

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

PREMIER DEGRE COMMUN

1^{ER} ANNEE A - 2^{Eme} ANNEE COMMUNE

2^{ème} Cahier

PROGRAMME D'ETUDES DES COURS DE LANGUES GERMANIQUES :

Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I

41/2000/240

Deuxième cahier

LA CONTRIBUTION DES COURS DE LANGUES GERMANIQUES A LA FORMATION DES ELEVES

Ce cahier est commun à tous les programmes de langues germaniques.

**Les observations et les réflexions contenues dans ce cahier
concernent tous les professeurs.**

**Les objectifs et les pistes méthodologiques suggérées doivent être interprétés
en fonction du niveau et de l'option des différentes classes.**

1. L'autonomie

- 1.1. Objectifs
- 1.2. Clarification des concepts : autonomie, apprendre à apprendre, compétences transversales, évaluation formative
- 1.3. Méthodologie

2. La communication

- 2.1. Clarification du concept : qu'est-ce que communiquer ?
- 2.2. Communiquer en classe

1. La communication interculturelle

- 3.1. Clarification du concept : la culture
- 3.2. Objectifs
- 3.3. Méthodologie de la rencontre interculturelle
- 3.4. Le texte littéraire, une rencontre interculturelle

Annexes

*L'autonomie et la communication
sont les deux pôles qui sous-tendent les contenus
et la méthodologie de ce programme*

1. L'AUTONOMIE

1.1. OBJECTIFS

Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement, article 6 :

"La Communauté française ... et tout pouvoir organisateur poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale."

1.2. CLARIFICATION DES CONCEPTS

AUTONOMIE, APPRENDRE A APPRENDRE, COMPETENCES TRANSVERSALES, EVALUATION FORMATIVE

**Apprendre
pour la vie en
devenant plus
autonome...**

Il est impossible de maîtriser toutes les connaissances et tous les savoir-faire en langue étrangère. En outre, le professeur et les élèves eux-mêmes ignorent souvent l'usage que ces derniers feront de la langue étrangère. Il faut donc les préparer non seulement à se servir des connaissances apprises, mais également à être capables d'en acquérir de nouvelles tout au long de leur vie (= apprendre à apprendre), et donc viser à une capacité croissante d'apprentissage autonome.

...à l'aide des compétences transversales

Les compétences transversales sont constitutives de l'autonomie des élèves. Ce sont des "*attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves*" (Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement, article 5).

Ces compétences peuvent être d'ordre :

- Affectif et relationnel : prendre conscience de soi et des autres, s'accepter et accepter les autres, fonctionner dans un groupe, coopérer, ... (☛ "Communication" et "Organisation de l'apprentissage")
- Cognitif : analyser, abstraire, généraliser, évaluer, s'auto-évaluer, ... (☛ ci-dessous)
- Méthodologique : identifier les objectifs et leur pertinence, identifier ses modes préférés d'apprentissage, organiser son travail, gérer son temps, recourir à des ouvrages de référence, ... (☛ ci-dessous).

L'autonomie

Apprendre ne consiste pas simplement à *étudier*, à *faire* des activités programmées par le professeur... mais aussi à se *définir* des objectifs en fonction de ses besoins, à *décider* de méthodes et à évaluer si on a atteint ses objectifs. **L'autonomie est la capacité de se prendre en charge.**

Dans le cadre de la scolarité, c'est la capacité de prendre en charge tout ce processus d'apprentissage.

Un apprentissage progressif...

On ne peut évidemment imposer l'autonomie, sinon il n'y en a plus ! On ne peut pas davantage imposer continuellement ses propres décisions et espérer qu'un jour, les élèves *soient* autonomes. Où auraient-ils appris à l'être ?

C'est un *processus*, qui s'apprend. On peut le favoriser, par des attitudes, des démarches, des activités. Et ceci dès les premières heures de cours.

... qui passe par la prise de conscience...

Cette prise en charge implique une connaissance des contraintes du système. Elle implique aussi que l'élève ait conscience des objectifs, des moyens pour les atteindre et de la manière d'évaluer s'il les a atteints (évaluation formative).

... et l'évaluation formative ...

L'évaluation formative fait donc partie de cette prise de conscience. Elle est intégrée dans les démarches d'enseignement (☛ Cahier 3, méthodologie), et son but est d'améliorer l'apprentissage. Elle consiste en une réflexion, un dialogue avec les élèves sur les résultats atteints et le processus d'apprentissage qui y a mené. Elle éclaire élèves et professeur sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage et, le cas échéant, sur l'origine des difficultés. Elle débouchera alors sur la modification des processus d'enseignement et/ou d'apprentissage.

... et aboutit à la prise de décisions

Progressivement, l'élève est aussi impliqué dans la prise de décisions. Pour cela, il faut :

- d'abord rendre transparentes les décisions concernant l'apprentissage
- obtenir l'adhésion des élèves aux décisions prises
- petit à petit associer les élèves à la prise de décisions
- les encourager à en prendre eux-mêmes.

Ce processus, qui passe de l'adhésion aux décisions à la prise de décisions, s'applique à tous les aspects de l'apprentissage : le quoi apprendre (objectifs et contenus), le pourquoi (les besoins personnels, ceux de la société), le comment (qu'allons-nous faire et comment allons-nous le faire ?) et l'évaluation de ce qu'on a appris (évaluation formative).

1.3. METHODOLOGIE

La prise de conscience

Informé sur les devoirs des uns et des autres L'autonomie telle que définie suppose au départ que l'on connaisse le cadre de travail, les devoirs et les droits des uns et des autres :

- contraintes de vie de groupe et nécessité d'une écoute et d'un respect mutuels
- contraintes de l'apprentissage en institution scolaire (programmes, travaux, ...)
- nécessité pour les élèves de participer aux activités, de respecter les consignes, ...
- nécessité pour le professeur d'offrir un cours intéressant adapté au niveau des élèves, de soutenir les élèves en difficulté...

L'autonomie n'est donc pas synonyme de faire seulement ce qu'on a envie de faire.

Informé sur l'utilité du cours Pour que les élèves adhèrent au cours, le professeur les informe sur l'importance de la langue apprise pour leur vie et leur mobilité, pour les études supérieures et pour l'emploi. Pour ce faire, il peut tirer parti des offres d'emplois et des contacts avec des professionnels.

Informé sur le processus d'apprentissage Pour que les élèves adhèrent aux activités d'apprentissage proposées par le professeur, celui-ci doit aussi les informer :

- des objectifs à atteindre, par exemple en leur distribuant les pages concernées du programme, une liste de fonctions, ...
- de la manière dont il se propose de les y amener : par le développement de l'autonomie, des quatre aptitudes (☛ Cahier 3), de projets (☛ Cahier 5), ...
- des différents styles d'apprentissage. Pour tout le moins, les élèves doivent prendre conscience qu'ils ont un style d'apprentissage dominant, en connaître les avantages et savoir qu'il en existe d'autres dont ils peuvent s'enrichir. Le professeur doit également être conscient de son propre style d'apprentissage et d'enseignement, et du fait qu'il favorise les élèves qui ont le même style d'apprentissage que lui.

☛ Annexe 1 : Le "test de Barsch" permet aux élèves et au professeur de découvrir leur style d'apprentissage dominant.

- des modalités et des critères d'évaluation, par exemple en leur distribuant les pages concernées du programme, une grille d'évaluation, ...

**Observer,
s'informer,
réfléchir avec
l'élève**

Pour mieux découvrir la méthode de travail des élèves, le professeur peut

- observer leur manière de travailler en classe
- s'informer sur leur manière d'apprendre et de travailler à domicile. Voici quelques questions qui peuvent l'y aider lorsqu'un élève est en difficulté :
 - *Travailles-tu ? Assez ? Qu'est-ce qui t'empêche de te mettre au travail ?*
 - *Comment t'y prends-tu pour étudier ? Ton cahier te sert-il ? Comment l'utilises-tu ? Comment mémorises-tu le vocabulaire ? Comment sais-tu que tu connais ce que tu as étudié ?*
 - *Comment t'y prends-tu pour comprendre un texte ?* (☛ Annexe 2)
 - *Qu'est-ce qui t'empêche de prendre la parole en classe ? Si tu la prends, prépares-tu tes interventions ?* (☛ Annexe 3)
 - *Comment t'y prends-tu pour rédiger un texte...?* (☛ Annexe 3)
 - *Si tu pouvais dire au professeur comment tu voudrais qu'il aborde la matière, qui lui dirais-tu ?*
 - ...

Les constats pourront aider le professeur à réfléchir avec l'élève sur une méthode de travail plus efficace, par exemple pour :

- les stratégies de lecture, d'écoute, de communication orale (☛ Cahier 3)
- la manière de mémoriser le vocabulaire (☛ Cahier 4).

**Faire découvrir
au lieu de
convaincre**

Les démarches proposées par le professeur peuvent ne pas rencontrer l'adhésion des élèves, soit parce que ceux-ci n'en perçoivent pas la portée, soit parce qu'elles leur sont étrangères. Quelles qu'en soient les causes, le professeur peut essayer de les convaincre du bien-fondé de son point de vue. Il peut aussi proposer aux élèves des activités permettant à tous de se rendre compte des bonnes décisions (= celles qui mènent aux objectifs poursuivis).

Le développement de l'autonomie, de la prise en charge de l'apprentissage, implique que le professeur favorise cette dernière démarche.

☛ Annexe 4 : une fiche permettant d'évaluer la perception qu'ont les élèves des activités de cours.

Les activités de prise de conscience peuvent avoir lieu à différents moments de l'apprentissage. Elles doivent nécessairement s'accompagner d'une réflexion critique avec le professeur.

L'évaluation formative fait partie de cette réflexion.

Les élèves se rendent mieux compte de certains phénomènes...

...s'ils font certaines activités, comme par exemple :

Les objectifs, l'enjeu du cours :

ils se rendent mieux compte ...

- que la langue est plus que l'addition de vocabulaire et de grammaire ➤ s'ils analysent une interaction orale sur vidéo
- que parler, c'est plus que faire des phrases correctes ➤ s'ils sont obligés de réagir à l'imprévu (lors d'une activité par paires sur base de *cue-cards* ou en donnant un coup de fil à un autochtone)
- que la langue écrite est différente de la langue parlée ➤ s'ils comparent un texte narratif et un dialogue
➤ s'ils doivent eux-mêmes présenter oralement le contenu d'une brochure et évaluer cette présentation
➤ s'ils doivent comparer une plainte exprimée verbalement et la lettre qui la confirme
- que le non-linguistique, le regard, la mimique... sont essentiels en communication orale ➤ s'ils doivent évaluer eux-mêmes une activité orale enregistrée sur vidéo (évaluation formative)
- de l'importance de respecter le rôle dans une simulation, de "jouer le jeu " ➤ s'ils ont l'occasion de comparer, via un enregistrement vidéo, une "mauvaise" et une "bonne simulation" (évaluation formative)
- de ce qu'ils peuvent faire ou dire quand ils manquent de moyens linguistiques ➤ s'ils peuvent pratiquer des activités leur permettant d'acquérir des stratégies de communication (☛ Cahier 3, "Communiquer oralement")

Ce qu'est vraiment la communication :

ils prennent mieux conscience ...

