux jeunes Syriens pour échapper à leurs problèmes, les étudiants ont eu des propositions et des avis totalement différents de celles proposées par Stromae :

« Dans une situation de guerre, avoir des loisirs est chose impossible voire inaccessible pour la plupart des jeunes Syriens. Après avoir compris et absorbé le choc de la guerre, les loisirs que nous pouvons pratiquer sont les suivants : jeu de cartes, jeu de dés, écouter de la musique et des chansons si l'électricité est présente. ». Et pour rigoler, la plupart des étudiants nous ont dit que nous pratiquons la course pour fuir aux bombes, aux roquettes. »

« Nos problèmes sont devenus pires à cause de la guerre, nous avons d'autres préoccupations dans cette vie. Nous, nous cherchons à survivre, et la plupart des jeunes dans ce monde cherchent à vivre comme il faut avec tous les divertissements qui existent. Nous aimerions que le monde prenne conscience de tout ce qui se passe dans l'autre côté du monde. »

Ainsi pour résumer ces discussions relatives à la première thématique, à propos de leurs problèmes, les étudiants ont évoqué en premier lieu la guerre et ses conséquences, ils ont fait dans un 2<sup>ème</sup> temps référence aux profiteurs de guerre qui ont maîtrisé le marché de l'eau, de l'électricité, du mazout, du gaz et qui sont responsables des prix devenus inabornables. Par ailleurs les conséquences de la guerre sont devenues très lourdes. Les étudiants ont mis ce phénomène de corruption et ces individus en question. Ils voient que ces commerçants profiteurs de guerre sont en train d'accélérer la destruction du pays. Leur réaction est de lutter contre la guerre conjointement à la guerre économique.

Ainsi ce contact avec cette chanson, avec cette thématique et avec les problèmes socioculturels de la culture cible, a conduit les étudiants à réfléchir sur leurs propres problèmes. Ce contact leur a permis de savoir qu'il y a des points communs culturellement, les jeunes Syriens souffrent aussi des problèmes par rapport au travail, à l'argent, etc. Autrement dit, les étudiants ont pu prendre en compte leurs propres représentations culturelles et les représentations de l'autre en culture cible. Ils se sont fait une idée des problèmes des jeunes Français et francophones en même temps que les leurs.

Ainsi ils ont eu un regard plus conscient sur leur culture maternelle grâce à la comparaison (ressemblance et différence). Dans cette démarche interculturelle, les étudiants ont pu avoir une marge libre de réflexion, de compréhension aussi bien de la CM que de la CC. Les étudiants, pour conclure, ont pris conscience que pour faire face à cette guerre et pour sauver le pays, il faut qu'on soit unis malgré nos différences idéologiques et religieuses.

En abordant la thématique de « **Parler de la nourriture, des habitudes alimentaires, des sorties et des fêtes** » avec la chanson de **Nino Ferrer** « Les cornichons » et avec d'autres corpus mentionnés précédemment, différents points ont été abordés. En dehors du fait d'avoir

une petite idée sur les habitudes alimentaires des Français, plusieurs sujets de discussion ont été ouverts, tels que le gaspillage de nourriture lors des pique-niques et des sorties dans la nature ; la pollution de la nature. Beaucoup de personnes profitent de la nature mais malheureusement laissent derrière elles des déchets.

Ils ont aussi évoqué le sujet de l'ambiance festive en France et en Syrie, qui risque souvent de déranger autrui. Ils ont aussi évoqué les habitudes alimentaires malsaines dans la CM qui proviennent du fait que dans les écoles, il n'y a pas de cantines. Nous n'avons pas non plus le système de pause déjeuner entre midi et 14h, surtout pour les salariés qui débutent leur travail à 8h00 et finissent à 16h ou à 17h.

Ce mode de vie a influencé négativement leurs habitudes alimentaires et les horaires des repas. Les étudiants ont abordé les activités physiques, grâce aux corpus tirés de (*ici 1, p.39*) et de (*À propos A 1, P. 39, piste 33 et 34*).

Ils ont exprimé leur regret qu'à cause de la guerre, les activités physiques ne soient plus une priorité. D'une part les salles de sport sont devenues inaccessibles car trop chères et évidemment la priorité est donnée à l'achat d'eau, aux abonnements électriques. Même marcher ou courir dans la rue ou dans les parcs est certainement devenu impossible voire déconseillé. Ils ont évidemment constaté que pour les Français, les activités physiques représentent une priorité. Ce qui explique l'âge moyen de vie chez nous moins élevé qu'en France ou ailleurs.

Dans la thématique de « **Parler de ses habitudes, la vie en couple, la famille, etc.** » avec « Comme d'habitude » de Claude François conjointement à d'autres supports, les étudiants ont constaté que les relations familiales en France sont moins soudées qu'en Syrie. Avoir des relations familiales solides dans notre contexte, surtout avec les parents, était pour eux une source de fierté.

Pour conclure, nous pouvons déduire que grâce à ces discussions, une démarche interculturelle a eu lieu. Les étudiants ont pu à la fois développer leurs connaissances socioculturelles à l'égard de la culture cible, et prendre conscience de leurs propres habitudes dans leur culture maternelle et mettre en question quelques-unes d'entre elles, suite à la découverte de modalités culturelles différentes.

Grâce aux comparaisons et à la prise de conscience de différences culturelles, les étudiants ont pu mieux connaître l'autre. La classe de FLE s'est transformée à un endroit de rencontre, de découverte, de réflexion, de compréhension de la culture cible et de la culture maternelle. Les étudiants ont pu être sensibilisés à leurs propres problèmes, et habitudes culturelles. Ces discussions ont également permis aux étudiants de développer leur compétence communicative.

Pour conclure, nous récapitulons dans le tableau suivant les savoirs construits par les étudiants au long de ce dispositif :

Savoirs socioculturels au sein de notre projet, souvent par le biais des tâches spécifiques à l'oral et relevant de la vie en société.		
Parler de ses habitudes alimentaires ; préparer un panier de pique-nique ; choisir un menu d'anniversaire ; préparer une liste de courses ; faire des achats ; simuler une consultation médicale.		
Parler de ses habitudes ; imaginer la suite d'une histoire ; écrire un message amical pour raconter sa journée quotidienne.		
Parler de la réalité des jeunes : leurs problèmes, leurs attentes, leur avenir professionnel et personnel ; parler de soi, de ses problèmes et de ses loisirs ; rédiger un message électronique ; simuler une interview avec un chanteur ; l'argot et la langue familière des jeunes ; les activités de loisirs des jeunes.		
Lire / écouter / Comprendre / rédiger une biographie.		
Parler des événements passés ; évoquer des souvenirs (heureux /malheureux) ; exprimer le regret ; relater une expérience ; souvenirs de fêtes et de voyages.		
Travail sur les pratiques artistiques de la parole, telles que le travail sur le corps, la voix, les émotions, l'expressivité, la respiration, les comportements, les relations interpersonnelles		
Savoir-faire sociaux		
Fabriquer un livret de projet Rédiger des bibliographies, Concevoir des affiches pour annoncer une cérémonie, Élaborer des jaquettes de CD	Découvrir le domaine technique, les nouvelles technologies (recherche sur internet, projecteur, technique bureautique)	Découvrir le domaine de l'impression, de la photocopie, les formats. Se documenter (recherche informatique). Chanter en spectacle
Savoir-être		
Acquérir des conceptions communes avec les étudiants pour réaliser le projet telles que la responsabilité, l'engagement, la motivation, la créativité, la coopération, la solidarité et l'agir avec l'autre, etc.		

**Tableau 20 : Savoirs construits tout le long de la concrétisation du projet.**

## 5. Avis global des étudiants sur le dispositif et suggestions d'améliorations

La plupart des étudiants étaient satisfaits et ont bien apprécié cette expérience (cf. réponses aux questions n° 4, 5 et 6 de la post-enquête)<sup>110</sup>. Cette expérience a été pour eux l'opportunité d'améliorer leurs compétences en langue française et de tisser des liens au sein du groupe.

Ils ont proposé de refaire cette expérience vu le profit qu'ils ont pu en retirer et ont souhaité prolonger sa durée. Ce que j'ai gardé à l'esprit, en tant qu'enseignante, c'était la présence et la

<sup>110</sup> Question n° 4 : Êtes-vous satisfait de cette expérience ?

Question n° 5 : Pensez-vous que l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE, peut vous aider à mieux vous exprimer à l'oral, verbalement et corporellement ? Et pourquoi ?

Question n° 6 : À votre avis, est-il nécessaire de refaire cette expérience ? Et pourquoi ?



demande permanente de quelques étudiants des groupes n°2 n°3 lors des entraînements aux chansons. Ils voulaient participer, voire être présents lors de la présentation finale ; pour ma part j'ai exigé l'accord de leurs professeurs avant qu'ils puissent rejoindre notre équipe, ce qui m'a alors beaucoup surpris ce n'est pas l'accord qu'ils ont eu de la part de leurs professeurs, mais que les professeurs eux-mêmes ont souhaité être présents lors des répétitions. Ils étaient enchantés si bien qu'ils chantaient avec nous, ce qui a créé une ambiance de plus en plus sereine et motivante pour ma collègue, pour moi ainsi que pour les étudiants.

Cette belle et bénéfique expérience mérite d'être vécue plusieurs fois. En effet, tous les participants ont apprécié ce dispositif et ont exprimé leur envie de le revivre. Si nous jetons un coup d'œil sur les impressions exprimées lors du questionnaire final, nous constatons que tous les étudiants ont vu dans cette expérience, un moyen efficace pour se débarrasser de la peur, de leurs inhibitions, du manque de créativité, etc. Nous avons eu ces mêmes impressions partagées par tous les participants : « *Le spectacle finit avec une réplique en polyphonie : « il faut tuer la peur qui est en nous » : il tient à la dimension cathartique de l'expérience vécue.* » (LIBERMAN, 1997 : 72).

Quelques remarques ont été mentionnées surtout en ce qui concerne le manque de matériel et la durée du dispositif qu'ils ont perçue comme insuffisante. Certains étudiants ont proposé d'interpréter d'autres textes, tels que les conversations de la vie en société, des scènes, des sketches, des fables, des contes, des publicités et encore une fois des chansons. Ces choix viennent de leur envie d'être en contact varié avec la langue-culture cibles.

## **6. Et après le projet ?**

Grâce à ce dispositif, j'ai eu de nombreux retours quelques années après sa mise en œuvre au sein de notre contexte au département de français à l'université d'Alep. Donnons l'exemple de Nour qui avait participé à notre dispositif. Elle est devenue enseignante de FLE. Inspirée par notre dispositif, elle a pu animer son propre projet de chant avec réussite. Lara, elle aussi, est devenue enseignante de FLE dans une école, elle a réalisé également plusieurs projets avec ses élèves, parmi lesquels un projet de chant. Ahmad, qui s'est installé au Norvège, a créé sa propre chaîne sur *You Tube* dans laquelle il diffuse des vidéos sur des lieux touristiques en France. Ces quelques retours, nous permettent de confirmer que cette démarche de projet a eu des conséquences positives sur les représentations culturelles des étudiants et sur leur rapport à l'apprentissage. Ils ont eu aussi une image différente de l'enseignement du FLE suite à la réalisation de projets en lien avec la société. Ces retours nous ont confirmé que les étudiants ont pu transférer leurs savoirs variés acquis grâce à notre dispositif vers la société, tout en réalisant des projets en lien avec la société.

Ce dispositif a préparé les étudiants à transférer les habiletés et des conceptions acquises vers la vie en société. Ils peuvent s'en servir dans des projets futurs et dans différents domaines, qu'ils soient professionnels, économiques, culturels, touristiques, commerciaux, artistiques, etc. Les étudiants ont assimilé des outils, des moyens, des valeurs, des conceptions, des savoir-faire valables pour être un citoyen dans la société. Ce que nous avons entrepris avec des groupes s'inscrit dans l'esprit des propos de L. CAPRA & L. ARPIN, d'après eux « *l'enseignant se préoccupe d'insuffler à chaque projet une dimension culturelle parce qu'il reconnaît qu'elle constitue une voie incontournable dans la connaissance de soi, des autres et du monde.* » (2002 : 68).

### **CONCLUSION DU CHAPITRE 3 ET RETOUR AUX HYPOTHÈSES**

À la fin de ce bilan des apports qui ont pu être mis en œuvre dans le cadre de notre démarche de projet pédagogique artistique, force est de constater en résumé que notre dispositif s'est avéré bénéfique dans un contexte marqué par la guerre. Grâce à la culture d'action commune dont parle PUREN (2002b : 9), les étudiants ont pu développer pour certains et construire pour d'autres des savoirs variés déjà évoqués *supra* (linguistiques incluant des apprentissages lexicaux, syntaxiques, phonétiques ; techniques ; textuels ; socioculturels), mais aussi des compétences communicatives à l'oral. Les étudiants ont pu développer une maîtrise de la prise de parole, leur capacité d'interagir avec les autres au sein du groupe. Ils ont pu libérer leur expression orale, subjective et corporelle. Ce dispositif, ainsi que nous l'avons déjà mentionné également, leur a permis d'exprimer leur subjectivité, de développer des savoir-être et de partager des valeurs communes (confiance en eux, motivation, engagement, implication, responsabilité, coopération, créativité, autonomie de chaque étudiant au sein du groupe, solidarité, etc.) ; des savoir-apprendre et faire (choisir, négocier ensemble sur l'ensemble des productions à réaliser ; recherche collective de données et des moyens relatifs à la réalisation du projet ; participation active, collaborative entre étudiants mais aussi leurs enseignantes pour concrétiser le projet et les productions associées ; résoudre des situations-problèmes, être responsable de son apprentissage, dédramatiser l'erreur, etc.). Et pour finir, ce dispositif leur a permis d'oublier, même provisoirement, les ennuis de la guerre.

#### **Retours aux hypothèses de notre thèse**

Tous ces gains nous permettent de confirmer nos deux hypothèses de départ, que nous résumons ci-dessous :

- Pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français au sein de notre contexte, en particulier pour revaloriser conjointement l'oral, les connaissances socioculturelles et la motivation des étudiants, il fallait déployer des efforts supplémentaires, effectuer de

réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du français, voire proposer de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage.

- L'intégration de la pédagogie du projet, dans le cadre d'un projet relevant d'une pratique artistique de la parole, permettrait de garantir des changements réels ainsi que des améliorations significatives.

Effectivement, d'après l'analyse du projet et d'après le bilan des apports du projet, nous pouvons confirmer que grâce à la démarche suivie tout au long du projet, les étudiants ont réalisé des progrès variés au niveau de l'oral, des connaissances socioculturelles de la langue-cible et au niveau de leur subjectivité, libérée au sein du groupe.

Mais cela reste insuffisant, et il est nécessaire d'entreprendre d'autres actions. C'est pourquoi nous proposons aussi comme apports un projet d'élaboration de méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE, qui correspond au besoin du public et qui viendra en complément du programme dans les départements de français à l'université d'Alep, mais aussi, dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage du FLE.

En l'occurrence, pour répondre aux besoins des étudiants, que nous avons déjà signalés et qui avaient également été repérés par d'autres professeurs, nous proposons donc de mettre en place des séances de correction phonétique. Il s'agit d'un projet de type didactique et pédagogique qui prend en considération les besoins des étudiants, leur niveau et leur motivation. En tant qu'enseignante de FLE, nous avons conçu le contenu de ces séances. C'est un projet qui a fait l'objet de notre Master 1 de FLE, que nous avons développé et dont nous présentons la maquette en annexes<sup>111</sup>. Ce dernier sera intégré au sein d'établissements d'enseignement-apprentissage du FLE, tels que l'université d'Alep mais aussi ailleurs.

---

<sup>111</sup> Cf. Annexe n ° 31 a & b CD : Maquette du projet de correction phonétique et trapèzes articulatoires des voyelles et des consonnes du français.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le cadre d'une thèse inscrite en Sciences du langage, en didactique des langues-cultures étrangères, nous avons mené sur le terrain une expérimentation relevant de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole en FLE, afin de répondre aux problématiques relevées au sein des départements de français à l'université d'Alep. À titre de rappel, il s'agissait de difficultés relatives à la maîtrise de l'expression orale, à l'accès à la composante socioculturelle de la langue cible et à la subjectivité des étudiants dans un contexte marqué par la guerre.

Pour pallier ces difficultés et pour mettre en œuvre l'action de remédiation, différentes sources de réflexion ont accompagné l'évolution de cette thèse, à savoir :

Le cadre général de notre thèse relevant d'une forme inspirée de la recherche-action, en l'occurrence, de ses trois étapes : le diagnostic du terrain, la prise de décision (l'action de remédiation) et l'analyse des résultats de l'action menée.

Le diagnostic du terrain qui correspond aux enquêtes réalisées pour diagnostiquer le terrain, pour décrire le contexte de notre expérimentation, pour identifier les problèmes des étudiants ainsi que leurs besoins. Trois enquêtes ont été menées à bien au sein des départements de français à l'université d'Alep : observation directe-participante, questionnaires et entretiens enregistrés. Ce diagnostic a représenté notre premier travail de terrain et la première phase de la recherche-action.

Notre cheminement parmi les entrées théoriques qui nous a permis de construire un socle solide pour l'action de remédiation proposée. Ces entrées étaient :

- ✚ La pédagogie du projet,
- ✚ L'inscription de la pédagogie du projet dans la didactique des langues-cultures étrangères,
- ✚ La didactique de l'oral en FLE,
- ✚ Les pratiques artistiques de la parole en FLE - le cas de la chanson.

L'expérimentation, qui correspond au second travail de terrain et à la 2<sup>ème</sup> étape de la recherche-action, a relevé de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole, en l'occurrence un spectacle de chant en français « La chanson française et francophone » ainsi que la réalisation d'un livret de projet « chanter pour voyager ». L'expérimentation a été suivie par une analyse ainsi que par un bilan de cette action de remédiation (le projet). Cette partie d'analyse et de bilan a représenté la 3<sup>ème</sup> phase de la recherche-action.

D'après cette expérimentation, il est manifeste que les traits caractéristiques de la pédagogie du projet tantôt se joignent, tantôt se complètent à ceux des pratiques artistiques. En effet, les pratiques artistiques de la parole sont totalement opposées aux pratiques de l'enseignement traditionnel car, ainsi que nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, elles visent à mettre en jeu l'apprenant, sa subjectivité, sa parole, son corps, son imaginaire, sa créativité, ses émotions, sa culture, l'image de lui-même et des autres.

Elles amènent ainsi l'apprenant à produire un langage global composé non seulement de la parole, mais aussi des émotions, des sensations, du langage corporel et affectif.

Ces pratiques permettent donc à l'apprenant d'entrer dans la vraie vie, la vie en société, tout en travaillant en groupe et en réalisant une action collective. L'apprenant n'est plus dans une situation scolaire dépourvue de sens. Les didacticiens et pédagogues sont toujours avec l'idée de transformer la classe en micro-société, sans pour autant y parvenir. À ce propos, YAICHE précise qu'« *apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une langue vivante. Il est donc nécessaire de vivre cette langue et non pas de l'apprendre de façon mécanique.* » (1996 : 184). L'avantage de ceci permet de tisser des relations humaines incluant des valeurs et des conceptions communes pour et par le projet, telles que des aptitudes à la créativité, à la solidarité, à la cohésion du groupe, à l'imaginaire, à l'engagement au travail en groupe, à la responsabilité et à la prise de décision et à l'autonomie dans l'apprentissage. Ce sont les apprenants qui, ainsi que nous avons tenté de le démontrer, assurent la totalité de l'action et son développement jusqu'à sa réalisation. Ils tissent des liens différents avec leur apprentissage. Ils en sont responsables et autonomes, ils conduisent des activités, s'impliquent, agissent, participent pour et par l'action. Ils sont actifs, acteurs, responsables de leur projet d'apprentissage, personnel et professionnel.

Ainsi les pratiques artistiques, en apprentissage des langues, amènent l'apprenant à réaliser une action avec les autres et à construire des apprentissages variés, tout en ayant l'impression d'être dans une ambiance de jeu. Et c'est cette dimension ludique, non contraignante, qui encourage l'apprenant à s'y engager. C'est ce que confirme N. DEGRANDMONT (1997 : 91), en soulignant que la dimension ludique dans l'apprentissage permet à l'apprenant de « *se développer selon ses goûts personnels et son rythme d'apprentissage parfois affecté par son émotivité, ses joies, ses handicaps, ses aptitudes, son goût de défier et de dépasser ses capacités* ».

C'est grâce à la dimension ludique qu'assurent les pratiques artistiques de la parole et la pédagogie du projet, que toutes les contraintes d'ordre cognitif, social, affectif, freinant auparavant la parole, peuvent être dépassées. L'interaction et les échanges au sein du groupe y seront davantage propices puisque l'apprenant se risque et met davantage son « je » en jeu.

En conclusion, les pratiques artistiques de la parole et la pédagogie du projet permettent à l'apprenant de changer son rapport à l'apprentissage du FLE et d'exploiter davantage ses ressources communicatives, sociales, affectives et cognitives.

Il est important de souligner la transversalité de notre recherche sur le plan didactique, artistique, socioculturel et esthétique. Ces disciplines ont tissé des liens étroits tout au long du dispositif.

Il nous semble que notre étude, les résultats obtenus et la perspective de futurs projets que nous avons proposés ci-avant, pourraient intéresser plusieurs contextes de didactique de FLE, des contextes souffrant de guerre, des contextes qui ont des difficultés similaires aux nôtres, qu'il s'agisse de difficultés au niveau de l'oral, des connaissances socioculturelles de la langue-culture cibles, de la subjectivité ou de la phonétique.

Les didacticiens et pédagogues pourraient trouver dans les résultats de cette thèse des éléments utiles pour améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE et pour poursuivre les recherches relatives à la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole.

Les tâches et les apprentissages proposés tout au long de notre dispositif et ceux relatifs à la correction phonétique intéressent, d'une part, les départements de français à l'Institut supérieur de langues et à la faculté des lettres à l'université d'Alep ; ils vont être par conséquent intégrés dans leurs cursus, intégralement au sein des formations de langue proposées à l'Institut, et partiellement au sein du cursus des formations des départements de langue et de littérature françaises et de traduction de l'enseignement ouvert.

D'autre part, ils pourraient intéresser d'autres établissements d'enseignement-apprentissage du FLE et des associations en France, en Palestine ou ailleurs.

Pour faciliter l'accès des étudiants à ces tâches et apprentissages, nous tenons à les diffuser sur la Toile (*Face-book*, *You Tube*, etc.) et sur des CD-Rom. Cela permettra aux apprenants d'être en contact avec la langue cible à l'extérieur de la classe, de développer leurs compétences communicatives, d'en construire de nouvelles.

Professionnellement, les étudiants qui ont participé à notre dispositif sont actuellement devenus enseignants de FLE. Comme nous l'avons précisé dans le bilan des apports de notre dispositif, ils ont pu à leur tour proposer des projets similaires au nôtre, par exemple des projets en lien avec les pratiques artistiques, d'autres en lien avec le tourisme. Ces retours nous confirment que nos étudiants ont pu monter leur projet de groupe dans notre dispositif, mais qu'ils s'en sont également inspirés pour monter leurs propres projets professionnels et personnels, en

profitant des apprentissages construits et des représentations développées par rapport à l'enseignement-apprentissage du FLE.

Malgré les limites, les dérives et les obstacles qui se sont manifestés au long de notre dispositif, notre démarche de pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole s'est révélée efficace dans un contexte marqué par la guerre et par un enseignement-apprentissage moins actif. Elle a permis, compte tenu de son impact positif au sein de notre contexte de FLE, d'effectuer d'impressionnantes améliorations au niveau de l'expression orale, des connaissances socioculturelles de la langue-cible et au niveau de la motivation des étudiants.

Nous devons reconnaître qu'une telle expérimentation reste limitée par rapport au système éducatif au sein des départements de français à l'université d'Alep. Une vulgarisation plus large de cette démarche (par la publication d'articles scientifiques)<sup>112</sup> et une durée plus longue de pratique (un semestre avec une durée extensive) nous permettraient de susciter de plus amples réflexions.

À l'issue de cette thèse, qui mêle un questionnement sur le développement d'une maîtrise de l'oral, l'accroissement des connaissances socioculturelles et esthétiques de la LC, la motivation des étudiants et l'expression de leur subjectivité en classe de FLE, dans un contexte marqué par la guerre, s'ouvre un champ de recherche varié, qui demanderait également de nouvelles investigations dans des contextes similaires. La nôtre s'achève ici mais de nouvelles expérimentations sont en cours.

---

<sup>112</sup> À l'issue de cette thèse, des articles sont en cours d'être conçus dans l'objectif d'être publiés très prochainement sur la scène scientifique du FLE. Cela permet aux résultats obtenus d'être largement divulgués et le profit sera davantage effectif.

