



UFR DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

MASTER 2 ARTS, LETTRES, LANGUES

MENTION LINGUISTIQUE

SPÉCIALITÉ “ DIFFUSION DU FRANÇAIS ”,

À FINALITÉ PROFESSIONNELLE

La place du cours dans le programme de conversation « je me rappelle mon français ».

Mémoire professionnel

présenté par Julie Guibreteau

N° d'étudiante : 21106596

Julie.guibreteau@gmail.com

Juin 2013

Lieu de stage : association d'amitié franco- hellénique « La Maison d'Antoinette »

Sous la direction de : Evelyne Delabarre

Equipe d' accueil : EA DYSOLA 4701

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	6
PARTIE 1 « LE COURS DE CONVERSATION » . QUELQUES APPORTS THÉORIQUES	7
A - Un cours. Définition	8
A.1- Rôle et statut des différents participants : enseignant/ apprenant.	8
A.2- La circulation de la parole dans un cours.	11
A-3. En termes de production orale, qu'apprennent les apprenants ?.....	15
B - Interaction. Définition	18
B.1 - L'organisation de l'interaction verbale.	18
B.2 - Rôle et statut des différents participants	20
C - Une interaction particulière : la conversation. Définition.	22
C.1- Organisation particulière de la conversation.....	24
C.2- Finalité interne et externe.	28
D -Construire du sens en interaction	29
PARTIE 2 : LE COURS DE CONVERSATION DANS UNE ASSOCIATION GRECQUE.	32
A - Le cours de conversation.	33
A.1- Pour une définition du cours de conversation.....	33
A.2 - Un paradoxe intrinsèque.....	34
A.3 - L'organisation d'un cours de conversation.....	35
B - Situation	37
B.1 - Le français en Grèce.	38
B.2 - Le français dans les départements de l' Evros et de la Thrace.....	41
B.3 - Le lieu : l'association d'amitié franco- hellénique « la maison d'Antoinette ».	42
C - Le programme « je me rappelle mon français »	44
C.1- Présentation.....	44
C.2 - L'impact des frontistiera sur le programme « je me rappelle mon français ».....	45
C.3 - Naissance d'une problématique adaptée au lieu du stage.	46
D - La réalité du programme « je me rappelle mon français ».	47
D.1- Les participants.....	47

D.2 - Analyse des besoins.....	49
D.3 - Une limite paradoxale : les participants.....	53
E - La question de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère.	59
E.1 - Rappels sur l'évolution historique de la théorie.....	59
E.2 - La grammaire en pratique en classe de langue.....	60
 PARTIE 3 : QUELLES SOLUTIONS ?	 63
A - Préparer l'intervention.....	64
A.1 - Les thèmes.....	64
A.2 - Le déroulement de l'intervention.....	68
A.3 - Le déclencheur des conversations ;	69
B - Introduire le cours dans la conversation : quelques solutions.....	70
B.1 - La phase d'observation.....	70
B.2 - Une période de test	72
B.3 - Proposition d'une nouvelle stratégie d'apprentissage par le jeu.....	75
C - Le jeu : mises en œuvre et supports.....	76
C.1 - Le tabou.....	77
C.2 - Le jeu de l'oie.....	79
C.3- Les saynètes.....	81
C.4 - Le jeu des mots	83
C.5 - Conclusion.....	85
D - Regards sur le programme « je me rappelle mon français ».....	86
D.1 - Animer un atelier de conversation : accepter de s'éloigner de mes objectifs	86
D.2 - Les limites du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	87
D.3 - Faut-il apposer une limite entre le cours et la conversation ?.....	89
 CONCLUSION GENERALE.....	 91
 BIBLIOGRAPHIE	 93
 SITOGRAFIE.....	 97
 TABLE DES MATIERES.....	 98

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Delabarre, qui a dirigé ce mémoire, pour ses précieuses corrections et ses paroles rassurantes.

Mes remerciements s'adressent ensuite à la merveilleuse équipe de « La Maison d'Antoinette », à Mesdames Doulami, Badia et Chkhartishvili et plus particulièrement à Madame Mavromara- Lazaridou pour son soutien et son aide sur tous les plans tout au long de ce stage.

Je remercie, pour leur motivation et leurs remarques constructives, les participants au programme « je me rappelle mon français », sans qui ce mémoire n'aurait pas eu lieu d'être. Merci particulièrement à Tania Galani, Despoina Papa et Maria Alexaki pour tous ses bons moments passés ensemble à découvrir nos cultures.

Merci également à mon fiancé pour ses relectures attentives, sa patience et ses encouragements.

Et merci enfin à mes parents et grands- parents, qui m'ont toujours soutenue.

Introduction

Ce que vous allez lire est plus qu'un mémoire obligatoire pour valider son année. C' est plus qu'un travail de recherche autour de la conversation et du cours. C' est le résultat d'une réflexion sur le comportement langagier d'un natif francophone, sur son attitude face à un groupe d'étrangers. Ce mémoire est aussi bien une introspection personnelle qu'un support proposant des solutions de remédiation à un problème.

Ce problème, le voici : comment introduire du cours, en particulier de la grammaire, dans une association grecque ? Il est difficile, sans quelques connaissances de la place du français en Grèce et surtout du fonctionnement de son système d'éducation, de comprendre en quoi cette problématique en est une. Elle contient pourtant un paradoxe.

Encerclée par les frontistiera payants, l'association à but non lucratif propose un programme de conversation, baptisé « je me rappelle mon français », qui doit se plier aux contraintes de ses concurrents directs, à savoir ne pas enseigner de grammaire. En résumé, l'association ne peut dispenser de cours de langue.

Entre besoin des participants et règles à respecter, mon rôle en tant qu'enseignant/ animateur, et c'est le sujet de ce mémoire, fut de trouver un juste milieu. Parce qu'il est clair qu'on ne peut s'exprimer sans une certaine maîtrise de la grammaire, l'enjeu de ce programme, cette année, fut de trouver de quelle façon j'allais pouvoir pallier aux besoins des participants sans décevoir ceux qui venaient seulement pour converser en français

PARTIE 1 « le cours de conversation » . Quelques apports théoriques.

A - Un cours. Définition

Dans un premier temps, nous définirons qui sont les participants au cours, et quel rôle et statut ils adoptent.

A.1- Rôle et statut des différents participants : enseignant/ apprenant.

Afin de mieux cerner le sujet, il me semble important d'en définir les termes. Le dictionnaire Robert précise qu'un cours est un « *enseignement diffusé dans un domaine donné ou relatif à un niveau scolaire précis* ». Et wikipédia d'ajouter que « *l'enseignement (du latin "insignis", remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique d'éducation visant à développer les connaissances d'un élève par le biais de communication verbale et écrite.* » Dans le discours didactique, F. Cicurel (1994, pp 93-104) identifie donc deux places interactionnelles : « *celle, dominante du professeur et celle occupée par les apprenants qu'on désigne fréquemment par un collectif – la classe, le public, l'auditoire -.* » Si la distinction des acteurs du cours se fait aisément, il serait un peu simpliste de conclure à l'instar de F. Cicurel (1994, pp 93- 104) que « *l'un est compétent, l'autre doit apprendre* ». Certes cet élément régit les échanges et distingue le rôle conversationnel de l'enseignant et celui des apprenants, mais c'est en théorie ensemble que les participants effectuent des échanges verbaux et construisent un dialogue oral, qu'il ait pour but d'enseigner ou d'apprendre la langue cible. La question se pose donc de savoir qui sont réellement ces interactants.

Qui est l'enseignant ? Un professeur, aussi nommé enseignant est une personne chargée de transmettre des connaissances ou des méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation générale ou spécifique à une matière, un domaine ou une discipline scolaire. La plupart du temps, le pédagogue enseigne à un ou plusieurs élèves ou étudiants dans le cadre d'un cours donné au sein d'une institution scolaire. Cette définition canonique se doit d'être étayée. L'enseignant dans la langue cible est « *détenteur du savoir* » (F. Cicurel, 1994, pp 93- 104) ... Selon L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997), il doit cependant « *se poser non pas comme un puits de science que l'on écoute mais comme un médium entre l'apprenant et la langue étrangère en échangeant sa connaissance avec lui.* » Son rôle étant de transmettre des connaissances, suivant cet objectif, il participe à l'élaboration du discours de l'apprenant. F. Cicurel nous offre une explication claire du dialogue dans le cadre d'un cours de langue étrangère :

« *le dialogue est co- construit par l'ensemble des locuteurs et le dire des apprenants devient aussi le dire de l'enseignant. Chacun est soi mais chacun est aussi co- responsable ou co- producteur du discours collectif* ». F. Cicurel (1994, pp 93- 104)

Ce discours se construit lorsque par exemple l'enseignant termine les phrases de l'apprenant, lui demande de reprendre une partie de l'énoncé produit... Pour F. Cicurel (1996, pp 33- 46) « *la possibilité d'interrompre les énoncés des apprenants, et donc le développement thématique de l'interaction, pour en faire un commentaire métalinguistique constitue une prérogative du professeur.* » Il peut arriver que l'enseignant, son statut, se confonde avec celui de l'apprenant afin de lui permettre de produire son énoncé. Enfin, l'enseignant est également ce que F. Cicurel (1994, pp 93- 104) appelle un « *donateur d'activités* » et ce rôle appuie sa position professorale. Suivant un modèle d'interaction didactique qu'il a en mémoire, il indique de quelle manière doit être mené un dialogue, il donne des consignes, des repères, il légitime telle ou telle activité, toutes sortes de taxèmes de position haute spécifiques au rôle interactionnel traditionnellement dévolu au professeur. Même produits à son insu, ces taxèmes de position haute rappellent la spécificité du rôle de l'enseignant, sans toutefois gêner les apprenants car ces taxèmes sont, pour V. Bigot (1996, pp 33- 46), « *motivés par la poursuite d'un objectif accepté par les participants.* »

Face à lui, qui est l'élève ? Bien plus que quelqu'un fréquentant un établissement scolaire, l'élève est une personne qui reçoit les leçons d'un maître. Si pour l'enseignant les apprenants sont souvent perçus comme une masse homogène, pour F. Cicurel (1994, pp 93- 104) elle n'est pourtant pas « *faite de mêmes car pour chaque apprenant, l'autre est aussi l'autre apprenant* ». Ainsi, lorsque les apprenants cherchent ensemble une réponse, l'un d'eux peut prendre le statut de « *donateur didactique* » et aider un de ses camarades à formuler un énoncé correct. En transmettant ainsi le savoir il quitte sa position basse initiale pour la haute. En cas de rejet du contrat didactique, les élèves cessent de se situer par rapport à l'enseignement transmis et nous observons alors un glissement vers une conversation naturelle entre les apprenants. Le thème étant introduit par l'apprenant, l'enseignant devient ce que F. Cicurel appelle « *un participant égalitaire* » et ne se trouve donc plus en position haute.