- de leur impact sur les autres, des réactions des autres à leur égard, des attentes des autres ➤ si on leur propose un tableau d'analyse de l'interaction tel que le tableau de Bales pour une auto- ou une co-évaluation (☛ Annexe 5, "Analyse du processus d'interaction")

Utilité des activités d'apprentissage :

ils se rendent mieux compte ...

- de l'utilité des tâches et activités proposées, de leur aspect réaliste et communicatif par rapport aux exercices plus formels ➤ s'ils ont l'occasion de pratiquer une grande variété d'activités et d'exercices... et de discuter de leur efficacité relative (évaluation formative)

Différentes manières d'apprendre :

ils se rendent mieux compte ...

- de leur propre manière d'apprendre (styles d'apprentissage) ➤ s'ils s'informent sur le sujet ou s'ils répondent à un questionnaire ad hoc (☛ Annexe 1)
- d'autres manières d'apprendre, de retenir le vocabulaire... ➤ s'ils comparent leurs démarches avec celles des condisciples
- de leurs habitudes d'apprentissage ➤ si on les oblige à abandonner certaines habitudes (comme tout écrire avant de parler) et si on analyse avec eux de nouvelles démarches et leur efficacité

Leur propre culture et de celle des autres :

ils se rendent mieux compte ...

- des stéréotypes culturels ➤ s'ils explicitent les représentations qu'ils ont des "étrangers" et les comparent avec les observations faites lors d'un échange (☛ Annexes 6 et 7)

Les résultats atteints :

ils se rendent mieux compte ...

- de ce qu'ils ont appris ➤ s'ils peuvent établir le relevé de ce qu'ils savent faire grâce à une liste d'objectifs ou de fonctions (☛ Annexe 8)
- de leur niveau en expression orale et écrite ➤ s'ils sont invités à s'évaluer selon une grille de critères d'évaluation (☛ Cahier 3)
- de l'utilité de ce qu'ils ont appris ➤ s'ils ont l'occasion de communiquer avec des autochtones (☛ 3.3. "Méthodologie de la rencontre interculturelle" et Cahier 5)

De l'adhésion aux décisions...à la prise de décisions¹

Le tableau ci-dessous indique les principaux domaines de décisions dans l'enseignement/apprentissage. Ces décisions sont souvent prises par le professeur. Mais pour qu'il y ait développement de l'autonomie, les élèves doivent tout au moins en percevoir la pertinence. Le professeur doit donc informer ceux-ci du pourquoi de ses choix. Progressivement, il peut

¹ D'après Henri HOLEC : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

solliciter leur avis concernant ces choix, pour ensuite les associer à la prise de décisions et les encourager à en prendre eux-mêmes.

Chaque professeur pourra situer sa pratique entre les deux pôles extrêmes de la prise de décisions (par le professeur seul >>> par les élèves seuls), et réfléchir à l'opportunité de la modifier. Les exemples qui suivent pourront l'y aider.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Définir les objectifs • qu'allons-nous apprendre?											
Choisir les contenus • le sujet • les documents • ce qu'on a envie de dire											
Organiser le processus • qu'allons-nous faire? • comment allons-nous le faire?											
Réaliser l'activité											
Evaluer • le processus (évaluation formative) • le résultat (évaluation certificative)											

Exemples

Exemple 1

Les élèves demandent de choisir leurs thèmes pour un semestre. Le professeur fournit une liste de thèmes correspondant à la table des matières du manuel. Les élèves en ajoutent d'autres. Dans la liste ainsi obtenue, chaque élève choisit ses 6 thèmes préférés, et les thèmes qui reviennent le plus souvent forment l'ossature du programme pour le semestre.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Choisir les contenus • le sujet										X	

Exemple 2

Le professeur filme les élèves lors d'une activité d'expression orale par paires. Les élèves visionnent la cassette et s'évaluent à l'aide d'une grille. Ils justifient leur note.

Sur base de leurs constatations, ils commentent les activités pratiquées en vue de l'expression orale, retiennent celles qui les aident à progresser et en proposent de nouvelles.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Evaluer • le processus (évaluation formative) • le résultat (évaluation certificative)											X X
Organiser le processus • qu'allons-nous faire?										X	

Exemple 3

Les élèves élaborent des questions en vue d'un test. Le professeur en sélectionne un certain nombre. Ce faisant, la classe contribue à l'organisation du processus d'évaluation.

Démarche alternative

La classe est divisée en deux groupes. Chaque groupe prépare des questions qui seront posées à l'autre groupe. Le professeur joue le rôle de modérateur dans chaque groupe.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Organiser le processus • qu'allons-nous faire?										X	
Evaluer • le processus (évaluation formative)											X

Exemple 4

Les élèves disposent d'un logiciel de grammaire pour les activités de remédiation. Ils choisissent, éventuellement avec l'aide du professeur, le point grammatical qu'ils veulent travailler. Le logiciel permet aux élèves de s'évaluer au début et à la fin de l'activité. Lorsque l'élève estime qu'il est prêt, il passe le test et imprime son score.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Choisir les contenus • le sujet (grammatical)										X	
Organiser le processus • comment allons-nous le faire?											X

Remarque

Utiliser un logiciel ne favorise pas nécessairement la prise de décisions. En effet, dans certains logiciels, le choix laissé à son utilisateur est quasi nul. "Travailler seul" devant un ordinateur ne signifie pas nécessairement "être autonome".

Exemple 5

Les élèves du cours d'allemand en technique-secrétariat essaient de déterminer les compétences linguistiques et professionnelles attendues d'une secrétaire. Le professeur leur fournit le programme de l'option et propose de le confronter avec la réalité via l'interview d'une secrétaire germanophone. Les élèves lisent la partie "objectifs" du programme et élaborent des questions à poser. Ils s'exercent en classe. Le professeur organise un rendez-vous et l'interview est filmée.

Les réponses de la secrétaire concernant son travail sont mises en parallèle avec le programme. Les conclusions permettent aux élèves de définir les objectifs du cours, les contenus et les moyens à mettre en œuvre.

	le professeur	>	>	>	>	>	>	>	>	>	les élèves
Définir les objectifs • qu'allons-nous apprendre?										X	
Choisir les contenus • le sujet • ce qu'on a envie de dire										X X	
Organiser le processus qu'allons-nous faire?										X	
Réaliser l'activité											X

Les démarches proposées par les professeurs, tout en impliquant les élèves dans les décisions, favorisent leur prise de conscience du processus d'apprentissage. Ainsi ...

- En interviewant une secrétaire, (exemple 5), les élèves prennent mieux conscience des objectifs à atteindre, de leur importance et de l'apprentissage à faire pour les atteindre.
- En visionnant leurs performances en expression orale (exemple 2), ils prennent conscience de ce qu'est l'expression orale et de la manière dont ils peuvent la développer (évaluation formative).
- En élaborant des questions en vue d'un contrôle (exemple 3), ils distinguent mieux l'essentiel et l'accessoire dans la matière vue.
- En décidant du moment de l'évaluation (exemple 4), ils prennent mieux conscience de ce que veut dire "connaître une matière".

2. LA COMMUNICATION

2.1. CLARIFICATION DU CONCEPT

QU'EST-CE QUE COMMUNIQUER ?

La fonction centrale du langage est la communication.² C'est un outil qui permet à ses usagers d'entrer en rapport les uns avec les autres et qui doit assurer la compréhension mutuelle.³

Dans l'acte de communication, JAKOBSON dénombre six facteurs : un *émetteur* qui envoie un *message* à un *destinataire*, un *contexte* appréhendable par le destinataire, un *code commun* à l'émetteur et au destinataire et un *contact ou canal* physique et psychologique qui permet d'établir ou de maintenir l'échange.

Les informations véhiculées entre l'émetteur et le récepteur ne sont pas toutes linguistiques : en interaction orale par exemple, *les regards, gestes, mimiques et attitudes* parlent autant que les mots. Et les informations émises ne sont pas nécessairement les mêmes que les informations reçues : *l'effet* produit chez le récepteur n'est pas toujours en concordance avec *l'intention* de l'émetteur.

Le contexte n'est pas nécessairement appréhendé de la même manière par l'émetteur et le récepteur. Une *compréhension commune* du contexte social doit continuellement être élaborée.

De même, un code doit constamment être négocié. La difficulté à construire un code commun n'est pas inhérente à l'utilisation de la langue étrangère. Elle se manifeste tout autant entre des personnes appartenant à des couches sociales différentes (p.ex.: élèves issus de milieux sociaux différents), à des âges différents (p.ex. : professeur et élèves) ou à des cultures différentes.

Enfin, le contact et le maintien de l'échange passent par le regard bienveillant, par l'acceptation et l'écoute de l'autre, par l'intérêt qu'on porte à l'autre en tant que personne.

De la définition de la communication découle celle de la **compétence de communication**. Celle-ci comprend notamment :

la compétence socioculturelle, qui permet de comprendre les références culturelles et l'implicite du discours de l'interlocuteur et d'y réagir adéquatement.

☛ Chapitre 3, La communication interculturelle.

² Les autres fonctions de la langue généralement admises sont la fonction d'expression, la fonction esthétique et la fonction de support de la pensée

³ Martinet, dans : Gallison et Coste, Dictionnaire de didactique des langues vivantes, Hachette

les compétences stratégiques, qui permettent de compenser les lacunes linguistiques :

- stratégies de compensation,
 - stratégies de réparation,
 - stratégies d'évitement.
- ☛ Cahier 3, Les quatre aptitudes.

la compétence linguistique, qui permet d'utiliser efficacement la langue pour communiquer ;

- ☛ Cahier 4, "Le vocabulaire", "La grammaire" et "La prononciation".

la compétence sociolinguistique, qui permet d'interpréter dans son contexte le sens réel d'un énoncé, au delà de son sens linguistique apparent.

- ☛ Cahier 4, "La dimension sociolinguistique".

2.2. COMMUNIQUER EN CLASSE

Communiquer : L'enseignement des langues en vue de la communication ne peut réussir
but et moyen sans un apprentissage de cette communication.

Communiquer en classe, c'est avant tout (ré)apprendre à s'écouter et à se parler. C'est (re)découvrir la présence physique de l'autre et la dimension psycho-affective du contact.

Le rôle du professeur

Cet apprentissage devient possible si le professeur donne l'exemple vivant de quelqu'un qui est à l'écoute :

- il sollicite les interventions des élèves
- il leur laisse le temps de formuler ce qu'ils veulent dire
- il ne les interrompt pas et n'accepte pas qu'on les interrompe tant qu'ils n'ont pas fait part de leur message
- il leur donne un retour d'information :
 - verbal (par exemple en reformulant ce qu'ils viennent de dire, en demandant à quelqu'un d'autre de le reformuler... avant de prendre position)
 - non verbal (par des gestes, des mimiques, des attitudes, des regards... qui ne démentent pas les paroles)
- il accorde une importance primordiale au contenu, avant de réagir aux erreurs de langue
- il réagit à l'entièreté du message, en ce compris le ton, les gestes, l'expression du visage...
- il recherche le dialogue avec les élèves, même s'il ne peut approuver certaines de leurs attitudes.