## **BIBLIOGRAPHIE**



## BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- ABDALLAH. PRETCEILLE, M. (2017), *L'éducation interculturelle*, Paris : Presses universitaires de France.
- ABRY-DEFFAYET, D., VELDEMAN, J. (2007), *La phonétique*, Paris : Clé international.
- ALKHATIB, A. (2010), *Comment débloquent l'expression orale en classe de FLE / Analyse des fautes au niveau de l'expression orale chez des apprenants arabophones de FLE et Pratiques théâtrales*, Montpellier : Mémoire de Master2 Recherche, sous la direction de Jean-Marie PRIEUR.
- ALKHATIB, A., ALMECIJA MORA, J., GARCIA RIVAS, A., GUERMACHE, L. (2008), *Dossier de correction phonétique*, Montpellier : Master 1 FLE, sous la direction de DODANE, Christelle.
- ALLAL, L. K., CARDINET, J., PERRENOUD, P. (1989), *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. P. Lang.
- ALLOUCHE, V., BOUYON-PENIN, C., COIANIZ, A. (1981), *Pratiques discursives*, In série TD FLE, Montpellier : Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger.
- ALTET, M. (2006), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF.
- ANDERSON, Lorin W. (2004), *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris : UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Deuxième édition disponible en ligne au : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629f.pdf> (Consulté en octobre 2017).
- ANDERSON, Lorin W. (1992), *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris : UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Disponible en ligne au : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090126fo.pdf> (Consulté en octobre 2017).
- ARBORIO Anne -Marie, F. P. (2015), *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, Paris : ARMAND COLIN.

- ARNOLD, J. (2006), Comment les facteurs affectifs influencent – ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, n°144, p. 407-425. (Disponible en ligne).
- ASTOLFI J.-P. (2002), Actualité du transfert, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 408, novembre 2002, p. 9-10.
- AZAÏS, M. (2002), À l'école, une parole pas scolaire ? *Les Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier 2002, p. 23-24.
- BACHMANN, LINDENFELD J, SIMONIN J, (1991), *Langage et communications sociales*, Paris : Hatier-Didier.
- BARBÉ, É. RISPAIL, M. (2002), Une expérience en SEGPA. Résumé du mémoire de CAPSAIS de Éric BARBÉ, *Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier, p.44.
- BARBIER, J. M. (1991), *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris : Presses universitaires de France.
- BARLOW, M. (1993), *Le travail en groupe des élèves*, Paris : Armand Colin.
- BASTIEN, S. (2007), *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. Recherches qualitatives, vol. 27(1), p.127-140, accessible en ligne au : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf) (Consulté le 05/10/ 2015).
- BEAUD. S., WEBER. F. (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La découverte.
- BEAUTE, J. (2004), *Courants de la pédagogie*, Lyon : Chronique Sociale.
- BELLENGER, L. (1979), *L'expression orale*, Paris : Presses universitaires de France.
- BELLEVILLE, A. (2019), *Fiche didactique : La perspective actionnelle*, accessible en ligne au : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche\\_actionnelle\\_A.BELLEVILLE\\_final\\_795137.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf) (Consulté en avril 2019).
- BENECH, B. (1999), La parole offerte : quelques réflexions sur la voix au théâtre, *Art et thérapie*, n°68/69, p. 63-73.

- BÉRARD, É. (1991), *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris : Clé Internationale.
- BÉRARD, É. (2010), Quand l'enseignant est conduit à changer de rôle. *Le français dans le monde*, n°369, p. 22, 23.
- BESSE, H., GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique du renouveau en question*, Paris : CLE international.
- BESSE, H. (1984), Éduquer la perception interculturelle. *Le français dans le monde*, n°188, p. 46-50.
- BILLIÈRES, M. (2014), *L'oral, c'est quoi au fait ?* Accessible en ligne au :   
<https://www.verbotonale-phonetique.com/loral-cest-au-fait/> (Consulté en mai 2019).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000), *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
- BLIN, B., HERRERA, L. (2009), Formation méthodologie : Recherche-action : un outil pour transformer les pratiques, *Le français dans le monde*, n°366, p. 28-29-30.
- BOIRON M., (2001), Chansons en classe, mode d'emploi, *Le Français Dans le Monde*, n° 318, p.55-57.
- BOIRON M., HOURBETTE P, (1993b), 1001 manières d'utiliser la chanson. *Le Français Dans le Monde*, n ° 257.
- BOIRON M., HOURBETTE P, (1993a), La nouvelle génération française. *Le Français Dans le Monde*, n ° 257.
- BOIRON, M. (2008), *Approches pédagogiques de la chanson*. Disponible en ligne au :   
[http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload\\_image/app\\_ens/ens\\_doc/26\\_fichier\\_approchechansons.pdf](http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf), (consulté en juillet 2019).
- BORDALLO, I., GINESTET. J. P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette Éducation.
- BORDALLO, I., GINESTET, J. P. (2006), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette.
- BORGÉ, N. (2015), *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans les classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat en Didactiques des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- BOUGUERRA, T. *Cours de méthodologie-la compétence de communication*. Disponible en ligne au :   
<http://asl.univ-montp3.fr/L308>

[09/LADD5/E53SLL1\\_FLE/Cours\\_de\\_Methodologie\\_T.Bouguerra-la\\_competence\\_de\\_communication.pdf](http://09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf) (Consulté en février 2016).

- BOULANGER, C., LANÇON, C. (2006), L'empathie : réflexion sur un concept. *Annales Médico Psychologiques*, n°164, p. 497-505. Disponible en ligne au : <http://www.psychiatre-marseille.com/wp-content/uploads/2017/01/empathie.pdf> (Consulté en juin 2018).
- BOUTINET, J. P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- BOUTINET, J. P. (2011), *Psychologie des conduits à projet*, Paris : Que sais-je ?
- BOUTINET, J. P. (2012), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- BOUTINET, J. P. (2014), *Psychologie des conduites à projet*, Paris : Que sais-je ?
- BOYER, H. (1989), Quelle (s) compétence (s) enseigner ? Un itinéraire en didactique du FLE et quelques propositions. *Travaux de didactique du FLE*, n°22, p. 17-50.
- BOYER, H. (1995), De la compétence ethnosocioculturelle. *Le français dans le monde*, n°272, Avril, p. 41-44.
- BOYER, H. (2001), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE international.
- BOYER, H. (2003), *De l'autre côté du discours*, Paris : Harmattan.
- BROCH, M. H. (1996), *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Lyon : Chronique Sociale.
- BRU, M. (2015), *Les méthodes en pédagogie*, Paris : Que sais-je ?
- BRUNOT, R., GROSJEAN, L. (1999), *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*, Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- CALVET, L. J., DUMONT, P. (1999), *Analyse de terrain : L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.
- CALVET, L.J. (1980), *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris : CLE international.
- CALVET, L.J. (1977), À travers chants. *Le Français dans le monde*, n°131, p. 6-51.
- CALVET, L. J. (1979), *Langue, corps, société*, Paris : Payot.
- CALVET, L.J. (1981), *Chanson et société*, Paris : Payot.
- CAPRA, L., ARPIN, L. (2002), La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets, *Québec français*, n° 126, p. 67-71, accessible en ligne au : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2002-n126-qf1192584/55846ac/> (Consulté en juillet 2017).

- CARRAUD, F. (2002), Se taire pour enfin parler, *Cahiers pédagogiques*, n°400, p. 20-21.
- CASTINCAUD, F. (2002), L'enseignement de l'oral, *Cahiers Pédagogiques*, n°400, p.36-37-38.
- CHARAUDEAU, P. (1992), Sciences humaines, enseignement et culture. *Le français dans le monde*, n°253, novembre-décembre, p. 46-52.
- CHRISTIN, R. (1997), Le projet pédagogique en français, *Le français dans le monde*, n°288, 1997, p. 24-27.
- CLARENC, J. (2008), *Cours de Master FLE Professionnel de méthodologie du FLE/Phonétique*, Montpellier.
- COIANIZ, A., PRIEUR, J, M, (1991), Les langages du refus : Vers une approche des situations pédagogiques complexes, *Travaux de Didactique du FLE*, n ° 26, Université Paul Valéry-Montpellier.
- COLLÈS, L., DUFAYS, J, L. (2006), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*
- COLLETA, J, M. (2002), L'oral, c'est quoi ? *Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier, p.38.
- Conseil de l'Europe. (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* », Paris : Didier. Disponible en ligne au : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. (Consulté en juin 2018).
- COPANS, J. (2011), *L'enquête et ses méthodes : L'enquête ethnologique de terrain 3ème édition*, Paris : ARMAND COLIN.
- CORMANSKI, A. (2002), Dehors/dedans ou la problématique du corps dans l'espace classe entre public asiatique et non asiatique. *Études de linguistique appliquée*, n° 126, p. 247-254.
- CORMANSKI, A. (2005), *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Paris : Hachette.
- CORNAZ, S. (2014), *L'apport de la voix chantée pour l'intégration phonético-phonologique d'une langue étrangère. Application auprès d'italophones apprenants de FLE*. Thèse en Sciences du langage. Université de Grenoble.
- CORNAIRE, C., GERMAIN, C. (2008), *La compréhension orale*, Paris : CLE.
- CORNU, F., VERGNIUUX, A. (1992), *La didactique en question*, Paris : CNDP/Hachette.
- COSTE, D. (dir.). (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, *Langues et apprentissage des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF.

- COURTILLON, J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- CUQ, J. P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris : CLE International.
- CUQ, J. P., GRUCA, I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris : CLE international.
- DEBYSER, F. (1969), Lettre ouverte sur la chanson, *Le français dans le monde*, n°66, p.6-7.
- DEMARI, J. C. (2001), De « Gentille alouette » à « Lambé An Dro » : cinquante ans de chanson en classe de FLE », *Le français dans le monde*, n°318, p. 52-55.
- D.GOANAC'H, (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Didier.
- DEFAYS, J. M., DELTOUR, S. (2003), *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Belgique : Editions Mardaga.
- DEFAYS, J. M. (2006), L'interculturalité a-t-elle un avenir ? *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* COLLÈS, L., DUFAYS, J. L., & THYRION, F, (éds), Bruxelles, Proximités E.M.E.
- DE GRANDMONT, N. (1997), *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Bruxelles : Pratiques pédagogiques.
- DETROZ, P., CRAHAY, M., FAGNANT, A. (2017), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* : De Boeck Supérieur.
- DEWEY, J. (2010), *L'art comme expérience*, France : Folio essais.
- DODANE, C. (2008), *Cours de Master FLE Professionnel de La correction phonétique*, Montpellier.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (2016), *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF.
- DUCROT, J. M. (2012), *La Pédagogie de Projets en FLE De l'idée à la réalisation*, accessible en ligne au <http://insuf-fle.hautetfort.com/media/01/00/1688609491.pdf> (Consulté en mai 2017). <http://insuf-fle.hautetfort.com/>
- DUMONT, P. (1998), *Le français par la chanson nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*, Paris : L'Harmattan.
- DUMOUCHEL, P. (1995), *Émotions, essais sur le corps et le social*, France : Synthélabo.

- DURKHEIM, É. (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol.6 (n° de mai), Paris : Armand Colin, & C Editeurs p.273-302.
- DURKHEIM, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol.6 (n° de mai), p.273-302. Disponible en ligne au <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/13894689.pdf> (Consulté en septembre 2017). Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay. (2002), dans le cadre de la collection : « Les classiques des sciences sociales », site web :  
[http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)
- DURKHEIM, E. (2013), *Education et sociologie*, Paris : PUF.
- DURKHEIM, E. (1922), *Education et sociologie* : document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay. (2000), <http://pages.infinit.net/sociojmt> Dans le cadre de la collection : "Les classiques des sciences sociales" version informatisée accessible en ligne au [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html) [https://www.researchgate.net/profile/Emile\\_Durkheim/publication/44826421\\_Education\\_et\\_Sociologie/links/54663fdf0cf25b85d17f5dfb/Education-et-Sociologie.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Emile_Durkheim/publication/44826421_Education_et_Sociologie/links/54663fdf0cf25b85d17f5dfb/Education-et-Sociologie.pdf) (Consulté en mai 2017).
- *Extrait du cadre européen commun de référence pour les langues*. (2005). Paris : Conseil de l'Europe.
- FAYE, F. (2002), Un but contre son camp ? *Cahiers Pédagogique*, n°400, janvier, p. 53.
- FINTZ, C. (2002), L'oral dans le supérieur, *Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier, p. 26-27.
- FRÉAL, V. (2002), Une démarche errante, *Cahiers pédagogiques*, n°400, janvier.
- FURET, Y. (1975), *Savoir parler en toutes circonstances*, Paris : RETZ.
- GALISSON, R. Le "Français langue étrangère" montera-t-il dans le train en marche de la "Didactique scolaire" ? *Études de linguistique appliquée*, juillet-septembre 1998, pp. 265-286, Paris : Didier-Erudition.
- GALISSON, R, COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris : Hachette.
- GALISSON, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris : CLE international.

- GARCIA-DEBANC, C. (2002), Dix difficultés pour évaluer l'oral. *Cahiers pédagogiques*, n°400 « Oser l'oral », p.56.
- GENETTE, G. (1997), *L'œuvre de l'art, la relation esthétique*, Paris : Seuil.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE.
- GOFFMAN, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris : éd. Minit.
- GOULLIER, F. (2005), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*, Paris : Didier.
- GUERNIER, M, C., En lycée professionnel. *Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier 2002, p. 28-29.
- GUERRIN, G. (1997), Pratiques de classe/chanson/Le Karaoké en cours de français. *Le français dans le monde*, n° 288, pp. 29-30-31.
- GUIMBRETIERE, E. (2000), « Enseigner ou suivre sa voix », *Apprendre, enseigner, acquérir : La prosodie au cœur du débat*, Rouen : collection Dyalang.
- GUIMBRETIERE, E. (2016), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris : Didier / Hatier.
- GUTIERREZ, L, « Les premières années du Groupe Français d'Education Nouvelle (1921-1940) », *Recherches & éducations* [En ligne], 4 mars 2011, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté en Avril 2017. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/778>
- HAGÈGE, C. (1985), *L'homme de parole*, France : Fayard.
- HALTÉ, J, F. (2002), Pourquoi faut-il oser l'oral ? *Cahiers pédagogiques*, n°400, janvier 2002.
- HUBER, M. (2005a), *Apprendre en projets : la Pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique sociale.
- HUBER, M. (2005b), *Conduire un projet-élèves*, Paris : Hachette Éducation.
- JAOUI, H. (1975), *Clefs pour la créativité*, Paris : Seghers.
- KADI, Z, R. C.-M. (2005), *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien*, Disponible en ligne au : <http://www.lb.refer.org/fle/divers/equipe.htm> (Consulté en avril 2016).
- L. W. Anderson. (2004), *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, Unesco, Bureau international de planification de l'éducation, disponible en ligne au : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629f.pdf> (Consulté en septembre 2017).



- LAFORTUNE, L. (2002), Une pédagogie du projet, *Cahiers Pédagogiques*, n°408, novembre 2002, p.35-36.
- LANCIEN, B. (2002), Prendre le risque de parler, *Cahiers pédagogiques*, n°400, Janvier 2002, p. 18.
- LAPARRA, M. (2002), Parler : variation et apprentissage, *Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier, p.34-35.
- LEBRUN, M. (2007), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck.
- LE CUNFF, C. (2002), Écrit-oral : solidarité ou conflit, *Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier, p.29-30.
- LEGENDRE, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Montréal : Larousse.
- LEGRAND, L. (1983), *Pour un collège démocratique*, Paris : La Documentation française.
- LEMARQUIS, P. (2015), *L'empathie esthétique entre Mozart et Michel-Ange*, Paris : Odile Jacob.
- LEMAIRE, P. (2006), *Psychologie cognitive*, Bruxelles : de boeck.
- LÉON, M., LÉON, P. (2002), *La prononciation du français*, Paris : Nathan.
- LEVI-STRAUSS, C. (1996), *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- LIBERMAN, M., MOLINÉ, M. (1997), Pratiques de classe théâtre : Trajectoires biographiques et espace théâtral. *Le français dans le monde* n°288, p. 69-72.
- LOUIS, V., AUGER, N., BELU, I. (2006), *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*. Belgique, E.M.E & Inter Communication sprl, Coll. IRIS.
- MAGA, H., FERREIRA, P. M. (2014), *Former les apprenants de FLE à l'interculturel*. Disponible en ligne au : <http://portail-du-fle.info/glossaire/interculturalite2magafrancparler.html>. (Consulté en mars 2016)
- MAHAJAN, N. (2018), *L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux hindiphones : analyse et propositions*. Thèse en Sciences du langage. Montpellier 3.
- MAJBOUR, A. et BILLIÈRES, M. (2009), *La correction phonétique en français pour les apprenant arabophones*. Cédérom produit par le Centre de Documentation Pédagogique de Damas avec le soutien du Ministère des Affaires Etrangères, de l'Ambassade de France.

- MARQUE, N. (2002), Peut-on évaluer l'oral ? Cahiers Pédagogiques, n°400, janvier, p. 54-55.
- MARTINEZ, P. (2017), *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF.
- MASLOW, A. H. (2008), *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivations et personnalité*, Paris : Eyrolles.
- MAURER, B. (2001), *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, Paris : Bertrand-Lacoste.
- MAURER, B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris : Archives contemporaines.
- MIQUEL, C. (2004), *Communication progressive du français, niveau intermédiaire*, Paris : CLE international.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- MORANDI, F., La BORDERIE, R. (2002), *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris : Nathan.
- MORANDI, F., La BORDERIE, R. (2006), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Nathan.
- MOSCOVICI, S., ABRIC, J-C. (2011), La créativité des groupes. *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- MUCCHIELLI, R. (2008), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : ESF.
- MUCCHIELLI, A. (1995), *Les jeux de rôles*, Paris : PUF.
- NONNON, E. (1999), L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française, *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, octobre-novembre-décembre 1999, p. 87-131. Disponible en ligne au : [http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp\\_0556-7807\\_1999\\_num\\_129\\_1\\_1067.pdf](http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067.pdf) (consulté en juillet 2018).
- NOT, L., BRU, M. (1991), *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse-le-Mirail : Éditions Universitaires du Sud.
- NUNAN, D. (1992), *Research methods in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press. (Quelques pages disponible en ligne au : [https://books.google.fr/books?id=qheTAgAAQBAJ&hl=fr&source=gbs\\_book\\_other\\_versions](https://books.google.fr/books?id=qheTAgAAQBAJ&hl=fr&source=gbs_book_other_versions) (Consulté en mars 2018).
- PAGE, C. (2002), Dire au théâtre. Cahiers Pédagogiques, n°400, janvier 2002, p. 31-32.
- PAPILLON, L. (2008), *Développer une compétence socioculturelle en classe de fle*, Montpellier : Mémoire de stage sous la direction d'Henri Boyer.

- PAYET, A. (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris : Techniques et Pratiques en classe, CLE international.
- PERRENOUD, Ph. (1997), « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école », *Pédagogie collégiale* (Québec), vol. 10, n° 3, mars 1997, p.5-16, accessible en ligne au : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html) (consulté en août 2017).
- PERRENOUD, Ph. (2002), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? » *Éducateur*, n° 14, 2002, p. 6-11, accessible en ligne au : [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Poverty\\_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts\\_Madrid05\\_Perrenoud\\_ApprendreEcole\\_FR.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Madrid05_Perrenoud_ApprendreEcole_FR.pdf) (consulté en juillet 2017).
- PIERRA, J. (1990), *Un accès esthétique à la parole en langue/culture étrangère : la voie théâtrale et le chemin poétique : approche subjectivante au langage en didactique*. Thèse de doctorat, université Paul-Valéry Montpellier 3.
- PIERRA, J. (1998), *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère*, Montpellier : presses de l'université Paul-Valéry.
- PIERRA, J. (2001), *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : Harmattan.
- PIERRA, J. (2003), Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte. *Études de linguistique appliquée*, n°131, 2003, p.357-367.
- PIERRA, J. (2006), *Le corps, la voix, le texte*, Paris : Harmattan.
- PORCHER, L. (2011), *Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette.
- PRATT, J, F. (2002), *L'expérience musicale, exploration psychique*, Paris : Harmattan.
- PRIEUR, J, M. (1996), *Le vent traversier, langage et subjectivité*, Montpellier : Série langages et cultures.
- PRIEUR, J.-M. (2008), *Cours de Master 2 "Subjectivité, langage & relations aux langues"*, Montpellier.
- PRIEUR, J, M. (2017), L'empire des morts. Lisons le CECR comme un cauchemar, *Revue Travaux de didactique du FLE*, n°70, 2017.
- PUOZZO, I. (2013), Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage, *Éducation et socialisation*, mis en ligne le 01 septembre 2013, (Consulté en août 2017). Disponible en ligne au : <http://edso.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/edso.174

- PUREN, C. (1988a), (2012 format numérisé), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Consulté en avril 2016, sur © Christian PUREN : [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/)
- PUREN, Ch. (1997 e), Compte-rendu de lecture : VOGEL Klauss, L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'anglais par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1995, p. 323. Disponible en ligne au <http://christianpuren.com/mes-travaux/1997e/> (Consulté en avril 2016).
- PUREN, Ch. (2007d), « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », octobre 2007. Publié dans la revue du LEND en 2008, accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/> (Consulté en août 2017).
- PUREN, Ch. (2002 a), De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 126, juillet-septembre 2002, p. 321-337, Paris : Editions Klincksieck - Didier-Érudition. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/> (Consulté en mai 2018).
- PUREN, Ch. (2002 b), « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle* ». Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/> (Consulté en mai 2018).
- PUREN, Ch. (2004a), De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie)*, vol. XXIII, n° 1, février 2004, p. 10-26. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/> (Consulté en juin 2018).
- PUREN, Ch. (2006a), « *Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ?* » Conférence à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, 22 mars 2006. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006a/> (Consulté en juin 2018).
- PUREN, Ch. (2007C), *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/> (Consulté en mai 2018).
- PUREN, Ch. (2007d), *Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective*

actionnelle. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/> (Consulté en juin 2018).

- PUREN, Ch. (2008 e), *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel*. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/> (Consulté en juin 2018).
- PUREN, Ch. (2009b), *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/> (Consulté en juin 2018).
- PUREN, Ch. (2010e), *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle Européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques*. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/> (Consulté en juin 2018).
- Réseau École et Nature (1996), *Éduquer à l'environnement par la pédagogie de projet*, Paris : L'Harmattan.
- RESWEBER, J.P., (1995), *La recherche-action*, Paris : PUF.
- REY-DEBOVE, J. (1989), *Le Robert Méthodique du Français Actuel*, Paris : Dictionnaires le Robert.
- RICHER, J.J. (2011), Recherche-action et didactique du FLE, *Synergies Chine*, n°6, p.47-58.
- RISPAIL, M., FAYE, F. (2002), La fête de l'oral, *Cahiers pédagogiques*, n°400, janvier 2002.
- ROBERT, J.P. Dictionnaire de l'académie française, neuvième édition, version informatisée accessible en ligne au <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> (Consulté en mars 2017).
- ROBERT, J.P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
- ROBERT, J.P., ROSEN, É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Ophrys.
- ROBERT, J.P., ROSEN, É., REINHARDT, C. (2011), *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette.
- ROGERS, C. R. (1984), *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.
- ROSEN, É. (2007), *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE international.
- ROSEN, É. (2009), Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Le français dans le monde-Recherches et applications*, n°45, p. 6-14.

- ROUX, P.Y. (2000), De la production orale à l'expression orale, Réseaux, n°12. Accessible en ligne au : <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/acc.htm> (Consulté en mai 2019).
- RUI DA SILVA, N. (1999), *Psychologie cognitive*, Paris : Armand Colin.
- SCHAEFFER, J. M. (1996), *Les célibataires de l'art, pour une esthétique sans mythes*, Paris : Gallimard.
- SCHIFFLER, L. (2004), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris : Didier.
- SEWERYN, B. (2002), Parler avec la parole de l'autre. *Cahiers Pédagogiques*, n°400, janvier 2002, P. 49-50.
- SPERBER, D. (1996), *La contagion des idées*, Paris : Odile Jacob.
- TAGLIANTE, C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris : CLE international.
- TAGLIANTE, C. (2006), *La classe de langue*, Paris : CLE international.
- TALBOT, L. (2009), *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris : Armand Colin.
- TILMAN, F. (2004), *Penser le projet, concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique Sociale.
- TROCMÉ-FABRE, H. (1988), Pédagogie et fonctionnement cérébral, *Etudes de linguistique appliquée*, n°72, 1988.
- TURKESTANI, M. (2012), *Thèse : Enseigner/Apprendre le français langue étrangère autrement : expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien. Etude de cas à l'université roi Abdul Aziz à Djeddah (Arabie Saoudite)*, Montpellier.
- VELTCHEFF, C., Hilton, S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris : Hachette.
- VIGNER, G. (2016), *Enseigner le français comme langue seconde*, France : CLE.
- WOLFF, C. (2005), La pensée esthétique de Christian WOLFF, *Aux sources de l'esthétique : Les débuts de l'esthétique philosophique en Allemagne*. Sous la direction de Jean-François COUBERT, Gérard RAULET. Editions de la maison des Sciences de l'Homme. P.57-77. (Disponible en ligne [https://books.google.fr/books?id=CEmSOcLZpZMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=plaisir%20objectif&f=false](https://books.google.fr/books?id=CEmSOcLZpZMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=plaisir%20objectif&f=false)).
- YAICHE, F. (1996), *Les simulations globales*, Paris : Hachette F.L.E.
- ZAID, N. (2013), *Thèse : de L'enseignement-apprentissage de la parole par les pratiques artistiques en classe de Français langue étrangère au Yémen*. Montpellier.