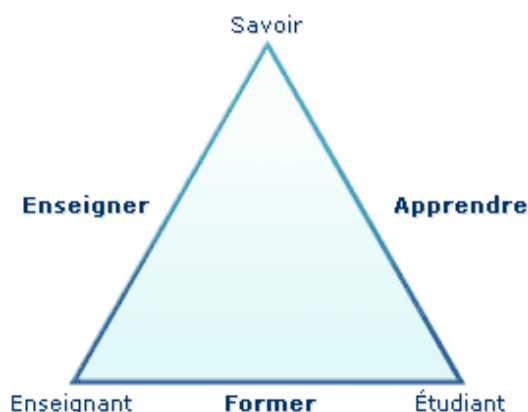
Nous observons que si l'enseignant et les apprenants peuvent devenir des participants égaux, l'apprenant ne sera jamais le seul et unique acteur à position haute, statut réservé exclusivement à l'enseignant.

Tout d'abord, définissons qui sont les différents participants en présence dans une interaction spécifique, en classe de langue. F. Cicurel (2002, pp 145- 163) définit la classe de langue comme le lieu privilégié des interactions entre l'enseignant et les élèves qui se présentent sous la forme d'échanges langagiers « *asymétriques* » entre l'enseignant et les élèves et « *relativement symétriques* » entre les élèves. F. Cicurel conclut :

« En classe de langue, il y a nécessairement une asymétrie c'est-à-dire qu'un locuteur est compétent face à des locuteurs qui sont là pour apprendre. » F. Cicurel (1994, pp 93- 104)

Relation entre les individus : En classe de langue les interactions sont spécifiques de par leur caractère institutionnalisé mais également par leur caractère asymétrique. Et les échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie. Cette relation asymétrique permet à l'enseignant de venir en aide à l'élève en difficulté car ce dernier se trouve dans une position inférieure. L'enseignant est donc considéré comme un pôle du triangle didactique. Dans son modèle de compréhension pédagogique, J. Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Il précise que :

« Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE. » J. Houssaye



L'interaction dans la classe est souvent verticale, c'est-à-dire, pour C. Kerbrat- Orecchioni, de type hiérarchique, basée sur un échange enseignants > apprenants. Bien que le but de l'enseignant soit de transmettre un savoir, il se doit surtout d'apprendre à apprendre. Pour cela, il fait appel aux capacités de déduction, de découverte des apprenants, les invite à construire leur propre savoir et doit pour cela animer des interactions au sein de la classe non pas seulement de type verticales , mais également

horizontales (apprenants > apprenants). De fait, l'Université d'Alep précise que « *une des missions les plus importantes des enseignants est de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés par le déclenchement de la prise de parole.* »

A.2- La circulation de la parole dans un cours.

Nous allons étudier la circulation de la parole dans deux cadres différents. Je distingue la classe traditionnelle de la classe de langue. J'estime en effet qu'il y a une différence entre l'apprentissage d'une langue étrangère en classe de langue et l'acquisition de connaissances, de méthodes dans une classe traditionnelle telle que par exemple la classe de mathématiques ou d'Histoire. En classe de langue, nous apprenons à penser et à nous exprimer dans la langue cible, et pour y parvenir, nous cultivons l'échange, l'interaction. Il existe enfin une grande différence au niveau des mécanismes d'apprentissage. Des connaissances peuvent s'acquérir de façon autonome, alors qu'une langue, même en l'ayant apprise de façon autodidacte, il faut la pratiquer à un moment ou un autre dans une interaction. Ainsi, à la différence d'un cours dispensé dans une classe traditionnelle, l'apprentissage d'une langue ne peut être totalement traité de façon individuelle.

A.2.a - Cadre institutionnel.

D'antan, le savoir est détenu par l'enseignant qui le transmet à l'oral à l'élève. L'interaction est alors à sens unique. Les tours de parole sont attribués par le professeur qui contrôle la communication. Ce contrôle est nécessaire afin de mener à bien l'enseignement mais également « *pour instaurer la possibilité même d'un fonctionnement didactique* » (P. Perrenoud, 1994, pp. 13-18.), les règles de circulation de cette parole dans la classe sont alors caractérisées par « *alternance régulière de prises de parole professorale et de prise de parole d'apprenant* ». Dans une classe traditionnelle existent des règles autour de la prise de parole. Il faut :

« *Demander la parole pour permettre un échange ordonné, mais aussi pour reconnaître l'enseignant comme chef d'orchestre des échanges* » (F. Cicurel, 1994, p. 44)

C'est pour cette raison que le bavardage et les prises de parole spontanées, non autorisées par l'enseignant sont proscrits. En plus de remettre en cause l'autorité de l'enseignant, cela perturbe le fonctionnement de la communication. A l'école, dans une classe traditionnelle, le silence est bien souvent exigé car il est considéré comme nécessaire pour écouter et travailler :

« *Ce qui n'empêche pas le maître de le rompre à sa guise pour compléter ses consignes, intervenir dans le débat ou réprimander un élève. Lorsqu'il veut "entendre voler une mouche", la parole des*

élèves le dérange. Lorsqu'au contraire, il sollicite leur participation, leur silence lui pèse, et devient intolérable s'il l'interprète comme un signe de résistance, d'indifférence, de dérision, de manque d'intérêt. » (P. Perrenoud , 1994, pp. 13-18.)

Ici l'enseignant a le pouvoir d'imposer le silence ou de le briser. Il décide de qui doit parler, se taire, quand, comment et pourquoi. Il demande aux élèves de respecter les formes, les normes, mettant de côté l'efficacité du message. D'après P. Perrenoud (1994, pp 13- 18), il peut même *« réprimander un élève pour avoir dit quelque chose de juste trop tôt [...] ou pour avoir anticipé sur le programme de l'année suivante, sur ce qu'il n'est pas censé savoir encore. »* Cependant, l'abus de cette autorité aura des conséquences néfastes :

« Ses élèves oublieront ce qu'ils voulaient dire et se désintéresseront d'une conversation qui ne laisse aucune place à l'improvisation, au désordre, à l'initiative, aux personnes. Ils feront au mieux les réponses convenues, celles que le maître attend pour faire progresser son cours, sans plaisir, sans implication, sans âme, donc souvent, sans apprentissage. » (P. Perrenoud , 1994, pp 13- 18)

Nous le voyons, dans la classe la parole est réglementée. C'est en prenant la parole que les élèves sont censés apprendre, argumenter, raisonner, formuler des hypothèses... mais tous les élèves ne sont pas prêts à prendre une part active. P. Perrenoud (1994, pp 13- 18) classe les acteurs de la communication en classe en trois catégories :

- ce sont les élèves qui ont le moins de difficultés qui s'expriment le plus

- *« les élèves qui gagneraient le plus à parler n'osent pas, parce qu'ils n'ont pas confiance en eux, ne se sentent pas écoutés ; ils ressentent toute insistance comme une violence »*

- le maître a besoin *« de partenaires "à la hauteur" pour progresser dans sa "leçon" ou faire fonctionner une activité ou un projet »*

En résumé nous pouvons dire que la seule communication acceptée en classe traditionnelle est celle que l'enseignant organise autour du sujet dont il a choisi de parler et de faire parler. Nous pourrions définir la bonne communication en classe comme celle centrée sur le thème donné par l'enseignant, ordonnée et fonctionnelle car elle fait avancer la leçon. Autour de cette communication, l'enseignant lutte contre "le bruit" que composent la communication entre les élèves autour de sujets divers.

A.2.b - La classe de langue

La classe de langue apparaît comme un lieu de communication spécifique. Le contrat didactique y est implicite et débouche *« sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et*

l'évaluation de la parole.» (L. Gajo et L. Mondada, 2000, pp) Cette asymétrie est évidente en classe de langue :

« *Un locuteur est compétent face à un ou des locuteurs qui sont là pour apprendre* » L. Gajo et L. Mondada (2000)

La circulation de la parole s'organise autour de cette asymétrie, permettant à l'enseignant de venir en aide aux élèves qui se trouvent en position inférieure. Cependant, dans les faits, les élèves lors de leur prise de parole s'adressent souvent uniquement au professeur, même quand leurs propos intéressent toute la classe. A. Ramondec (2002, p 3) note alors que « *cette communication bilatérale nuit à l'écoute des autres élèves qui ne se sentent pas ou peu concernés par un échange qui les exclut plus ou moins implicitement.* » Pourtant, J-M. Defays et S. Deltour démontrent l'importance de la classe de langue :

« *C'est un microcosme où l'apprenant est tenu de s'intégrer et d'interagir avec les autres, et pas seulement avec le professeur, s'il veut apprendre. C'est en effet avec ses condisciples que chaque apprenant doit s'entendre et échanger, pour pouvoir ensuite entrer en relation avec le monde- cible et ses natifs .* » J-M Defays et S. Deltour (2003, p 113)

Ainsi, si en classe de langue, en cours de langue, « *on apprend à communiquer en communiquant [...]* le savoir s'élabore grâce aux interactions des partenaires du processus d'enseignement/ apprentissage. » (Z. Yang, p 159), voyons les propos de natures et de fonctions différentes dont les interactants usent et dont J-M. Defays et S. Deltour (2003, p 113) ont dressé une liste non exhaustive :

- le discours didactique, que ce soit pour demander des éclaircissements, expliquer des faits linguistiques
- le discours imité, lorsque les apprenants récitent par cœur un dialogue, des phrases types
- le discours simulé lors de l'improvisation de saynètes
- le discours authentique grâce auquel les apprenants s'expriment pour leur propre compte

Contrairement à la classe traditionnelle où l'enseignant lutte contre les dérives que sont les sujets étrangers au cours abordés par les élèves entre eux, et où "le silence est d'or", un professeur dans une classe de langue doit trouver le bon équilibre entre les différents moyens de communiquer évoqués ci-dessus. Là encore nous nous appuyons sur le travail de J-M. Defays et S.Deltour (2003, p 113) pour comprendre la subtilité de la construction d'un cours de langue et de la communication qui y est en place. Le professeur doit en effet lier :

- le discours didactique afin d'assurer une correction linguistique, tout en veillant à ne pas systématiquement couper la parole aux élèves qui s'expriment
- l'imitation par laquelle les élèves acquièrent des automatismes et se sentent rassurés, tout en veillant à ne pas décourager en eux toute spontanéité.
- la simulation qui stimule l'imagination des élèves sans les cantonner à des situations fictives improbables
- le discours authentique qui favorise des conversations enrichissantes et rappelle aux élèves qu'ils seront amenés à dialoguer dans un contexte extrascolaire.