Un code de comportement

La communication en classe passe aussi par quelques règles élémentaires d'un code de comportement social accepté et respecté de tous, élèves et professeur.

On le voit, la communication a une dimension psychologique et ses exigences propres : elle s'apprend, elle se construit et se reconstruit continuellement.

3. LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

3.1. CLARIFICATION DU CONCEPT

LA CULTURE

La culture

La culture est un "halo" de **représentations communes**, de pratiques, de croyances, de valeurs, et de significations qui imprègnent une société ou un groupe social. Elle est enracinée dans le passé et dans le milieu (géographique, économique, humain, ...), et reflète une vue, une interprétation particulière du monde, une conceptualisation différente de l'expérience humaine.

Les Britanniques ou les Scandinaves maintiennent généralement une plus grande distance physique entre interlocuteurs que les Méditerranéens et tendent à ressentir la proximité physique du sud comme envahissante, voire agressive. Les Anglo-saxons et les Allemands respectent davantage l'heure d'un rendez-vous, tandis que dans les pays latins, la ponctualité est volontiers sacrifiée au profit de la convivialité et du renforcement du contact social.

La culture détermine également les **conventions sociolinguistiques** des individus du groupe. (☛ Cahier 4, "La dimension sociolinguistique")

Selon la culture de celui qui les utilise, des mêmes mots ou des mêmes silences ne transmettent pas le même message. On ne dit pas l'heure (*het is vijf voor half acht*), on n'énonce pas les nombres (*fünfundsechzig*, *twenty-two hundred*) partout de la même façon. En anglais, le seul mot "cousin" indique les différentes variétés de cousinage, alors qu'il y a plusieurs mots, avec des nuances précises, dans d'autres langues. "Qui ne dit mot consent", dit-on en français ... mais en Grande-Bretagne, le silence est une manière normale de signaler son désaccord sans heurter l'interlocuteur.

La notion de culture porte donc en elle la notion de **frontière** : le "nous" implique qu'il y ait "les autres", le "moi" implique qu'il y ait "l'autre".

La notion d'interculturel dépasse celle des contacts avec des personnes issues des pays dont on apprend la langue. Elle s'applique déjà au sein même de la classe, où les différences culturelles peuvent être aussi importantes qu'en dehors, et où le voisin peut être tout aussi "étranger" que ne l'est un jeune de Munich ou de Dublin. Elle s'applique aussi à la distance entre le professeur et ses élèves : la différence d'âge, la différence entre la culture "adulte" et la culture "jeune", ... génèrent des intérêts parfois fort différents.

Les appartenances

Mais qu'est-ce que le "nous" ? Jusqu'où va cet héritage culturel "commun" ? Selon le type d'enjeu auquel on est confronté, on appartient d'abord à l'ensemble des francophones, des

enseignants, des piétons, des consommateurs, des colombophiles, des propriétaires, des non-fumeurs, ... Nous avons des appartenances multiples, qui sont relatives et circonstanciées.

L'individu

Mais quel que soit l'héritage culturel commun d'une région du globe, d'une nation, d'une ville, d'un quartier, d'une famille, d'un couple, la manière d'appréhender ce bagage et l'expérience de chaque individu sont uniques. Si chacun veut se reconnaître parmi des "semblables", il est en même temps animé d'un souci tout aussi grand de découvrir et d'affirmer son unicité.

Rencontrer

Rencontrer, c'est franchir "la" frontière, celle qui nous différencie de tel "autre" dans tel contexte, pour reconnaître, comprendre et accepter l'autre, mais aussi inévitablement pour s'en enrichir à son tour. "Réfléchir à la culture de l'autre amène à réfléchir à sa propre culture, l'apprentissage de la culture de l'autre inclut et induit l'apprentissage de soi".⁴

3.2. OBJECTIFS

*"I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no man should witness : gas chambers built by learned engineers, children poisoned by educated physicians, infants killed by trained nurses, women and babies shot by high school and college graduates. So I am suspicious of education. My request is : help your students to become human. Your efforts must never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmanns. Reading, writing and arithmetic are important only if they serve to make our children more human."*⁵

*"La rencontre interculturelle est devenue une réalité quotidienne, à laquelle il importe que chacun soit préparé"*⁶.

Décret du 24.07.97 sur les Missions prioritaires de l'enseignement, articles 6 et 9

"La Communauté française ... et tout pouvoir organisateur

- poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : [...] préparer les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
- adaptent la définition des programmes d'études et leur projet pédagogique [...] à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social"

⁴ Marie-France Quenouille, *Outil de communication ou médiateur culturel ?* dans : Les cahiers pédagogiques n° 369, décembre 1998

⁵ Message d'un nouveau chef d'établissement à ses professeurs - source inconnue

⁶ Chandelier et Hermann-Brennecke, 1993, cités dans "L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne", Commissions européennes, 1997

En application du décret, ce programme vise à développer chez l'élève des savoir-faire, des savoir-être et des attitudes, y compris via l'expérience esthétique, afin de l'aider à se découvrir et à découvrir l'autre, dans un processus interactif : **se former pour rencontrer l'autre, mais aussi rencontrer l'autre pour se former.**

Cette formation passe par une information culturelle diversifiée, qui ne fait toutefois l'objet ni d'une étude ni d'une évaluation.

Savoir-faire

- identifier les comportements liés aux cultures différentes, ainsi que des points de repère utiles pour séjourner et communiquer dans une société donnée
- comprendre que les mots, les phrases et les intonations utilisés dans une langue sont chargés de connotations, de significations implicites, et que le sens linguistique apparent des énoncés peut être trompeur
- observer les attitudes et façons de communiquer afin d'en tirer des indices qui permettent de mieux comprendre ces significations implicites
- reconnaître et comprendre les différences de culture, les autres points de vue et systèmes de valeur
- percevoir ses stéréotypes sur sa propre culture et sur celle de l'autre

Savoir-être et attitudes

- aller vers l'autre
- s'efforcer de clarifier le sens de ses messages et de ceux de son interlocuteur
- utiliser ses observations et ses connaissances dans les situations de communication
- pouvoir clarifier et dépasser les malentendus et les situations de conflit
- accepter les différences de culture, les autres points de vue et systèmes de valeur, y compris dans les traditions et la façon de vivre, dans le domaine artistique et le patrimoine, ...
- nuancer et rectifier ses stéréotypes sur sa propre culture et sur celle de l'autre

Se faire plaisir et se former

L'ouverture à d'autres systèmes d'idées, de concepts et de valeurs et à d'autres produits culturels (musicaux, architecturaux, plastiques, ...) enrichit l'éventail des plaisirs esthétiques ainsi que celui de la compréhension du monde et de la connaissance, y compris de soi-même.

L'art sous toutes ses formes, tout en étant porteur d'émotions, peut être un puissant stimulant intellectuel : "l'art, c'est fait aussi pour faire remuer les gens dans leur tête"⁷.

C'est dans cette perspective que s'inscrivent le texte littéraire, la chanson, le poème, ... au cours de langue étrangère.

Ils communiquent et suscitent des émotions. Ils véhiculent souvent des problématiques intéressantes pour l'adolescent et déclenchent des réflexions humaines, sociales, historiques, ... Leur mise en forme traduit la sensibilité linguistique de leur auteur et le travail des élèves sur le texte permet d'affiner la leur. Ce travail leur permet aussi, à travers un regard "autre", de découvrir et d'accepter l'étrange et l'étranger, de se découvrir eux-mêmes à son contact et de reculer ainsi les limites de leur subjectivité.

3.3. METHODOLOGIE DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

La rencontre

Comme la méthodologie de la compréhension, celle de la découverte interculturelle s'appuie d'abord sur l'activation de "ce qu'il y a dans la tête de l'élève" et sur la vérification de ses représentations par l'observation et l'expérience. Il s'agit donc d'un processus de déconstruction / reconstruction des représentations, qui aboutit *in fine* à une meilleure connaissance de soi-même.

Mais ce processus n'est pas automatique. La simple accumulation d'observations ne suffit pas à approfondir la connaissance de l'autre. Sans réflexion, ces observations et cette expérience diminueront les stéréotypes chez les uns, les renforceront chez les autres. Le "debriefing" de l'observation ou de la rencontre est donc essentiel.

Le processus n'est pas non plus purement rationnel. Nos représentations ont leurs racines dans notre expérience et notre vécu affectif ; elles résistent de ce fait à une mise en question. Dans ce sens, toute rencontre avec "l'étranger" peut mettre en question notre expérience préalable et notre structuration mentale ; elle peut donc constituer une "menace" pour notre propre identité.

Mais c'est à travers ce questionnement sur le "moi" et sur "l'autre" qu'on restructure sa propre identité. Cette identité renouvelée, plus interculturelle, repose sur la compréhension et l'acceptation de l'autre.

⁷ F. Debré, au colloque "Les jardins de Wallonie", septembre 1998.
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Une pédagogie de l'interculturel

Le modèle de "pédagogie de la rencontre" que nous proposons ci-dessous est certes basé sur une activité d'échange scolaire, mais sa philosophie s'applique déjà au sein de la classe.

Le professeur est invité à puiser selon ses besoins dans les différents exemples d'activités possibles.

1. On active les représentations qu'on a de l'autre

- on réalise un associogramme sur la ville ou la région
- on interroge l'entourage
- on répond à un quizz
- on consulte des documents divers (photos, journaux, ...) et on réfléchit ensemble sur les différences, les traits typiques, ...
- on regarde des photos (villes, personnages, ...) : peut-on identifier le pays ? par quoi ?
- on remplit un questionnaire sur les stéréotypes (☛ un exemple en annexe 6)
- on rédige la biographie ou l'activité journalière "typique" d'un étranger
- on prépare des questions pour les interviews et recherches.

2. On rassemble des données en vue d'enrichir sa connaissance de l'autre

- | | |
|---|---|
| La rencontre par les témoignages directs | <ul style="list-style-type: none">• on interviewe ou on écoute l'exposé de personnes ayant l'expérience du pays ou d'un locuteur natif. |
| La découverte par les documents | <ul style="list-style-type: none">• on consulte des documents, de préférence authentiques: revues, livres, photos, vidéo, audio, cd-rom, internet, ...<ul style="list-style-type: none">– explicites (monographies, guides touristiques, encyclopédies,...)– implicites (factures et reçus, documents administratifs, films, littérature, presse locale, petites annonces, journal TV, affiches, ...)• on regarde un reportage réalisé par l'école d'accueil sur l'école, la ville, la famille, ... |
| La découverte par le voyage | <ul style="list-style-type: none">• on photographie ou on filme ce qui apparaît comme typique ou différent• on observe les personnes, leur habillement, leur comportement, leur façon de communiquer, ...• on collecte des informations par thèmes précis ou par mots-clés (☛ un exemple en annexe 7)• on réalise un "rallye" sur base d'un questionnaire précis (☛ un exemple en annexe 9)• on interviewe diverses personnes, sur base de questions préparées. |

3. On rencontre l'autre et on essaye de le comprendre

La rencontre peut se dérouler de différentes manières. Elle peut être plus ou moins organisée et guidée. Par exemple :

La rencontre virtuelle

- on établit une correspondance (écrite, sonore, audiovisuelle) : questionnaires, interviews, présentation de son école, organisation d'une prochaine rencontre, contributions au projet commun, préparation d'échanges individuels, ...