- ZARATE, G, A. G.-R. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- ZEDDA, P. (2006), La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005, p. 1-26. Accessible en ligne au : <http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf> (Consulté en juin 2019).

## MANUELS

- ABRY. D, FERT, C. (2007), *Ici 1 méthode de français*, Paris : CLE international, p. 39, 47, 57, 83.
- ABRY. D, DAAS, Y. (2007), *Ici 2 méthode de français*, Paris : CLE international, p. 10-11.
- ABRY, D, CHALARON, M.L. (2002), *Phonétique*, Paris : Hachette, p. 80-81-85.
- ANDANT, C, METTON, C, NACHON, A, NUGUE, F. (2009), *À propos A1-livre de l'élève*, Paris : PUG, p. 39-99-81-99-100-101.
- ANDANT, C, METTON, C, NACHON, A, NUGUE, F. (2009), *À propos A1-livre de l'élève*, Paris : PUG, p. 19-32-36-37-39-57-58-67-68-99-81-99-100-101.
- BAYLON, C, MURILLO, J. (2000), *Forum, méthode de français 1*, Paris : Hachette, p. 158.
- BERTHET, A, HUGOT, C. (2006), *Alter ego 1 méthode de français*, Paris : Hachette, p. 73.
- BERTHET, A, HUGOT, C. (2006), *Alter ego 1 cahier d'exercices*, Paris : Hachette, p. 45-46-69.
- BERTHET, A, HUGOT, C, WAENDENDRIES, M. (2006), *Alter ego 2 méthode de français*, Paris : Hachette, p. 31-94-95.
- BERTHET, A, HUGOT, C, WAENDENDRIES, M. (2007), *Alter ego 2 cahier d'exercices*, Paris : Hachette, p. 63.
- GIRARDET, J, PÉCHEUR, J. (2002), *Campus 1 méthode de français*, Paris : CLE international, p. 91-109.
- GIRARDET, J, PÉCHEUR, J. (2002), *Campus 1 cahier d'exercices*, Paris : CLE international, p. 46-74.
- MAHEO LE COADIC, M, POISSON-QUINTON, S. (2007), *Festival 2 méthode de français*, Paris : CLE international, p. 54.

- MERIEUX, R., LOISEAU, Y. (2004), *Connexions niveau 1 méthode de français*, Paris : Didier.
- MERIEUX, R., LOISEAU, Y. (2004), *Connexions niveau 1 cahier d'exercices*, Paris : Didier, p. 46-48.
- MERIEUX, R., LOISEAU, Y. (2008), *Latitudes 1 méthode de français*, Paris : Didier, p. 56-56-67.
- MIQUEL, C. (2009), *Vite et bien 1 méthode de français*, Paris : CLE international, p. 55-59.
- MIQUEL, C. (2004), *Communication progressive du français – niveau débutant*, Paris : CLE international.
- MIQUEL, C. (2003), *Communication progressive du français – niveau intermédiaire*, Paris : CLE international.
- TAUZIN, B, DUBOIS, A.L. (2006), *Objectif Express A1 – A2*, Paris : Hachette, p. 80-81-118-151.

## **SITOGRAPHIE**

- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)  
[http://www.gfen.asso.fr/presentation\\_gfen/origines\\_et\\_jalons\\_historiques](http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques) (Consulté en Avril 2017).
- Henri Wallon : [http://www.gfen.asso.fr/fr/presidents\\_du\\_gfen#wallon](http://www.gfen.asso.fr/fr/presidents_du_gfen#wallon) (Consulté en avril 2017).
- Définition d'Auto-socio-construction :  
[http://www.gfen.asso.fr/fr/definition\\_d\\_auto\\_socio\\_construction](http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction) (Consulté en Avril 2017).
- Johann Gottlieb Fichte sur Wikipédia :  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Gottlieb\\_Fichte](https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Gottlieb_Fichte) (consulté en Avril 2017).
- Karl Marx sur Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl\\_Marx](https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl_Marx) (consulté en Avril 2017).
- Jean-Marie De Ketele sur De Boeck supérieur :  
<http://www.deboecksuperieur.com/auteur/jean-marie-de-ketele> (Consulté en Mai 2017).
- David Émile Durkheim sur Wikipédia :  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile\\_Durkheim](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Durkheim) (consulté en Mai 2017).



- Daniel Hameline sur Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Daniel\\_Hameline](https://fr.wikipedia.org/wiki/Daniel_Hameline) (Consulté en Mai 2017).
- William Heard Kilpatrick sur Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/William\\_H.\\_Kilpatrick](https://fr.wikipedia.org/wiki/William_H._Kilpatrick) (Consulté en Avril 2017)
- Granville Stanley Hall sur Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/G.\\_Stanley\\_Hall](https://fr.wikipedia.org/wiki/G._Stanley_Hall) (Consulté en Avril 2017).
- Stephen Pit Corder sur Wikipédia : [https://en.wikipedia.org/wiki/Pit\\_Corder](https://en.wikipedia.org/wiki/Pit_Corder) (Consulté en Avril 2017).
- Lev Semionovitch Vygotski sur Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotski](https://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski) (Consulté en Avril 2017).
- Jérôme Seymour Bruner sur Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner) (Consulté en Avril 2017).
- Complexité et gestion de projet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/ufi2conception.html> (Consulté en août 2017).
- Marianne sur Wikipédia : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Marianne> (Consulté en février 2016).
- Les emblèmes de la France sur Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Embl%C3%A8mes\\_de\\_la\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/Embl%C3%A8mes_de_la_France) (Consulté en février 2016).
- Le castel espagnol sur Wikipédia : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Castells> (Consulté en avril 2016).
- [L'Université d'Alep sur Wikipédia :](https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_d%27Alep) [https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9\\_d%27Alep](https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_d%27Alep) (Consulté en août 2016).
- L'Université d'Alep sur Wikipédia : [https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9\\_%D8%AD%D9%84%D8%A8](https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9_%D8%AD%D9%84%D8%A8) (Consulté en août 2016).
- L'Agence Universitaire de la Francophonie (l'AUF) à l'Université d'Alep : <http://www.sy.auf.org/alep/spip.php?rubrique12> (Consulté en octobre 2016).

- Musique et hormones : <http://www.psychomedia.qc.ca/sante/2013-04-03/effets-neurochimiques-de-la-musique> (Consulté en juin 2019).
- Chanter en chœur et rythme cardiaque : PIROJA PATTARONE, B, (2016). *Les chanteurs harmonisent leur rythme cardiaque quand ils pratiquent en groupe*. Le Huff Post. Disponible en ligne au : [https://www.huffingtonpost.fr/2013/07/11/chanteurs-rythme-cardiaque-groupe\\_n\\_3574023.html](https://www.huffingtonpost.fr/2013/07/11/chanteurs-rythme-cardiaque-groupe_n_3574023.html). (Consulté en juin 2019).
- MORELLE, R. (2013). *Choir singers 'synchronise their heartbeat's*. In Science reporter, BBC world service. Disponible en ligne au : <https://www.bbc.com/news/science-environment-23230411> (Consulté en juin 2019).
- Définition de monodie : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Monodie> (Consulté en juin 2019).
- Définition du trac : [www.tasanté.com](http://www.tasanté.com) (Consulté en juin 2010).

# **ANNEXES**



**Et combien de fois vous aurez la chance de parler français en classe ?**

- Plus de 6 fois       6 fois       3 fois  
 Une fois       pas du tout

**21. Avec vos professeurs hors cours,**

- Vous servez-vous de la langue maternelle ?  
 Ou utilisez-vous le français ?

**22. Et avec vos camarades hors cours, vous parlez**

- Français    ou     Arabe ?

**23. Et à l'extérieur de l'université, vous pratiquez votre français ?**  Oui     Non

**À travers ? (Plusieurs réponses sont possibles)**

- Lecture des (livres, revues, journaux, magazines...etc.)  
 Écouter des chansons françaises ou des émissions à la radio...etc.  
 Regarder des chaînes de télévisions en français (TV5 Monde, Euros NEWS en version française...etc.)  
 Avoir des relations amicales avec des francophones en directe ou via internet (le chat par exemple).  
 Autres, à préciser

**24. En parlant français.....**

**(Plusieurs réponses sont possibles)**

- Vous vous sentez content et sentez avoir une nouvelle personnalité.  
 Vous vous faites plaisir ainsi qu'aux autres.  
 Vous aurez confiance en vous et vous sentez plus motivé.  
 Vous améliorez votre français.

**25. Devant qui vous sentez plus à l'aise en parlant français ? (Plusieurs réponses sont possibles).**

- Devant des camarades de la même promotion.  
 Devant des camarades de promotion inférieure.  
 Devant des camarades de promotion supérieure.  
 Devant de petits groupes.  
 Devant des personnes que vous ne connaissez pas.  
 Devant des personnes que vous connaissez déjà.  
 Devant des professeurs qui vous rassurent et qui ne vous critiquent pas négativement en commettant des fautes.  
 D'autres, à préciser

**26. Quand vous vous exprimez en français, vous réfléchissez en arabe puis vous traduisez en français ?**

- Oui, je fais exactement cela.  
 Non je réfléchis et je parle directement en français.

**27. Lors de l'expression orale, est-ce que vous vous exprimez facilement, ou vous rencontrez des difficultés ?**

- Oui, je m'exprime facilement sans avoir de difficultés.  
 Parfois, je m'exprime facilement et souvent je trouve de difficultés.  
 Toujours j'ai des difficultés en m'exprimant à l'oral.

**28. Est-ce que vous arrivez à des moments de blocage en vous exprimant à l'oral ?**

- Oui       Non

**29. En prenant la parole devant le reste de la classe vous sentez-vous stressé, anxieux et par conséquent vous n'arrivez plus à parler ?**

- Toujours     Souvent     Parfois     Jamais

**30. À votre avis d'où vient ce problème ? (Plusieurs réponses sont possibles).**

- Manque de pratique de la langue française  
 Avoir peur de commettre des fautes et par conséquent de perdre la face.  
 Manque de confiance dû à une mauvaise prononciation ou à un manque de vocabulaire.  
 Avoir peur d'être sanctionné de la part du professeur et de subir les moqueries des autres.  
 Être exposé aux regards des autres et que votre corps soit exposé devant autrui surtout ceux du sexe opposé et cela vous rend gêné et timide.  
 Manque de connaissance de la culture française.  
 Le programme d'enseignement-apprentissage du français et le type d'activités proposé est aussi une cause.

La méthodologie d'enseignement de votre professeur renforce ce problème

- Autres, à préciser

**31. Est-ce qu'une durée d'un an et 8 mois (1200 heures) d'apprentissage du français au département de français et moins significative au département de Traduction vous paraît suffisante surtout avec un nombre important d'étudiants inscrits ?**

- Oui       Non

**32. Vous ne vous sentez pas, alors, responsable de votre apprentissage du français à l'extérieur de classe ?**

<p><input type="checkbox"/> Si, je me sens responsable.</p> <p><input type="checkbox"/> Non, je ne me sens pas responsable.</p> <p><b>33. Avoir peur de commettre des fautes, d'être sanctionné de la part de votre professeur et d'être soumis aux regards et aux moqueries des autres vous incitent à :</b></p> <p><input type="checkbox"/> Fuir le cours de français.</p> <p><input type="checkbox"/> Ne plus participer, garder le silence et jouer le rôle d'observateur.</p> <p><input type="checkbox"/> Prendre plus de temps pour réfléchir avant de vous lancer dans la parole.</p> <p><input type="checkbox"/> Autres, à préciser</p> <p><b>34. Quand vous faites une faute ou une erreur et que vous hésitez à prendre la parole, votre professeur</b></p> <p><input type="checkbox"/> vous critique négativement et vous sanctionne :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours    <input type="checkbox"/> Souvent    <input type="checkbox"/> Parfois    <input type="checkbox"/> Jamais</p> <p><input type="checkbox"/> vous encourage, vous motive et vous rassure pour parler</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours    <input type="checkbox"/> Souvent    <input type="checkbox"/> Parfois    <input type="checkbox"/> Jamais</p> <p><b>35. Au département de français les heures consacrées à l'expression orale vous paraissent suffisantes ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>Et pourquoi ?</b></p> <p><b>36. Êtes-vous satisfaits des activités et des sujets proposés lors de l'expression orale ? Et pourquoi ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Non</p> <p>.....</p> <p><b>37. Votre professeur vous propose des activités qui demandent un travail en groupe ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Toujours    <input type="checkbox"/> Souvent    <input type="checkbox"/> Parfois    <input type="checkbox"/> Jamais</p> <p><b>38. Les heures consacrées à la composante socioculturelle vous paraissent suffisantes ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>39. Pensez-vous que la composante socioculturelle est bien présente dans le programme de département de français ?</b>    <input type="checkbox"/></p> <p>Oui                      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>40. Vous aimez travailler en groupe ? Et pourquoi ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Non</p>	<p><b>41. Avez-vous déjà entendu parler de l'expression corporelle ?</b>    <input type="checkbox"/> Oui    <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>42. Quand vous parlez, vous servez-vous de votre corps (gestes, mimes, postures, regards...) pour passer des messages à autrui ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Toujours    <input type="checkbox"/> Souvent    <input type="checkbox"/> Parfois    <input type="checkbox"/> Jamais</p> <p><b>43. L'absence de l'évaluation de l'expression orale au département de français dévalorise-t-il l'intérêt des étudiants pour cette compétence ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui    <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>44. Le nombre d'étudiants inscrits au département perturbe et parfois empêche la réalisation du cours d'expression orale et de son évaluation ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui    <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>45. Que faites-vous pour avoir une vision plus large sur la culture française et francophone ?</b></p> <p>.....</p> <p><b>46. Le système éducatif au sein du département de langue et littérature françaises à Alep est centré sur.... (Plusieurs réponses sont possibles)</b></p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignement-apprentissage de la littérature</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignement-apprentissage de l'oral</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignement-apprentissage de l'écrit</p> <p><b>47. Que pensez-vous de la formation universitaire assurée au département de français et le marché de travail ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Elle est compatible avec le marché de travail</p> <p><input type="checkbox"/> Elle n'est pas compatible avec le marché de travail</p> <p><b>48. Les cours particulier et la vente des notes dévalorisent-ils le système universitaire ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Non                      <b>Et pourquoi ?</b></p> <p>.....</p> <p><b>49. Est-ce que la guerre a eu des conséquences négatives sur le processus d'enseignement-apprentissage du français ?</b>    <input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>À titre d'exemple :</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sur les matériels, les conditions d'acquisition et d'enseignement-apprentissage du français</p> <p><input type="checkbox"/> Sur votre état psychique (manque de motivation, de concentration, de confiance en soi)</p> <p><input type="checkbox"/> Sur le statut du français</p> <p><input type="checkbox"/> Sur l'accès à la langue et à la culture française</p> <p><input type="checkbox"/> Sur l'accès à internet</p>
--	--



	<input type="checkbox"/> Autres, à préciser.....
<p><b>9. En tant qu'enseignant de français, que faites-vous pour protéger votre français ?</b> .....</p> <p><b>10. Lors de l'expression orale, est-ce que les étudiants s'expriment facilement, ou rencontrent-ils des difficultés ?</b> .....</p> <p><b>11. Durant les cours, est-ce que les étudiants arrivent à des moments de blocage en s'exprimant à l'oral ?</b>  <input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>12. À votre avis d'où vient ce problème ? (Plusieurs réponses sont possibles).</b>  <input type="checkbox"/> Manque de pratique de la langue française  <input type="checkbox"/> Avoir peur de commettre des fautes et par conséquent de perdre la face.  <input type="checkbox"/> Manque de confiance dû à une mauvaise prononciation ou à un manque de vocabulaire.  <input type="checkbox"/> Avoir peur d'être sanctionné de la part du professeur et de subir les moqueries des autres.  <input type="checkbox"/> Être exposé aux regards des autres et que leur corps soit exposé devant autrui surtout ceux du sexe opposé et cela les rend gênés et timides.  <input type="checkbox"/> Manque de connaissance de la culture française.  <input type="checkbox"/> Le programme d'enseignement-apprentissage du français et le type d'activités proposé est aussi une cause.  <input type="checkbox"/> La méthodologie d'enseignement de l'enseignant renforce ce problème  <input type="checkbox"/> Autres, à préciser</p> <p><b>13. Est-ce qu'une durée d'un an et 8 mois (1200 heures) d'apprentissage du français au département de français et moins significative au département de Traduction vous paraît suffisante surtout avec un nombre important d'étudiants inscrits ?</b>  <input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>14. Les étudiants se sentent-ils responsables de leur apprentissage du français à l'extérieur de classe ?</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Oui, ils se sentent responsables.  <input type="checkbox"/> Non, ils ne se sentent pas responsables.</p> <p><b>15. Quand l'étudiant fait une faute ou une erreur et qu'il hésite à prendre la parole, qu'est-ce que vous faites en tant qu'enseignant ?</b>  <input type="checkbox"/> Vous le critiquez négativement  <input type="checkbox"/> Vous l'encouragez, vous le motivez et vous le rassurez pour parler  <input type="checkbox"/> Autres, à préciser :</p> <p><b>16. Au département de français les heures consacrées à l'expression orale vous paraissent suffisantes ?</b>  <input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non  <b>Et pourquoi ?</b></p> <p><b>17. Êtes-vous satisfaits des activités et des sujets proposés lors de l'expression orale ? Et pourquoi ?</b>  <input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>18. Proposez-vous aux étudiants des activités qui demandent un travail en groupe ?</b>  <input type="checkbox"/> Toujours    <input type="checkbox"/> Souvent    <input type="checkbox"/> Parfois    <input type="checkbox"/> Jamais</p> <p><b>19. L'absence de l'évaluation de l'expression orale au département de français dévalorise-t-il l'intérêt des étudiants et des enseignants pour cette compétence ?</b>  <input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>20. Le nombre d'étudiants inscrits au département perturbe et parfois empêche la réalisation du cours d'expression orale et de son évaluation ?</b>  <input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non</p> <p><b>21. Avez-vous des propositions à donner pour améliorer l'évaluation de l'expression orale au département de français ?</b>  .....</p> <p><b>22. Garder le module de « Compréhension et expression orale 1 &amp; 2 » durant toutes les 4 années de licence, permet-il de mieux travailler l'oral ?</b>  .....</p> <p><b>Cette proposition paraît-elle faisable ? Et pourquoi ?</b></p>
<p><b>23. Pensez-vous que la composante socioculturelle est bien présente dans le programme de département de français ?</b>  <input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non</p>	<p><b>32. Les cours particuliers et la vente des notes dévalorisent-ils le système universitaire et en particulier le département de français ?</b></p>





<p><b>41. Pensez-vous qu'une proposition d'une action ou d'actions pédagogiques pour remédier aux problèmes repérés dans ce contexte vous paraît-elle faisable, en particulier durant l'école d'été ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui                      <input type="checkbox"/> Non</p>	<p><input type="checkbox"/> Intéressant    <input type="checkbox"/> Utile    <input type="checkbox"/> Motivant  <input type="checkbox"/> Inutile            <input type="checkbox"/> Autres</p> <p><b>43. Si vous avez d'autres difficultés qui perturbent l'enseignement-apprentissage du français en particulier de l'oral et de la composante socioculturelle, n'hésitez pas à me les faire partager, et si vous voulez suggérer des propositions pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français c'est le moment de le faire, à vos plumes chers collègues :</b></p> <p>.....  .....</p>
---	--

**Annexe 2 CD : Questions posées aux étudiants à la 3<sup>ème</sup> enquête + Tableau d'analyse des fautes.**  
**Correspond à la page 129.**

**Annexe 3 a & b CD : Attestation d'animation du projet « Chanson française et francophone en FLE ». Trois autres jointes dans le CD. Correspond à la page 359.**

**ATTESTATION DE STAGE DE LANGUE**

ORGANISÉ PAR LE CAMPUS NUMÉRIQUE FRANCOPHONE D'ALEP  
DE L'AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONE  
ET L'UNIVERSITÉ D'ALEP



*Mme Amna AL-KHATIB*

A ANIMÉ UNE FORMATION DE 40 HEURES DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITE D'ALEP  
DANS LE CADRE DE L'ÉCOLE D'ÉTÉ «ATELIER DE LA CHANSON FRANÇAISE ET LA CHANSON  
FRANCOPHONE»

DU 15 AU 26/09/2013

<p>CHEF DE DEPARTEMENT DE FRANÇAIS FACULTÉ DE LETTRES</p> <p> Mme Samia KAYFA</p>	<p>RESPONSABLE DU CAMPUS NUMÉRIQUE FRANCOPHONE D'ALEP</p> <p> M. Khair Eddine KASHA KURDI</p>	<p>CHEF DE DEPARTEMENT DE FRANÇAIS INSTITUT SUPÉRIEUR DES LANGUES</p> <p> Mme Zoubayda AL- KADI</p>
--	---	--

Alep, le 26/09/2013  
Certificat N° 001-CNF d'Alep





**Annexe 4 CD : lettre écrite par ma collègue Me SAMRA me donnant son accord pour parler de ce projet dans ma thèse. Correspond à la page : 361.**








<p><b>Élu 8 années consécutives "personnalité préférée des Français", selon le palmarès annuel de IFOP</b></p> <p><b>Yannick Noah<sup>113</sup></b></p> <p><b>Une star hors du commun, un parcours brillant, une reconversion spectaculaire !</b></p>	
 <p>114</p> <p>Genre musical : reggae, world, ballade, variété française.</p>	<p><b>1960</b> : Naissance à Sedan, dans les Ardennes (en France), d'un père camerounais et d'une mère française.</p> <p><b>1963</b> : Installation de la famille à Yaoundé au Cameroun.</p> <p><b>1971</b> : Départ du jeune Yannick en France pour suivre une formation de tennis intensif.</p> <p><b>1983</b> : Victoire à Roland-Garros.</p> <p><b>1988</b> : Création de l'association « Les enfants de la Terre » avec sa mère. Cette association offre des foyers d'accueil aux enfants en difficulté.</p> <p><b>1990</b> : Début de sa carrière de chanteur, à laquelle il se consacre à temps plein.</p> <p><b>1991</b> : Capitaine de l'équipe de France de tennis.</p> <p><b>1991</b> : Victoire de l'équipe en coupe Davis.</p> <p><b>1996</b> : Nouvelle Victoire de l'équipe de France de tennis en coupe Davis.</p> <p><b>2000</b> : Sortie de son album <i>Les Lionnes</i> ; reflet d'un métissage harmonieux entre Afrique et Europe.</p> <p><b>2003</b> : Très grand succès de son nouvel album intitulé <i>Pokhara</i>, du nom d'une ville au Népal.</p> <p><b>2005</b> : Succès continu avec l'album <i>Métisse(s)</i>.</p> <p><b>Automne 2006</b> : Sortie d'un nouvel album original <i>Charango</i>, du nom d'un instrument à cordes d'origine bolivienne. (Plus de 1 150 000 exemplaires vendus).</p> <p><b>Juillet 2010</b> : Début d'une série de concerts donnés dans 8 centres pénitenciers français. L'objectif de cette initiative est de maintenir le lien entre les détenus et le monde extérieur.</p> <p><b>Août 2010</b> : Grand succès de son 8<sup>ème</sup> album <i>Frontières</i>.</p> <p><b>2012</b> : Sortie de l'album <i>Hommage</i>, constitué de chansons du Jamaïcain Bob Marley. Ce disque reste plusieurs semaines en tête des ventes d'albums en France.</p>

<sup>113</sup> (In *Alter Ego 2*, p. 94)



















<sup>114</sup> Photo tirée du site : [http://www.purepeople.com/media/yannick-noah-en-juillet-2011\\_m680228](http://www.purepeople.com/media/yannick-noah-en-juillet-2011_m680228)

**Annexe 6 : Vocabulaire 1 : Pique-nique. « Les Cornichons » de Nino FERRER. Correspond à la page : 397**

1) Reliez les mots avec les dessins (10 minutes)

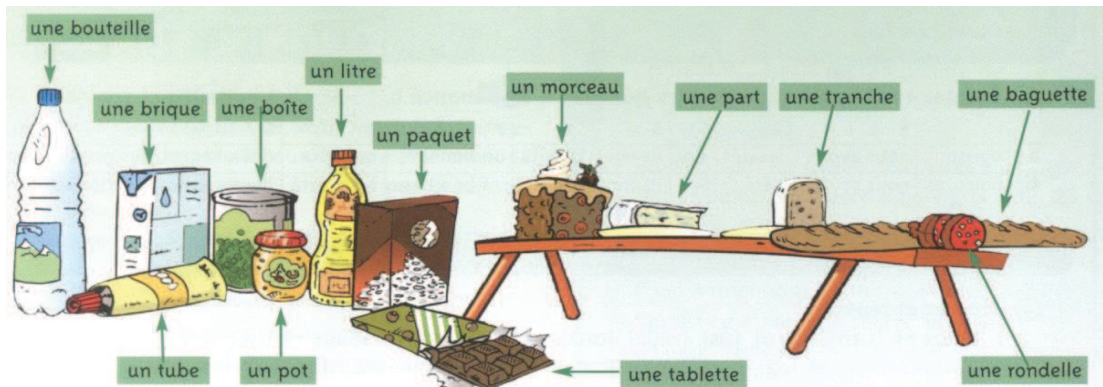
Un panier	Des bouteilles	Des paquets	Des boîtes	Un tire-bouchon	Un ouvre-boîte	Un parapluie
a. 	b. 	c. 	d. 	e. 	f. 	g. 