De plus, dans la classe de langue, la communication est exolingue. Dans ce cas, la communication s'établit entre un locuteur natif et un locuteur non- natif grâce à des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs. Elle s'oppose ainsi à la communication endolingue qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs dans la classe traditionnelle. L'asymétrie n'est alors plus seulement en termes de rapport de places, nous faisons face à une « *asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles* » (L. Mondada, 1999, pp. 20-34) Le niveau des compétences est inégal. Face à une certaine fragilité du niveau des apprenants, pour R. Benamar (2009, pp. 63-75), « *l'enseignant n'a d'autres choix que de venir en aide à l'élève s'il veut dynamiser les échanges .* » J.F. De Pietro (1988, pp. 65-89) souligne que :

« La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutifs du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/ hétéro facilitation, etc., devient un travail saillant de la communication. » J.F. De Pietro (1988, pp. 65-89)

Ce à quoi R. Benamar (2009, pp. 63-75) ajoute: « *en principe, enseignant et élèves doivent coopérer à la réussite de la communication.* » C. Kerbrat- Orecchioni (1990, p. 123) considère en outre que :

« La communication en classe de langue peut être envisagée comme une situation de communication exolingue idéale dans la mesure où a priori les participants se sentent liés par un contrat didactique et où l'alloglotte parvient grâce à l'étayage de l'autre à réaliser ses objectifs communicatifs. » C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 123)

A-3. En termes de production orale, qu'apprennent les apprenants ?

C. Kramersch (1991, 2003) définit les objectifs de la communication verbale dans un cours :

« Les buts généraux de l'interaction dans la classe sont reconnus comme les suivants. Il s'agit (1) d'amener les apprenants à communiquer entre eux par l'intermédiaire de la langue et de la culture étrangères, (2) de les rendre capables de communiquer convenablement avec des personnes de cette culture (C2) parlant la langue étrangère (L2), (3) de leur donner la capacité de généraliser à partir de cette expérience particulière , et de l'appliquer à des contacts analogues avec des interlocuteurs parlant d'autres langues, c'est-à-dire de transférer leur expérience avec L2 et C2 tout d'abord à leur propre langue et culture (L1 et C1), puis à L3 ou L4 et C3 ou C4 . » C. Kramersch (1991, 2003)

L'oral, au fil du temps, a vu sa place évoluer en fonction des différentes approches, influant sur ce qu'apprennent les apprenants en terme de production orale. Nous nous proposons ici de dresser un rapide état des lieux des méthodes afin d'étudier le rôle de l'oral et son importance dans l'apprentissage de la langue par les apprenants.

A.3.a - La méthode behavioriste.

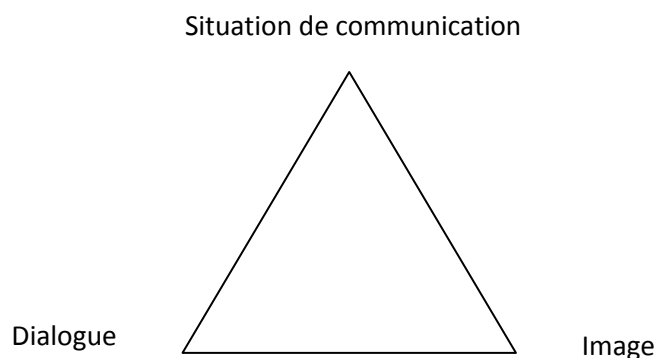
En comparaison aux autres enseignements, l'apprentissage d'une langue étrangère est dévalorisé. De fait, J-M. Defays et S. Deltour (2003, p 9) relatent qu' il est considéré « *comme un simple conditionnement plus ou moins abrutissant, sans que soit beaucoup sollicitée l'intelligence de l'apprenant.* » Les apprenants sont contraints de répéter des phrases toutes faites que le professeur n'explique ni ne traduit, persuadé que les apprenants finiront par comprendre et parler. Ici, l'accent est mis sur la conviction que l'acquisition d'une langue repose davantage sur un don inné que sur des capacités ou des efforts intellectuels.

« Suivant les thèses behavioristes, les élèves se contentant de répondre, par automatisme, aux stimuli de leur instructeur, il ne saurait être question de leur prêter une grande attention. » J-M. Defays et S. Deltour (2003, p 9)

A.3.b - La méthode structuro-globale- audio- visuelle (SGAV)

La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) définit l'oral comme une priorité. De fait, cette méthode est fondée sur le principe selon lequel l'apprenant lors de son apprentissage d'une langue doit se doter d'éléments linguistiques tels que la grammaire, le lexique mais également d'éléments extralinguistiques comme les gestes, le rythme, la mimique. S'il est clair que « *le contenu linguistique du discours scolaire doit dépasser l'apprentissage des structures morpho-syntaxiques de la langue. Il inclut l'acquisition des éléments fonctionnels (actes de parole) et des éléments interactifs (règles du discours)*

de la communication. » (C. Kramersch, 1991, 2003), cette méthode accorde encore peu d'importance à la motivation, aux aspirations et aux opérations d'apprentissage des apprenants.

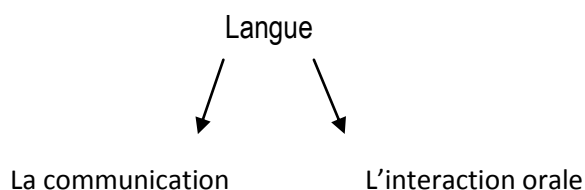


A.3.c - L'approche communicative.

Forts des expériences du passé, voici aujourd'hui l'approche communicative telle que la rapporte C. Kramersch (1991, 2003) :

« Le contenu communicatif est reconnu comme faisant partie intégrante du discours en classe de langue. On s'efforce donc de mettre les connaissances théoriques linguistiques et culturelles le plus tôt possible en pratique dans un contexte interactif, qui requiert facultés d'interprétation et d'expression, ainsi que négociation du sens. Le discours de classe tend alors à prendre un aspect sémantique ouvert, créatif, non-ritualisé, caractéristique du discours naturel » C. Kramersch (1991, 2003)

L'interaction orale, la communication, sont désormais au cœur de l'apprentissage de la langue :

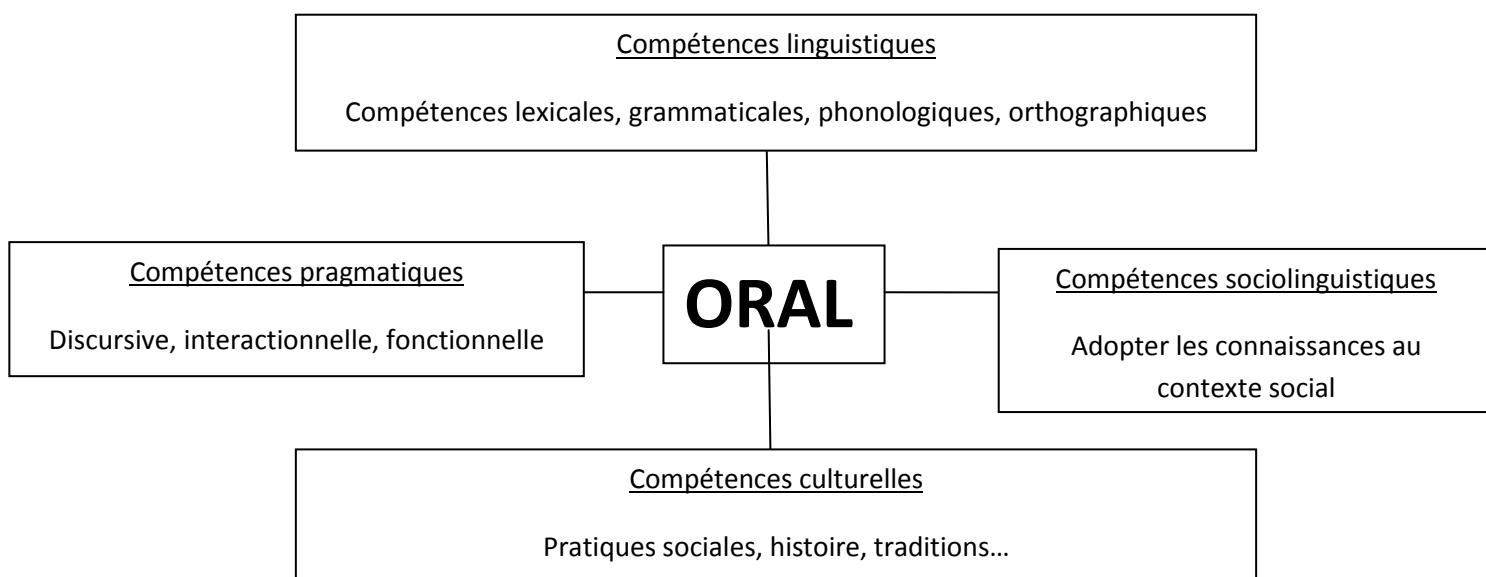


Nous voyons dès lors que la langue est un moyen de communication et non plus une matière, une discipline. Sans toutefois renier les activités mises en place par le passé, l'approche communicative accorde une attention toute particulière aux apprenants et à leur personnalité en prenant en compte leur sensibilité aux supports visuels ou auditifs, à leur façon de travailler seul ou en groupe, etc. Cette approche communicative demande à l'enseignant de pouvoir varier ses activités et ses procédés d'enseignement.

Cette approche, reconnaît qu'à travers le discours « *l'apprenant acquiert des connaissances sur le phénomène du langage, l'acquisition des langues et les processus de communication en général. Il développe des aptitudes qu'il peut transférer à d'autres apprentissages (autres langues vivantes, composition, analyse de discours, appréciation littéraire), ou à l'interaction avec d'autres personnes (en langue maternelle ou en langue étrangère).* »(C. Kramersch, 1991, 2003). Cette dernière met également en lumière les différentes natures et fonctions que les apprenants seront amenés à reconnaître et à employer. En terme de production orale, les apprenants manient aussi bien le discours didactique, le discours imité que le discours simulé ou encore le discours authentique. Tout leur apprentissage s'articule autour du fait qu'ils devront dialoguer dans un contexte extrascolaire.

A.3.d - La perspective actionnelle.