La rencontre physique⁸

- on réalise ensemble des activités ludiques ou sportives
- on effectue ensemble un rallye linguistique et culturel, des interviews et enquêtes dans la ville, des visites, des reportages, ...
- on assiste ensemble aux cours
- chacun est invité à écrire le journal de son séjour ou remplir une fiche d'observation.

4. On compare avec soi-même et avec ses représentations de départ ("debriefing")

"Debriefing" et exploitation didactique

- On fait son bilan de l'expérience (☛ un exemple en annexe 11, "Fiche d'évaluation formative après un échange scolaire")
- on réalise un nouvel associogramme et on le compare à celui de la phase préparatoire
- on débat sur les stéréotypes et leur évolution
- les groupes de recherche présentent leurs résultats
- on lit des extraits de journaux personnels
- on visionne les films, on regarde les photos, on écoute des enregistrements
- on évoque les expériences les plus marquantes
- on discute des situations où l'on s'est trouvé en difficulté sociale ou culturelle
- on évoque les observations de nature sociolinguistique : formules de salutations, règles de politesse, façons de proposer, de demander, de remercier, l'intonation,
- on travaille sur les situations où l'on s'est trouvé en difficulté linguistique.

Partage de l'expérience

- on met en scène certaines situations vécues
- on organise une conférence (condisciples, parents, presse locale, autorités, ...)
- on réalise une exposition, un mini-guide sur la ville visitée
- on publie dans le journal de l'école des réflexions, des expériences, la synthèse des fiches d'observation
- on met en scène certaines situations vécues.

☛ Annexe 12 : l'exemple de questionnaire regroupe plusieurs étapes de cette démarche.

⁸ Voir en annexe 10 : l'organisation du voyage et de l'échange

3.4. LE TEXTE LITTÉRAIRE, UNE RENCONTRE INTERCULTURELLE

Le texte littéraire, la chanson, le poème, ... sont aussi des formes de rencontre : avec une personnalité, un style, une problématique, une époque, ... La pédagogie du texte littéraire fait partie de celle de l'interculturel. Et la même approche peut lui être appliquée.

1. Réagir au texte

Dans un premier temps, les élèves doivent pouvoir activer les représentations qu'ils associent au texte et exprimer leurs réactions à celui-ci, y compris affectives. Le professeur les aide à formuler ces réactions avec justesse.

2. Confronter ses réactions avec les réactions des autres et avec le texte lui-même

Il s'agit ensuite de confronter les réactions et points de vue des différents élèves, sans jugement de valeur. Cette phase leur permet de se rendre compte de la multiplicité des perceptions et sensibilités, et de mieux accepter cette multiplicité.

Par ailleurs, en les renvoyant constamment au texte, le professeur les aide à approfondir leur compréhension de celui-ci.

3. Etablir des liens avec soi-même, avec son vécu, avec "sa réalité"

Une compréhension réelle n'est possible que si l'on parvient à établir des connexions avec son vécu affectif, social, relationnel, ... Et on sera plus disposé à accepter ce que l'on comprend mieux.

Bref, il s'agit de partir de réactions affectives, subjectives en vue de les dépasser à travers la confrontation avec les réactions des autres et à travers un approfondissement de la compréhension du texte.

- ☛ Dans les annexes 13 à 15, on trouvera la description du traitement
 - d'une nouvelle
 - d'un petit poème
 - et d'une chanson

Tout ce processus, comme la rencontre interculturelle, permet à l'élève de se situer ou de se resituer par rapport aux autres et au monde, ainsi que de prendre conscience de sa propre personnalité, tout en l'enrichissant.

ANNEXES

Annexe 1

Test de Barsch

Ce test va t'aider à y voir plus clair dans ton "style d'apprentissage", et donc de bien choisir des façons d'apprendre qui te conviennent bien.

1. Mets une croix dans la colonne qui correspond le mieux, pour toi, à chacune des 24 affirmations. Essaie de répondre le plus franchement possible.

	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
1. Je me souviens mieux de ce que j'ai lu que de ce que j'ai entendu					
2. Je travaille plus facilement avec des consignes écrites qu'avec des consignes orales					
3. J'aime écrire ou prendre des notes pour préparer une révision					
4. Quand j'écris, j'appuie fortement sur mon stylo					
5. Quand je reçois des tableaux, des diagrammes, des graphiques, j'ai besoin d'explications orales					
6. J'aime bricoler					
7. J'aime lire des graphiques, des grilles, des diagrammes, des tableaux					
8. Je sais reconnaître des sons semblables					
9. Je mémorise mieux les choses en les écrivant plusieurs fois					
10. Je sais retrouver mon chemin avec un plan de ville					
11. Je comprends mieux lorsque j'écoute un exposé ou un enregistrement sur un sujet qu'en lisant des livres ou des articles					
12. J'aime jouer avec des pièces de monnaie ou des clés en poche					
13. Je retiens mieux l'orthographe d'un mot en l'épelant à haute voix qu'en l'écrivant					
14. Je comprends mieux une nouvelle en la lisant dans le journal qu'en l'écoutant à la radio					
15. J'aime mâcher un chewing-gum ou grignoter quelque chose en étudiant					
16. J'essaie de me rappeler les choses en me les représentant dans ma tête					
17. J'apprends à orthographier un nouveau mot en le dessinant avec le doigt					
18. Je préfère écouter un exposé ou un discours que lire un article sur le même sujet					
19. Je comprends facilement des devinettes et je trouve facilement la sortie d'un labyrinthe					
20. Je revois plus facilement une matière par écrit qu'en en discutant					
21. Je préfère écouter les nouvelles à la radio que les lire dans le journal					
22. J'aime obtenir des informations sur des sujets intéressants en lisant une documentation s'y rapportant					
23. Je n'ai pas peur des contacts physiques (faire la bise, ...)					
24. Je suis plus facilement des consignes orales que des instructions écrites					

2. Pour chacune des réponses, attribue dans la grille ci-dessous une valeur selon la fréquence que tu as indiquée :

- Toujours :** 4 points
Souvent : 3 points
Parfois : 2 points
Rarement : 1 point
Jamais : 0 point

Puis fais le total dans chaque colonne.

Items	Points	Items	Points	Items	Points
2	...	1	...	4	...
3	...	5	...	6	...
7	...	8	...	9	...
10	...	11	...	12	...
14	...	13	...	15	...
16	...	18	...	17	...
20	...	21	...	19	...
22	...	24	...	23	...
Préférence visuelle = ...		Préférence auditive = ...		Préférence kinesthésique = ...	

La colonne qui a le plus grand total indique si tu apprends mieux

- en regardant et en lisant ("préférence visuelle")
- ou en écoutant et en disant à haute voix ("préférence auditive")
- ou en manipulant et en faisant des choses ("préférence kinesthésique").

Le total d'une colonne doit dépasser celui d'une autre d'au moins 4 points pour marquer une différence significative.

Certains ont des "préférences" très nettes, et une manière d'apprendre leur convient vraiment bien. D'autres ont des "préférences" moins marquées et peuvent apprendre de diverses manières.

Annexe 2

Lire / Ecouter – Ai-je pensé aux stratégies de compréhension ?

Lire	OK
<i>Ai-je pensé à tout ce qui peut m'aider à comprendre le texte?</i>	
Je me suis concentré sur l'information demandée dans la tâche	
J'ai essayé d'établir une relation entre le titre et le texte	
J'ai essayé de deviner le contenu en observant les photos, les titres, les graphiques...	
J'ai essayé de deviner le sens des mots inconnus en m'aidant du contexte	
J'ai essayé de deviner le sens de mots inconnus en observant leur composition, leur racine...	
J'ai continué à lire, même quand je ne comprenais pas tout	
Je me suis arrêté l'une ou l'autre fois pour essayer de deviner la suite, j'ai ensuite essayé de voir si c'était bien juste	
J'ai essayé de repérer des mots-liens	
J'ai recherché l'un ou l'autre mot au dictionnaire	
J'ai essayé de noter les mots qui pourraient me servir à raconter le contenu à quelqu'un	
<i>Commentaires</i>	

Ecouter	OK
<i>Ai-je pensé à tout ce qui peut m'aider à comprendre le document sonore ?</i>	
Je me suis concentré sur l'information demandée dans la tâche	
J'ai essayé de tirer parti du contexte sonore (bruits)	
J'ai essayé de tirer parti de l'intonation	
<i>Vidéo</i> : J'ai essayé de tirer parti de l'image (gestes, actions, attitudes...)	
J'ai continué à écouter, même quand je ne comprenais pas tout	
<i>Lorsqu'il s'agit d'un travail à domicile ou en accès libre</i>	
Je me suis arrêté l'une ou l'autre fois pour essayer de voir ce qui pouvait bien relier les divers éléments compris	
J'ai écouté plusieurs fois	
J'ai écouté avec le script	
J'ai bien observé ce qui distingue la langue du script de ce que j'ai entendu	
<i>Commentaires</i>	

D'après Ch. Simon, AR Marche

Annexe 3

Ecrire / Parler – Ai-je pensé à tout ?

Ecrire	OK
<i>Avant de remettre un travail écrit, j'ai vérifié les points suivants :</i>	
J'ai noté mon nom	
J'ai noté la date	
J'ai noté la classe	
J'ai écrit lisiblement	
J'ai écrit sans ratures	
<i>J'ai répondu à la question posée</i>	
J'ai organisé en paragraphes	
J'ai placé la ponctuation	
J'ai vérifié l'orthographe	
J'ai consulté mon cahier ou mon manuel (si nécessaire)	
J'ai cherché un mot au dictionnaire (si nécessaire)	
<i>Commentaires</i>	

Parler	OK
<i>Avant de participer à une activité d'expression orale, j'ai passé en revue les points suivants :</i>	
J'ai bien compris ce que je dois faire	
Je sais ce que je pourrais dire	
J'ai répété mentalement quelques phrases ou expressions utiles	
J'ai noté quelques mots pour mémoire	
<i>Après l'activité</i>	
J'ai bien écouté ce que disaient les autres	
Quand je ne comprenais pas, j'ai demandé qu'on répète, qu'on clarifie	
J'ai parlé	
J'ai dit ce que je voulais dire	
J'ai pu le dire, même s'il y avait parfois un mot que je ne connaissais pas	
J'ai repris ce que disaient d'autres en le reformulant	
<i>Commentaires</i>	

D'après Ch. Simon, AR Marche

Annexe 4

Questionnement pour une évaluation d'une séquence de cours avec les élèves⁹

1. Quel était selon toi le but de cette activité?

.....
.....
.....