2) Même exercice

1. Des cornichons	a. 	10. Des macarons	j. 
2. De la moutarde	b. 	11. Des petits beurrés	k. 
3. Du pain	c. 	12. De la bière	l. 
4. Du beurre	d. 	13. Un poulet	m. 
5. Des petits oignons	e. 	14. De la mayonnaise	n. 
6. Des confitures	f. 	15. Du chocolat	o. 
7. Des œufs durs	g. 	16. Des champignons	p. 
8. Du corned-beef	h. 	17. Des tomates	q. 
9. Des biscottes	i. 	18. Du fromage	r. 

**Annexe 7 : Vocabulaire 2 : Faire des achats, des courses. Correspond à la page : 397.**

1) Observez ce dessin



2) Jouez.

Vous êtes au supermarché pour faire des courses. Vous avez 5 minutes pour remplir votre caddy avec un maximum de produits pour chaque catégorie. Vous pouvez aussi ajouter d'autres catégories. (Ex. : *un bouquet de persil, une barquette de fraises, 2 citrons, etc.*)

bouteille(s) de	brique(s) de	tube(s) de	boîte(s) de	pot(s) de	paquet(s) de	tranche(s) de	Au poids

3) Classez ces aliments dans le tableau

Couscous – pastis – steak-frites – tarte aux pommes – crème caramel – kir royal – charcuterie – œufs mayonnaise – pastilla – salade grecque – pâtisserie – salade de tomates – truite grillée – omelette nature – salade verte – porto – bœuf bourguignon – choucroute – mousse au chocolat.

Apéritifs	Entrées	Plats	Desserts

**Annexe 8 : Grammaire : Les articles et l'expression de la quantité. Correspond à la page : 397.**

1) Complétez le tableau ci-dessous avec les articles retrouvés dans la chanson

Articles indéfinis	Articles partitifs + aliments	Articles définis + aliments

- 2) Justifiez l'emploi de "des" dans la 3<sup>ème</sup> ligne de la 1<sup>ère</sup> strophe, et de "les" dans la 3<sup>ème</sup> ligne de la 4<sup>ème</sup> strophe.  
 3) Justifiez l'emploi des articles partitifs dans les strophes 2 et 3 et des articles définis dans les strophes 5 et 7.  
 4) Connaissez-vous d'autres emplois des articles partitifs ? Lesquels ?

**A. Question d'habitude**

- 1) Des personnes ont répondu à une enquête pour un journal. L'enquête porte sur les habitudes alimentaires des Français. Lisez le document ci-dessous et complétez les trous avec des articles indéfinis ou des articles partitifs. (In *Objectif Express A1/A2*, p.80, 81) (15 min)

**Où et comment déjeunez-vous ?**

<p>Pierre Legrand</p> <p><b>Comptable</b></p> <p>Je déjeune à la cantine de ma société.</p> <p>En général, je choisis d'abord ...crudités en entrée. Ensuite, je mange ... viande (... bœuf ou ... poulet) avec ... légumes ou ... riz. Je ne mange pas de fromage, mais je prends ... yaourt et ... fruit en dessert. Je prends ... verre de vin rouge pour accompagner mon repas.</p>	<p>Nathalie Lecomte</p> <p><b>Assistante de direction</b></p> <p>Je n'ai pas beaucoup de temps pour déjeuner alors je mange rapidement au bureau. En général, je prends ...sandwich au poulet ou au thon.</p> <p>Après, je mange ... pomme en dessert. Je bois ... eau. Parfois, je vais boire ... café à la cafétéria. Le soir, je prépare de bons repas à la maison.</p>	<p>Michel Thoron</p> <p><b>Cadre commercial</b></p> <p>Je vais souvent au restaurant parce que j'ai beaucoup de repas d'affaires. Alors je fais très attention.</p> <p>Pour commencer, je choisis toujours... salade. Je ne mange jamais de viande, je préfère le poisson. Je prends parfois ... dessert léger : ...sorbet ou ... salade de fruits et toujours... café pour finir mon repas.</p>
---	--	--

2) Vérifiez votre compréhension

	Où déjeunent-ils ?	Que mangent-ils ?		
		Entrée	Plat	Dessert
Pierre Legrand				
Nathalie Lecomte				
Michel Thoron				

3) Observez ces phrases extraites du document ci-dessus et complétez la règle (15 min)

(1)

- Je mange **de la** viande avec **des** légumes ou **du** riz.
- Je choisis d'abord **des** crudités en entrée.

- Je mange **une** pomme en dessert.
- Je prends **un verre de** vin rouge pour accompagner mon repas.

**Pour indiquer une quantité indéterminée**, on emploie :

- les articles ..... avec les objets non comptables ;
- l'article ..... avec les objets comptables.

Ce dernier peut être remplacé par *quelques* ou *plusieurs*.

**Pour indiquer une quantité déterminée**, on emploie :

- les articles ..... à valeur numérique. Ces derniers peuvent être remplacés par 2, 3, 4, etc. avec des objets comptables ;
- les quantitatifs (*un verre de, un morceau de, etc.*) avec les objets non comptables.

(2)

- Je ne mange pas de fromage.
- Je ne mange jamais de viande.

- Je préfère **le** poisson.

**Pour exprimer une quantité nulle (zéro)**, on emploie : .....

**Pour exprimer une préférence**, on emploie :

les articles .....



**Annexe 9 : Paroles des chansons interprétées. Correspond à la page : 404.**

<p><b>Lara Fabian “Je t’aime”</b>  D'accord, il existait  d'autres façons de se  quitter  Quelques éclats de verre  auraient peut-être pu  nous aider  Dans ce silence amer, j'ai  décidé de pardonner  Les erreurs qu'on peut  faire à trop s'aimer  D'accord la petite fille en  moi souvent te réclamait  Presque comme une  mère, tu me bordais, me  protégeais  Je t'ai volé ce sang qu'on  aurait pas dû partager  A bout de mots, de rêves  je vais crier  Je t'aime, je t'aime  Comme un fou comme  un soldat  Comme une star de  cinéma  Je t'aime, je t'aime  Comme un loup, comme  un roi  Comme un homme que  je ne suis pas  Tu vois, je t'aime comme  ça  D'accord je t'ai confié  tous mes sourires, tous  mes secrets  Même ceux, dont seul un  frère</p>	<p>est le gardien inavoué  Dans cette maison de  pierre, Satan nous  regardait danser  J'ai tant voulu la guerre  de corps  qui se faisaient la paix</p> <p>Je t'aime, je t'aime  Comme un fou comme  un soldat  Comme une star de  cinéma  Je t'aime, je t'aime  Comme un loup, comme  un roi  Comme un homme que  je ne suis pas  Tu vois, je t'aime comme  ça  Je t'aime, je t'aime  Comme un fou comme  un soldat  Comme une star de  cinéma  Je t'aime, je t'aime  Comme un loup, comme  un roi  Comme un homme que  je ne suis pas  Tu vois, je t'aime comme  ça  Tu vois, je t'aime comme  ça</p>	<p><b>” Et si tu n’existais pas” de Joe Dassin</b>  Et si tu n'existais pas  Dis-moi pourquoi  j'existerais ? Pour traîner  dans un monde sans toi  Sans espoir et sans regret  Et si tu n'existais pas  J'essaierais d'inventer  l'amour  Comme un peintre qui  voit sous ses doigts  Naître les couleurs du  jour  Et qui n'en revient pas  Et si tu n'existais pas  Dis-moi pour qui  j'existerais  Des passantes endormies  dans mes bras  Que je n'aimerais jamais  Et si tu n'existais pas  Je ne serais qu'un point  de plus  Dans ce monde qui vient  et qui va  Je me sentirais perdu  J'aurais besoin de toi  Et si tu n'existais pas</p>	<p>Dis-moi comment  j'existerais ?  Je pourrais faire  semblant d'être moi  Mais je ne serais pas vrai  Et si tu n'existais pas  Je crois que je l'aurais  trouvé  Le secret de la vie, le  pourquoi  Simplement pour te créer  Et pour te regarder  Et si tu n'existais pas,  Dis-moi pourquoi  j'existerais ?</p> <p>Pour traîner dans un  monde sans toi  Sans espoir et sans regret  Et si tu n'existais pas  J'essaierais d'inventer  l'amour Comme un  peintre qui voit sous ses  doigts  Naître les couleurs du  jour  Et qui n'en revient pas</p>
<p><b>“Parler à mon père “ de Céline DION</b>  Je voudrais oublier le  temps  pour un soupir, pour un  instant,  une parenthèse après la  course,  et partir où mon cœur me  pousse.  Je voudrais retrouver  mes traces  où est ma vie, où est ma  place,  et garder l'or de mon  passé  au chaud dans mon  jardin secret.  Je voudrais passer  l'océan,  croiser le vol d'un  goéland,</p>	<p>Je voudrais trouver les  couleurs,  des tableaux que j'ai dans  le cœur,  de ce décor aux lignes  pures,  où je vous vois et me  rassure.  Je voudrais décrocher la  lune,  je voudrais même sauver  la Terre,  mais avant tout,  je voudrais parler à mon  père,  parler à mon père.  Je voudrais oublier le  temps  pour un soupir, pour un  instant,  une parenthèse après la</p>	<p><b>“D’amour ou d’amitié” Céline DION</b>  Il pense à moi, je le vois,  je le sens, je le sais (je le  sens, je le sais)  Et son sourire me ment  pas quand il vient me  chercher (quand il vient  me chercher)  Il aime bien me parler  des choses qu'il a vues  Du chemin qu'il a fait et  de tous ses projets  Je crois pourtant qu'il est  seul et qu'il voit d'autres  filles (et qu'il voit  d'autres filles)  Je ne sais pas ce qu'elles  veulent ni les phrases  qu'il dit (ni les phrases  qu'il dit)  Je ne sais pas ou je suis</p>	<p>Rien à lui dire il sait bien  que j'ai tout à donner  (que j'ai tout à donner)  Rien qu'à sourire, à  l'attendre, à vouloir le  gagner (à vouloir le  gagner)  Mais qu'elles sont tristes  les nuits le temps me  paraît long  Et je n'ai pas appris à me  passer de lui  Il est si près de moi  pourtant je ne sais pas  Comment l'aimer  Lui seul peut décider  qu'on se parle d'amour  Ou d'amitié  Moi je l'aime et je peux  lui offrir ma vie</p>

<p>penser à tout ce que j'ai vu, ou bien aller vers l'inconnu. Je voudrais décrocher la lune, je voudrais même sauver la Terre mais avant tout je voudrais parler à mon père, parler à mon père. Je voudrais choisir un bateau, pas le plus grand ni le plus beau, je le remplirais des images et des parfums de mes voyages. Je voudrais freiner pour m'asseoir, trouver au creux de ma mémoire des voix de ceux qui m'ont appris qu'il n'y a pas de rêve interdit.</p>	<p>course, et partir où mon cœur me pousse. Je voudrais retrouver mes traces où est ma vie, où est ma place, et garder l'or de mon passé au chaud dans mon jardin secret. Je voudrais partir avec toi, je voudrais rêver avec toi, toujours chercher l'inaccessible, toujours espérer l'impossible, je voudrais décrocher la lune, et pourquoi pas sauver la Terre, mais avant tout je voudrais parler à mon père parler à mon père je voudrais parler à mon père parler à mon père</p>	<p>quelque part dans sa vie Si je compte aujourd'hui plus qu'une autre pour lui Il est si près de moi pourtant je ne sais pas Comment l'aimer Lui seul peut décider qu'on se parle d'amour Ou d'amitié Moi je l'aime et je peux lui offrir ma vie Même s'il ne veut pas de ma vie Je rêve de ses bras oui mais je ne sais pas Comment l'aimer Il a l'air d'hésiter entre une histoire d'amour Ou d'amitié Et je suis comme une île en plein océan On dirait que mon cœur est trop grand</p>	<p>Même s'il ne veut pas de ma vie Je rêve de ses bras oui mais je ne sais pas Comment l'aimer Il a l'air d'hésiter entre une histoire d'amour Ou d'amitié Et je suis comme une île en plein océan On dirait que mon cœur est trop grand</p>
<p><b>“Je rêve” de Grégory LEMARCHAL</b> Je rêve d'une terre sereine Là où les gens balancent leurs peines Je rêve sans fausses notes sans ratures Je rêve au-delà des blessures Je rêve d'un monde qui s'élève Au milieu des champs où l'on crève Je rêve qu'on puisse changer le temps Lancé contre le vent Ça fait du temps Quand on y pense Qu'on aimerait tant avoir une chance De changer des choses qu'on nous impose Afin d'éviter qu'on explose</p>	<p>Ça fait du temps qu'on nous embrasse Avec des mots qui laissent des traces Ça fait longtemps qu'on rêve d'un monde pour nous garder Ça fait longtemps qu'on rêve d'un monde pour nous garder Je rêve de gens qui se réveillent Dans leurs p'tits nids qu'ils s'émerveillent Je rêve de villes non polluées Afin que l'air puisse circuler Je rêve d'un ciel bien étoilé Là où les cons sont nettoyés</p>	<p>Je rêve qu'on puisse changer le temps Lancé contre le vent Car Ça fait du temps Quand on y pense Qu'on aimerait tant avoir une chance De changer des choses qu'on nous impose Afin d'éviter qu'on explose Ça fait du temps qu'on nous embrasse Avec des mots qui laissent des traces Ça fait longtemps qu'on rêve d'un monde pour nous garder Ça fait longtemps qu'on rêve d'un monde pour nous garder</p>	<p>Ça fait du temps Quand on y pense Qu'on aimerait tant avoir une chance De changer des choses qu'on nous impose Afin d'éviter qu'on explose Ça fait du temps qu'on nous embrasse Avec des mots qui laissent des traces Ça fait longtemps qu'on rêve d'un monde pour nous garder Ça fait longtemps qu'on rêve d'un monde pour nous garder Ça fait longtemps qu'on rêve d'un monde pour nous sauver</p>

**Annexe 10 : Exercices de discrimination phonétique, de répétition orale et de répétition progressive-régressive. Correspond à la page : 409.**

**Exercices** (in *A Propos, cahier d'exercices p. 81 n°250, piste 81*) ; (in *A Propos, cahier d'exercices p. 81 n°251, piste 82*) ; (in *A Propos, cahier d'exercices p. 81 n°252, piste 83*) ; (in *Phonétique p. 80 n°5*) [a] - [ã] : Voyelle orale ou voyelle nasale ? ; (in *Phonétique p. 85 n°18*) [o] - [ɔ] : Voyelle orale ou voyelle nasale ? ; (in *Phonétique p. 85 n°21*). Répétez chaque phrase ; (in *Phonétique p. 81 n°8*). Répétez ; (in *Phonétique p. 85 n°20*).



Écoutez les phrases suivantes et répétez-les. (*Enregistrement effectué par moi-même*)

Tristan

Tristan s'en va

Tristan s'en va de temps en temps

Tristan s'en va de temps en temps dans les champs

Tristan s'en va de temps en temps dans les champs en chantant

Tristan s'en va de temps en temps dans les champs en chantant avec maman

Maman s'en va en chantant dans les champs de temps en temps avec Tristan

Maman s'en va en chantant dans les champs de temps en temps

Maman s'en va en chantant dans les champs

Maman s'en va en chantant

Maman s'en va

Maman



Écoutez les phrases suivantes et répétez-les.

Nous aimons

Nous aimons le bonbon

Nous aimons le bonbon de Manon

Nous aimons le bonbon de Manon il est très bon

Il est très bon le bonbon de Manon, nous aimons !

Il est très bon le bonbon de Manon.

Il est très bon le bonbon

Il est très bon

Le bonbon

**Annexe 11 : Grammaire : repérages temporels - constructions verbales - exercez-vous : Parler de ses habitudes. Correspond à la page : 413.**

1) Situez dans le temps les actions décrites par la chanson

- Passé                                       Présent                                       Futur

2) Complétez le tableau ci-dessous avec les verbes retrouvés lors de la 3<sup>ème</sup> écoute en donnant leur infinitif

Présent	Futur proche	Futur simple
Ex : Je me lève ( <i>se lever</i> )		

3) Reliez chaque temps grammatical avec sa valeur et sa chance de réalisation dans le futur.

<u>Temps grammatical</u>	<u>Valeur</u>	<u>Degré de certitude</u>
Présent	● ● action qui peut être effectuée dans le futur	● 50%
Futur proche	● ● action qui a moins de chance d'être effectuée dans le futur	● 100%
Futur simple	● ● action qui sera effectuée dans le futur	● 80%

4) Comment se forme le futur proche ? Et le futur simple ? Complétez le tableau suivant.

Le futur proche			
<i>Je vais sourire.</i> <i>Je vais même rire.</i> Le futur proche se forme avec le verbe ..... conjugué au ..... + .....			
Le futur simple			
Formation régulière		Formation irrégulière	
..... + terminaisons du verbe <i>avoir</i> au présent		Base à mémoriser + .....	
<b><u>Rentrer</u></b>	<b><u>Finir</u></b>		
Je rentrerai	Je		
Tu rentreras	Tu		
Il/Elle/On rentrera	Il/Elle/On		
Nous rentrerons	Nous		

Vous rentrerez	Vous	<b>Aller</b> → j'irai	<b>Avoir</b> → j'aurai
Ils/Elles rentreront	Ils/Elles	<b>Envoyer</b> → j'enverrai	<b>Savoir</b> → je saurai
		<b>Venir</b> → je viendrai	<b>Devoir</b> → je devrai
		<b>Tenir</b> → je tiendrai	<b>Voir</b> → je verrai
		<b>Mourir</b> → je mourrai	<b>Pouvoir</b> → je pourrai
		<b>Courir</b> → je courrai	<b>Vouloir</b> → je voudrai
		<b>Faire</b> → je ferai	<b>Recevoir</b> → je recevrai
		<b>Être</b> → je serai	<b>Pleuvoir</b> → il pleuvra
□ Boire → je boirai			<b>Attention pour les verbes en ayer/oyer/uyer :</b>
Mettre → je mettrai			y → i
Prendre → je prendrai			<b>S'ennuyer</b> → je m'ennuierai
Lire → je lirai			
Infinitifs terminés par "e" :			
.....			

5) Repérez dans le tableau précédent (activité 2) les verbes avec pronom et classez-les dans le tableau suivant.

Verbe pronominaux	Verbes + pronom complément	
	Verbes + pronom COD	Verbes + pronom COI

Dans la liste des verbes pronominaux que vous venez de retrouver (activité 5, colonne 1), tous les verbes ont un sens réfléchi sauf un. Lequel ?

6) Observez les dessins et complétez la règle. (Dessins in *Campus 1*, p.109)

### A. Les verbes pronominaux : sens réfléchi et sens réciproque



Il se regarde (dans la glace).



Ils se regardent mais ils ne se disent pas bonjour.

Certains verbes possèdent une forme pronominale. Les verbes pronominaux comportent un pronom qui reprend le ..... . Ils se conjuguent comme les verbes ordinaires avec un pronom placé ..... . Les verbes pronominaux peuvent avoir un sens ..... ou un sens .....

✓ On parle de sens ..... lorsqu'il y a comme un effet de miroir entre le verbe et le sujet.

Exemple : *Elle se lave* (forme pronominale) / *Elle lave sa poupée* (forme non pronominale)

☛ Remarque : Certains verbes sont impossibles ou relèvent de l'impossible voire du surréalisme lorsqu'on les emploie à la forme pronominale.

Exemple : \* *Je me mange*

✓ On parle de sens ..... lorsqu'un sujet agit sur un autre sujet.

Exemple : *Ils se battent* = le sujet et quelqu'un d'autre font tomber l'action l'un sur l'autre.

**Complétez ce tableau.**

La conjugaison pronominale			
<u>Se lever</u>	<u>Se coucher</u>	<u>S'habiller</u>	<u>Se préparer</u>
<b>La négation</b>			
Je me lève tôt. Elles se téléphonent tous les jours. Nous nous maquillons tous les jours.		Je <b>ne</b> me lève <b>pas</b> tôt.	
<b>L'interrogation</b>			
Tu te couches tard ? Est-ce que tu te couches tard ? À quelle heure te couches-tu ?		Tu t'appelles Claude ? ..... ? Comment ..... ?	
<b>Constructions avec l'infinitif</b>			
Je voudrais me reposer. Elle n'aime pas se promener.		Nous ..... Elles .....	

**A. Les verbes avec pronom COD / COI**

✓ Le complément est ..... quand le verbe est suivi de la préposition « à ». Ex. : *dire bonjour à quelqu'un*. Pour le remplacer, on utilise les pronoms suivants :

✓ Il <b>me</b> dit bonjour	Il <b>nous</b> dit bonjour
✓ Il <b>te</b> dit bonjour	Il <b>vous</b> dit bonjour
✓ Il <b>lui</b> dit bonjour	Il <b>leur</b> dit bonjour

➤ Devant une voyelle : Elle m'écrit - Elle t'écrit - Elle lui écrit

➤ À la forme négative : Ils te racontent tout. → Ils ne me racontent pas tout.

Tu vas nous prêter ta voiture. →

Vous m'avez compris. →

- ✓ Le complément est ..... quand le verbe n'est pas suivi d'une préposition. Ex. : *regarder quelqu'un*. Pour le remplacer, on utilise les pronoms suivants :

✓ Elle <b>me</b> regarde	Elle <b>nous</b> regarde
✓ Elle <b>te</b> regarde	Elle <b>vous</b> regarde
✓ Elle <b>le/la</b> regarde	Elle <b>les</b> regarde

➤ Devant une voyelle : Il m'écoute - Il t'écoute - Il l'écoute

➤ À la forme négative : Je vous attends. → Je ne vous attends pas.

Ils vont le rencontrer samedi. →

Elles nous invitent à dîner. →

### Exercez-vous !

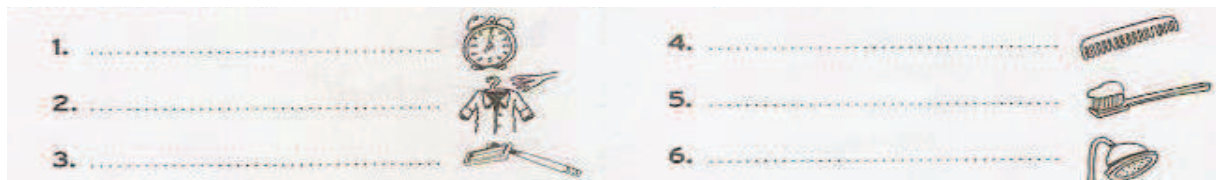
Les pronoms compléments directs (In *Ici 1*, p.57 et *Campus 1*, p.91) ; les pronoms compléments indirects (In *Ici 1*, p.83) ; complétez par un pronom COI (*me, lui, leur, nous, vous*). (In *Ici 1*, p.83). Et d'autres exercices ont été proposés.

## **Annexe 12 : Vocabulaire : Parler de ses habitudes. Correspond à la page : 414.**

### Vocabulaire (10 min)

1) Les activités quotidiennes. (In *Alter Ego 1*, cahier d'ex., p 46)

Trouvez un verbe pronominal pour l'action qui correspond à chaque dessin.



2) Les tâches domestiques. (In *Alter Ego 1*, cahier d'ex., p 46)

Associez un élément de la colonne de gauche avec un élément de la colonne de droite.