Enfin, l'approche actionnelle reprend tous les concepts de l'approche communicative en y ajoutant l'idée de « tâches » à accomplir dans les différents contextes auxquels les apprenants seront confrontés dans la vie sociale. Nous pouvons dire qu'elle ajoute de l'authenticité à l'approche communicative. L'accent est mis sur l'utilisation de la langue. Les apprenants apprennent à agir et agissent pour apprendre. Ils sont amenés à écouter, à la parler et à créer dans cette langue étrangère. A cet effet, l'interaction orale est l'activité langagière principale. En effet, c'est au travers de la réalisation de tâches que se développeront les différentes composantes de la compétence de communication. L'apprenant s'entraînera aux activités langagières et découvrira des éléments culturels.



L'apprenant est désormais considéré comme un acteur social. A l'aide de l'outil linguistique, les apprenants accomplissent des tâches, de la plus élémentaire telle que passer un message dans un

énoncé jusqu'à réaliser un projet de groupe. Ces tâches ne sont pas forcément langagières. L'approche actionnelle met l'accent sur l'expression des sentiments et des émotions. En effet, si un acte de parole permet de transmettre une idée, dans une conversation, il ne s'agit pas seulement de commenter, il faut exprimer des sentiments, des émotions puisqu'il n'existe pas d'énoncés neutres. Les apprenants envisagent ainsi une langue dans toutes ses dimensions. Par leur rôle d'acteur, le travail prend sens aux yeux des apprenants et encourage leur engagement personnel dans l'apprentissage de la langue.

B - Interaction. Définition.

Tout au long de cette partie, nous tenterons de cerner l'organisation de l'interaction verbale en définissant qui en sont les acteurs, quels sont leurs rôles, puis en exposant l'interaction particulière qu'est la conversation. Apparaîtra alors en filigrane tout le paradoxe soulevé dans l'intitulé « cours de conversation ».

B.1 - L'organisation de l'interaction verbale.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) définit l'interaction comme la cinquième activité langagière avec la compréhension écrite (CE), la production écrite (PE), la compréhension orale (CO) et la production orale (PO). L'interaction n'est pas considérée comme faisant partie de la production orale, elle est une forme de communication à part entière, « une action réciproque » pour le dictionnaire Robert (2000). Il existe deux types d'interaction : l'interaction écrite sous laquelle le CECRL demande à l'apprenant de savoir correspondre, transmettre et échanger des notes, négocier des textes de contrats, participer à des forums en ligne... et l'interaction orale, qui ici nous intéresse. E. Goffman (1973) va encore plus loin dans sa définition puisqu'il distingue l'interaction par laquelle il entend « à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » d'une interaction où il entend « l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme de « rencontre » pourrait convenir aussi ».

Il est impossible dans le cadre d'une tentative de définition de notre part de ne pas évoquer le fameux modèle « speaking » de D. Hymes (1984) et ses huit composantes indispensables à toute interaction, à savoir « setting », « participants », « ends », « acts », « key », « instrumentalities », « norms » et « genre ». Il précise alors que dans toute interaction se mêlent le cadre spatio-temporel (« setting »), des participants engagés ou non dans l'interaction (« participants ») qui a des finalités, des buts (« ends »). L'anthropologue et linguiste D. Hymes insiste sur les actes qui recouvrent à la fois la forme et le contenu du message (thème), la tonalité (« key ») du mode de communication (s'il est par exemple

consensuel ou conflictuel), les instruments ou canaux d'émission verbal ou non verbal (« instrumentalités »), les normes ou règles (« norms ») qui régissent les mécanismes de communication et enfin le genre ou type de discours (s'il s'agit d'une conversation, d'une consultation...). Notons dès lors que pour qu'il y ait interaction, il faut des participants et un message avec un contenu et un but. A. Bernier (2000, p 39) précise que :

« Toute interaction implique des participants, au minimum deux. Le nombre peut jouer un rôle important, car il peut être plus difficile de prendre la parole à huit qu'à deux. » A. Bernier (2000, p 39)

R. Vion (1992) ajoute que selon lui l'interaction c'est justement *« Toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, le concept recouvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe »*. D. Maingueneau (1998) en revanche semble ne pas accorder autant d'importance au nombre de participants en présence, rétorquant que *« toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive, elle est en fait un échange, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et rapport à laquelle il construit son propre discours. »*

Cependant, le type de discours, la tonalité, le cadre spatio- temporel et le mode de communication peuvent différer d'une interaction à l'autre. Mais au- delà de ces constats, il est important de souligner que les interactions véritables sont de véritables rituels sociaux. Le dictionnaire Larousse, en définissant un rituel comme étant *« un ensemble d'actes, de paroles et d'objets, codifiés de façon stricte [...] approprié à des situations spécifiques de l'existence »* et en utilisant le verbe codifier rejoint les dires de bon nombres de linguistes qui, à l'instar de C. Kerbrat- Orecchioni (1990) parlent des règles à l'œuvre au sein des interactions :

« A un niveau très général de fonctionnement, on dira que les interactions sont construites et interprétées à l'aide d'un ensemble de règles qui s'appliquent, dans un cadre contextuel donné, sur un matériau de nature sémiotiquement hétérogène (unités verbales, paraverbales, et non verbales). » C.

Kerbrat- Orecchioni (1990)

Cette idée est appuyée dans le CECRL même où l'on voit que sous le terme interaction sont comprises aussi bien des activités de conversation que dans les stratégies, les tours de parole. Les apprenants doivent donc acquérir des connaissances socio- culturelles qui leur permettront par la suite de participer à une interaction. De fait,

« Toute interaction verbale se présente comme une succession de “tours de parole” – ce terme désignant d’abord le mécanisme d’alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d’un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l’interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l’ample “tirade”). » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990)

C. Kerbrat-Orecchioni (1990) distingue même trois catégories de règles opérant à différents niveaux dans l’interaction :

« * Règles qui permettent la gestion de l’alternance des prises de parole, c’est-à-dire la construction de ces unités formelles que sont les “tours”

* Règles qui régissent l’organisation structurale des interactions verbales, et qui permettent la mise en séquence de ces unités fonctionnelles que sont les échanges et les interventions.

* Règles enfin qui déterminent la construction de la relation interpersonnelle – sur un mode intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel-, et qui ont partie liée avec le “système de la politesse” en vigueur dans la société considérée. »

Certains chercheurs emploient les termes « interaction » et « conversation » comme des synonymes car si dans une interaction il y a alternance des tours de parole, la conversation est également un « texte » composé à plusieurs. De plus, tout comme l’interaction, A. Bernier (2000, p 40) rappelle que dans une conversation il existe des règles, « chacun a l’obligation d’écouter et l’obligation de répondre. Chacun a donc des obligations et des droits. » C’est cette proximité des termes conversation et interaction qui nous poussera plus tard à tenter de définir ce qu’est véritablement une conversation.

B.2 - Rôle et statut des différents participants

E. Goffman accorde un sens très large au terme de “participant”, puisqu’il recouvre l’ensemble de toutes les personnes qui se trouvent figurées à un moment donné dans le même espace perceptif. Mais en un sens plus étroit (et plus courant), on n’entend sous ce terme que les participants “ratifiés”, qui sont véritablement intégrés au groupe conversationnel, et produisent certains signes de leur “engagement” dans l’interaction en cours. Nous nous attacherons au sens large du terme de “participant” puisque C. Kerbrat-Orecchioni (1990) considère que :

« Tous les destinataires d’un message, même ceux qui ne sont de toute évidence qu’indirects (« unaddressed”), jouent un rôle important dans le déroulement de l’interaction, que ce soit, comme on l’a vu, par un regard évaluateur, ou parce que tout simplement chaque fois qu’un mot est prononcé,

tous ceux qui se trouvent à portée de l'évènement [in perceptual range of the event] possèdent, par rapport à lui, un certain statut de participation. » C. Kerbrat-Orecchioni (1990)

Nous allons tenter de définir qui sont les participants et leur rôle dans l'interaction.

Pour C. Kerbrat-Orecchioni (1990), « *Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles- parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. »* Ces interactants sont dotés d'une personnalité qui lui est propre, de savoirs, de croyances et de représentations. Cet ensemble de caractéristiques sont appelés c'est selon, "background informations", "informations préalables", "bagage" ou "système cognitif" (F. Flahault, 1978), "topos" (O. Ducrot, 1984) Pour C. Kerbrat-Orecchioni (1990), ces propriétés « *doivent être considérées comme une des composantes du contexte, et dont un sous- ensemble joue un rôle particulièrement décisif dans les opérations de production et d'interprétation : ce sont les représentations que L1 se fait de lui- même, de L2 , et des représentations que L2 se fait de lui- même, de L1, et des représentations que L1 se fait de lui-même, etc. ; et systématiquement, les représentations que L2 se fait de lui- même, de L1, etc. »*

Les participants jouent un rôle et sont même définis par E. Goffman (1973) comme « *de véritables acteurs sociaux* ». Le CECRL appuie cette métaphore théâtrale dans sa définition de l'interaction orale :

« 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 »

Il rejoint ainsi les dires de:

« Assimilé à un acteur, le participant doit agir de façon à donner, que ce soit intentionnellement ou non, une expression de lui- même, qu'à leur tour, les autres doivent interpréter de manière à en retirer une certaine impression. Impliqués dans une interaction les acteurs définissent conjointement la situation. »

E. Goffman (1973)

Par le biais de la métaphore théâtrale, E. Goffman (1973) montre que, ce faisant, les acteurs entrent en représentation, "représentation" devant être entendu comme "la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon les autres participants."

C - Une interaction particulière : la conversation. Définition.

Si nous lions dans le titre les termes interaction et conversation, c'est que certains chercheurs les emploient comme des synonymes.

« De la Renaissance à nos jours, la littérature est abondante qui traite de la conversation, mais elle émane surtout de moralistes (mentionnons par exemple Montaigne, La Bruyère, ou La Rochefoucauld) ; le point de vue est essentiellement éthique et esthétique, et la perspective normative, dans la mesure où il s'agit avant tout d'inculquer les règles de "l'art de bien converser". » C. Kerbrat- Orecchioni (1996)

Ainsi, C. Kerbrat- Orecchioni (1996), puis L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996), déplorent, même s'il existe de nombreux ouvrages traitant d'activités ludiques à mettre en place dans le cours de conversation (F. Weiss, 1993), ou encore du fonctionnement sémio-linguistique de la conversation (D. André- Larochebouvy, 1984), une importante lacune en publications sur le sujet. Malgré cela, nous tenterons de définir ce qu'est la conversation, en partant tout d'abord des mots du dictionnaire Robert où la conversation est *« un échange de propos naturel et spontané »*. Tarde (1989, p 87) entend par conversation *« tout dialogue (...)où l'on parle pour parler, par plaisir, par jeu, par politesse. »* et introduit la notion de caractère "gratuit" et "non finalisé" évoqué ensuite par C. Kerbrat- Orecchioni (1990). La conversation est "coupée de tout but instrumental" (E. Goffman), elle n'a pas de " but avoué autre que celui de converser" (André- Larochebouvy, 1984) ; la conversation comporte en elle- même sa propre finalité. On parle alors de finalité exclusivement interne puisque l'échange a comme fonction première le contact entre les interlocuteurs. Mais outre son caractère immédiat, familier, gratuit et non finalisé qui font de la conversation une activité de la vie quotidienne, force est de constater qu'elle joue un rôle social très fort. Elle est en effet le ciment des relations entre les gens, entres amis et sert, comme le souligne C.Kerbrat- Orecchioni (1990) à la "réactualisation des liens sociaux", puisque comme le dit P. Watzlawick (1979) et l' école de Palo Alto, *« on NE peut pas NE PAS communiquer »*.