2. L'activité était-elle utile selon toi?

.....
.....
.....

3. As-tu trouvé l'activité difficile ou facile?
En quoi?

.....
.....
.....

4. Crois-tu avoir atteint l'objectif de l'activité?

.....
.....
.....

5. Comment le sais-tu?

.....
.....
.....

6. Peux-tu expliquer pour quelles raisons tu as oui ou non atteint l'objectif?

.....
.....
.....

7. Qu'est-ce que cette activité t'a appris pour la prochaine fois?

.....
.....
.....

⁹ Manfred Dahmen et Han Van Toorenburg, dans : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1997

Annexe 5

Analyse du processus d'interaction¹⁰

Participant observé :			
Facilite la communication Et l'interaction (+)	1. SE MONTRE SOLIDAIRE	Met les autres en valeur, les soutient	
	2. REDUIT LES TENSIONS	Plaisante, détend l'atmosphère	
	3. APPROUVE	Manifeste son accord, multiplie les signes d'acquiescement, opine de la tête	
Assure le cours normal de la Conversation	4. SUGGERE	Essaie d'orienter le débat ou la conversation tout en laissant le champ libre : <i>Je suggère..., Nous pourrions...</i>	
	5. DONNE SON AVIS	Donne une opinion, une analyse, évalue : <i>A mon avis..., Je pense que...</i>	
	6. INFORME	Clarifie, donne des informations, confirme : <i>Voici un fait : ..., On pourrait dégager de la discussion que...</i>	
Assure le cours normal de la Conversation	7. DEMANDE DE L'INFORMATION	Se renseigne, demande une confirmation, une clarification : <i>Qu'est-ce que tu as dit ?</i>	
	8. DEMANDE UN AVIS	Demande un avis, une analyse, une évaluation : <i>Qu'en penses-tu ?, Quel est ton point de vue ?</i>	
	9. DEMANDE UNE GUIDANCE	Demande des suggestions, des directives, des orientations : <i>Où veux-tu en venir ?</i>	
Rend la communication Et l'interaction Difficiles (-)	10. EXPRIME SON DESACCORD	<i>Je ne suis pas d'accord, C'est complètement idiot</i>	
	11. CREE DU STRESS	Est impatient, mal à l'aise (gestes ou expression du visage de nervosité, d'ennui)	

¹⁰ Bales, dans : A. Birch & T. Malim - avec l'autorisation de PALGRAVE - Voir bibliographie.

Annexe 6

Exemple de questionnaire sur les stéréotypes ¹¹

Les Français et la France

1. Word link

Which of the following words/phrases do you associate with the French ?
Which of them do you associate with the English ?

Fish & Chips	Cheese	Wine	Bicycle
Frogs legs	Bowler hat	Roast Beef	Umbrella
Rain	Romance	Beret	Cricket
Champagne	Unwashed	Stuck-up	

Use the following table to help you :

ENGLISH	FRENCH

2. The words/phrases which you have written under these titles are called stereotypes

DISCUSSION : Which of the words you have put under 'English' do you think are fair and which do you think are unfair ? (e.g. Do you always wear a bowler hat ? Give reasons for your answer).

3. Question for diary : Day 1

What is wrong with making a stereotype about other countries ?
Write the answer to this question neatly in your diary.

¹¹ Sarah Dark et al., in : Face to Face, Learning 'language and culture' through visits and exchanges, CILT 1997
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Annexe 7

Collecte d'informations par thèmes précis¹²

Montdidier French Trip		Whole week investigation		
<p>During this whole week we will not only see Montdidier but will also be going to Paris and Compiègne. This gives us the chance to see different parts of France. This sheet can be filled in as the week goes on and the results used in the final reporting session on Friday. There will also be special bonuses for people who spot the more interesting items in the list. We will pick a different one each day to make it more competitive.</p> <p>The best way of conducting this investigation is to try to learn the items on the list. We do not want you to count every time you see one of them, but think back at the end of each day and remember how often you saw them. Then, at the end of the week, you can fill in the tables under the headings 'None; almost none; a few; lots' in answer to the question 'How many of the following items/people did you see during the whole week?'</p>				
	None	Almost none	A few	Lots
Beret				
Stripy T-shirt				
Bicycle				
Moped				
Onion seller				
Citroen 2CV				
Frogs' legs				
Snails				
Rover				
Policeman with gun				

¹² Sarah Dark et al., in : Face to Face, Learning 'language and culture' through visits and exchanges, CILT 1997
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Annexe 8

Fiche d'auto-évaluation : exemple pour le secteur Hôtellerie

Voici une grille qui te permet d'établir le bilan de ce que tu sais faire en langue étrangère.

Coche la case qui convient

- en expression orale
- en compréhension (dans les situations où tu dois aussi comprendre ton interlocuteur).

TYPES D'ACTIVITES	APTITUDES					
	Expression orale			Compréhension		
Je suis capable de communiquer avec un interlocuteur dans les situations suivantes	OUI	à améliorer	NON	OUI	à améliorer	NON
1. Se présenter et présenter quelqu'un						
2. Donner et demander des renseignements concernant l'identité (nom, adresse, téléphone, nationalité, âge,...)						
3. Utiliser des expressions de salutations						
4. Utiliser des expressions de prise de congé						
5. Faire un petit commentaire sur le temps qu'il fait						
6. Se débrouiller avec les notions de nombres (heures, dates)						
7. Se débrouiller avec les notions de quantités et de prix						
8. Demander en termes simples de répéter ou de réexpliquer ce que l'interlocuteur vient de dire						
9. Accueillir un client à l'hôtel :						
- s'informer si un client a réservé						
- s'occuper du vestiaire						
- guider le client dans le choix d'une table/d'une chambre						
- informer le client sur l'emplacement du téléphone, des toilettes,...						
- demander au client de patienter						
- présenter la carte des boissons, des menus						
10. Prendre une commande simple (boissons, repas)						
11. Proposer un choix, suggérer, conseiller (plats, boissons)						
12. Décrire les ingrédients de base d'un menu type						
13. Assurer le suivi du service au niveau élémentaire						
- s'informer si le client est satisfait						
- proposer un supplément						
14. Donner des informations rudimentaires sur les possibilités de loisirs (sports, culture,...) et sur les moyens de transport						
15. S'excuser et accepter des excuses						
16. Présenter l'addition et mener le paiement à bien en termes simples						

D'après F. Heuse, ITCF Spa

Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Annexe 9

Rallyes de découverte

1. Een bezoek aan de politie (Stad Mechelen)

Lors d'un voyage à Malines, certains élèves doivent se rendre au bureau de police pour interviewer un agent. Voici les textes introductifs et les questions d'interview, rédigés par les élèves.

We zijn leerlingen van het Koninklijk Atheneum van Borgworm. We zitten in het laatste jaar en we studeren Nederlands als eerste of tweede vreemde taal. Na onze tocht door de stad wensen we u enkele vragen te stellen over de activiteiten van de politie.

Mogen we u een paar vragen stellen ? Mogen we het gesprek opnemen ? Zo kunnen we het later in onze klas gebruiken.

- *Is de criminaliteit in Mechelen belangrijk ?*
- *Voor welke categorieën misdaden wordt u het vaakst geroepen ?*
- *Moet u vaak tijdens jeugdfuiven ingrijpen ?*
- *Hoeveel interventies doet u per week ?*
- *Is er een « warme » buurt of een gevaarlijke buurt in Mechelen ?*
- ...

D'après E. Potier, AR Waremme

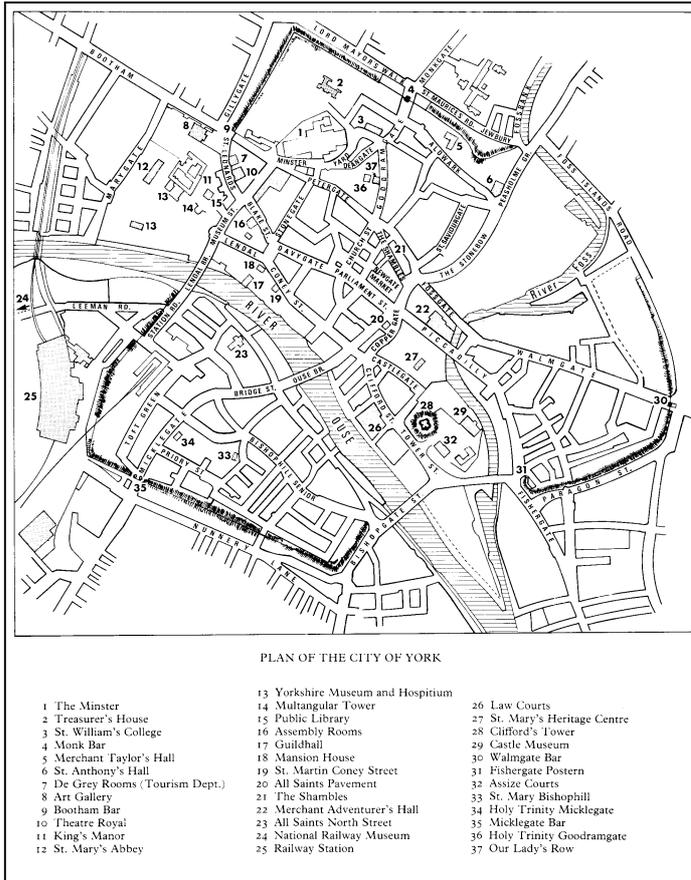
2. Weihnachtsmarktrallye in Aachen

Lors d'une visite au marché de Noël à Aix-la-Chapelle, les élèves doivent trouver les réponses aux questions suivantes, préparées par le professeur

- *Auf welchen Plätzen findet der Weihnachtsmarkt statt ?*
- *Wie lange ist der Weihnachtsmarkt geöffnet ? (Uhrzeit)*
- *Wann beginnen in Aachen die Weihnachtsferien ?*
- *Und wann müssen die Schüler wieder in die Schule ?*
- *Fragt fünf Leute was sie sich zu Weihnachten wünschen.*
- *Was kann man sich auf dem Weihnachtsmarkt für einen Euro kaufen ?*
- *Welche Aachener Spezialität(en) kann man auf dem Markt finden ?*
- *Wieviel Prozent Alkohol enthält der Glühwein ?*
- ...

D'après W. Klingler, AR Pepinster

3. Rallye linguistique à YORK



Here is a map of York.
NB: You are supposed to stay inside the city Walls !!!

- Il s'agit d'un concours. Les meilleurs reçoivent un trophée souvenir de leur visite à York.
- Les élèves sont "drippés" par groupes de 3 ou 4 aux différentes portes de la vieille ville: Ils y entrent et ne doivent plus en sortir, de cette façon, le périmètre à "explorer" est clairement défini, ce qui évite à certains de se perdre!
- Ils disposent d'une carte de la ville avec mention des endroits les plus connus.
- Ils reçoivent un questionnaire concernant les principaux lieux d'intérêt touristique.
- Le rallye a lieu le premier jour sur place: par conséquent, les élèves qui ne connaissent pas bien la ville, auront des 'problèmes' d'orientation et seront amenés à demander l'aide à des passants.