- |                         |                 |
|-------------------------|-----------------|
| 1. Repasser             | a. sa chambre   |
| 2. Faire                | b. sa chemise   |
| 3. Préparer             | c. la table     |
| 4. Ranger               | d. le ménage    |
| 5. Passer               | e. la vaisselle |
| 6. Mettre / débarrasser | f. la lessive   |
|                         | g. les courses  |
|                         | h. le repas     |
|                         | i. l'aspirateur |

**Annexe 13 : Biographie de DIAM'S (les deux documents : le 1<sup>er</sup> est un tableau biographique « notices » et le 2d est une biographie). Correspond à la page 417.**

<b>25 juillet 1980</b>	Naissance de Mélanie Georgiades à Nicosie (Chypre) d'une mère française et d'un père chypriote grec.
<b>1994</b>	Début de la rappeuse en montant son 1 <sup>er</sup> groupe.
<b>1995</b>	Choix de pseudonyme Diam's.
<b>1997</b>	Intégration de différents groupes musicaux et participation sur le 1 <sup>er</sup> album du groupe la Mafia Trece.
<b>1999</b>	Sortie de son 1 <sup>er</sup> album « Premier mandat ».
<b>2000</b>	Reprise du titre « Saïd et Mohamed » de Francis Cabrel.
<b>2001</b>	1 <sup>er</sup> grand succès de sa carrière avec le titre « Suzy ».
<b>2003</b>	Sortie de son 2 <sup>ème</sup> album, "Brut de femme" qui a eu un énorme succès.
<b>2004</b>	Obtention de la Victoire de la musique du meilleur album rap de l'année
<b>2006</b>	Sortie de son 3 <sup>ème</sup> album "Dans ma bulle", qui se classe immédiatement en tête des ventes.
<b>2007</b>	-Obtention de 3 prix dont « la chanson francophone de l'année » pour la Boulette. -Entrée au musée Grévin.
<b>2008</b>	Conversion à l'Islam.
<b>2009</b>	Retour à la scène avec son album S.O.S qui s'est classé en tête des ventes.
<b>2012</b>	Fin de la carrière de la vedette rappeuse.

**Document 2 :**



<sup>115</sup>Diam's, de son vrai nom Mélanie Georgiades, est née le 25 juillet 1980 à Nicosie, capitale de Chypre, de mère française et de père chypriote grec. Après la séparation de ses parents, elle arrive en France avec sa mère à l'âge de 3 ans. Elle passe son enfance à Paris, puis dans le département de l'Essonne, à Brunoy, jusqu'à l'âge de 13 ans. Elle étudie un temps à Igny, dans le collège privé Saint-Nicolas. Plus tard, elle emménage à Massy puis à Orsay où elle passe la majeure partie de son adolescence.

Elle découvre le rap avec l'album *The Chronic* (1992) de Dr. Dre et avec le premier titre du groupe NTM, *Je rap* (1990) édité sur Rapattitude, la première compilation de rap français. A l'âge de 15 ans, elle choisit le pseudonyme Diam's, séduite par la définition du dictionnaire : "N'est fait que d'éléments naturels, le diamant ne peut être brisé que par un autre diamant". En 1994, elle monte son premier groupe en internat avec son ami Fada qui l'initie à la composition alors qu'elle est en classe de 3<sup>ème</sup>.

Après avoir intégré différents groupes musicaux, Diam's se fait rapidement un nom dans le milieu artistique grâce à ses participations sur le premier album de la Mafia Trece, en 1997, et une apparition sur Phonographe avec le groupe de rap ATK. En 1999, elle sort son premier album *Premier mandat* et renonce à ses études pour se consacrer pleinement au rap. Un an plus tard, elle reprend *Saïd et Mohamed* de Francis Cabrel dont elle est une grande admiratrice. L'année suivante, premier grand succès avec *Suzy*. Diam's enchaîne alors les apparitions en featuring, les participations aux émissions de radio mais

<sup>115</sup> La photo de Diam's tirée su site :

[https://www.google.fr/search?q=diam%27s+photos+2007&rlz=1C1CHBF\\_frFR769FR769&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjq14eMmPffAhUOnhQKHSZMA4YQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=689#imgrc=IE5AQ8IRpb-yoM](https://www.google.fr/search?q=diam%27s+photos+2007&rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjq14eMmPffAhUOnhQKHSZMA4YQ_AUIDigB&biw=1280&bih=689#imgrc=IE5AQ8IRpb-yoM):



aussi des petits boulots de nuit pour survivre au jour le jour. Son second album *Brut de femme*, sorti en 2003, qui a connu un grand succès.

Elle gagne une Victoire de la musique pour le meilleur album rap de l'année 2004 et devient la première rappeuse à succès de France et elle milite pour Amnesty international contre les violences faites aux femmes. Deux ans plus tard, elle sort son 3<sup>ème</sup> album intitulé *Dans ma bulle*, qui a eu un énorme succès. En janvier 2007, elle remporte trois prix dont la "Chanson francophone de l'année" pour *la Boulette*. Le Figaro la consacre chanteuse qui a vendu le plus de disques en 2006 avec 2,66 millions d'euros de recette. Diam's a fait son entrée au musée Grévin en juin 2007. En 2008, elle se convertit à l'islam.

Après une année de retrait médiatique, Diam's revient en 2009 avec son album *S.O.S.*, qui se classe en tête des ventes d'albums en France dès sa sortie en novembre 2009. Elle a soutenu plusieurs causes humanitaires durant sa carrière artistique et y avait beaucoup consacré des dons. La chanteuse s'est depuis faite très discrète. Le 30 septembre 2012, elle apparaît voilée pour la première fois pour une interview sur TF1, où elle annonce la fin de sa carrière de rappeuse.

**Annexe 14 : Suite de la compréhension écrite de la biographie de DIAM'S. Correspond à la page 417.**

1) Repérez les informations communes aux deux documents et complétez le tableau ci-dessous.

Date	Événement (Document 1)	Événement (Document 2)
Le 25 juillet 1980	Naissance de Diam's	Diam's est née
1995		
1994		
1997		
1999		
2000		
2001		
2003		
2004		
2006		
2007		
2008		
2009		
2012		

1) Répondez aux questions suivantes.

- Où est née Diam's ?
- À quel âge s'est-elle installée en France ?
- A quel âge avait entamé sa carrière artistique ?
- Quel est son genre musical ?
- À quel âge a-t-elle mis fin à sa carrière artistique ?

2) Vrai ou Faux ? Lisez les affirmations suivantes et cochez la bonne réponse.

	Vrai	Faux	On ne sait pas
a) Diam's a hérité de sa famille un goût pour la musique.			

b) En 2000, elle a repris le titre « Said et Mohamed » de Marc LAVOINE.			
c) En 1997, elle participe sur le 1 <sup>er</sup> album de la Mafia Trece.			
d) Son premier album « Dans ma bulle » s’est classé immédiatement en tête de vente.			
e) Elle s’est convertie au Christianisme			
f) Son album S.O.S a eu un énorme échec dès sa sortie			
g) En 2012, la rappeuse vedette a mis fin à sa carrière.			

**Annexe 15 : Les marqueurs chronologiques dans une biographie « DIAM’S ».**  
**Correspond à la page 417**

1. Lisez la biographie de Diam’s ancienne rappeuse française, et soulignez les différentes expressions temporelles. En connaissez-vous d’autres ?

2. Complétez ce tableau à l’aide des expressions temporelles que vous venez de souligner dans le texte.

Pour indiquer un moment précis	Pour marquer une succession chronologique	Pour marquer le début d’une action qui continue	Pour marquer la fin d’une action	Pour éviter les répétitions de dates
Le + jour + année				
En + mois				
En + année				

1. Observez ces trois phrases extraites de la biographie de Diam’s puis complétez la règle.

- **Après** la séparation de ses parents, Diam’s arrive en France avec sa mère à l’âge de 3 ans.
- **Après** avoir intégré différents groupes musicaux, Diam’s se fait rapidement un nom dans le milieu artistique.
- **Après** une année de retrait médiatique, Diam’s revient en 2009 avec son album *S.O.S.*, qui se classe en tête des ventes d’albums en France.

***Pour indiquer la chronologie de deux actions, on utilise...***

Après + ..... ***Ou*** Après + .....

**Après** + verbe à l’infinitif passé indique : une action  Accomplie  À venir.

L’infinitif passé d’un verbe se forme avec ..... + .....

**Exercez-vous !**

- Remplacez les éléments soulignés par les expressions suivantes : à l’âge de ... ans – ... an(s) plus tard/après – l’année suivante – la même année. (Suite de l’exercice In *Alter Ego 2*, p. 95)
- Remplacez les éléments entre parenthèses par les expressions suivantes : à l’âge de ... ans – ... an(s) plus tard – l’année suivante – la même année. (Suite de l’exercice In *Alter Ego 2*, cahier d’ex., p. 63)

- Indiquez la chronologie de deux actions. Transformer selon le modèle. (Suite de l'exercice In *Alter Ego 2*, p. 95)
- Complétez ce dialogue avec *en, depuis, de ... à ou pendant*. (Suite de l'exercice In *Alter Ego 2*, p. 31)
- Transformez selon les modèles suivants.

<b>A. Nom → phrase</b>
Ex. : Janvier : Installation en France de la famille Oratoire. → Les Oratoire se sont installés en France au mois de janvier.
1. Février : départ de Mathilde pour l'Angleterre.
2. Mars : achat d'un appartement par Mme. Oratoire.
3. Avril : Augmentation du taux de chômage à Paris.
4. Mai : augmentation du prix de mazout de 50 % à Alep.
5. Juin : réunion des ministres pour faire face à la crise économique.
6. Juillet : changement de voiture de Mme. Oratoire.

<b>B. Phrase → Nom</b>
Ex. : Mathilde Oratoire est née en 1955. → 1955 : naissance de Mathilde Oratoire.
1. Ibrahim et Mathilde se sont mariés en 1970.
2. La deuxième guerre mondiale s'est terminée en 1945.
3. Louis Pasteur a découvert le vaccin contre la rage en 1885.
4. Le tunnel de la rue de Damas a été inauguré en 2000.

**Annexe 16 : Tableau biographie (notices biographiques) de Serge GAINSBORG.**  
**Correspond à la page 421.**

Date	Événement
<b>1928</b>	Naissance de Lucien Ginzburg, le futur Serge Gainsbourg, à Paris, de parents juifs russes, cultivés et épris de musique
<b>1946</b>	Inscription au cours de dessin de L'Académie Montmartre
<b>1954</b>	Inscription à la Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique, sous le nom de Julien Grix
<b>1954</b>	Jeu de piano dans les bars
<b>1958</b>	Grand succès de son titre <i>Le Poinçonneur des Lilas</i> chanté par d'autres chanteurs
<b>1958</b>	Prise d'un nouveau pseudonyme : celui de Serge Gainsbourg
<b>1959</b>	Premier rôle au cinéma dans "Voulez-vous danser avec moi", aux côtés de Brigitte Bardot
<b>1961</b>	Sortie du premier album chanté par la voix de Serge Gainsbourg
<b>1968</b>	Rencontre d'une jeune actrice anglaise, Jane Birkin
<b>1968</b>	Début d'une période très riche affectivement et artistiquement
<b>1980</b>	Concerts et carrière au sommet
<b>1984</b>	Première alerte de santé causée par les excès du chanteur
<b>1991</b>	Mort de Serge Gainsbourg à Paris, suite à une crise cardiaque

**Annexe 17 a & b CD : Tableaux biographiques des équipes : Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lamrachal et Joe Dassin. Correspond à la page 422.**

**Céline DION<sup>116</sup>**



117

Genre musical :  
Variété française,  
pop, soft rock,  
pop rock, dance,  
folk, country pop

**30 mars 1968** : Naissance dans la ville de Charlemagne au Québec des parents canadiens-français.  
**1973-1979** : Spectacle avec ses frères et sœurs dans le restaurant de ses parents “Le vieux Baril”.  
**1980** : Composition, écriture et enregistrement de sa première chanson “Ce n’était qu’un rêve” en collaboration avec sa mère et son frère Jacques.  
**1981** : Sortie des deux premiers albums “La voix du Bon Dieu” et “Céline Dion chante Noël” grâce à René ANGELIL.  
**1982** : 1<sup>ère</sup> apparition sur la télévision française dans l’émission « croque-vacances » sur TF1.  
**1983** : 2<sup>ème</sup> apparition à Cannes sur le plateau de l’émission « Champs Elysées » sur Antenne 2 – Interprétation de son titre “D’amour ou d’amitié”.  
**1987-1993** : Début de sa carrière internationale.  
**1988** : Victoire à l’Eurovision pour son titre “Ne partez pas sans moi”.  
**1991** : Sortie de son titre “Where does my heart beat now”.  
**1992** : Oscar de la meilleure chanson originale “Beauty and the beast-la belle et la bête”.  
**1994** : Mariage avec l’impresario René ANGELIL.  
**1997** : Interprétation de “My Heart will go on” du film Titanic et Oscar puis Golden Globe de la meilleure chanson originale.  
**2003** : Signature d’un contrat avec le Caesars Palace de Las Vegas pour la production du spectacle “A new day”.  
**2004** : Officialisation du statut de Céline DION sur le sol hollywoodien.  
**2008-2009** : Tournée dans 25 pays dans le cadre de sa tournée “Taking chances World tour”.  
**2011** : Naissance des jumeaux de Céline DION-spectacle au Colosseum.  
**2012** : Sortie de son single “Parler à mon père” écrit par Jacques VENERUSO.

<sup>116</sup> Céline DION : [https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9line\\_Dion](https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9line_Dion)

<sup>117</sup> Photo tirée du site :

[https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF\\_frFR769FR769&biw=1280&bih=689&tbm=isch&sa=1&ei=sBD9W6LiBs\\_qKlwTei5fYCQ&q=c%C3%A9line+dion+photos+2011&oq=c%C3%A9line+dion+photos+2011&gs\\_l=img.3...74256.75533..76403...1.0..0.94.274.3.....0....1.gws-wiz-img.k\\_tsvGcOHC4#imgrc=y9L0\\_pqWB8Wjfm:](https://www.google.fr/search?rlz=1C1CHBF_frFR769FR769&biw=1280&bih=689&tbm=isch&sa=1&ei=sBD9W6LiBs_qKlwTei5fYCQ&q=c%C3%A9line+dion+photos+2011&oq=c%C3%A9line+dion+photos+2011&gs_l=img.3...74256.75533..76403...1.0..0.94.274.3.....0....1.gws-wiz-img.k_tsvGcOHC4#imgrc=y9L0_pqWB8Wjfm:)

**Annexe 18 : Fiche de Stromae : l'argot et le langage des jeunes. Correspond à la page 425.**

**Fiche Informations générales (in <http://es.wikipedia.org/wiki/Stromae>)**

**Nom de naissance :** Paul Van Haver  
**Né :** 12 Mars 1985 (28 ans)  
**Origine :** Bruxelles, Belgique  
**Genres :** Musique électronique et hip-hop  
**Professions :** Chanteurs-compositeur-interprète  
**Instruments :** Clavier musical, tambours

Il est d'abord devenu célèbre avec la chanson « Alors on danse » qui est resté numéro un pendant plusieurs semaines dans de nombreux pays à travers l'Europe.

**2000-2007 : Début de carrière musicale**

En 2000, il est apparu comme un rappeur appelé Op maestro, bien plus tard, il a changé son nom de scène de Stromae (une inversion syllabique de "Maestro", une pratique appelée verlan). C'est avec ce nom que Van Haver est devenu un succès.

**E-mail :** [Stromae.soleil@yahoo.fr](mailto:Stromae.soleil@yahoo.fr)

**Annexe 19 : Exercices sur le langage familier. Correspond à la page 425.**

- **L'argot et le langage familier → Exercez-vous !**
- ✚ Reliez chaque mot argotique à sa signification

Mot argotique		Sa signification		Reliez	
1. Les flics, les keufs	10. Le boulot	A. Un homme	J. La voiture	1 =	10 =
2. Con (ne)	11. La bouffe	B. L'estomac, le ventre	K. Travailler	2 =	11 =
3. Une connerie	12. Bosser	C. Laid	L. étudier	3 =	12 =
4. Moche	13. Potasser	D. Une chose	M. La nourriture	4 =	13 =
5. Un type, un mec	14. Faire un carton	E. Stupide	N. Nu (e)	5 =	14 =
6. Le bide	15. À poil	F. Manger	O. La police	6 =	15 =
7. Un truc	16. La bagnole	G. Un ami	P. Faux, mauvais	7 =	16 =
8. Bidon	17. Bouffer	H. Voler, arrêter un criminel	Q. Une bêtise	8 =	17 =
9. Piquer	18. Un pote	I. Le travail	R. Avoir beaucoup de succès	9 =	18 =

- ✚ Écrivez les phrases suivantes en français standard

1. Je sais pas ce que j'ai bouffé, j'ai mal au bide.  
.....
2. J'ai un pote trop con.  
.....
3. Les flics ont piqué les voleurs.  
.....
4. J'ai beaucoup potassé pour trouver un boulot et pour faire un carton.  
.....
5. Ce type est trop moche.

**A**

**B**

**C**

**D**

**Laura** J'AI 10 ANS!  
 JE T'INVITE À FÊTER MON ANNIVERSAIRE AVEC MOI  
 LE SAMEDI 17 JANVIER!  
 (à partir de 15 heures)

MERCI DE CONFIRMER AU 04 47 03 33 15  
 AGATHE DORN - 10, RUE RABELAIS - 63000 CLERMONT-FERRAND

Emmanuelle et Gilles Trély vous invitent à découvrir  
 le travail de leur ami Thibault Frane - Peintre  
 dans leur appartement - 45, rue de Maubeac - 33000 Bordeaux

Le samedi 2 décembre  
 à partir de 18 h 30  
 et le dimanche 3  
 à partir de 15 heures

Tram - porte de Bourgogne - 3<sup>ème</sup> étage interphone - tél : 0870396797  
 mail : emmanuelle.trely@free.fr

**François Joly**  
 Open Universe

A Francia Intézet, Bank Center és a Szalóky Anna Galéria  
 tisztelettel meghívja Önt, családját és barátait  
 L'Institut Français de Budapest, Bank Center et  
 la Galerie Anna Szalóky ont le plaisir  
 de vous inviter au vernissage de l'exposition  
 The French Institute, Bank Center and the  
 Gallery Anna Szalóky have the honour to cordially invite you,  
 together with your family and your friends to come  
 to the opening of the exhibition

**François Joly**  
 Open Universe

című kiállítására  
 2006. július 6-án, csütörtökön 18 órakor.  
 Le jeudi 6 juillet 2006 à 18 heures.

Helyszín / Site :  
 Bank Center, Atrium  
 H-1054 Budapest, Szabadság tér 7.

A kiállítás megtekinthető 2006. július 5. és 22. között  
 naponta 9-től 20 óráig  
 L'exposition est ouverte du 5 au 22 juillet 2006  
 tous les jours de 9 h 00 à 20 h 00

Információ és árlista / Information and Pricelist at  
 SZALÓKY ANNA GALÉRIA - Bank Center, Atrium  
 (H-1054 Budapest, Szabadság tér 7.)  
 Telefon / Phone: (+36 30) 233 7348, (+36 1) 302 9040  
 E-mail: gallery.annaszaloky@antelmil.hu  
 zszalokyhidi@greenlight.hu

Murielle, Patrice,  
 Un petit mat rapide. Je viens  
 de chez mon médecin, en face  
 de chez vous. Vous allez bien?  
 On se voit quand? Vous êtes  
 libres vendredi ou samedi (13 janvier)  
 pour dîner chez nous? Je vais  
 aussi inviter Dominique et Christian.  
 Appelez-moi (0 670 250 231).  
 Groses bises,  
 Betty

— On se voit quand ?  
 — Lundi soir, d'accord ?

**Annexe 21 : Séquence grammaticale sur l'imparfait et le passé composé + exercices effectués en classe et d'autres supplémentaires à travailler chez eux. Correspond à la page 430.**

1. Complétez le tableau ci-dessous avec les verbes retrouvés lors de la 3<sup>ème</sup> écoute de la chanson en donnant leur infinitif et leurs formations.

<b>Imparfait</b>	<b>Passé composé</b>
<i>Ex. : J'avais (avoir)</i>	
<b>Formations</b>	
<p><b>Le verbe au passé composé</b> a deux éléments :</p> <p>a. Le verbe ..... ou ..... au présent ;</p> <p>b. Le participe passé, qui se termine par :</p> <p>-..... pour les verbes en <i>-er</i> ;</p> <p>-..... pour certains verbes en <i>-ir</i> ;</p> <p><i>-is, -u</i> ou <i>-t</i>. pour d'autres verbes.</p> <p>c. Que remarquez-vous sur le participe passé ?</p> <p><b>L'imparfait :</b></p>	
<b>Significations :</b>	

2. Souvenez-vous !

« Le week-end dernier, j'ai pris le train et je suis allée à Lattaquié. **Je me suis promenée** sur la plage. J'ai vu mes amis. On a beaucoup parlé, ri mais **on s'est** aussi **disputés** sur des sujets de la vie quotidienne : l'augmentation des prix, le mariage ... Puis **on s'est embrassés** et on est partis, un peu triste, mais **on s'est promis** de se téléphoner et de se revoir très prochainement. »

**Observez les verbes en gras.**

**a. Observez les parties en gras. Que remarquez-vous ?**

- Sur la forme du verbe ? \_\_\_\_\_
- Sur le participe passé ? \_\_\_\_\_

**b. Que se passe-t-il avec « on » ? Pourquoi ? \_\_\_\_\_**

**Voir formation et emploi du passé composé et de l'imparfait** (*In A Propos, livre de l'élève p 99, 100*)

**Exercez-vous !**

(*In A Propos, cahier exercices p 57 n° 178*) ; (*In A Propos, cahier d'exercices p 57 n°177*) ; (*In A Propos, cahier d'exercices p.58 n°179*) ; (*In A Propos, cahier d'exercices p 58 n° 180*) ; (*In A Propos, cahier d'exercices p. 68 n° 205*)





**Annexe 23 : Conceptualisation grammaticale : la forme négative. “Non ! Je ne regrette rien”**

**d’Edith Piaf. Correspond à la page 435.**

1. Lisez la chanson puis repérez toutes les formes négatives
2. Choisissez la question possible pour cette réponse
  - Non, je ne regrette rien
    - a. Vous regrettez quelqu’un ?
    - b. Vous regrettez quelque chose ?
3. Sur quoi porte cette question ?       une personne                       une chose / un objet
4. Et la deuxième question porte sur quoi ?       une personne       chose/objet
5. Pourquoi on a utilisé deux fois la marque de négation (ni) ?  
.....
6. Observez ce corpus supplémentaire, repérez les différents types de négation ainsi que leurs différentes significations (négation portant sur une personne, un objet, etc.) et dites s’il y a des changements d’article (*in A Propos 1, p. 101*)

**✚ La forme négative : ne...pas**

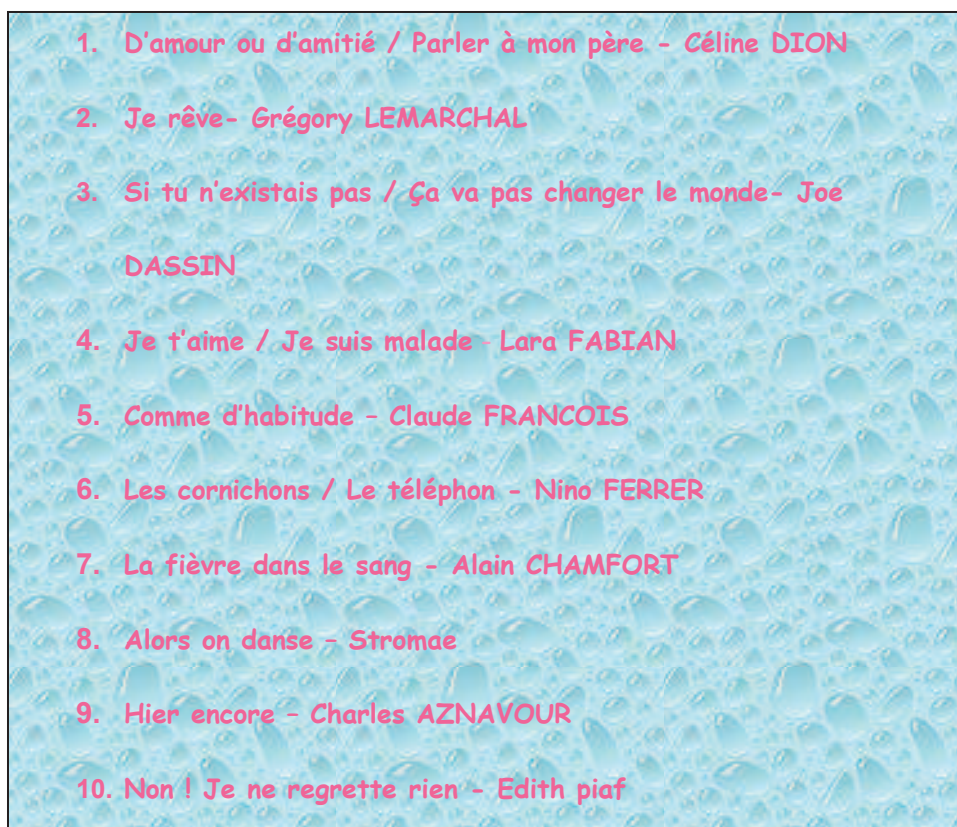
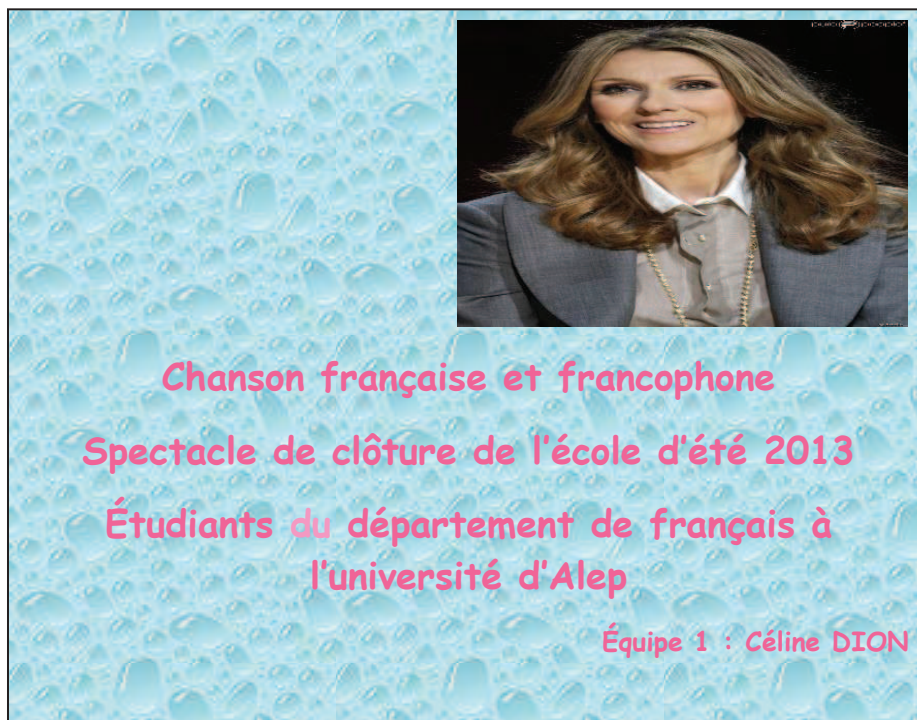
**✚ Les autres formes de négation : ne ...plus, ne...personne, ne...rien... etc.**