Mais alors comment se manifeste la conversation ? E. Goffman donne sa définition de la conversation :

« Comme la parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s'installent dans ce qu'ils perçoivent comme étant une courte période coupée des (ou parallèles aux) taches matérielles ; un moment de loisir ressenti comme une fin en soi, durant lequel chacun se voit accorder le droit de parler aussi bien que d'écouter, sans programme déterminé (...) ». E. Goffman (1987)

C'est ce que C. Kerbrat- Orecchioni (1990) appelle le « caractère "familier" (ou "non formel") », propriété spécifique à la conversation en tant que type d'interaction verbale. Ce caractère spontané,

décontracté, improvisé est pour C. Goodwin (1981) un « *casual talk in everyday sittings* ». De fait, la conversation s'oppose alors aux autres types d'interactions en ce qu'aucune de ses composantes n'est fixée à l'avance. Le nombre de participants est variable d'une conversation à l'autre, voire même au cours de celle-ci (quoiqu' il doive rester relativement réduit) ; les thèmes traités sont également susceptibles de varier, de subir les conséquences d'une conversation "à bâtons rompus". La durée de l'échange, l'alternance des tours de paroles, se déterminent de façon relativement libre et la conversation doit garder son caractère "immédiat" dans le temps et dans l'espace (proximité des participants, contact direct, réponse instantanée). C. Kerbrat- Orecchioni (1996) résume ces dernières lignes :

« La conversation a [...] pour caractéristique d'impliquer un nombre relativement restreint de participants, dont les rôles ne sont pas prédéterminés, qui jouissent tous en principe de mêmes droits et devoirs [...], et qui n'ont pas d'autre but avoué que le seul plaisir de converser ; elle a enfin un caractère familier et improvisé : thèmes abordés, durée de l'échange, ordre des prises de tour, tout cela se détermine au coup par coup de façon relativement libre [...] qui laisse aux interlocuteurs une marge de manœuvre nettement plus étendue que dans d'autres formes plus "contraintes" d'échanges communicatifs. » C. Kerbrat- Orecchioni (1996)

La conversation apparaît comme une interaction "relativement libre", "minimalement contrainte", et pour J. Arditty (1987, p 18), « *l'échange lui-même doit apparaître comme non- prémédité et non limité a priori* ». En résumé la conversation n'est pas tout à fait libre pas tout à fait libre car pour C. Kerbrat- Orecchioni (1990), « *tous les systèmes interactionnels sont régis par des règles générales de structuration, d'alternance de tours de paroles, etc.* » Si à première vue une conversation apparaît comme une simple succession de tours de parole, en réalité elle « *obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique .* »

La conversation est de type "égalitaire" car pour C. Kerbrat- Orecchioni (1990) « *même s'ils n'ont pas en fait le même statut, les participants se comportent dans l'interaction comme des égaux ; ils disposent du même ensemble de droits et de devoirs, et se situent en principe, en tant que sujets conversants, à la même "place"* ». En effet :

« Dans une conversation, les participants sont censés occuper à tour de rôle la position émettrice (étant le reste du temps relégués en position réceptrice), c'est-à-dire que les configurations interlocutives ne cessent de se modifier au cours du déroulement de l'interaction. » C. Kerbrat- Orecchioni, 1990

Les participants à la conversation peuvent donc se couper la parole, user d'onomatopées, faire dériver le thème initial vers un second. Le but est de se faire comprendre des autres participants, que ce soit en donnant son avis, en répondant à une question ou tout simplement en racontant une anecdote, en partageant une expérience. L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996) ajoutent que « *la conversation constitue, même si l'on parle parfois pour ne rien dire, un acte de communication [qui] fait intervenir en même temps les compétences verbale, culturelle et kinésique.* » Nous voyons ici que le contenu d'une conversation est multiple et sous- tend que notre sujet « enseigner la conversation » le sera tout autant. Et L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996) de conclure que « *la tâche est si vaste au vu de tout ce que le mot « conversation » peut impliquer qu'il est à peine exagéré de qualifier le cours d'un potentiel fourre-tout* ».

C.1- Organisation particulière de la conversation.

Nous l'avons vu, la conversation, au- delà de son caractère familier, spontané, obéit à des règles aussi bien quant aux tours de parole qu'aux nombres de participants. A ce propos, R.Jakobson (1963) définit la circulation de l'information entre les différents locuteurs, émetteurs et récepteurs, qu'il s'agisse de la communication orale ou écrite. Le linguiste développe alors un schéma de la communication qui précise les relations entre ces différents locuteurs. Il dévoile l'existence d'un canal entre l'émetteur (à l'oral, le locuteur) et le récepteur (à l'oral, le récepteur). Mais pour produire une conversation et respecter des tours de parole, encore faut- il que l'émetteur et le récepteur aient conscience qu'ils se trouvent dans un échange communicatif. De fait, pour C. Kerbrat- Orecchioni (1990) « *il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut- il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux "engagés" dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de validation interlocutoire* ». Comme remarqué précédemment, A. Bernier (2000) note que chaque interactant « *a des obligations et des droits (droit de ne pas être interrompu et obligation de ne pas monopoliser par exemple)*», qui l'invitent à parler, à écouter et à répondre, et c'est par ce que C. Kerbrat- Orecchioni appelle des « *procédés de validation interlocutoire* » qu'ils s'inscrivent alors dans l'échange.

«Lorsque des personnes effectuent cette ratification réciproque, on peut dire qu'elles sont en conversation : autrement dit, elles se déclarent officiellement ouvertes les unes aux autres en vue d'une communication orale et garantissent conjointement le maintien d' "un flux de paroles"»(E. Goffman, 1979).

Quels sont ces « gestes significatifs » qui marquent le début de la période de communication ? Si « les salutations, les présentations, et d'autres rituels "confirmatifs" jouent pour ce faire un rôle évident », C.

Kerbrat- Orecchioni (1990) évoque d'autres moyens qu'elle juge « plus discrets et pourtant fondamentaux » que l'émetteur emploie pour attirer l'attention de son interlocuteur :

- montrer qu'il parle à quelqu'un par l'orientation de son corps
- montrer qu'il parle à quelqu'un par la direction de son regard
- produire des marqueurs verbaux d'allocation
- s'assurer par quelques coups d'œil que son interlocuteur l'écoute
- maintenir l'attention de son interlocuteur par des captateurs

Nous le voyons, il ne saurait être une conversation sans récepteur à qui il n'incombe pas seulement la tâche d'écouter ; il doit montrer qu'il écoute en produisant ce que C. Kerbrat- Orecchioni (1990) appelle « *des signaux que nous dirons régulateurs (ou "signaux d'écoute")* ». Par ces signaux, il permet au locuteur de repérer s'il y a ou non des défaillances d'écoute ou de compréhension et auquel cas les réparer. C. Kerbrat- Orecchioni (1990) appelle « *phatiques l'ensemble des procédés dont use le parleur pour s'assurer de l'écoute de son destinataire* » et entend par là aussi bien les signes de validation interlocutoire que l'augmentation de l'intensité vocale, les reprises et les reformulations.

Un récepteur, un émetteur, des signes d'écoute et de compréhension sont les ingrédients essentiels pour le maintien d'un « flux de parole », reste à savoir quand ils doivent s'exprimer puisqu'il ne saurait être question, pour des raisons de politesse, d'interrompre sans cesse la conversation ou encore de monopoliser la parole.

L. Chevalier L et T. Trubert- Ouvrard (1996) notent que « *lors d'une conversation, les difficultés rencontrées par l'étudiant proviennent autant du fait de la situation que des diverses compétences (verbale et culturelle) demandées* ». En partant d'un constat fait à partir de l'étude d'étudiants, nous pourrions dresser une liste non exhaustive des composantes socioculturelles à l'œuvre dans une conversation :

« *Système des règles de politesse, connaissance des relations qui s'établissent entre les différents constituants du texte conversationnel (relations interactives), aussi bien que des relations qui s'instaurent, par l'intermédiaire de l'échange verbal, entre les interactants (relations interactionnelles).* »

M. Codleanu (2009, p 191)

Le CECR considère par ailleurs que l'acquisition des règles de politesse fait partie intégrante de la compétence de communication en tant que composante sociolinguistique : « *Sensible aux normes*

sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre génération, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre, de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. »¹ et prouve bien par conséquent qu'une conversation obéit à des règles plus subtiles que le nombre de participants. Pour conclure, nous pouvons lire sur le site de l'Alliance Française de Sydney que « Les usagers de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches, qui ne sont pas seulement langagières. ». Ils possèdent un ensemble d'aptitudes qui lui permettent « de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques ». Les participants organisent donc leur échange verbal autour de leur « connaissance des règles d'utilisation appropriée des énoncés, des règles qui régissent l'alternance des tours de parole et la gestion thématique, des règles de politesse qui déterminent la façon dont il convient de formuler une salutation ou une requête, de réagir à une offre ou à un compliment, ces règles opérant comme des contraintes rituelles ».

Un point reste à aborder, celui de l'apparente simplicité des successions des tours de parole, maintes fois évoqué. Qui prend la parole, pour dire quoi et à quel moment ?