Le questionnaire comporte 18 rubriques présentant une ou plusieurs questions. Il a pour but de faire découvrir activement la ville, son histoire, ses lieux connus et ses personnages célèbres ainsi que certaines spécialités locales.

Quelques exemples:

1. Find five old and famous sisters.

- How old are they?
- Where can they be seen? (be precise!)

Note: Cet item donne très peu de renseignements sur l'objet même de la question: d'où nécessité d'interroger plusieurs personnes avant de découvrir de quoi il s'agit. Il est pratiquement indispensable de se rendre sur place pour avoir une bonne chance d'obtenir les informations recherchées.

2. What is the device of "The Merchant Adventurers"?

Note: Il faut se rendre au "Merchant Adventurers' Hall, la devise se trouve sur les armoiries de la gilde mais celles-ci ne sont visibles qu'au dessus d'un portail donnant sur une petite rue parallèle à celle où se trouve le hall en question. Une fois encore, nécessité d'interroger des autochtones pour trouver la réponse.

3. He was a XVIIth century 'terrorist'. He was born in York and is still famous everywhere in England. What's his name?

Note: La réponse est 'Guy Fawkes' (connu pour l'épisode du 'Gun Powder Plot')

4. Go to the Shambles. What's the origin of the name of that street?

Note: Il s'agit de l'ancienne rue des bouchers. ('shamble' = allusion au sang des animaux abattus). Il n'y a aucune boucherie dans la rue!

5. What's Yorkshire Pudding?

Note: Spécialité culinaire locale que les élèves ne manqueront pas de retrouver dans leur assiette au cours du séjour.

Annexe 10

L'organisation du voyage et de l'échange

- Détermination du(des) but(s) du voyage**
- on en débat en groupes, puis tous ensemble
 - on réalise une première ébauche du programme
- Visite préparatoire**
- dans la mesure du possible, les responsables de l'échange se rencontrent pour faire connaissance, concrétiser et affiner le projet
- Collecte d'information et programme**
- on collecte la documentation disponible
 - on demande par courrier une documentation complémentaire
 - on consulte la documentation reçue et on met à jour son information / ses hypothèses / ses représentations
 - si c'est un échange scolaire :
 - on s'envoie des cassettes vidéo où l'on se présente, où l'on présente son école, sa ville, les familles, ...
 - on s'envoie des "boîtes à chaussures", remplies de choses qu'on souhaite montrer aux partenaires
 - on évoque des questions à aborder avec tact
 - on décide des tâches et on répartit les rôles
 - on met au point un programme définitif
- Organisation financière**
- on demande un soutien des autorités, de sponsors (éventuellement dans la région visitée), on introduit un dossier de financement¹³
 - on collecte des fonds
 - et/ou on réalise un plan d'épargne
- Information des familles**
- une note détaillée est envoyée ou remise aux parents
 - si possible, une assemblée permet de répondre à leurs questions diverses
- Préparation technique et linguistique**
- on s'entraîne aux techniques d'interview
 - on s'entraîne à utiliser le matériel d'enregistrement
 - on prépare les situations de communication prévisibles: fonctions, champs thématiques, socioculturel

Idéalement, de telles activités s'insèrent dans le projet d'établissement et dans un contexte interdisciplinaire : les thèmes de la rencontre concernent l'histoire, la géographie, l'économie, et leurs enseignants.

Le professeur de langue, comme les autres, est invité à intégrer divers aspects spécifiques de ce projet dans son cours, de la conception à l'évaluation.

¹³ Certains programmes tels que Comenius et Trèfle subventionnent l'échange et la rencontre préparatoire.
Programmes de langues germaniques - Cahier 2 : Contribution à la formation des élèves

Annexe 11

Fiche d'évaluation formative après un échange scolaire

Questionnaire

1. A quel genre de difficultés t'attendais-tu lors de la rencontre avec ta famille d'accueil ?

2. Quand, avec quelles personnes t'es-tu trouvé(e) en difficulté
 - pour comprendre ?
 - pour t'exprimer ?

3. Dans quelles situations, avec quelles personnes étais-tu davantage à l'aise pour communiquer ?

4. Dans quels domaines as-tu constaté que tu avais des lacunes (grammaire, vocabulaire, expressions idiomatiques, connaissances culturelles, ...) ?

5. As-tu appris autre chose que ce que tu as appris à l'école ?

6. A la lumière de cette expérience, comment souhaiterais-tu te préparer (linguistiquement, culturellement, ...) pour un prochain séjour ?

Annexe 12

Questionnaire de réflexion à l'occasion d'un échange

1. Qu'évoque l'Autriche pour toi ? (max. 5 lignes)
2. Cite 5 choses que tu voudrais connaître sur la région, dont tu pourrais éventuellement nous parler par la suite, lors d'une leçon ou d'une soirée.
3. Mets-toi maintenant dans la peau de deux jeunes Autrichiens de ton âge, par ex. Werner et Veronika. Comment te représentes-tu la Belgique, vue de là-bas ?
4. Que dirais-tu à tes amis autrichiens pour qu'ils visitent la Belgique ? Quel(s) aspect(s) de notre pays mettrais-tu en valeur ?
5. Tes représentations
 - a. Dans ta propre famille, les qualités suivantes sont-elles importantes ? Si c'est le cas, fais une croix dans la première colonne.
 - b. Dans ta famille d'accueil en Autriche, quelles sont, à ton avis, les qualités qui seront les plus appréciées de ta part ? Mets une croix dans la deuxième colonne.
 - c. Ont-elles pour toi de l'importance ? Si oui, ajoute une croix dans le tableau (3ème colonne).

Si tu penses à d'autres, tu peux les ajouter.

	ma famille	ma famille d'accueil	Moi
Ponctualité			
Ordre			
Intelligence			
Santé			
Loisirs			
Politesse			
Nourriture			
Boisson			
Télévision			
Propreté			
Tenue vestimentaire			
Conversation			
Activités communes (en famille)			
...			

6. Quelle image voudrais-tu laisser de toi à tes hôtes, à tes amis autrichiens de ton séjour chez eux ?
7. Pourquoi t'engages-tu dans cet échange ? Quelles sont tes attentes ? Que comptes-tu faire personnellement pour que celles-ci se réalisent ?
8. A ton retour, nous aimerions que tu relates l'un ou l'autre aspect de ton voyage en vue de la confection d'un petit journal. Quel aspect du voyage (une journée, un thème, des anecdotes amusantes, etc.) aimerais-tu traiter ?
9. Nous aimerions aussi mettre sur pied une exposition de photos à montrer à tes condisciples et tes parents. Nous te suggérons d'emmener un appareil-photos pour "immortaliser" l'un ou l'autre coin ou événement

Annexe 13

Exemple de traitement d'une nouvelle

Dennis Kurumada, Just Along for the Ride

I leaned back on the seat and watched the back of Dick's head as he steered. The '55 DeSoto rumbled along the rain-soaked street.

This evening's gonna be a total loss, I thought. Things have gotta be pretty dull when all you've got to do is drive around with a friend who just got his license. But it beats sitting home. So there we were, five of us. Dick and Phil were in front. Reid, Steve, and I were in the back. We were all cold, damp, and bored. Man, we needed something to do!

"This is really crummy. I think, we... "

I was cut off by Phil. "Hey, let's drive up to somebody... some kid . . . and flatten him."

"What" I said.

"We drive up slow, then swing open the door real fast, and knock the guy on his can."

We all looked at him kinda funny.

"Well, it's something to do," Phil said.

"Aw, why not? Okay, we'll do it."

We began looking around for a victim.

"You guys are nuts," I said. "What if he calls the cops ?"

"You worry too much. Whenever we wanna have some fun, you always chicken out."

"There's one!"

It was raining hard, but we could see the blurred figure of some guy under a streetlight on the corner. Steve laughed.

"Oh wow ! This is gonna be funny."

A couple of us started laughing.

"Will you guys shut up?" said Dick. I guess it made him nervous.

The kid was about half a block away. The street wasn't too busy. Only a few cars were around. Dick started weaving across the road.

"Stop fooling around !" I said.

Steve got on the door, ready to open it. Then everything started happening too fast. The guy at the corner stepped out into the street. The car swerved. The door swung open, and Steve started falling out. He grabbed my arm, and we both fell back on the seat. Dick got scared and threw the car away from the kid. The headlights flashed on a frozen figure. I could see his face, eyes wide, mouth open. There was a squeal of tires on the slick street and a hollow thud as the figure was hurled, rolling across the roof. I got all mixed up.

"Ken Benjamin" I said. "I think that was Ken Benjamin!"

Dick slowed down. Then he suddenly started speeding down the street.

"Dick! Stop! I know that guy ! Dick, will ya stop?" He didn't hear me. "Stop the car! He's my friend!"

I hit him on the shoulder and grabbed his shirt. He turned around. Tears were blobbing up in his eyes.

"Shut up, you jerk !You want us to get nailed for manslaughter ?" He hit my arm.

What a stupid thing to do! I got so scared that I started shivering like crazy. I just couldn't believe it. I felt sick.

"Hey!"

I looked up. It was Dick. He was looking in the rear-view mirror. There was a car behind us.

"Is he following us?"I asked.

"Well, I'll lose him," said Dick.

The car lunged forward as it picked up speed. I looked back. The headlights shone through the rain, about two or three hundred yards away. Dick hung a sharp right up a narrow street.

Hardly anyone ever comes up this way, I thought. If he follows us up here, he's really following us. I looked back. The headlights were even closer.

We started up a winding road. I looked back and could see the brown Volvo as it cut through the street ponds. Yeah, I thought, a good guy would drive one of those Volvos. What if he catches us? Ken was my friend. *Hit and run, hit and run* kept going through my head. I kinda hoped that guy would catch us.

We were out in the sticks by now. The roads were winding a lot. The Volvo was making his move, and was closing fast. But as he rounded a curve, he turned too sharply and his car slid off the road. He couldn't have been hurt. Every one was relieved. After that, Dick drove us all home.

It was 12:30 when I got home. Nobody was awake. I started pacing around the kitchen. I was so scared. I didn't know if we had killed him or not. I turned on the radio and listened to some music. But when the news came on, I turned it off.

You idiot, I thought. Ken was your friend. Go to his mom or something. Well, *I didn't hit him!* It's not *my* fault! Those other guys... it wasn't my idea... no! You were in the car. You're responsible, too. *Hit and run, hit and run.* I got in my car and drove for a while. Then I started remembering things Ken used to say.

"I don't know what to do!" I was shouting as I drove. No answer. My mind burned. "Go see Mrs. Benjamin, you coward!"

But I couldn't. I just couldn't. When I got home, the lights were on. My mother was in her robe. "Your friends are here," she said. "I don't think that two o'clock in the morning is the right time to . . ."