Marque de négation	Signification	Changement

**- Récapitulons : cochez la bonne réponse.**

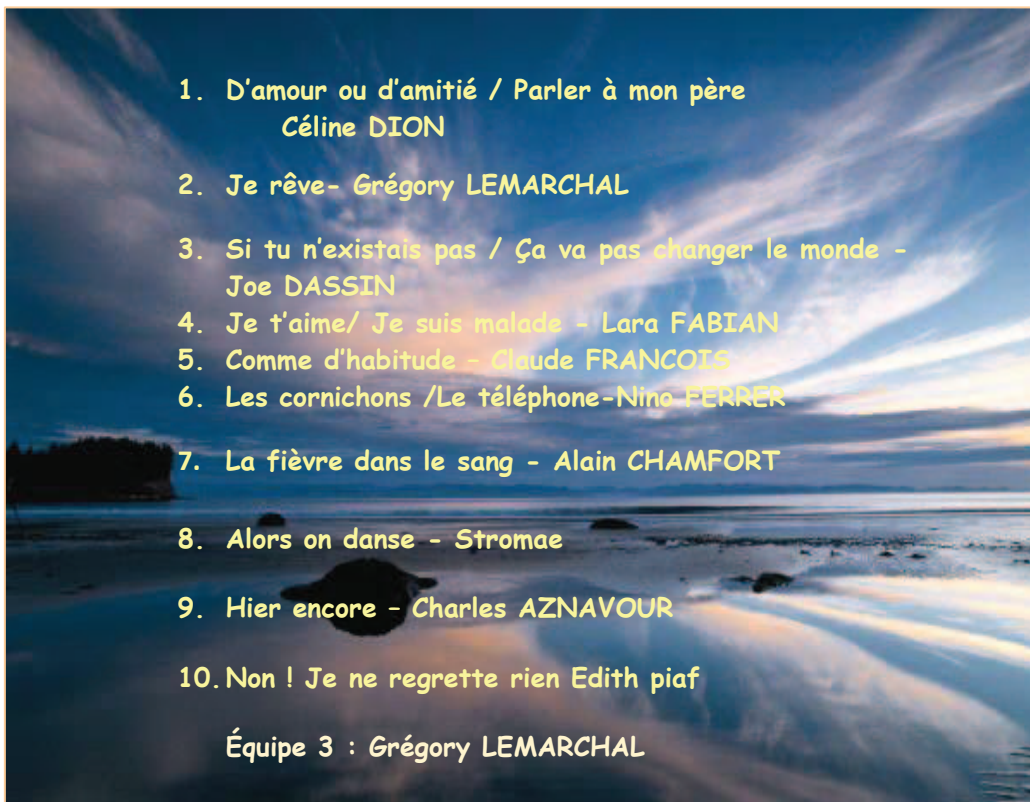
- ” Personne...ne” ou “ Ne....personne” porte sur :     Une personne     Une chose/ Un objet
- ”Rien. ....ne” ou “ Ne....rien” porte sur :             Une personne             Une chose/ Un objet
- ”Ne.....plus ” exprime :                       une restriction             un évènement survenu  
 un évènement survenu dans le passé mais qui ne va plus repasser
- ”Ne....jamais” exprime :                       Un évènement survenu  
 Un évènement non survenu  
 Un évènement futur.
- ”Ne....pas encore” exprime :  Un évènement qui est arrivé  
 Un évènement qui n’est pas arrivé mais qui peut arriver.  
 Un évènement qui va arriver
- ”Ni...ni” exprime :                       Une négation de deux choses                       Une affirmation.
- ”Ne.....plus que” exprime :  Une augmentation     Une restriction     Une continuité
- ” Ne...pas” exprime :                       Une simple négation     Une continuité     Une augmentation

**Exercez-vous : Exercices** (*in A propos1 cahier d’exercices p. 37 piste.33n°113*) ; (*In A propos1 cahier d’exercices p. 37 n°115*) ; (*In A propos1 cahier d’exercices p. 37 n°114*).





Chansons françaises et francophones  
Spectacle de clôture de l'école d'été 2013  
Étudiants de département de français à  
l'université d'Alep



1. D'amour ou d'amitié / Parler à mon père  
Céline DION
  2. Je rêve- Grégory LEMARCHAL
  3. Si tu n'existais pas / Ça va pas changer le monde -  
Joe DASSIN
  4. Je t'aime/ Je suis malade - Lara FABIAN
  5. Comme d'habitude - Claude FRANCOIS
  6. Les cornichons /Le téléphone-Nino FERRER
  7. La fièvre dans le sang - Alain CHAMFORT
  8. Alors on danse - Stromae
  9. Hier encore - Charles AZNAVOUR
  10. Non ! Je ne regrette rien Edith piaf
- Équipe 3 : Grégory LEMARCHAL



## BIOGRAPHIE DE LARA FABIAN

GENRE MUSICAL :

Variété française, pop, dance.

Lara CROKAERT, dont le nom de scène FABIAN, est inspiré par son oncle Fabiano. Elle est née le 09 janvier 1970 en Belgique, elle porte la double-nationalité belgo-canadienne. Elle débute son éducation musicale à l'âge de 8 ans au conservatoire royal de Bruxelles puis elle a suivi des cours de chant lyrique pendant 10 ans.

Entre 1984 et 1986, elle débute sa carrière en chant dans les clubs et piano-bars de Bruxelles et de la région. Elle compose aussi plusieurs chansons grâce à Marc LERCHS, pianiste-bar à Bruxelles. Grâce à ces chansons, elle gagne différents prix dont le « Tremplin de la musique du Festival de wallonie ».

Deux ans plus tard, elle représente le Luxembourg au 33<sup>ème</sup> concours de l'Eurovision de la chanson à Dublin, elle se classe 4<sup>ème</sup> sur 21 participants où elle chante « Croire », écrite par Alain GARCIA.

Elle trouve l'amour en 1990 avec Rick ALLISON, un auteur, compositeur, interprète, producteur de musique et réalisateur, il s'agit d'une rencontre à la fois sentimentale et musicale-professionnelle, car ils décident de tenter leur chance au Québec.

Là-bas, elle lance sa carrière artistique où elle interprète différents titres, tels que « Le jour où tu partiras », « Qui pense à l'amour » et elle multiplie les concerts pendant deux ans.

En 1994, elle a eu un succès immédiat grâce à son album « Carpe Diem » au Canada et qui est devenu disque d'or grâce aux singles « Tu t'en vas », « Si tu m'aimes », « Leila ». Un an après, invitée par Serge LAMA, elle chante avec lui « Je suis malade » à Paris, au palais des congrès. Elle enchaîne les succès et elle obtient plusieurs récompenses au Québec où elle reçoit le Félix de l'interprète québécoise de l'année et du meilleur spectacle.

L'année 1997 marque le retour de Lara en Europe avec son album « Pure », disque d'or en Belgique et de diamant en France, grâce au succès des titres « Tout », « Je t'aime » et « Si tu m'aimes ». Et elle signe aussi un contrat avec Sony pour enregistrer des albums en anglais.

Un an plus tard, elle a eu la chance de chanter « Requiem pour un fou » avec Johnny HALLYDAY au stade de France. L'année suivante (1999), elle obtient son effigie en cire au musée Grévin.

Cette même année était si riche de récompense et de succès pour Lara. Elle reçoit le prix « World music Awards » grâce à son album « Live 98 ».

L'année 2001 marque sa carrière internationale, dans laquelle elle sort différents albums en Europe, aux Etats-Unis, au Brésil avec son single : « Love by Grace » et elle obtient encore une fois le prix « World music Awards ».

De 2002 à 2006, elle enchaîne les albums francophones : « Nue », « Live », « A wonderful life » et les tournées à Tahiti, en Russie et au Liban, mais l'année 2005 marque sa séparation de son compagnon Rick ALLISON. Après deux ans de sa séparation, elle donne naissance à son premier enfant « Lou », fille de Gérard PULLICINO dont elle se sépare en 2012.

Les années 2009, 2010, 2011 étaient marquées par l'enchaînement de succès et de récompenses, où elle sort son album « Toutes les femmes en moi » qui était disque platine en France et d'or en Belgique et en Russie, puis son album « Best of Lara » et « Best of québécois de Lara ».



**BIOGRAPHIE DE Joe DASSIN**  
**GENRE MUSICAL**  
Variété, pop.

Joseph Ira DASSIN, dit Joe DASSIN est un chanteur, compositeur et écrivain américano-français. Il est né le 05 décembre 1938 à New York, d'un père réalisateur originaire d'Odessa, ville portuaire d'Ukraine et d'une mère violoniste, d'origine hongroise. Tous les deux ont la nationalité américaine. Sa famille s'expatrie en 1950, en Europe suivant le père dans ses tournages. Joe s'est déplacé ainsi à travers onze écoles. Il a passé ses études dans plusieurs collèges : en Angleterre, en Italie, en Suisse et en France où il a passé son baccalauréat à Grenoble.

Quatre ans plus tard, il se sépare de ses parents et part aux Etats-Unis à Détroit. Il y travaille comme DJ dans la radio WCX de Détroit, interprète dans les cafés ou lors des mariages surtout des chansons de son chanteur préféré Georges Brassens pour financer ses études en médecine.

Quatre ans après il renonce à ses études en médecine et il se réoriente vers les Sciences Humaines.

En 1961, il obtient une licence en anthropologie puis deux ans plus tard il soutient son mémoire de Master en anthropologie sur la tribu des indiens Hopis. C'est cette même année qu'il a décidé de rejoindre sa mère et ses sœurs en France où il écrit un roman, des nouvelles et des articles destinés à des magazines américaines « New Yorker et Play boy ».

En 1964, il enregistre 4 titres dont « Je change un peu de vent » avec CBS Records<sup>118</sup> et cela était grâce à des connaissances de la part de sa compagne Maryse MASSIERA.

Les 5 années qui suivent, témoignent la sortie de différents EP (Un entended play-un maxi<sup>119</sup>) et singles<sup>120</sup>, tels que « Je vais mon chemin » qui a eu un échec et vendu juste à 200 exemplaires ; « Bip bip » c'était son 1<sup>er</sup> succès, grâce auquel, Joe a fait son apparition dans les hit-parades, puis « ça m'avance à quoi », « Comme la lune » qui ont contribué à la popularité du chanteur, ensuite son single « Guantanamo »<sup>121</sup>, interprété par plusieurs chanteurs mais la version de Joe a pu éclipsé toutes les autres ; « Excuse me lady » ; « Les Dalton » grâce à ce dernier, il obtient son 1<sup>er</sup> vrai succès dans sa carrière ; « Bébé requin », « Siffler sur la colline » qui a eu un grand succès commercial, avec plus de 300000 copies vendues en France, etc.

« Les Champs-Élysées », devient l'un des plus grands succès de Joe DASSIN, tournée à l'Olympia et son titre « Le chemin de papa » qui a reçu le grand prix du disque de l'Académie Charles-Cros, ainsi Joe DASSIN est devenu pour deux ans l'une des plus grandes vedettes françaises et ses concerts sont devenus complets. Personnellement, Joe s'est marié avec Maryse GRIMALDI le 18 janvier 1966 dont le divorce a eu lieu 10 ans plus tard à l'aimable.

Entre 1970 et 1976, Joe enchaîne les succès et les titres les plus célèbres de sa carrière artistique. Il s'agit de « L'Amérique » dont le disque est vendu à plus de 730000 exemplaires et est devenu chanson de référence ; « Si tu t'appelles mélancolie » ; « L'Été indien » vendu à 1000000 exemplaires en France et 2 millions dans le monde ; « ça va pas changer le monde » 5<sup>ème</sup> place dans les hit-parades, « Et si tu n'existais pas » l'un de ses plus grands classiques ; « Le jardin de Luxembourg » son plus grand succès commercial dans le monde.

L'année 1978 témoigne le mariage de Joe avec Christine DELVAUX à Cotignac, avec qui il a eu deux enfants : Jonathan et Julien.

Vers la fin de 1979 et l'année 80 il a subi plusieurs malaises cardiaques ce qui l'avait obligé à annuler toutes ses tournées.

Au début de l'année 80, son second fils est né mais à la fin de 1980, Joe était victime d'un infarctus, et devait se reposer selon les conseils de son médecin mais Joe a effectué une tournée en Europe, mais malheureusement sa situation médicale s'est drastiquement dégradée. Il part à Tahiti pour se reposer pour une quinzaine de jours. Là-bas, il meurt le 20 août 1980 à l'âge de 41 ans à la suite d'un infarctus d'un myocarde.

A la mémoire de son père, Julien le fils de Joe DASSIN consacre une comédie musicale.

<sup>118</sup> Sony Music Entertainment.

<sup>119</sup> C'est un format musical plus long que celui du single mais plus court qu'un album.

<sup>120</sup> Enregistrement musical court qui a succédé au disque vinyle 45 tours.

<sup>121</sup> Une chanson lente d'origine cubaine composée par José FERNANDEZ DIAZ.

**Annexe 26 CD** : Copie du livret du projet « chanter pour voyager » + vidéos du spectacle final lors de la journée de clôture de l'école d'été. Correspond à la page **439**.

**Annexe 27 CD** : Diaporama « Présentation Power Point » des productions de projet réalisé par toutes les équipes réunies et nous-même. Correspond à la page **442**

**Annexe 28 CD** : Vidéo et photos prises lors des entraînements à la chanson française et francophone. Correspond à la page **445**.

**Annexe 29 : Évaluation de fin de formation. Correspond à la page : 447.**

**École d'été – Niveau 1. Session 2013. Évaluation de fin de formation**

**I. Lisez les questions suivantes et répondez.**

Oui                       Non

1. Aimez-vous écouter des chansons ?

Oui                       Non

2. Écoutez-vous des chansons françaises ?

3. Connaissiez-vous des chanteurs/ des chanteuses français(es) ? Si oui, lequel(les) ?

Oui :

Non

4. Quels genres musicaux connaissez-vous ?

5. Avez-vous déjà lu la biographie d'un chanteur ou d'une chanteuse ? Si oui, laquelle ?

Oui :

Non

6. Que trouve-t-on généralement dans une biographie ? Et dans quel ordre sont données les informations ?

**II. Lisez ce tableau puis rédigez la biographie de l'auteur-compositrice, interprète et actrice Carla Bruni.**

Date	Événement
1967	Naissance de Carla Gilberta Bruni-Tedeschi à Turin (Italie).
1973	Exil en France avec sa famille à cause des événements en Italie.
1987	Abandon de ses études d'architecture et début de sa carrière de mannequin.
1988	Accès au rang de top model international pour devenir une star des magazines de mode des années 1990 et défilé pour les plus grands couturiers.
1995	Premier rôle au cinéma dans <i>Catwalk</i> de Richard Leacock.
1997	Arrêt de sa carrière dans le mannequinat et début de sa carrière artistique.
2000	Signature de 6 titres sur l'album <i>Si j'étais elle</i> de Julien Clerc.
2001	Naissance de son fils Aurélien, d'une relation avec Raphaël Enthoven.
2002	Très grand succès de son premier album <i>Quelqu'un m'a dit</i> .
2003	Prix Raoul-Breton, décerné par la Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique.
2004	Victoire de la musique de l'Artiste féminine de l'année.
2007	Sortie de son deuxième album <i>No Promises</i> .
2008	Mariage avec le président et prise de fonction de "Première dame de France".
2008	Sortie de son troisième album très attendu <i>Comme si de rien n'était</i> .
2011	Naissance de sa fille Giulia à la clinique de la Muette à Paris.
2013	Sortie de son quatrième album <i>Little French Songs</i> .

**Annexe 30 a & b CD : Questionnaire post-enquête + des copies de réponses dans le CD.**

**Correspond à la page : 471.**

**1. Que pensez-vous de l'utilité du projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole dans l'apprentissage du FLE ?**

- Très utile                       Moyennement utile                       Pas du tout utile

**2. Avez-vous apprécié « la chanson » comme texte à interpréter ?**

- Oui                                       Non

**3. Quels sont les documents qui vous semblent intéressants à interpréter ?**

- Scènes                       Sketchs                       Fables                       Chansons                       Contes
- Autres (lesquels)

**4. Êtes-vous satisfait de cette expérience ?**

- Oui                                       Non

**5. Pensez-vous que l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE, peut vous aider à mieux vous exprimer à l'oral, verbalement et corporellement ?**

- Oui                                       Non                                      Et pourquoi ?

**6. A votre avis, est-il nécessaire de refaire cette expérience ?**

- Oui                                       Non                                      Et pourquoi ?

**7. Avez-vous d'autres propositions pour améliorer cette nouvelle expérience ?**

**8. Cette expérience vous a ajouté quelque chose au niveau linguistique, communicatif et au niveau personnel (subjectif) ?**

**9. Avez-vous des remarques ou des suggestions pour votre professeur ?**

## *Questionnaire*

1. **Que pensez-vous de l'utilité du projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole dans l'apprentissage du FLE ?**

Très utile                       Moyennement utile                       Pas du tout utile

2. **Avez-vous apprécié « la chanson » comme texte à interpréter ?**

Oui                       Non

3. **Quels sont les documents qui vous semblent intéressants à interpréter ?**

Scènes                       Sketchs                       Fables                       Chansons                       Contes

Autres (lesquels)

4. **Êtes-vous satisfait de cette expérience ?**

Oui                       Non

5. **Pensez-vous que l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE, peut vous aider à mieux vous exprimer à l'oral, verbalement et corporellement ?**

Oui                       Non                      Et pourquoi ?

6. **A votre avis, est-il nécessaire de refaire cette expérience ?**

Oui                       Non                      Et pourquoi ?

7. **Avez-vous d'autres propositions pour améliorer cette nouvelle expérience ?**

8. **Cette expérience vous a ajouté quelque chose au niveau linguistique, communicatif et au niveau personnel (subjectif) ?**

Cette expérience m'a aidé à mieux s'exprimer, à casser la timidité et l'ambiance de guerre

9. **Avez-vous des remarques ou des suggestions pour votre professeur ?**

Merci beaucoup

BATOUL



## *Questionnaire*

1. **Que pensez-vous de l'utilité du projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole dans l'apprentissage du FLE ?**

Très utile                       Moyennement utile                       Pas du tout utile

2. **Avez-vous apprécié « la chanson » comme texte à interpréter ?**

Oui                       Non

3. **Quels sont les documents qui vous semblent intéressants à interpréter ?**

Scènes                       Sketchs                       Fables                       Chansons                       Contes

Autres (lesquels)

4. **Êtes-vous satisfait de cette expérience ?**

Oui                       Non

5. **Pensez-vous que l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE, peut vous aider à mieux vous exprimer à l'oral, verbalement et corporellement ?**

Oui                       Non                      Et pourquoi ?

6. **A votre avis, est-il nécessaire de refaire cette expérience ?**

Oui                       Non                      Et pourquoi ? Pour voir un français différent des cours au département de français.

7. **Avez-vous d'autres propositions pour améliorer cette nouvelle expérience ?**

Non.

8. **Cette expérience vous a ajouté quelque chose au niveau linguistique, communicatif et au niveau personnel (subjectif) ?**

Oui, je connais maintenant le français de tous les jours. Casser la timidité.

9. **Avez-vous des remarques ou des suggestions pour votre professeur ?**

Non, merci beaucoup

MOUNA

## *Questionnaire*

**1. Que pensez-vous de l'utilité du projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole dans l'apprentissage du FLE ?**

- Très utile             Moyennement utile             Pas du tout utile

**2. Avez-vous apprécié « la chanson » comme texte à interpréter ?**

- Oui             Non

**3. Quels sont les documents qui vous semblent intéressants à interpréter ?**

- Scènes             Sketchs             Fables             Chansons             Contes
- Autres (lesquels)

**4. Êtes-vous satisfait de cette expérience ?**

- Oui             Non

**5. Pensez-vous que l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE, peut vous aider à mieux vous exprimer à l'oral, verbalement et corporellement ?**

- Oui             Non            Et pourquoi ? Parce qu'on parle tout le temps français, on écoute des chansons en français, et on fait des exercices physiques qui cassent la timidité.

**6. A votre avis, est-il nécessaire de refaire cette expérience ?**

- Oui             Non            Et pourquoi ?

**7. Avez-vous d'autres propositions pour améliorer cette nouvelle expérience ?**

Durée plus longue et matériel

**8. Cette expérience vous a ajouté quelque chose au niveau linguistique, communicatif et au niveau personnel (subjectif) ?**

Développer mon français, je suis devenue plus motivée avec le travail en groupe

**9. Avez-vous des remarques ou des suggestions pour votre professeur ?**

Non, ma professeur était super

SALMA M

## *Questionnaire*

1. **Que pensez-vous de l'utilité du projet pédagogique par la médiation des pratiques artistiques de la parole dans l'apprentissage du FLE ?**

- Très utile       Moyennement utile       Pas du tout utile

2. **Avez-vous apprécié « la chanson » comme texte à interpréter ?**

- Oui       Non

3. **Quels sont les documents qui vous semblent intéressants à interpréter ?**

- Scènes       Sketchs       Fables       Chansons       Contes

Autres (lesquels)

4. **Êtes-vous satisfait de cette expérience ?**

- Oui       Non

5. **Pensez-vous que l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE, peut vous aider à mieux vous exprimer à l'oral, verbalement et corporellement ?**

- Oui       Non      Et pourquoi ?

6. **A votre avis, est-il nécessaire de refaire cette expérience ?**

- Oui       Non      Et pourquoi ?

7. **Avez-vous d'autres propositions pour améliorer cette nouvelle expérience ?**

Augmenter la durée

8. **Cette expérience vous a ajouté quelque chose au niveau linguistique, communicatif et au niveau personnel (subjectif) ?**

S'exprimer mieux, confiance, travail en groupe. J'ai un peu découvert la culture française.

9. **Avez-vous des remarques ou des suggestions pour votre professeur ?**

WAFAA

**Annexe 31 a & b CD : Maquette du projet de correction phonétique et trapèzes articulatoires des voyelles et des consonnes du français. Correspond à la page 498.**

**- Pourquoi ?**

Les difficultés que nous avons relevées et recensées personnellement durant notre expérience d'enseignement, au niveau de la perception puis de la production phonétique chez les étudiants, ont été le point de départ déclencheur de l'idée du projet. À cela s'ajoute aussi le besoin d'un complément de formation, exprimé à plusieurs reprises par les étudiants et par les enseignants, et pensé comme un soutien linguistique incluant la phonétique.

**- Diagnostic du contexte**

Rappelons les résultats de l'enquête de terrain (cf. chapitre 1) : 100 % des étudiants participant aux enquêtes ont eu des problèmes au niveau phonétique ; ces difficultés ont persisté pour certains étudiants dans notre dispositif, malgré leurs progrès durant la mise en œuvre du projet. Les étudiants proposent, en répondant à la question n° 53<sup>122</sup>, d'avoir des matières, des formations qui les aident à s'exprimer oralement et surtout qui leur permettent d'améliorer leur prononciation, car ils vont devenir professeurs de FLE et veulent enseigner la langue d'une manière correcte. Ils proposent d'intégrer de nouvelles technologies et des laboratoires de langue au sein de l'université.