Il nous paraît dans un premier temps pertinent de tenter de définir ce qu'est un tour de parole. Pour J.-M. Luscher, E. Roos et C. Rubattel, on peut établir une distinction entre « le *tour de parole* et la *prise de parole*. » Selon Bange (1992) « *le tour de parole est une unité interactive, non seulement en raison des règles d'alternance et d'allocation de la parole, mais aussi par sa construction* », c'est donc un type de prise de parole au même titre qu'un exposé ou un oral de concours, mais qui « *semble réunir au moins les deux caractéristiques suivantes* » (J.-M. Luscher, E. Roos et C. Rubattel):

- le contenu de la prise de parole a un contenu thématique, il annonce le sujet de la conversation, ou est en relation avec un thème car c'est la prise de parole qui développe les thèmes abordés dans la conversation. Cependant, le fait d'avoir un contenu thématique n'est pas systématique puisque J.-M. Luscher, E. Roos et C. Rubattel incluent dans les tours de parole « *les marques d'approbation, par exemple un simple oui. C'est ce que nous appelons en relation avec un thème.* »

¹ La compétence communicative, dans la vision du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), comprend trois composantes : la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique), la compétence sociolinguistique (marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, dialecte et accent) et les compétences pragmatiques (connaissance des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés, utilisés pour la réalisation des fonctions communicatives et segmentées selon des schémas interactionnels et transactionnels) (CECRE : 96)

- un tour de parole est une prise de parole émise, reçue et qui a suscité une réaction .

« Cette réaction peut être une réponse explicite, contenant éventuellement certaines traces de diaphonie, ou la manifestation de l'incapacité de répondre, ou encore une simple continuité thématique (où l'on retrouve la première caractéristique) » (J.-M. Luscher, E. Roos et C. Rubattel)

A. Auchlin (p 142) comprend également *« des morphèmes qui peuvent apparaître comme seuls constituants d'un tour de parole : bien, bon, mmh, ouais, ouais ouais, et qui sont dans ce cas des marques de "prise en compte". »*

Enfin, A. Naruk note que ce tour de parole est *« une partie fondamentale d'organisation des échanges oraux qui est composée d'unités séparées par des points de transition, en d'autres termes par des lieux où le locuteur en place peut abandonner la parole. »*: c'est la place transitionnelle.

« On dira que le changement de tour doit normalement s'effectuer à un "point de transition possible" » (J.- M. Luscher, E. Roos et C. Rubattel)

Le locuteur inscrit donc cette place transitionnelle dans son énoncé à l'aide de signaux de fin de tour. Ils peuvent être explicitement marqués de différentes manières :

- au niveau du contenu : le locuteur questionne son interlocuteur, lui demande son avis

- *« par une marque linguistique du type des marqueurs de structuration de la conversation »* dont A. Auchlin (p 142) en dresse une liste non- exhaustive : *« au fait, à propos, ah oui, ouais mais, maintenant, quoi, alors, ben, pis, ben alors, pis alors, et alors, bon alors, alors bon, pis bon, alors voilà, ben voilà, pis voilà... »* en précisant *« qu'on peut en prolonger la liste en combinant trois éléments {bon ben alors, pis alors bon, etc.} »*

Reste finalement qu'une fois que *« L1 a manifesté son désir d'abandonner la parole, quelqu'un doit la prendre, mais qui ?- le problème ne se posant évidemment que lorsque le groupe conversationnel comprend plus que deux participants ayant droit à la parole. »* (C. Kerbrat- Orecchioni, 1990) car si le devoir des participant est de répondre, encore faut- ils qu'ils sachent quoi dire.

Ce qui nous amène à traiter ce dernier point : que dire dans une conversation. Nous l'avons vu, le contenu de la prise de parole a ou est une thématique, le tour de parole quant à lui peut simplement être un morphème, mais J.- M. Luscher, E. Roos et C. Rubattel font état d'un autre moyen de maintenir le canal entre l'émetteur et le récepteur. Ils évoquent *« les non tour de parole »*. Ce sont des prises en compte phatiques (*oui, mmh*) que l'interlocuteur peut faire intervenir en cours de discours du locuteur

sans toutefois interrompre le tour de parole. Cependant, ces "non tour de parole", pour J.-M Luscher, E. Roos et C. Rubattel , « *ne servent pas exclusivement au maintien du canal : il y en a qui ont pour fonction de marquer un refus d'occuper un tour de parole offert.* » et interviennent alors à une place transitionnelle. En résumé, la fonction commune des non tours de parole est de signaler au locuteur qu'il est compris, entendu.

Dans sa prise de parole, l'interlocuteur devenu locuteur peut développer les thèmes abordés dans la conversation en répondant à une question, en argumentant, mais nous pouvons également observer un « phénomène d'inertie ». Celui-ci intervient de différentes manières dans les prises de parole :

- « *B anticipe la fin du tour de parole de A : il estime en savoir assez et ne désire pas attendre la fin du tour de parole. Il coupe donc la parole à A.*

- *B ne réagit que tardivement à une marque de fin de tour de parole de A, alors que A a déjà repris un nouveau tour de parole.* » (J.-M. Luscher, E. Roos, C. Rubattel)

C.2- Finalité interne et externe.

Enfin, dans ce dernier point, il nous semble important de définir ce que sont vraiment les interactions à finalité interne et externe afin de clarifier le fait que notre sujet portant sur la conversation exclut, a priori, les interactions à finalité externe.

C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p 80) distingue :

« *Les interactions à finalité externe (achat, obtention de renseignements, traitement médical), et ces interactions plus "gratuites" que sont les conversations, dont les enjeux sont de nature plus relationnelle que transactionnelle : on parle pour parler, et pour assurer la maintenance du lien social.* » C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p 80)

Nous considérons donc que la conversation est en quelque sorte « sa propre fin » tandis que le dialogue est un échange ayant un but précis, avéré. **Cependant, C. Kerbrat-Orecchioni souligne qu'il est clair que « les échanges communicatifs réels », du type de la conversation, « ne sont pas forcément "typologiquement purs" : on constate fréquemment au cours d'une même interaction certains glissements d'un genre à l'autre.** » Et c'est tout à fait normal. Il serait illusoire de penser transformer un cours en une unique longue conversation, il s'agit en fait pour L. Chevalier et T. Trubert-Ouvrard (1996) de « *passer sans cesse d'une situation à l'autre, tout en essayant de réduire graduellement le monolocutif au strict nécessaire.* » La distinction entre ces deux grandes catégories d'interaction, celles qui sont finalisées ("task-oriented") comme les transactions commerciales, et celles qui ne le sont pas

comme les conversations, soulève cependant un paradoxe puisque pour M. Coulthard (1985) « *all speech events (...) have a purpose, even if occasionally it is only phatic* ». C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p 80) se propose donc de distinguer autrement ces deux types d'interaction :

« * *interaction à finalité externe (achat, obtention de renseignements, etc.) vs*

** interactions plus "gratuites" en apparence, qui n'ont d'autre fin que la rencontre elle-même, et dont les enjeux sont essentiellement de nature relationnelle : on parle pour parler, pour assurer la maintenance de la relation, ou pour imposer à l'autre une certaine image de soi »*

Faire la distinction entre ces deux types d'interaction nous permet de mieux distinguer la fragile frontière qui existe entre le cours et la conversation. Cela illustre en partie ma problématique basée sur la place du cours dans le programme « je me rappelle mon français » proposé par l'association « La Maison d'Antoinette ». En effet, son but est d'amener les participants à une interaction à finalité interne. Toute la question est de savoir comment mettre les interactions à finalité externe au service des interactions plus gratuites qui sont à la base de ce programme éducatif.

D -Construire du sens en interaction.

Jusqu'à présent, nous avons évoqué le fait qu'il faut connaître les règles de l'interaction pour s'exprimer. Nous savons désormais qu'un apprenant doit assimiler quelques règles parce qu'une conversation est difficilement possible lorsque les interactants parlent à tort et à travers. Il me semble cependant que nous avons fait l'impasse sur le fait que pour construire du sens en interaction, il faut connaître les règles de fonctionnement de la langue. En effet, communiquer implique que les différents interlocuteurs puissent se comprendre et pour cela , une maîtrise minimale du fonctionnement de la langue est nécessaire.

A ce propos, le CECR est très précis. Il distingue entre autres pour chaque niveau « comprendre (écouter) » et « parler (prendre part à une conversation) ». Un apprenant peut saisir le sens d'une conversation qu'il écoute en s'attachant aux mots qui lui sont familiers, mais pour parler, pour donner du sens à sa prise de parole, il doit l'axer autour d'une structure grammaticale. Nous comprenons dès lors que la grammaire est indispensable aux apprenants. A ce propos, en nous penchant davantage sur le CECR, nous constatons que les apprenants sont dans l'obligation de maîtriser toutes les notions, parmi lesquelles la grammaire, afin de passer au niveau supérieur. Je vais présenter dans un petit tableau quelques compétences grammaticales, classées niveau par niveau, que les apprenants doivent savoir utiliser :

NIVEAU	COMPETENCES GRAMMATICALES
A1	passé composé ; phrase affirmative ; phrase interrogative ; phrase négative ; prépositions à, en, au, aux+ pays/ ville ; présent de l'indicatif ; articles définis et indéfinis ; articles partitifs
A2	Adverbes de temps ; adverbes de quantité et d'intensité ; adverbes de lieux ; pronoms interrogatifs ; pronoms COD et COI ; réponses (oui/si/non/ moi aussi/ moi non plus)
B1	Pronoms démonstratifs ; prépositions de lieux et de temps ; pronoms possessifs ; pronoms relatifs ; si + imparfait/ conditionnel ; si + passé composé/ présent
B2	Articulateurs logiques (but, cause, conséquence, hypothèse, condition, opposition, concession, restriction) ; conjonctions+ subjonctif ou infinitif ; concordance des temps
C1	Figures de style (métaphores, euphémismes, hyperboles...) ; passé simple ; articulateurs logiques (opposition, concession, restriction) ; articulateurs logiques (cause, conséquence, hypothèse, condition)
C2	Pas de contenu grammatical à ce niveau

Au regard de ce tableau, le niveau C2, où un contenu grammatical est absent, est probant. En effet, si les apprenants de niveau C2 sont considérés par le CECR comme des « utilisateurs expérimentés », des bilingues, nous pourrions avancer qu'est considéré quelqu'un comme parlant une langue, quelqu'un qui en maîtrise la grammaire, et le fonctionnement. Nous comprenons dès lors l'importance de connaître le fonctionnement d'une langue pour construire du sens en interaction.

Cependant, à ces propos je ferais deux remarques. Tout d'abord un utilisateur expérimenté peut tout à fait maîtriser toutes les règles de grammaire, connaître le fonctionnement de la langue et ne jamais vouloir s'exprimer à l'oral, soit qu'il ne connaisse pas les règles de l'interaction, soit qu'il soit timide. Les compétences grammaticales et orales semblent dès lors indissociables. Enfin, dans un cas aussi

particulier que le cours de conversation, et a fortiori dans le cadre du programme « je me rappelle mon français » où les participants n'ont pas pour but de passer un examen de langue à la fin de l'année, est posé le problème du sens. J'entends par là que l'enseignant peut être amené à se demander s'il va accepter une phrase grammaticalement fautive ou non dans la conversation et par là, privilégier ou non l'interaction sur la grammaire.