I didn't listen. I just went into the front room. Dick walked up to me and said real low, "I heard on the radio that he's not dead. He isn't even hurt bad."

I didn't say anything. I just looked at him.

"No one knows," he went on. "So maybe we can get away with it."

He could see I was getting mad. I could have killed him.

The others stood up and came over. I didn't say a thing. I just walked out the door, got the car, and left.

It took me a while to find Ken's house. It was a grey brick, and the lights were on. Maybe it wasn't grey. I don't know. Everything looked grey. I walked up and rang the doorbell.

Exemple de démarche

1. A domicile : les élèves lisent le texte.

2. En classe

- Par paires, les élèves rassemblent l'information à propos
 - de l'événement décrit dans le texte
 - des protagonistes et de leur état d'esprit du moment
 - du lieu
- Mise en commun et comparaison des résultats des travaux par paires
Le professeur renvoie constamment au texte : *Où cela se trouvait ? Peux-tu lire l'extrait pour justifier la réponse ?* etc.
- Activité orale : raconter à un copain
 - en quoi le jeu décrit dans le texte consiste
 - l'incidentPour cela, les élèves relisent le texte. Puis ils préparent leur récit à l'aide de quelques mots-clés.
- Activité écrite
 - *Décris la poursuite en voiture*
 - *Ecris un article de journal à propos de l'incident*L'une de ces activités peut être enregistrée sur cassette.
- Discussion avec l'ensemble de la classe
 - *Quels sentiments le narrateur a-t-il après l'incident ?*
 - *Pourquoi le narrateur ne raconte-t-il pas la fin de l'histoire ?*
 - *Pouvez-vous l'imaginer ?*
- Ce texte vous a-t-il plu ? Pourquoi (pas) ?

Annexe 14a

Traitement d'un poème (aux 1^{er} et 2^e degrés)

Thuis

*uit Top in Zicht 1, Bonnet F, Dangereau B, Guilmin M, Poivre M, Ureel M
De Boeck, Bruxelles, 1995.*

Text : Jaak Dreesen - Muziek : Miel Cools

Het is niet waar dat ergens anders
De bergen hoger, de vlakten vlakker
En de rivieren trager zijn,
Het is niet waar.

Het is niet waar dat ergens anders
De huizen hoger, de regens zachter
En alle dalen dieper zijn,
Het is niet waar.

Echt waar is alleen je wil weer naar huis,
Een straat, een café, een vrouw ...
Je bent thuis.

Echt waar is alleen, jouw huis dat staat hier,
Al stinkt dan de grijze, de trage rivier,
Thuis is hier,
Thuis is hier,

Het is niet waar dat ergens anders
De sterren feller, de zon veel warmer,
De maan 's nachts zoveel witter schijnt,
Het is niet waar.

Het is niet waar dat ergens anders
De hemel blauwer, de winter kouder
Het gras van mei er groener schijnt,
Het is niet waar

Het is niet waar dat ergens anders
De mannen sterker, de vrouwen zachter
En de kinderen zoveel liever zijn,
Het is niet waar.

Het is niet waar dat ergens anders
De waarheid echter, de leugen slechter
En vrienden zoveel hechter zijn.
Het is niet waar.

Exemple de démarche

Ce poème peut clôturer le thème "Vakantie".

1. Avant l'écoute / la lecture du poème

- Le professeur propose aux élèves de noter en parallèle les mots qui évoquent les vacances et ceux qui évoquent, au moment du retour, le plaisir de retrouver son chez soi.

Vakantie

*Warmte
Strand
Zee
Bergen
Luieren
Mooie steden en plekken
Nieuwe vrienden
...*

Thuis

*Mijn poes, mijn hond
Mijn kamer
Mijn buurt
Mijn sportclub
Mijn vrienden
Mijn computer, mijn boeken
Veiligheid
...*

- En observant les deux séries de mots, les élèves découvrent le thème du poème.

2. Ecoute du poème (sur la cassette)

Les trois premiers vers sont chantés ; puis la chanson passe au second plan pour faire place à la récitation du poème.

- Les élèves réagissent.
- Retrouvent-ils les éléments qu'ils avaient proposés avant l'écoute ? Y en a-t-il d'autres ?

Ensuite le texte est distribué.

3. Deuxième écoute

- Lors de cette écoute, les élèves doivent indiquer les rimes et les syllabes accentuées.
- Comparaison des réponses.

4. Troisième écoute

- Les élèves lisent le poème à mi-voix, tout en l'écoutant.
- Ensuite quelques élèves volontaires lisent individuellement, à haute voix, soit le texte en entier, soit la strophe qui les touche le plus.

D'après D. Stevens, AR Uccle 1

Annexe 14b

Traitement d'un poème (au 3^e degré)

Weduwe

Toon Hermans, uit « Ik heb het leven lief », Fontein, NI-Baarn, 2001

Ze heeft bepaald niet veel geluk gehad
Het beetje dat ze had, heeft ze verloren
Vier hoog in haar flatje in de stad
Kan ze af en toe de vogels horen
Het leven wordt steeds stiller om haar heen
Ze luistert aan het raam wat naar de regen
Haar hart dat staat al jaren leeg
Maar nooit komt ze een kraker tegen.

Exemple de démarche ¹⁴

Prendre pour la première fois un texte simple, aux éléments prosodiques évidents, à la syntaxe peu déroutante, donc pas trop éloignée des acquis grammaticaux de l'apprenant. Un texte assez court qui pourra être lu/récité deux fois de suite. [...]

Choisir une classe que l'on connaît bien (depuis six mois ou un an, p. ex.), où les bavards sont séparés, les rêveurs avancés, les fonceurs temporisés. Selon le texte, les préparer ou non, dans les leçons précédentes, à la connaissance de certains éléments lexicaux présents dans le poème à voir. Estimer qu'au cours de la leçon personne ne frappera à la porte pour dicter, distribuer, annoncer, vérifier quoi que ce soit, vous appeler ou mander un élève. Que la route, le chantier proches vous garderont assez longtemps leur calme momentané.

Avant d'entendre avec les yeux, il faut faire silence en soi pour accueillir la vision, les yeux fermés. Donc pas de stencil distribué aux élèves découragés d'y reconnaître le découpage en strophes des textes "difficiles" ou "barbants". Donc la voix. Le nec plus ultra ! [...]

Dès le début de la leçon, avant qu'ils ne sortent leurs affaires, inviter les élèves à s'asseoir (un par banc, si possible), à coucher sur la table leur tête dans leurs bras repliés, à fermer les yeux, à respirer, à s'écouter respirer. Toutes consignes données, comme d'habitude, dans la langue enseignée. La détente optimale viendra de ce silence, prolongé par la voix du professeur qui doit rythmer, élargir les respirations, favoriser l'écoute, intensifier l'état de réception.

Annoncer un jeu jamais joué dans la classe. Donner la règle, la consigne : écouter quelque chose sur quoi on va donner ses impressions, dire ce que l'on a compris, quel effet le message a produit. [...]

Bien choisir le moment de commencer à lire le poème...

¹⁴ Extraits de, *Approche de la Poésie par la Poésie en langue étrangère dans un cadre scolaire*, Rose-Marie François, poète, chargée de cours de traduction littéraire à l'Université de Liège, dans : *Poésie et Ecole*, Actes du Colloque tenu à Louvain-la-Neuve, nov. 1987.

Après un silence bien dosé, et sans trop brusque changement de ton, l'auditoire est invité à relever la tête, à s'asseoir normalement. Les visages qui apparaissent alors, après une telle expérience, sont à la fois familiers et transformés. On revient de loin, comme du fond de soi-même. Visages graves, éblouis. Naissance ? Ils continuent à regarder au-dedans, puis se souviennent des autres. Qu'est-il arrivé ? Savoir alors apprécier le silence en le gardant soi-même. Ecouter.

"C'est comme de la musique" – "C'est un chant" – "C'est quelque chose sur [...]" – "Je ne savais pas qu'il y avait de si belles choses en néerlandais". Le mot "poème" apparaît rarement spontanément. [...] Ils essaient de faire part de ce qu'ils ont compris. Ce qui différencie des autres cet exercice de compréhension à l'audition, c'est moins le fait qu'il n'a pas été enregistré sur cassette, moins la difficulté ou la facilité à donner le contenu de *ce qui est dit* que de rendre compte de la *façon dont on reçoit* ce qui est dit. Contrairement aux messages d'ordre cognitif présentés jusqu'alors, qui peuvent intéresser, lasser ou amuser, celui-ci touche, ou, à tout le moins, dérange.

En fonction des réactions de l'auditoire, (faire) parler ici de poésie, d'art, d'esthétique, etc. En répondant à la question de savoir ce qui distinguerait du poème un entrefilet sur le même sujet, les élèves sont amenés à mentionner une série de "signes distinctifs" du poème que je note au tableau comme lors d'un brain-storming. Le classement de leurs "impressions" (p. ex. "répétitions de lignes, de mots, de sons") amène à l'analyse des "techniques" et à l'utilité des termes rimes, assonances, allitérations; schéma de strophe, éléments de couleurs, de sonorités, de lieux, de temps; annonces, rappels, échos, etc.

Invariablement surgira, non sans quelque agacement, l'objection de l'incrédule face à l'éventuelle mise en œuvre consciente chez l'auteur de tout cet arsenal. Moment béni pour se risquer à parler de la genèse du poème - le poète-scribe, le poète-lecteur, traducteur de ce qu'il a perçu, correcteur de ce qu'il en a noté. [...]

Après un premier entretien suite à l'audition du poème, distribuer le texte. Le relire, les élèves suivant cette fois des yeux ce qu'ils sont censés avoir déjà perçu par l'ouïe. Qui le peut répond aux questions des autres. Elles sont d'abord d'ordre lexical, visent une compréhension au premier degré. Cependant une analyse plus profonde s'organise insensiblement. C'est alors qu'apparaissent, si elles n'avaient pas encore été abordées à propos du travail "conscient ou non" du poète, les notions de polysémie, connotation, etc.

Une relecture scandée, en groupe puis par des volontaires, où le rythme, la mélodie, la correction du moindre son est soignée, induit à l'apprentissage "par cœur" du texte. Sans être obligatoire, cet effort est choisi par la plupart des élèves. On s'en étonnerait si l'on perdait de vue que notre enseignement tel qu'il est conçu stimule peu la mémoire en ce sens qu'il s'efforce fort heureusement d'évacuer tout psittacisme. Cependant elle est bien vivante, notre mémoire. Et, ensommeillée, elle aime qu'on la réveille en touchant en elle les mythes, les archétypes, tout l'héritage qui nous habite. L'art en est capable. Celui du verbe en particulier. L'apprenant qui récite un poème en langue étrangère, s'il sait tenir compte de la correction phonétique personnalisée dont il a fait l'objet, a la satisfaction peu banale de "proférer" l'étrange qu'il s'est approprié, de pouvoir, sans devoir chercher ses mots, sans risque d'être interrompu, et sans se livrer, cette fois, au simulacre (par ailleurs utile) de la conversation courante, de pouvoir donner son propre souffle à la parole "autre", belle, bien cadencée, logée au rythme de tout son corps.