Pour leur part, en répondant à la question n° 43<sup>123</sup>, les enseignants proposent la création de laboratoires de langue. Ils soutiennent également la mise en place d'un complément de programme, qu'ils estiment nécessaire pour étoffer le programme proposé au département de français afin de répondre aux besoins des étudiants<sup>124</sup>.

92% des enseignants et 74 % des étudiants<sup>125</sup> précisent que le programme proposé au département de français ne correspond pas au niveau des étudiants. 100 % des enseignants et

---

<sup>122</sup> Q 53. Si vous avez d'autres difficultés qui gênent votre expression orale, et qui limitent l'accès à la culture française, n'hésitez pas à le dire, et si vous voulez suggérer des propositions pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français, c'est le moment de le faire, à vos plumes.

<sup>123</sup> Q. 43. Si vous avez d'autres difficultés qui perturbent l'enseignement-apprentissage du français, en particulier de l'oral et de la composante socioculturelle, n'hésitez pas à me les faire partager, et si vous voulez suggérer des propositions pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français c'est le moment de le faire, à vos plumes chers collègues.

<sup>124</sup> Q 6. Préférez-vous travailler avec un manuel et un programme fixe ou préférez-vous les soutenir par des activités de votre choix ?

<sup>125</sup> Q.3 enseignants et Q.16 étudiants. Le niveau des étudiants en français correspond-il au niveau des matières, surtout littéraires, proposées au département ? Et pourquoi ?

72 %<sup>126</sup> des étudiants soulignent que le programme ne répond pas non plus aux besoins des étudiants. 84 %<sup>127</sup> des enseignants ont confirmé par la suite qu'un changement partiel du programme était nécessaire, surtout pour répondre aux besoins des étudiants et particulièrement au niveau de l'oral.

Outre ces besoins relevés et exprimés par notre public, nous avons pu également établir un diagnostic de terrain grâce aux enregistrements<sup>128</sup> que nous avons faits pour quelques étudiants ayant des problèmes de prononciation. Nous avons transcrit les enregistrements phonétiquement<sup>129</sup> puis phonologiquement (transcription phonémique)<sup>130</sup>, puis nous avons repéré les erreurs récurrentes.

Ces différentes données nous ont permis de définir les options de remédiation suivantes : réactiver le laboratoire de langue, hors service depuis des années, au sein de l'Institut supérieur de langues, et pourquoi pas en créer un dans le cadre du département de français à la faculté des lettres. Cela pourrait nous permettre d'y pratiquer la correction phonétique et d'attirer l'attention et l'intérêt des étudiants.

Pour ce faire, plusieurs questions se sont posées : quels programmes proposer ? peut-on réaliser des programmes correspondant à leurs besoins ? le public sera-t-il intéressé par le programme qui sera proposé ? puis-je avoir l'aide du département de français et / ou du CNF et des enseignants ?

## - Problématique

Dans notre contexte, l'étudiant prononce mal ou n'arrive pas à prononcer certains sons de la langue cible. Cela est dû d'une part au système phonologique de sa langue maternelle qui est déjà établi, ce que TROUBETZKOY (1970) nomme le crible phonologique, et aux habitudes articulatoires de la LM, différentes de celles de la langue cible. D'autre part le système sonore

---

<sup>126</sup> Q. 2 enseignants et n° 15 étudiants : Le programme proposé par le département de français répond-il aux besoins des étudiants ? Et pourquoi ?

<sup>127</sup> Q. 37. Un changement partiel du programme proposé au département de français, et par la suite de quelques objectifs, vous paraît-il nécessaire ? Et pourquoi ?

<sup>128</sup> Cf. Annexe n° : Transcriptions des enregistrements et enregistrements dans le CD joint à la thèse.

<sup>129</sup> La transcription étroite (transcription phonétique) est fondée sur ce qui a été perçu, c'est-à-dire que l'on transcrit fidèlement ce que l'on entend.

<sup>130</sup> La transcription large (transcription phonémique ou phonologique) est fondée sur les normes de prononciation en fonction des règles du français standardisé.

de la LM peut ne pas contenir les mêmes sons que la LC et par conséquent son crible phonologique est incapable de les identifier. À ce moment-là, quand l'étudiant entend un son d'une LE, il cherche si le même son existe dans son système phonologique source. A contrario, il cherche dans son système source un son qui soit proche pour produire le son, et par conséquent il prononce le son entendu selon le système phonologique de sa LM. Ainsi, l'apprenant n'a pas de difficulté à produire des sons qui existent dans sa LM, mais il est bloqué par des sons qui n'ont pas d'équivalent dans sa LM ou qui ont un équivalent plus ou moins proche. Evidemment cela donne une production incorrecte ou incompréhensible et l'étudiant est pris au piège de l'incompréhension, voire du malentendu : « *Le système phonologique d'une langue, écrit Troubetzkoy, est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit (...). L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère connue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions* » (BESSE, 1984 : 48).

Au niveau consonantique les étudiants mélangent souvent la production des sons [P]- [b], [f]- [v], [R], [r], etc., alors qu'au niveau vocalique, ils mélangent la production des sons [ā] - [ã], [y]-[u], [Ø]-[œ], parmi d'autres.

Un autre problème se pose : celui de la prosodie. Lorsqu'il produit des phrases, l'étudiant dans notre contexte ne donne aucune nuance de mélodie ou de rythme à celle-ci. Par conséquent l'interlocuteur a du mal à comprendre son intention, et parfois son message. Ces problèmes nous amènent à poser les questions suivantes :

- Comment peut-on éduquer le crible phonologique de la langue maternelle aux nouveaux sons de la langue cible ?
- Comment peut-on amener les étudiants à une bonne perception et par conséquent à une bonne production ?
- Comment peut-on les amener à produire leurs énoncés avec une prosodie ?
- Est-ce que l'association des méthodes articulatoires, verbo-tonales aux pratiques artistiques de la parole permettent aux étudiants d'effectuer des progrès à ce niveau ?

Pour répondre à ces questions nous nous appuyerons sur des leçons de correction phonétique issues des méthodes articulatoires et verbo-tonales.

## - Introduction

Les leçons seront divisées en différentes étapes :

- A. Description des erreurs récurrentes chez notre public. Nous conduisons les étudiants à identifier leurs erreurs, à les classer en paire de phonèmes, tels que le [y] [u].
- B. Nous amenons les étudiants à dresser les caractéristiques articulatoires des paires de phonèmes en question, à diagnostiquer par la suite le problème, et à comprendre la raison de cette erreur. Est-ce un problème de lieu d'articulation, d'aperture, de nasalisation, de labialisation, de source sonore, de tension, etc., tout en se servant des trapèzes vocaliques et consonantiques du français<sup>131</sup>.
- C. Nous mettons en place des exercices et activités de correction, basés sur les procédures de correction phonétique relatives aux méthodes articulatoires et verbo-tonales. Mais aussi des procédures relatives aux pratiques artistiques de la parole.

Ces exercices vont servir de prise de conscience pour différencier les paires de phonèmes qui posent problème, tels que le [ã] [õ], [y] [u], [p] et [b], etc., développer leur perception auditive ainsi que la discrimination de ces sons et enfin, produire ces sons à travers des activités ludiques, de répétition et de lecture.

## - Quelques mots sur la leçon

### o Le public

Ces leçons s'adressent aux apprenants de FLE en général, ainsi qu'à toutes les personnes bilingues, français et arabe ou autre langue, qui ont des difficultés similaires.

### o L'objectif

Après avoir identifié les erreurs les plus récurrentes chez les étudiants dans notre contexte, notre objectif à travers ces leçons est de les conduire à bien distinguer la perception phonétique entre les deux voyelles nasales [ã] et [õ], entre les deux voyelles orales [y] et [u] et entre les deux consonnes [p] et [b] et par conséquent à bien les produire.

Le matériel utilisé	Les supports utilisés
- Un magnétophone	- Des dialogues enregistrés
- Un ordinateur (logiciel média <i>Player</i> )	- Des chansons

<sup>131</sup> Trapèzes articulatoires des voyelles et des consonnes du français à la fin de la maquette.

- Un vidéo projecteur	- Des vidéos
- Un laboratoire de langue	- Des activités de discriminations enregistrées

○ **Le choix des méthodes correctives**

Avec les méthodes correctives, telles que les méthodes articulatoires et verbo-tonales, l'apprenant arrive à percevoir et par la suite à produire tous les sons du système phonologique de la LC ; l'apprenant va être amené à rééduquer son oreille afin de percevoir de nouveaux sons qui n'existaient pas auparavant dans le système de sa LM.

<b>La méthode articulatoire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle est basée sur l'appareil articulatoire, la façon d'articuler, les mouvements nécessaires pour produire n'importe quel son.</li> <li>• Lors de la correction phonétique selon cette méthode, on s'appuie sur des schémas, des images, des vidéos afin de montrer à l'apprenant quels mouvements adopter au niveau de son appareil articulatoire pour produire tel ou tel son.</li> <li>• Sa faiblesse : cette méthode reste restreinte au niveau de la production des sons. L'apprenant ne peut pas produire les sons dans des phrases ; il les produit isolément, sans contexte, sans prosodie (rythme et intonation).</li> </ul>

Nous avons alors décidé de soutenir notre travail par une autre méthode : la méthode verbo-tonale.

<b>La méthode verbo-tonale de Petar Guberina</b>
Cette méthode a été conçue dans les années 1950 par Petar Guberina qui était professeur de français à la faculté des lettres de Zagreb (Croatie) et directeur de l'institut de phonétique.
<b>Les principes phares de la méthode verbo-tonale</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une bonne production est liée à une bonne perception. Prononcer mal un son est dû à une mauvaise perception relative au système phonologique de la LM (crible phonologique de la LM).</li> <li>• Une bonne production est liée à la prosodie, autrement dit au rythme et à l'intonation.</li> </ul>



- Une bonne perception et une bonne production sont liées aux mouvements du corps, aux gestes qui accompagnent ces deux opérations.
- Des facteurs variés influencent la perception puis la production des sons, tels que la situation de communication, la culture source de l'apprenant, l'aspect subjectif, affectif de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette méthode est basée sur la relation entre la perception et la production. Selon cette méthode l'apprenant prononce mal parce qu'il entend mal ou parce qu'il est sourd vis-à-vis de quelques sons ; par conséquent, l'enseignant de FLE se doit de rééduquer son oreille, son cerveau à travers des procédures spécifiques à la méthode verbo-tonale que nous résumons ci-dessous :

### Quelques procédures de correction phonétique spécifiques à la méthode verbo-tonale

- **Le contexte** (l'entourage) favorable / optimal : combiner le son qui pose problème avec d'autres sons qui facilitent sa prononciation, à savoir des sons qui ont les mêmes caractéristiques articulatoires que nous étayerons ci-dessous.
- **L'intonation favorable** et la gestualité de tension et de relâchement. Si l'on veut tendre un son on a besoin d'une intonation montante à travers des phrases interrogatives ou exclamatives ; en revanche si l'on veut relâcher un son, on a besoin d'une intonation descendante à travers des phrases affirmatives.
- **Le recours à la prononciation nuancée (déformée)**  
Exemple : pir, pur, pour.
- **La répétition progressive et la répétition régressive** pour corriger la prosodie.

La méthode verbo-tonale donne la priorité à la prosodie parce que l'apprenant l'identifie avant d'identifier les mots, les phrases, le texte et le contexte.

**Le rythme** est l'alternance de syllabes accentuées et non accentuées. Lorsqu'on parle de l'accentuation des syllabes, il s'agit de l'insistance sur une syllabe et c'est souvent la dernière syllabe du groupe rythmique qui est accentuée.

Exemple : Une ferme.            Une jolie ferme.            Une jolie ferme au village.

Souvent cette accentuation se fait selon l'intention du locuteur, la situation de communication, l'état psychique de la personne, ce qu'elle veut donner comme message aux autres.

Exemple : Jean travaille (Un seul groupe rythmique). C'est une phrase affirmative.

Exemple : Jean ! Travaille ! (2 groupes rythmiques). Le locuteur veut donner un ordre ou faire une demande.

**L'intonation** est la variation de la hauteur de la voix le long des syllabes, à travers laquelle on peut distinguer différents types de phrases, différents sens de phrases, des impressions et des sentiments variés du locuteur. Exemple : les phrases interrogatives, exclamatives, etc.

Comment corriger le rythme et l'intonation ?

- a. Pour corriger le rythme, on a recours au découpage rythmique et à la répétition progressive, en commençant par le début de la phrase. Cette activité est accompagnée par des gestes de la main et du bras qui remontent en cas d'interrogation, d'exclamation et qui descendent en cas d'affirmation, autrement dit par la gestualité de tension et de relâchement.

Exemple : Hier ?

Hier, tu es allé ?

Hier, tu es allé au supermarché ?

Hier, tu es allé au supermarché à 10 heures ?

- b. Pour corriger l'intonation, on a recours à la répétition régressive, en commençant par la fin du groupe rythmique.

Exemple : à 10 heures ?

Au supermarché à 10 heures ?

Tu es allé au supermarché à 10 heures ?

Hier, tu es allé au supermarché à 10 heures ?

- **Le recours aux syllabes pour corriger la prosodie**

Il s'agit de répéter la phrase en la découpant en syllabes et en comptant celles-ci avec les doigts.

Exemple : Elle/ fait/ de/ la/ na/ ta/ tion/ → (1).

Exemple : tion, ta tion, na ta tion, la na ta tion, de la na ta tion, fait de la na ta tion, elle fait de la na ta tion (2).

- **Le recours aux syllabes dépourvues de sens**

Exemple : elle fait de la natation → da da da da da da

Elle → da

Elle fait → da da

Elle fait de → da da da

Elle fait de la → da da da da

Elle fait de la na → da da da da da, etc.

Le contexte optimal est l'une des procédures de correction phare de la méthode verbo-tonale. Pour élaborer des activités et exercices relatifs à cette méthode et particulièrement à cette procédure, il faut connaître la description articulatoire des sons pour pouvoir choisir l'entourage optimal au son mal perçu et mal produit. Autrement dit, à travers cette procédure nous pouvons choisir des mots, puis des phrases, faciles à être perçus et par la suite à être produits par les étudiants. Nous distinguons ainsi cinq critères nous permettant d'avoir un contexte favorable pour les voyelles et pour les consonnes, que nous résumons dans le tableau suivant :

<b>La description articulatoire des sons</b>	
<b>Les voyelles :</b> en français, il existe 5 critères pertinents qui caractérisent les voyelles	<b>Les consonnes :</b> il existe 5 critères qui caractérisent les consonnes en français
<b>1. Le lieu d'articulation :</b> C'est l'emplacement de la masse de la langue dans la bouche. On a 3 lieux d'articulation : Voyelles antérieures (aiguës), Voyelles centrales, Voyelles postérieures (graves).	<b>1. Le lieu d'articulation :</b> Consonnes aiguës (antérieures), Consonnes neutres (centrales), Consonnes graves (postérieures).
<b>2. Le mode articulatoire (le critère d'aperture) :</b> L'aperture correspond à la position de la mâchoire inférieure par rapport à la mâchoire supérieure. On a 5 types d'aperture : Voyelles fermées,	<b>2. Le mode articulatoire (le critère d'aperture) :</b> Consonnes occlusives, Consonnes mi-occlusives, Consonnes constructives.

<p>Voyelles mi-fermées,  Voyelles mi-ouvertes,  Voyelles ouvertes,  Voyelles centrales ou moyennes.</p>	
<p><b>3. Le critère de nasalisation :</b>  Lorsque la cavité nasale est mise en contact avec la cavité buccale par abaissement du voile du palais, on obtient des sons nasalisés.  Voyelles orales,  Voyelles nasales ou oralo-nasales.</p>	<p><b>3. Le critère de nasalisation :</b>  Consonnes orales,  Consonnes nasales.</p>
<p><b>4. Le critère de labialisation :</b>  C'est l'arrondissement des lèvres ; toute articulation peut être accompagnée d'une projection des lèvres en avant.  Voyelles labialisées (arrondies),  Voyelles non labialisées (non arrondies).</p>	<p><b>4. Le critère de la source sonore (le voisement) :</b> c'est la vibration des cordes vocales.  Consonnes sonores (voisées),  Consonnes sourdes (non voisées).</p>
<p><b>5. Le critère de tension :</b>  Voyelles tendues,  Voyelles relâchées.  Remarque :  Pour tendre un son, on utilise une intonation montante.  Pour relâcher un son, on utilise une intonation descendante.</p>	<p><b>5. Le critère de tension :</b>  Consonnes tendues,  Consonnes relâchées.  Remarque :  Pour tendre un son, on utilise une intonation montante.  Pour relâcher un son, on utilise une intonation descendante.</p>

○ **Description des erreurs récurrentes chez notre public**

**La production des phonèmes [b] et [p]**

En général l'apprenant arabophone prononce [b] à la place de [p], comme par exemple dans l'énoncé où il prononce [ʒə mabel] pour (je m'appelle).

**La production des phonèmes [u] et [y]**

Le public arabophone ressent des difficultés pour produire ces deux sons ; à chaque fois il mélange les deux. Exemples : [anuɛl] pour (annuel). Pierre rencontre Lina dans (la rue) [la ru] au lieu de [la ry]. J'ai une voiture [vwatur] au lieu de [vwatyr].

### **La production des phonèmes [ɑ̃] et [ɔ̃]**

Cette faute est très commune chez les arabophones. Le son [ɑ̃] étant plus ouvert et plus relâché que le son [ɔ̃], les arabophones substituent ce dernier au profit du premier. Exemple : [mɑ̃d] pour (monde) ou dans [ʃe sɑ̃ su ʃef] pour (chez son sous-chef).

- **Caractéristiques articulatoires des phonèmes en question et diagnostic du problème** <sup>132</sup>

Pour pouvoir caractériser les binômes qui posent des problèmes, voir les points communs et ceux de différences sources de confusion, nous avons eu recours aux trapèzes consonantiques et vocaliques du français. Ceux-ci nous permettent d'avoir clairement une description articulatoire de chaque son.

### **Les caractéristiques articulatoires des sons [ɑ̃] et [ɔ̃]**

**Le lieu d'articulation** : ces deux sons sont des voyelles postérieures (graves).

**Le mode articulatoire (aperture)** : le son [ɔ̃] est une voyelle mi-ouverte, et le son [ɑ̃] est une voyelle ouverte.

**La nasalisation** : les deux sont des voyelles nasales (l'air passe par la cavité buccale et nasale en même temps).

**Le critère de labialisation** : le [ɔ̃] est un son arrondi, alors que le [ɑ̃] est un son moins arrondi.

**Le critère de tension** : le son [ɔ̃] est plus tendu que le son [ɑ̃].

### **Diagnostic du problème**

Les sons [ɑ̃] et [ɔ̃] sont des sons de grande cavité, c'est à dire qu'ils sont graves, alors on choisit un contexte facilitant qui est grave, par exemple un entourage consonantique grave : **[m, R, b, p, v, f]**. Un choix recommandé d'une intonation montante (phrases interrogatives ou

---

<sup>132</sup> Cf. Trapèzes articulatoires des voyelles et des consonnes du français pour faciliter la tâche des enseignants et des étudiants.

exclamatives) pour le [ɔ̃] parce qu'il est tendu, et descendante (phrases affirmatives) pour le [ɑ̃] parce qu'il est moins tendu.

L'apprenant prononce [ɑ̃] à la place de [ɔ̃] parce qu'il n'arrive pas à la tension convenable pour produire ce dernier. Ainsi on va l'amener à tendre le son [ɔ̃] à travers l'intonation montante. Quant à l'aperture et l'arrondissement, nous intégrons des schémas et des vidéos qui le sensibilisent aux mouvements articulatoires nécessaires pour produire ces deux sons.

### **Les caractéristiques articulatoires des sons [u] et [y]**

**Le lieu d'articulation :** le son [u] est une voyelle postérieure (grave), alors que le [y] est une voyelle antérieure (aigu).

**Le mode articulatoire (aperture) :** l'aperture correspond à la position de la mâchoire inférieure par rapport à la mâchoire supérieure et plus précisément correspond à la différence entre le point le plus haut de la langue et le premier point rencontré dans le palais. Les [u] et [y] sont des voyelles fermées.

**La nasalisation :** les deux sont des voyelles orales.

**Le critère de labialisation :** c'est la projection des lèvres en avant. Ces deux sons sont des voyelles labialisées ; on dit aussi arrondies.

**Le critère de tension :** ces deux sons sont des voyelles tendues.

Ainsi la seule différence entre les deux, c'est le lieu d'articulation.

### **Diagnostic du problème**

L'apprenant n'arrive pas à prononcer le [y] parce que c'est un son aigu et qui n'existe pas dans le système phonologique source ; il a des facilités à prononcer le [u] qui est un son grave et qui existe en arabe. On va donc amener l'apprenant à prononcer de façon aiguë. Le son [u] est un son de grande cavité, c'est à dire qu'il est grave, alors on a choisi, dans la mesure de possible, un contexte facilitant qui soit grave, par exemple un entourage consonantique grave [b, m, r, f, v, p] avec une intonation montante parce que c'est un son tendu. Alors que le son [y] est un son de petite cavité, c'est-à-dire qu'il est aigu, alors on a choisi comme piste de correction un contexte facilitant qui soit aigu, avec une intonation montante aussi parce qu'il est tendu (sommet de hauteur : question, exclamation) dans un entourage consonantique comme par exemple : [s, t, z, d, n], qui souligne son caractère aigu.

### **Les caractéristiques articulatoires des sons [b] et [p]**

**Le lieu d'articulation :** le [b] et le [p] sont des sons graves (postérieurs) ; on a besoin d'une grande cavité pour les prononcer.

**Le mode articulaire (aperture) :** le [b] et le [p] sont des sons occlusifs (consonnes produites par une fermeture momentanée, courte de la bouche ou du conduit vocal).

**La nasalisation :** les deux sont des consonnes orales.

**La source sonore :** le voisement est la vibration des cordes vocales, le [b] est une consonne voisée (sonore), alors que le [p] est une consonne non voisée (sourde).

**La tension :** le [p] est un son plus tendu que le son [b] ; alors pour produire le son [p], il faut tendre la prononciation.

### **Diagnostic du problème**

L'apprenant prononce [b] à la place de [p] parce que le [p] est d'une part un son qui n'existe pas dans le système phonétique source et d'autre part il est plus tendu que le [b] ; l'apprenant n'arrive pas à tendre, voilà pourquoi on va se focaliser sur la tension. Pour tendre un son on a besoin d'une intonation montante (phrases interrogatives ou exclamatives). Les sons [b] et [p] sont des sons de grande cavité, c'est à dire qu'ils sont graves, alors on a choisi un contexte facilitant grave : des voyelles graves comme [ɔ, ɑ, u, o, a].

#### **- Exercices et activités de correction**

Ils sont basés sur les méthodes décrites ci-avant que nous divulguions aux départements de français à l'université d'Alep, dans des publications scientifiques, sur la Toile et sur des CD-Rom.