Partie 2 : Le cours de conversation dans une association grecque.

A - Le cours de conversation.

Si nous soulignons ici que le cours de conversation se déroule dans le cadre d'une association grecque, c'est que ce contexte exerce une influence déterminante sur la façon de mener à bien ce programme un peu particulier. Tout au long de ce chapitre, nous nous efforcerons de présenter quelles sont les particularités du cours de conversation puis de l'enseignement des langues en Grèce afin de déterminer en quoi celui-ci conditionne notre cours.

A.1- Pour une définition du cours de conversation.

Selon une étude du ministère français de l'Éducation datant de 1996 et rapportée par L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996), « *le but d'apprendre pour le plaisir, et non plus pour le travail, va grandissant. Chez les apprenants, on constate une volonté de pouvoir utiliser immédiatement leur savoir acquis dans les situations de la vie quotidienne. Le cours de conversation fait partie des enseignements qui répondent à cette attente.* » L'objectif de cet enseignement est alors double. S. Vanbaelens et C. Etienne (1999) parlent d'une alliance entre « *un développement des compétences de communication orale et la découverte de la culture* », ce qui, selon L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997), amènerait les étudiants à ce qu'ils « *puissent tenir une conversation dans une situation naturelle et réelle, donc hors cours ou extra- scolaire.* » Mais là encore les deux chercheurs soulignent qu' « *il s'agit d'une tâche si vaste eu vu de tout ce que le mot conversation peut impliquer qu'il est à peine exagéré de qualifier ce cours d'un potentiel fourre- tout* ». Il a également souvent la réputation de manquer de sérieux. En effet :

« *il ne se donne pas pour but d'enseigner de nouveaux éléments grammaticaux ou de transmettre quelque savoir académique.* » L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996)

Cela semble conférer à ce cours un aspect léger, voire futile, renforcé par l'utilisation fréquente d'activités ludiques. Pour L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996), il est en revanche acquis que « *le cours de conversation est le plus souvent assuré par un enseignant francophone, à raison d'une séance par semaine, obligatoire ou non pour les étudiants.* » Que cet enseignement soit confié à un francophone permet aux étudiants de se confronter à une certaine réalité de la langue française. Ils sont immergés dans une sorte de bain linguistique rendu plausible et possible par la présence de ce professeur.

V. Bigot (1996, pp 33- 46) ne manque cependant pas de se demander comment « *une "véritable" conversation, type d'interaction défini selon des paramètres précis, peut- elle se développer dans le cadre contraignant d'une situation didactique ?* », mettant ainsi en lumière la caractéristique paradoxale d'une

telle ambition : converser en classe de langue. Si nous parlons ainsi de paradoxe, c'est que pour V. Bigot (1996, pp 33- 46) le cours de conversation est certes un moment où le professeur et les apprenants ont la volonté de reproduire les conditions favorables à une conversation spontanée, « *mais pour autant, l'interaction qui se développe n'est pas non plus semblable en tout point à une conversation naturelle telle qu'elle pourrait se développer hors de la classe.* »

Ayant en tête que le cours de conversation repose sur le principe que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, le modèle d'interaction auquel se réfèrent implicitement les participants est bien celui de la conversation naturelle ; professeurs et apprenants mettent tout en œuvre pour « *reproduire des conditions d'appropriation semblables à celles de l'acquisition non- guidée* » (V. Bigot, 1996). Nous l'avons vu, l'informalité, le petit nombre de participants, le caractère spontané et des règles de circulation de la parole sont des traits typiques de la conversation. Pour favoriser l'informalité de l'interaction il peut arriver que les participants (professeurs et apprenants) se tutoient. .

Quel est le but du cours de conversation ? Le site internet de l'Alliance française de Sydney explique ce que les apprenants acquerront au fil du cours de conversation :

« Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles. »

L'Alliance met également l'accent sur la langue en tant que « *vecteur de communication des cultures* ». Ainsi, par le biais de la conversation, ce sont également l'histoire du pays, les normes sociales qui sont abordées et permettront aux apprenants « *de faire un usage approprié de cette langue .*»

A.2 - Un paradoxe intrinsèque.

Nous l'avons vu, le dictionnaire Robert définit un cours comme un « *enseignement diffusé dans un domaine donné* » et la conversation comme un « *échange de propos naturel et spontané* », et c'est cette contradiction intrinsèque entre les mots cours et conversation qui fait dire à L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997) qu'un « *échange de propos naturel et spontané exige une situation qui le soit tout autant, or le cours peut difficilement prétendre être un lieu où la situation de communication soit naturelle, du moins pas à chaque cours et pendant toute sa durée.* » L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997) se demandent donc légitimement s'il n'est par conséquent « *illusoire d'attendre des apprenants qu'ils produisent spontanément une conversation en français dans un contexte qui ne l'est pas, en dépit de la présence d'un enseignant francophone, et donc où l'utilisation du français n'est ni naturelle ni spontanée ?*» Il semble important de noter ici l'utilisation du terme « spontanément » qui illustre

parfaitement le paradoxe entre cours et conversation. Si la conversation est un acte de communication et est donc par là le but recherché d'un cours de langue, c'est le spontané qui est nécessaire à l'acte de communication qu'est la conversation.

« La difficulté est donc essentiellement de reproduire dans la salle de cours des circonstances contextuelles indispensables permettant le développement de situations de communication différentes. » M. Schaub (2012, p 240)

L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996) soulignent également que la situation de communication d'un cours est différente de celle d'une conversation et que par conséquent les deux termes s'opposent :

« Dans une situation de cours, une grande partie de la séance repose sur un contrat qui n'admet pas l'échange et aboutit essentiellement à une situation monolocutive. Cela est évident lorsque l'enseignant explique, donne des consignes, corrige, évalue, etc. cette situation reste aussi la même lorsque les étudiants répondent en classe aux questions d'un exercice préparé au préalable : ils ont disposé d'un temps de réflexion pour élaborer seuls le discours qu'ils ne font que rapporter. La situation devient interlocutive seulement si le professeur pose des questions directes et non- préparées, mais là encore les étudiants ont la possibilité d'atténuer cet interlocutif en se repliant sur leur manuel, leur cahier ou leur dictionnaire pour y trouver une réponse déjà organisée. » L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996)

A.3 - L'organisation d'un cours de conversation.

Derrière son apparente simplicité, mettre en place un lieu propice à une conversation la plus authentique possible, aussi paradoxal que cela soit, demande un travail en amont.

A.3.a - La déscolarisation de la salle.

Ce que nous nommons ici « déscolarisation » est un ensemble de faits visant à faire disparaître l'aspect scolaire inhérent au cours de conversation.

À propos de la salle de classe, L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997) insistent sur le fait que *« la disposition des tables dans la classe joue, on le sait, un rôle non négligeable dans l'échange communicatif. »* Le programme « je me rappelle mon français » se déroule au sein des locaux de l'association « la maison d'Antoinette » qui sont à l'origine destinés à recevoir des lecteurs intéressés par la bibliothèque francophone. Les pièces sont chaleureuses, décorées par les fabrications des enfants et quelques clichés de la France fournis par l'Institut Français de Thessalonique, et on ne trouve pas de bureaux mais des tables entourées de fauteuils. Nous sommes donc en accord avec les dires de M. Schaub (2012, p 241) : *« l'organisation frontale de la salle de classe n'est en effet pas adéquate dans une optique de communication interlocutive [...] La position des bancs en "U", si elle favorise la*

communication, n'est pas non plus l'idéal [...] on pourra supprimer dans la mesure du possible les traces scolaires, et donc les bancs, voire le tableau ; une salle polyvalente pourrait donc être utilisée. »

Lors des premières interventions, les participants étaient installés dos au petit tableau et au mur sur lequel sont accrochés des cartes de France, mais il s'est rapidement avéré qu'ils avaient besoin que j'utilise le support du tableau pour y écrire du vocabulaire. Ainsi, bien que les traces scolaires ne soient pas tout à fait supprimées, la salle est polyvalente, les participants sont assis autour des tables, face à face, ce qui, selon L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997), *« facilite le croisement des regards et la communication. »* J'abandonne ma position frontale et m'installe au milieu des apprenants de manière à ce que nous puissions tous nous voir ce qui *« permet de restreindre la différence de statut quelque fois rédhibitoire entre professeur et étudiants. »* (L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard, 1996) Par cette réorganisation de l'espace l'enseignant comme les apprenants favorisent ainsi une plus grande "informalité" de l'interaction. De cette façon, nous cherchons tous à compenser une inégalité qu'implique normalement la relation professeur – enseigné.

A.3.b - Les participants

En premier lieu, il me semble important de souligner que les participants ne sont jamais appelés élèves ni traités comme tels. En témoignent les nombreux tours de parole successifs où je n'interviens pas et durant lesquels les participants communiquent, se regardent et usent des signes de validation interlocutoires. Dans ces passages, les tours de parole sont auto- sélectionnés et non pas attribués par l'enseignant comme c'est souvent le cas en classe de langue. En l'absence de cette inégalité généralement présente dans la relation professeur- enseigné, la déscolarisation passe aussi par ma proximité avec les participants. J'entends par là qu'il n'est pas rare que mon intervention suscite des interrogations plus personnelles que les participants ont envie de me soumettre. Ils s'attardent également à la fin de l'heure pour que nous discussions de choses et d'autres ou encore sortions. Cette proximité, voire cette amitié, quoique agréables et signes que nous avons largement dépassé le cadre d'un « cours », ne doivent pas influencer sur mes interventions. il ne saurait en effet être question de mélanger ce que l'on pourrait qualifier de « vie privée » et « vie publique » en me montrant plus proche de certains participants que d'autres dans mes interventions. la place de l'enseignant est délicate et fera l'objet d'une étude dans le point suivant.

Enfin, d'un point de vue plus institutionnel, les participants ne sont pas tenus de venir chaque semaine, nous n'avons pas de feuille d'émargement ni de liste de présence.