L'étape suivante, par exemple une semaine plus tard, commence par la même mise en condition que pour l'audition du poème. Cette fois, on va passer à l'écriture. Dans la détente, les yeux fermés, couché sur une feuille encore blanche généralement de mauvais augure, l'élève reçoit la consigne d'écrire, de composer un texte bref, en prose (éventuellement poétique) sur un sujet apparenté à celui du poème vu. [...] La valeur (e.a. stylistique) des textes fournis est en moyenne supérieure à la qualité habituelle. Le choix des mots est plus précis, et surtout la syntaxe est meilleure, comme si, et je caresse cette hypothèse, l'apprenant, par la voie/x de la poésie, acceptait enfin le "désordre", accueillait enfin dans le

rythme de sa respiration l'ordre de la phrase étrangère. La recherche évidente d'une plus grande richesse lexicale, d'une meilleure adéquation morpho-syntaxe relève probablement de l'émotion esthétique, généralement hors de propos, oblitérée qu'elle est par un souci purement technique, donc inefficace, de correction grammaticale perçue comme une obéissance à des règles.

Ainsi, tandis que la langue étrangère serait une des multiples portes donnant sur la poésie, la poésie permettrait en revanche d'appivoiser la langue étrangère, élargissant à l'infini la notion de message, de communication, de grammaire, sans limitations de temps, d'espace, sans définition préjugée de l'interlocuteur.

Annexe 15

Exemple de traitement d'une chanson

99 Luftballons

Nena - avec la permission de EMI Songs Musikverlag GmbH, D-Habmurg.

Hast du etwas Zeit für mich
Dann singe ich ein Lied für dich
Von 99 Luftballons
Auf ihrem Weg zum Horizont
Denkst du vielleicht g'rad an mich
Dann singe ich ein Lied für dich
Von 99 Luftballons
Und dass sowas von sowas kommt.

99 Luftballons
Auf ihrem Weg zum Horizont
Hielt man für Ufos aus dem All
Darum schickte ein General
Eine Fliegerstaffel hinterher
Alarm zu geben, wenn es so wär'
Dabei war'n da am Horizont
Nur 99 Luftballons.

99 Düsenjäger
Jeder war ein großer Krieger
Hielten sich für Captain Kirk
Das gab ein grosses Feuerwerk
Die Nachbarn haben nichts gerafft
Und fühlten sich gleich angemacht
Dabei schoss man am Horizont
Auf 99 Luftballons.

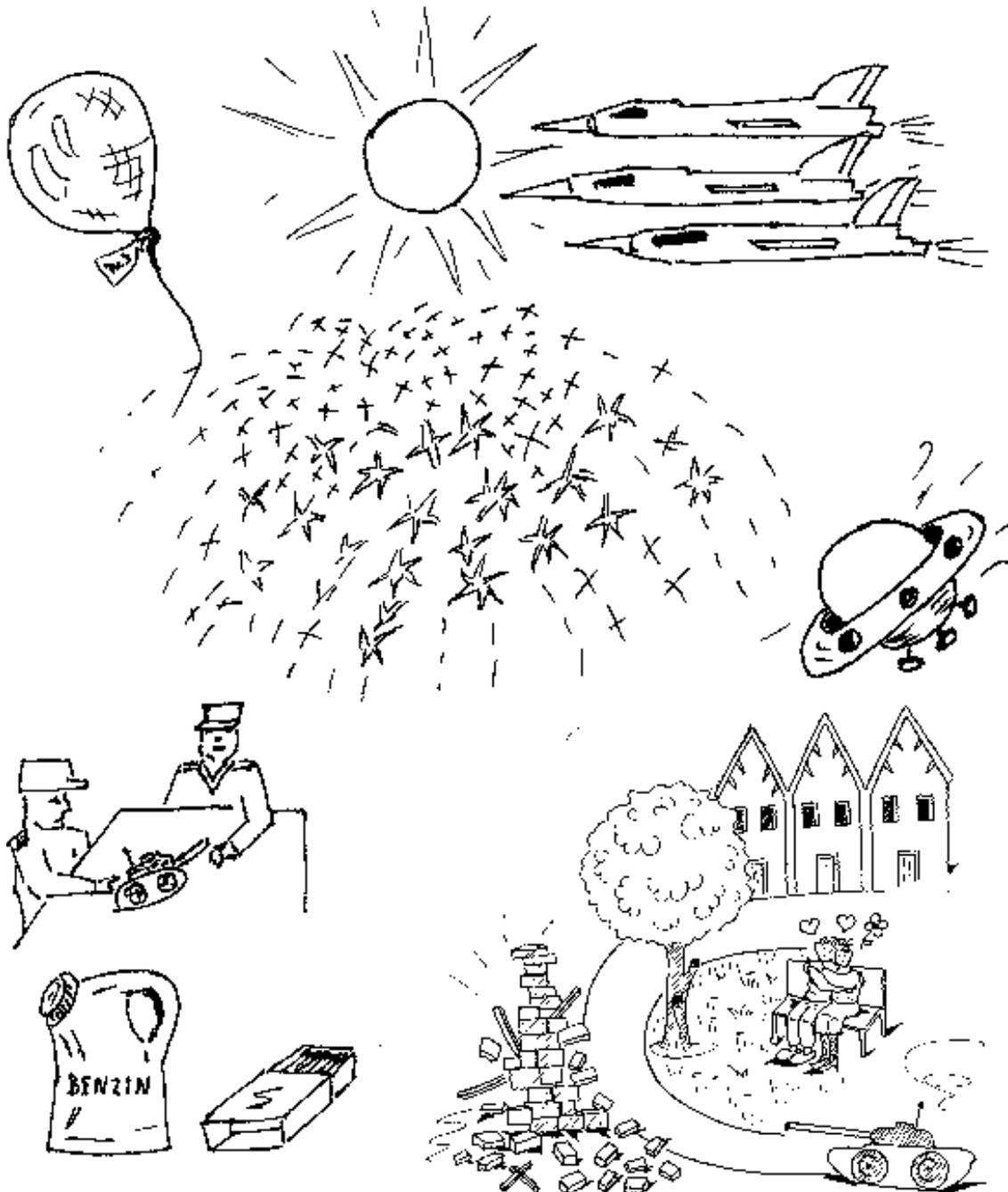
99 Kriegsminister
Streichholz und Benzinkanister
Hielten sich für schlaue Leute
Witterten schon fette Beute
Riefen Krieg und wollten Macht
Mann, wer hätte das gedacht
Dass es einmal soweit kommt
Wegen 99 Luftballons.

99 Jahre Krieg
Ließen keinen Platz für Sieger
Kriegsminister gibt's nicht mehr
Und auch keine Düsenflieger
Heute zieh' ich meine Runden
Seh' die Welt in Trümmern liegen
Hab' einen Luftballon gefunden
Denk an dich und lass ihn fliegen.

Exemple de démarche

1. Avant l'écoute

Le professeur réactive ou introduit quelques mots de vocabulaire à l'aide des dessins ci-dessous. Ensuite les élèves imaginent une histoire en y introduisant un maximum d'éléments du dessin.



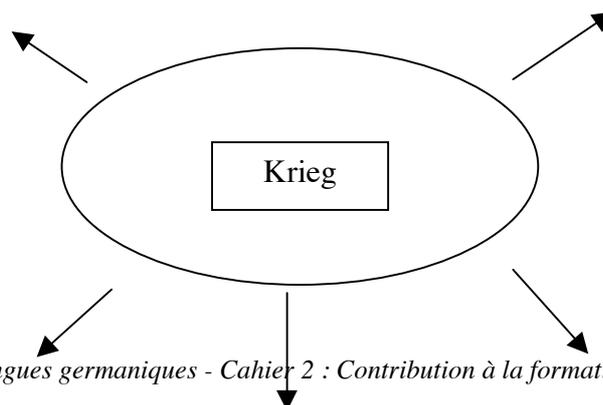
Lecture à voix haute de quelques histoires.

Première écoute

2. Le professeur demande aux élèves de réagir à la chanson. En italiques, quelques réponses que les élèves pourraient donner.
 - a) Wie findest du das Lied ?
Super / stark / nicht übel / soso / Quatsch / katastrophal
 - b) Wo möchtest du das Lied am liebsten hören ?
Auf der Straße / in deinem Bett / nirgendwo / allein auf einer Insel / in einer Disko / in einem Supermarkt / ...
 - c) Was für Musik ist das ?
Ich glaube, das Lied ist klassische Musik / Volksmusik / Rockmusik /, ein Kinderlied /, ein Protestsong / ein Liebeslied / ein Seemannslied, ...
 - d) Wer singt ?
Ein junger Mann / ein alter Mann / ein Chor / ein Kind / eine Gruppe / eine junge Frau ...
 - e) Welche Musikinstrumente hast du erkannt ?
Geige / Trompete / Klavier / Saxophon / Schlagzeug / Keyboard / Gitarre / Harfe / Xylophon / Mundharmonika ...
 - f) Wie ist die Stimmung des Liedes ? Erkläre !
Das Lied ist heiter / melancholisch / traurig / banal / aggressiv / kindisch / nervös / lustig / romantisch / beunruhigend ...
 - g) Mit welcher Farbe (evl. mit welchem Bild) würdest du die Stimmung dieses Liedes assoziieren? Kannst du sagen warum ?
3. Le professeur demande aux élèves quels éléments du dessin ils ont pu identifier. Il note ces éléments au tableau.
4. Les élèves disent quels thèmes ils ont déjà identifiés. Ils émettent des hypothèses plus précises quant au scénario de l'histoire.

Deuxième écoute

5. Pendant l'écoute, les élèves sont invités à vérifier ces hypothèses et à associer le plus grand nombre de mots autour du thème "Krieg".



6. Mise en commun. Vérification des hypothèses émises quant à l'histoire.
7. Les élèves reçoivent le texte de la chanson. Les mots soulignés sont omis. Les élèves doivent essayer de les reconnaître lors de la 3^e écoute.

Troisième écoute

8. Vérification.
9. Le professeur pose des questions plus précises :
 - *Wer spricht zu wem?*
 - *Wo ist die junge Frau?*
 - *Von welcher Zeit spricht sie?*
 - *Was für Gefühle hat sie?*
 - *Warum?*
 - *Wer und was werden in diesem Lied kritisiert?*
 - *Was symbolisieren die Ballons?*
 - *Was wird mit "dass sowas von sowas kommt" gemeint?*
 - *Wozu singt die junge Frau ihrem Freund diese Geschichte?*
 - *Passt die Musik gut zu den Themen des Liedes? Warum (nicht)?*
10. Les élèves essaient de répondre (éventuellement par paires)
11. Mise en commun.
12. Si la chanson a plu à certains élèves, on peut leur suggérer de surfer sur le site www.nena.de, en dehors du cours et de collecter des informations qu'ils pourront présenter à la classe. Ils pourraient aussi présenter une autre chanson.

D'après J.C. Magis, AR Charles Rogier, Liège