## ANNEXE CD

### CD COMPRENANT 13 FICHIERS JOINT À LA THÈSE

<b>Annexe 1 a &amp; b CD :</b> Questionnaires étudiants et enseignants relatifs à l'enquête de terrain + Copies des réponses aux questionnaires étudiants et enseignants relatives à l'enquête de terrain.	<b>54</b>
<b>Annexe 2 CD :</b> Questions posées aux étudiants à la 3 <sup>ème</sup> enquête + Tableau d'analyse des fautes.	<b>129</b>
<b>Annexe 3 a &amp; b CD :</b> Attestation d'animation de tous les projets réalisés.	<b>359</b>
<b>Annexe 4 CD :</b> lettre écrite par Mme SAMRA me donnant son accord pour parler de ce projet dans ma thèse.	<b>361</b>
<b>Annexe 17 a &amp; b CD :</b> Tableaux biographiques des équipes : Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lamarchal et Joe Dassin.	<b>422</b>
<b>Annexe 22 a &amp; b CD :</b> Les affiches définitives : Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lemarchal et Joe Dassin.	<b>433</b>
<b>Annexe 24 a &amp; b CD :</b> Les jaquettes de CD des équipes de Céline Dion, de Lara Fabian, de Grégory Lemarchal et de Joe Dassin.	<b>436</b>
<b>Annexe 25 a &amp; b CD :</b> Biographies définitives de toutes les équipes.	<b>438</b>
<b>Annexe 26 CD :</b> Copie du livret du projet « chanter pour voyager » + vidéos du spectacle final lors de la journée de clôture de l'école d'été.	<b>439</b>
<b>Annexe 27 CD :</b> Diaporama « Présentation Power Point » des productions de projet réalisé par toutes les équipes réunies et nous-même.	<b>442</b>
<b>Annexe 28 CD :</b> Vidéo et photos prises lors des entraînements à la chanson française et francophone.	<b>445</b>
<b>Annexe 30 a &amp; b CD :</b> Questionnaire post-enquête + des copies de réponses dans le CD	<b>471</b>
<b>Annexe 31 a &amp; b CD :</b> Maquette du projet de correction phonétique et trapèzes articulatoires des voyelles et des consonnes du français	<b>498</b>



## **LISTE DES FIGURES**

<b>Figure 1</b> : Plan de travail en nous appuyant sur le modèle de Mckernan, in Alfaro et Scott (1994) cité par (BLIN& HERRERA, 2009 : 28, 29)	<b>31</b>
<b>Figure 2</b> : Le projet pédagogique comme visée, programme, changements. (Extrait de BROCH, 1996 : 73)	<b>186</b>
<b>Figure 3</b> : Plan du travail de terrain.	<b>357</b>
<b>Figure 4</b> : La prise de décision. L'action.	<b>360</b>
<b>Figure 5</b> : L'annonce de l'école d'été en version française	<b>372</b>
<b>Figure 6</b> : 2 <sup>ème</sup> annonce de l'école d'été en version française.	<b>375</b>
<b>Figure 7</b> : Présentation Power Point en français et en arabe.	<b>442</b>
<b>Figure 8</b> : Affiche effectuée par l'équipe Joe DASSIN.	<b>472</b>

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1 :</b> Programme de la licence de langue et de littérature française (Bac + 4) à l'Université d'Alep	<b>35</b>
<b>Tableau 2 :</b> Programme des Masters 1 & 2 FLE professionnel à l'institut supérieur des langues à l'Université d'Alep.	<b>36</b>
<b>Tableau 3 :</b> Programme du département de Traduction en Langue Française dans le système de l'enseignement ouvert à l'Université d'Alep.	<b>40</b>
<b>Tableau 4 :</b> Corps enseignant du département de langue et littérature française y compris les enseignants de l'Institut supérieur des langues (Université d'Alep)	<b>63</b>
<b>Tableau 5 :</b> La pédagogie du projet et ses étapes essentielles	<b>217</b>
<b>Tableau 6 :</b> Évolution historique des méthodologies en didactique des langues-cultures	<b>264</b>
<b>Tableau 7 :</b> Agir d'apprentissage et agir d'usage	<b>266</b>
<b>Tableau 8 :</b> Synopsis du projet : « La chanson française et francophone en classe de FLE »	<b>367</b>
<b>Tableau 9 :</b> Résultats obtenus pour le test de niveau d'entrée.	<b>374</b>
<b>Tableau 10 :</b> Liste des étudiants participant à notre dispositif.	<b>376</b>
<b>Tableau 11 :</b> Récapitulatif de la répartition des heures par sous-groupe durant le projet.	<b>378</b>
<b>Tableau 12 :</b> Récapitulatif des tâches à entreprendre durant le dispositif.	<b>393</b>
<b>Tableau 13 :</b> Répartition des tâches et des équipes.	<b>402</b>
<b>Tableau 14 :</b> Ressources documentaires et matériels.	<b>419</b>
<b>Tableau 15 :</b> Informations relatives à la réalisation des affiches.	<b>427</b>
<b>Tableau 16 :</b> Informations relatives à la réalisation des jaquettes de CD.	<b>428</b>
<b>Tableau 17 :</b> Résultats de l'évaluation de fin de formation.	<b>448</b>
<b>Tableau 18 :</b> Résultats de l'évaluation générale des acquis.	<b>449</b>
<b>Tableau 19 :</b> Évaluation des prestations en chœur et des productions finales.	<b>450</b>
<b>Tableau 20 :</b> Savoirs construits tout le long de la concrétisation du projet.	<b>495</b>

## LISTE DES ANNEXES JOINTES À LA THÈSE ET D'AUTRES AU CD

<b>Annexe 1 a &amp; b CD :</b> Questionnaires étudiants et enseignants relatifs à l'enquête de terrain + Copies des réponses aux questionnaires étudiants et enseignants relatives à l'enquête de terrain.	<b>54</b>
<b>Annexe 2 CD :</b> Questions posées aux étudiants à la 3 <sup>ème</sup> enquête + Tableau d'analyse des fautes.	<b>129</b>
<b>Annexe 3 a &amp; b CD :</b> Attestation d'animation de tous les projets réalisés.	<b>359</b>
<b>Annexe 4 CD :</b> lettre écrite par Mme SAMRA me donnant son accord pour parler de ce projet dans ma thèse.	<b>361</b>
<b>Annexe 5 :</b> Tableau biographique de Yannick Noah.	<b>391</b>
<b>Annexe 6 :</b> Vocabulaire 1 : Pique-nique. « Les Cornichons » de Nino FERRER.	<b>397</b>
<b>Annexe 7 :</b> Vocabulaire 2 : Faire des achats, des courses.	<b>397</b>
<b>Annexe 8 :</b> Grammaire : Les articles et l'expression de la quantité.	<b>397</b>
<b>Annexe 9 :</b> Paroles des chansons interprétées.	<b>404</b>
<b>Annexe 10 :</b> Exercices de discrimination phonétique, de répétition orale et de répétition progressive-régressive.	<b>409</b>
<b>Annexe 11 :</b> Grammaire : repérages temporels - constructions verbales - exercez-vous : Parler de ses habitudes.	<b>413</b>
<b>Annexe 12 :</b> Vocabulaire : Parler de ses habitudes.	<b>414</b>
<b>Annexe 13 :</b> Biographie de DIAM'S (les deux documents : le 1 <sup>er</sup> est un tableau biographique « notices » et le 2d est une biographie).	<b>417</b>
<b>Annexe 14 :</b> Suite de la compréhension écrite de la biographie de DIAM'S.	<b>417</b>
<b>Annexe 15 :</b> Les marqueurs chronologiques dans une biographie « DIAM'S ».	<b>417</b>
<b>Annexe 16 :</b> Tableau biographie (notices biographiques) de Serge GAINSBOURG.	<b>421</b>
<b>Annexe 17 a &amp; b CD :</b> Tableaux biographiques des équipes : Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lamrachal et Joe Dassin.	<b>422</b>
<b>Annexe 18 :</b> Fiche de Stromae : l'argot et le langage des jeunes.	<b>425</b>
<b>Annexe 19 :</b> Exercices sur le langage familier.	<b>425</b>
<b>Annexe 20 :</b> Unité 5 de Latitudes 1 « On se voit quand ? ».	<b>426</b>

<b>Annexe 21</b> : Séquence grammaticale sur l'imparfait et le passé composé + exercices effectués en classe et d'autres supplémentaires à travailler chez eux.	<b>430</b>
<b>Annexe 22 a &amp; b CD</b> : Les affiches définitives : Céline Dion, Lara Fabian, Grégory Lemarchal et Joe Dassin.	<b>433</b>
<b>Annexe 23</b> : Conceptualisation grammaticale : la forme négative. "Non ! Je ne regrette rien" d'Edith Piaf.	<b>435</b>
<b>Annexe 24 a &amp; b CD</b> : Les jaquettes de CD des équipes de Céline Dion, de Lara Fabian, de Grégory Lemarchal et de Joe Dassin.	<b>436</b>
<b>Annexe 25 a &amp; b CD</b> : Biographies définitives de toutes les équipes.	<b>438</b>
<b>Annexe 26 CD</b> : Copie du livret du projet « chanter pour voyager » + vidéos du spectacle final lors de la journée de clôture de l'école d'été.	<b>439</b>
<b>Annexe 27 CD</b> : Diaporama « Présentation Power Point » des productions de projet réalisé par toutes les équipes réunies et nous-même.	<b>442</b>
<b>Annexe 28 CD</b> : Vidéo et photos prises lors des entraînements à la chanson française et francophone.	<b>445</b>
<b>Annexe 29</b> : évaluation de fin de formation.	<b>447</b>
<b>Annexe 30 a &amp; b CD</b> : Questionnaire post-enquête + des copies de réponses dans le CD	<b>471</b>
<b>Annexe 31 a &amp; b CD</b> : Maquette du projet de correction phonétique et trapèzes articulatoires des voyelles et des consonnes du français	<b>498</b>

## INDEXE DES AUTEURS ET NOTIONS

### A

**Affectif**, 3, 16, 21, 179, 202, 250, 257, 260, 263, 316, 318, 320, 323, 324, 326, 328, 335, 348, 367, 478, 481, 489, 500, 569

**Approche actionnelle**, 297, 516

### B

**BOUTINET**, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 259, 285, 507

**BOYER**, 236, 238, 241, 292, 295, 299, 300, 333, 350, 507

**BROCH**, 53, 54, 181, 184, 186, 217, 218, 219, 222, 228, 229, 507, 577

### C

**CALVET**, 322, 327, 341, 342, 343, 349, 507

**Chanson**, 4, 12, 13, 18, 19, 20, 117, 177, 178, 179, 207, 250, 304, 310, 312, 313, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 327, 329, 334, 335, 336, 337, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 356, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 375, 377, 380, 381, 384, 385, 386, 387, 389, 391, 392, 395, 396, 397, 399, 400, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 429, 430, 432, 433, 434, 435, 436, 438, 439, 441, 443, 445, 446, 447, 451, 453, 457, 459, 466, 470, 478, 479, 485, 486, 489, 490, 491, 492, 493, 499, 506, 507, 509, 511, 535, 540, 544, 548, 549, 551, 553, 556, 557, 558, 559, 576, 578, 580

**CHRISTIN**, 16, 208, 220, 228, 474, 508

**Co-culture**, 269

**Compétence socioculturelle**, 4, 170, 219, 246, 350, 356, 359, 369, 370, 513

**Conceptions communes**, 14, 145, 146, 198, 240, 244, 245, 246, 249, 251, 263, 269, 272, 313, 319, 320, 321, 337, 368, 444, 468, 471, 472, 473, 495, 500

**Coopération**, 10, 32, 50, 145, 178, 209, 210, 212, 216, 245, 246, 247, 249, 250, 253, 254, 263, 272, 273, 309, 326, 341, 348, 389, 456, 471, 472, 495, 497

**CORMANSKI**, 20, 326, 328, 329, 330, 331, 338, 364, 381, 508

**Corps**, 16, 20, 37, 45, 52, 64, 65, 103, 109, 143, 156, 179, 199, 231, 249, 250, 276, 305, 311, 313, 314, 318, 323, 324, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 344, 347, 349, 351, 364, 367, 371, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 395, 402, 403, 405, 410, 411, 412, 415, 416, 420, 421, 425, 438, 440, 443, 446, 449, 450, 453, 465, 469, 470, 476, 477, 478, 481, 482, 495, 500, 507, 508, 509, 514, 524, 525, 527, 537, 569

**Co-subjectivité**, 179, 320

**Créativité**, 11, 15, 100, 157, 161, 172, 176, 178, 180, 183, 196, 230, 249, 250, 254, 260, 261, 263, 284, 291, 296, 318, 319, 323, 328, 341, 344, 368, 382, 384, 440, 449, 461, 480, 495, 496, 497, 500, 511, 513, 514

**Culture**, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 19, 21, 24, 27, 28, 34, 42, 45, 51, 53, 60, 86, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 111, 114, 117, 120, 126, 128, 135, 136, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 163, 166, 167, 169, 176, 178, 179, 209, 210, 211, 212, 219, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 265, 267, 269, 272, 276, 280, 282, 290, 310, 314, 316, 317, 319, 321, 322, 329, 332, 334, 342, 343, 349, 350, 353, 354, 356, 359, 362, 363, 367, 368, 369, 380, 381, 387, 388, 390, 443, 444, 455, 457, 459, 460, 466, 468, 469, 471, 473, 489, 490, 491, 493, 494, 496, 497, 500, 501, 508, 514, 524, 525, 526, 527, 528, 564, 569

**CUQ**, 139, 223, 239, 258, 259, 281, 282, 287, 290, 298, 301, 345, 509

**D**

**DEWEY**, 263, 325, 509

**Diagnostic de terrain**, 7, 20,2, 24, 27, 32, 42, 128, 176, 187, 221, 565

**DUMONT**, 327, 341, 343, 346, 350, 507, 509

**E**

**Émotion**, 323, 324, 330, 351, 380, 384, 420, 423, 432, 433, 437, 443, 451, 459, 481, 514

**Engagement**, 11, 13, 51, 176, 188, 196, 210, 215, 216, 221, 230, 232, 233, 246, 249, 262, 272, 315, 319, 324, 326, 328, 444, 449, 455, 456, 459, 465, 467, 470, 472, 474, 475, 479, 495, 497, 500

**Enquête de terrain**, 4, 54, 56, 505, 523, 564, 576, 579

**Expérience esthétique**, 325, 326, 351, 478

**Expression**, 4, 5, 8, 9, 11, 15, 19, 20, 21, 27, 28, 34, 39, 46, 60, 72, 74, 81, 82, 86, 97, 99, 106, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 140, 141, 142, 143, 156, 163, 166, 168, 169, 170, 173, 179, 180, 196, 197, 200, 205, 231, 235, 243, 250, 268, 276, 277, 278, 279, 283, 288, 289, 291, 292, 294, 295, 296, 300, 301, 303, 304, 310, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 330, 331, 332, 333, 334, 338, 340, 341, 342, 349, 353, 354, 362, 363, 364, 370, 372, 380, 381, 383, 384, 395, 397, 398, 405, 414, 426, 430, 432, 438, 443, 445, 446, 450, 451, 456, 459, 461, 476, 477, 481, 482, 487, 488, 489, 490, 497, 499, 502, 504, 505, 508, 517, 523, 524, 525, 526, 527, 535, 564, 579

**Expression orale**, 15, 19, 21, 27, 28, 34, 39, 46, 60, 72, 74, 82, 86, 97, 99, 106, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 128, 140, 141, 142, 143, 156, 163, 166, 168, 169, 170, 173, 179, 180, 235, 250, 277, 278, 288, 295, 296, 300, 303, 304, 313, 314, 317, 318, 320, 331, 332, 333, 338, 342, 349, 354, 363, 370, 372, 380, 381, 398, 414, 426, 430, 445, 451, 456, 476, 481, 487, 488, 489, 490, 497, 499, 502, 504, 505, 508, 517, 523, 524, 525, 526, 527, 564

**G**

**GINESTET**, 180, 212, 215, 217, 231, 232, 235, 246, 255, 257, 260, 261, 461, 463, 474, 506

guerre, 2, 4, 8, 9, 15, 16, 17, 19, 22, 28, 32, 33, 37, 41, 42, 48, 50, 53, 55, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 103, 117, 121, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 154, 155, 160, 162, 164, 167, 170, 172, 174, 180, 199, 213, 246, 251, 277, 285, 287, 288, 294, 313, 316, 321, 322, 338, 343, 345, 346, 347, 348, 358, 359, 365, 367, 369, 371, 375, 378, 388, 402, 437, 440, 451, 458, 465, 467, 474, 492, 493, 494, 497, 499, 501, 502, 525, 527, 528, 537, 547

**GUIMBRETIERE**, 276, 278, 301, 302, 336, 348, 511

**H**

**HUBER**, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 195, 197, 198, 203, 204, 205, 206, 207, 217, 234, 235, 247, 251, 252, 253, 256, 257, 263, 264, 285, 440, 511

**I**

**Interculturalité**, 35, 36, 169, 179, 241, 246, 248, 269, 318, 320, 343, 509

**Intersubjectivité**, 179, 316, 318, 320

**L**

**Ludisme**, 82, 100, 111, 172, 178, 200, 319, 326, 342, 344, 415

**M**

**MAURER**, 3, 48, 49, 235, 274, 279, 513

**Motivation**, 4, 5, 11, 15, 16, 17, 19, 21, 27, 28, 30, 83, 85, 86, 107, 108, 111, 120, 121, 136, 144, 145, 161, 162, 163, 165, 170, 172, 178, 186, 187, 188, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 210, 212, 213, 218, 219, 231, 233, 235, 246, 248, 249, 250, 252, 254, 257, 258, 259, 263, 284, 316, 318, 320, 323, 324, 326, 327, 328, 330, 347, 349, 353, 354, 356, 363, 367, 368, 369, 370, 371, 385, 386, 387, 409, 440, 447, 450, 457, 460, 466, 473, 476, 478, 479, 481, 495, 497, 498, 502, 525, 528

**O**

**Oral**, 4, 5, 9, 10, 11, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 34, 41, 42, 45, 53, 54, 55, 68, 71, 72, 73, 78, 79, 80, 82, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 139, 140, 141, 144, 145, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 219, 231, 236, 248, 264, 269, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 317, 326, 328, 329, 330, 332, 333, 338, 341, 342, 345, 348, 356, 359, 363, 364, 371, 372, 380, 381, 386, 388, 398, 446, 447, 457, 475, 477, 479, 483, 487, 488, 495, 497, 498, 499, 501, 502, 506, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 516, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 559, 564, 565

**P**

**PAYET**, 20, 326, 329, 330, 331, 334, 336, 338, 364, 381, 385, 403, 419, 422, 432, 436, 514

**Pédagogie du projet**, 4, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 28, 30, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 280, 281, 285, 297, 298, 310, 313, 316, 318, 319, 322, 323, 328, 330, 340, 342, 345, 354, 355, 356, 357, 366, 367, 368, 370, 371, 440, 452, 453, 455, 458, 459, 460, 461, 463, 470, 472, 477, 478, 498, 499, 500, 501, 502, 506, 512, 513, 517, 578

**Phonétique**, 19, 29, 35, 36, 39, 46, 73, 75, 86, 88, 103, 133, 134, 135, 169, 200, 275, 276, 278, 279, 284, 289, 290, 295, 302, 310, 336, 348, 362, 363, 370, 380, 383, 384, 386, 388, 390, 396, 405, 409, 444, 445, 447, 452, 453, 454, 456, 457, 467, 475, 483, 487, 498, 501, 504, 509, 512, 518, 539, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 575, 576, 579, 580

**PIERRA**, 3, 17, 20, 122, 179, 180, 199, 250, 304, 316, 318, 319, 320, 326, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 338, 339, 364, 381, 383, 387, 481, 482, 514

**Plaisir**, 16, 20, 81, 82, 122, 129, 179, 180, 201, 208, 213, 214, 249, 250, 254, 258, 316, 317, 318, 319, 320, 323, 325, 326, 327, 328, 330, 335, 337, 339, 342, 344, 346, 347, 349, 351, 353, 364, 369, 384, 385, 386, 387, 409, 435, 446, 450, 451, 462, 478, 479, 489, 517, 523

**Pratiques artistiques**, 4, 9, 11, 12, 16, 21, 22, 30, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 199, 200, 214, 236, 249, 250, 256, 257, 258, 260, 263, 275, 280, 310, 313, 316, 317, 318, 319, 323, 324, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 338, 339, 340, 342, 345, 353, 354, 356, 357, 362, 364, 366, 367, 381, 382, 395, 396, 402, 421, 452, 466, 468, 469, 471, 473, 476, 477, 478, 481, 482, 484, 488, 495, 499, 500, 501, 502, 517, 559

**Pratiques théâtrales**, 330, 336, 359, 364, 465

**PRIEUR**, 3, 130, 131, 132, 133, 157, 274, 313, 314, 335, 344, 443, 504, 508, 514

**Production orale**, 11, 124, 137, 141, 171, 291, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 337, 517

**Projet**, 4, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 29, 47, 52, 53, 91, 132, 134, 144, 146, 164, 165, 166, 167, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 280, 281, 300, 301, 308, 309, 310, 312, 313,

316, 317, 318, 319, 320, 321, 324, 326, 327, 329, 340, 341, 343, 345, 353, 354, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 387, 388, 389, 390, 392, 393, 394, 395, 398, 399, 401, 402, 405, 409, 414, 417, 418, 426, 427, 428, 429, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 483, 487, 488, 489, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 507, 508, 511, 516, 517, 520, 530, 558, 559, 564, 576, 577, 578, 579, 580

**PUREN**, 21, 30, 179, 239, 240, 241, 244, 248, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 296, 297, 298, 368, 471, 497, 515, 516

## R

**Recherche-action**, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 42, 52, 173, 174, 356, 499, 516

**Responsabilité**, 11, 15, 37, 43, 46, 122, 137, 139, 140, 143, 176, 178, 194, 200, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 230, 232, 233, 246, 249, 253, 254, 255, 262, 263, 272, 286, 319, 320, 324, 326, 367, 379, 455, 465, 470, 471, 472, 473, 495, 497, 500

**ROSEN**, 241, 268, 297, 516

## S

**Savoir-être**, 4, 10, 14, 22, 176, 179, 183, 211, 216, 228, 229, 230, 231, 235, 244, 245, 248, 249, 250, 254, 257, 262, 299, 371, 390, 460, 463, 471, 497

**Savoir-faire**, 4, 10, 14, 22, 27, 43, 176, 179, 183, 205, 207, 208, 211, 216, 222, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 257, 261, 262, 295, 296, 299, 300, 310, 319, 321, 326, 331, 336, 371, 388, 390, 460, 461, 463, 480, 483, 490, 497

**Savoirs**, 4, 10, 13, 14, 16, 21, 22, 25, 87, 176, 179, 180, 183, 188, 192, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 216, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 254, 255, 257, 262, 273, 276, 280, 299, 300, 312, 313, 319, 327, 343, 362, 371, 379, 381, 388, 389, 390, 456, 460, 461, 463, 470, 476, 483, 489, 490, 494, 496, 497

**Subjectivité**, 4, 10, 15, 16, 21, 27, 51, 52, 155, 172, 176, 179, 180, 182, 199, 219, 229, 230, 245, 249, 258, 263, 279, 280, 281, 304, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 326, 328, 329, 337, 338, 339, 341, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 351, 353, 354, 356, 363, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 380, 384, 385, 387, 440, 447, 449, 450, 461, 481, 489, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 514

## T

**Tâche**, 46, 48, 54, 64, 99, 113, 137, 171, 178, 180, 181, 223, 225, 227, 231, 232, 256, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 301, 311, 312, 381, 388, 392, 393, 398, 402, 403, 404, 407, 410, 411, 415, 419, 420, 422, 423, 432, 433, 436, 437, 438, 439, 444, 453, 454, 464, 473, 474, 573

**TAGLIANTE**, 224, 225, 307, 308, 311, 517

**Travail en groupe**, 10, 16, 20, 100, 121, 165, 172, 194, 203, 204, 210, 212, 234, 250, 253, 254, 258, 271, 273, 296, 297, 298, 323, 327, 329, 338, 340, 341, 364, 366, 381, 392, 402, 403, 410, 420, 440, 455, 459, 471, 472, 473, 474, 477, 500, 505, 523, 527

## V

**Voix**, 6, 289, 336

## Z

**ZARATE**, 242, 243, 244, 518



## **RÉSUMÉ**

### **APPRENDRE L'EXPRESSION ORALE PAR LE BIAIS DU PROJET PÉDAGOGIQUE ARTISTIQUE**

#### **ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN SITUATION DE GUERRE.**

Cette recherche porte sur l'expérimentation d'un dispositif relevant de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole. Elle s'est déroulée au sein du département de français à l'université d'Alep, en Syrie, dans l'objectif d'améliorer les compétences communicatives et l'expression de la subjectivité des étudiants. Cette expérimentation a été mise en œuvre dans un contexte non seulement marqué par la guerre mais également caractérisé par un enseignement-apprentissage moins actif, transmissif malgré les nombreuses réformes qui se sont succédé. L'analyse des résultats des enquêtes effectuées sur le terrain nous a confirmé la nécessité de mettre en place un projet qui pouvait répondre aux besoins recensés et relevés par nous-même et exprimés par les étudiants. Plusieurs questions se sont posées au cours de notre recherche :

Une telle démarche, dans un contexte de guerre, était-elle réalisable ? Cette démarche, de nature artistique, permettrait-elle aux étudiants de développer leurs compétences à l'oral et d'accroître leurs connaissances socioculturelles de la culture cible ? Une telle démarche, enfin, parviendrait-elle à remotiver des étudiants épuisés par la guerre ?

Il n'est pas inutile de mentionner que nous avons effectué quatre projets sur le terrain, mais dans cette thèse nous en avons étudié un de manière approfondie, à savoir « La chanson française et francophone en classe de FLE ». Ce projet supposait la réalisation de différentes tâches, la construction de savoirs variés en FLE avec une démarche active et dynamique. Il s'agissait de présenter un spectacle de chant en français, et de produire un livret de projet « chanter pour voyager » à socialiser devant un public extérieur. Les résultats de cette expérimentation permettent de constater des progrès importants au niveau des savoirs, des savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être des étudiants. Soulignons néanmoins que l'intégration de ce dispositif au sein de notre contexte a été confrontée à certaines limites et contraintes d'ordre matériel, temporel, éducatif, technique, sécuritaire et socioculturel.

## **MOTS-CLÉS**

Pédagogie du projet – didactique de l'oral – pratiques artistiques de la parole – subjectivité – compétence socioculturelle – motivation – guerre – expression corporelle – enquête de terrain – FLE.