A.3.c - L'enseignant

La place de l'enseignant est délicate car il doit trouver le juste milieu, il doit trouver comment se placer face au groupe de participants car L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996) soulignent qu'« *il ne s'agit pas ici pour l'enseignant de faire comme s'il devenait subitement un simple animateur voire un copain de ses apprenants, ce qui générerait une situation en porte-à-faux* ». Le rapport d'autorité est revu, « *l'enseignant se fait animateur* » (L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard, 1996) La proximité de l'âge des apprenants et des participants, comme c'est le cas dans notre étude, peut représenter un obstacle. Du fait du cadre d'enseignement plus détendu que lors d'un cours magistral, l'enseignant se sent en confiance, presque avec des amis, alors que « *s'il se définit simplement comme un animateur, la partie des apprenants réticente aux jeux perdra tout intérêt pour le cours. Une décontraction excessive est agaçante pour l'apprenant et inhibe l'objectif de l'étude qui doit rester au niveau du conscient.* » (L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard, 1997) La personnalité de l'enseignant joue cependant un rôle primordial au sein du groupe car se sont ses désirs et ses goûts, pourtant trop souvent mis de côté dans l'approche communicative avec la centration sur l'apprenant, qui régissent le choix des activités qui seront faites en classe.

« *Il peut y avoir des activités, par exemple des jeux ou des exercices sur les mimiques, que l'enseignant ne se sent pas de faire, même s'ils sont bénéfiques pour les étudiants.* » L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997)

L'enseignant doit donc composer en fonction de sa personnalité, de celle de ses apprenants, et surtout se rappeler qu'il possède « *un atout indéniable : celui de son origine. [...] si le professeur sait la mettre en avant, sa personnalité de francophone peut elle- même jouer le rôle de déclencheur pour faire réagir les étudiants.* » (L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard, 1996) Surtout, L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1997) rappellent que son rôle est de « *se poser non pas comme un puits de science que l'on écoute mais comme un médium entre l'apprenant et la langue étrangère en échangeant sa connaissance avec lui.*» Ils soulignent que « *faute de quoi les situations en cours resteraient confinées à des échanges purement scolaires contraires aux besoins du cours de conversation.* »

B - Situation

Grâce à une focalisation progressive, nous nous pencherons sur l'enseignement en Grèce, et plus particulièrement sur celui du français. Cette prise de connaissances est nécessaire en ce qu'elle détermine la mentalité des participants au programme « je me rappelle mon français » et le fonctionnement de celui-ci.

B.1 - Le français en Grèce.

Si jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle le français était la première langue étrangère apprise par les grecs, il est depuis supplanté par l'anglais.

Le 27 novembre 2004, lors de son entrée dans l'Organisation Internationale de la Francophonie, la Grèce s'est engagée à promouvoir le français et le plurilinguisme. Les chiffres, quoique rapportés en 2004 par M. Vidal- Naquet², sont encore d'actualité :

*« 9% des Grecs sont francophones selon Eurobaromètre
70.000 modules du DELF (diplôme d'étude de la langue française) passés chaque année, ce qui implique 30 à 40.000 Grecs.
83 % des élèves au gymnasio (collège) apprennent le français (ministère de l'éducation)
23 % des élèves au lykeio (lycée) apprennent le français (chiffres du ministère de l'éducation)
9000 étudiants apprennent le français à l'université
2600 étudiants grecs vont étudier en France chaque année
7800 frontistiera (cours privés collectifs de langue étrangère) en Grèce »*

Reportage de Maud Vidal- Naquet pour info-grèce, novembre 2004

De plus, tous les trois ans se tient alternativement à Athènes et à Thessalonique, le Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, ainsi défini par le site de l'APF³ :

« Si le but principal en est de mettre à jour et d'optimiser les compétences des enseignants, il n'en reste pas moins que le congrès s'applique à promouvoir la prise de conscience francophone auprès tant des enseignants que des acteurs du français (personnalités institutionnelles et politiques) en Grèce »

Soutenu par l'Organisation Internationale de la Francophonie, le dernier congrès ayant eu lieu en octobre 2010 se donnait plusieurs objectifs parmi lesquels :

- faire promouvoir l'enseignement du français en contexte plurilingue,
- assurer au français et à la francophonie la plus grande diffusion auprès du grand public par les médias et par des prises de parole d'acteurs différents

² INFO-GRECE, novembre 2004

³ <http://www.apf.gr/congres/>

- donner, par la présence massive de spécialistes, de représentants de la profession et de nombreuses personnalités francophones internationalement reconnues, un nouvel élan à la francophonie dans l'espace précité, en prouvant à la fois que le français est une langue de partage et d'échanges.

Toutes ses mesures énoncées restent très théoriques. Afin de voir comment le pays fait la promotion de la langue de Molière, il me semble pertinent d'étudier sa place dans le système scolaire grec.

B.1.a - L'enseignement public.

Si depuis 1993, l'apprentissage d'une seconde langue vivante est obligatoire au gymnasio (collège), c'est au démotiko (primaire) que tout se joue. Depuis le 23 novembre 2004, l'enseignement d'une seconde langue vivante se fait dès la 5^{ème} classe du démotiko. L'anglais étant obligatoire, on demande aux élèves de la 4^{ème} classe de choisir entre le français et l'allemand pour la rentrée prochaine.

A la fin de la 6^{ème} classe, et ce depuis 1993, les élèves doivent de nouveau choisir entre ses deux langues pour le collège. Le programme étant repris au début, un enfant ayant fait de l'allemand au primaire peut tout à fait apprendre la français au collège. Mais l'enseignement au collège est bien différent de celui dispensé au primaire, et ce de par le comportement des élèves. D'eux- mêmes, les collégiens avouent ne pas prendre le cours au sérieux mais plutôt comme une récréation où ils jouent et font du bruit. La décision prise, en 2005, par le Ministère Hellénique de l'Education Nationale et des cultes n'a pas arrangé cette tendance puisque, malgré les vives protestations des Associations Scientifiques de Langues Vivantes, le nombre d'heures d'enseignement de la LV2 est passé de 3 heures hebdomadaires à 2.

Et finalement, arrivés au lycée, ils ne sont plus que 23% à poursuivre l'apprentissage du français. L'association grecque des professeurs de français a constaté que la majorité des élèves arrêtaient le français dès la fin des trois années obligatoires du collège pour se consacrer à l'anglais. Madame Mavromati note que « *La majorité des jeunes grecs ayant appris le français au collège abandonne l'étude de cette langue dès son entrée au lycée car l'enseignement d'une seconde langue devient optionnel.* » Mais le français n'est pas le seul à pâtir de cet abandon ; les langues en général sont délaissées. Et pour cause, les langues ne comptant pas dans le concours d'entrée à l'université, les étudiants préfèrent se concentrer sur les disciplines dites « fondamentales ». Or le français et l'allemand sont des matières en option, enseignées à raison de deux heures par semaine.

Les élèves qui souhaitent un jour enseigner le français visent le privé, et surtout pas comme le rappelle M. Vidal- Naquet, « *le public où les profs sont malmenés par les élèves* ». Madame Marietta Giannakou, ministre de l'éducation et des cultes de 2004 à 2007, interrogée sur le sujet par M. Vidal- Naquet, fait

appel à la responsabilité des parents et des élèves : « *l'objectif est d'avoir une bonne école publique où l'enfant peut apprendre parfaitement la langue grecque ancienne et moderne et deux langues étrangères. Il est temps qu'élèves et parents prennent ces heures de langue au sérieux. Tous les programmes européens se basent aujourd'hui sur le multilinguisme.* »

B.1.b - Les frontistiera.

Un frontistirio est un cours privé fonctionnant légalement, contrôlé par le ministère de l'éducation et payant des impôts sur ses revenus. La Grèce compte 7800 frontistiera ; le moindre village en est pourvu. Les frontistiera sont totalement entrés dans les habitudes des familles que quel que soit leur niveau social, elles vont y dépenser des fortunes.

Il existe deux types de frontistiera :

- Ceux qui offrent des cours de soutien pour le collège, lycée ou pour les examens panhelléniques pour les cours de maths, de physique, de chimie, de latin, de grec ancien...
- Ceux qui enseignent des langues étrangères (dernièrement appelés centres de langues) préparant les élèves à différents diplômes de langues.

C'est à ce deuxième type de frontistirio que nous allons nous intéresser. Ils existent depuis les années 70, au début dans les grandes villes et se répandant petit à petit partout. A leur début, ils étaient destinés à aider les élèves faibles à pouvoir passer les examens panhelléniques. Désormais, tous les élèves s'y rendent, commençant même de plus en plus tôt. Pour les langues, ils y vont à partir du CM2 pour pouvoir finir avant la fin du collège et se consacrer après à la préparation petit à petit aux examens panhelléniques. Les parents y envoient leurs enfants sous l'effet de la mode, parce qu'ils ont de moins en moins confiance en l'enseignement public ou encore parce qu'ils veulent s'assurer que leurs enfants auront les meilleures notes à l'école. Les élèves allant au frontistirio passent généralement un examen pour certifier leur niveau de langue en vue de trouver plus tard un emploi (diplôme principalement requis pour un travail dans l'Etat) ou pour pouvoir partir à l'étranger. Sachant qu'une année de français dans un frontistirio coûte entre 500 et 800 euros par mois, que le prix d'une année de préparation au B2 coûte de 800 à 1200 euros par mois, on peut légitimement se demander quelles sont les raisons qui poussent les élèves à prendre des cours dans un frontistirio. Ils subissent la démotivation des professeurs face aux effectifs trop nombreux des classes et à l'existence des cours privés, des frontistiera... Pourtant il y a une dizaine d'années, l'Etat avait créé un diplôme visant à pousser les élèves à préparer une attestation en langue via l'enseignement public, mais sans succès et ce diplôme

est aujourd'hui lui aussi préparé dans les frontistiera. Enfin, les élèves savent que s'ils ne suivent pas de cours en dehors de l'école, ils auront des chances minimales de réussir leur entrée à l'université.

B.2 - Le français dans les départements de l' Evros et de la Thrace.

Située dans le département Evros, au nord- est de la Grèce, à une quarantaine de kilomètres de la frontière turque et environ 150 kilomètres de la frontière bulgare, Alexandroupolis est une ville côtière de 75 000 habitants.

L'anglais est la première langue étrangère apprise au primaire, puis les élèves ont le choix entre l'allemand ou le français. D'après les chiffres transmis par l'Institut Français de Thessalonique, environ 30% des élèves commencent à apprendre le français au primaire, 70% choisissent l'allemand comme deuxième langue étrangère. Ce que l'on présente ici comme un simple choix que l'on pourrait penser influencé par le goût de l'enfant, est en fait une décision capitale. Ayant enseigné pendant plusieurs mois en 5^{ème} et en 6^{ème} au démotiko (équivalent du CM2 et de la 6^{ème} en France), j'ai pu assister à la véritable lutte entre le français et l'allemand, où les élèves sont au cœur de l'action. L'enjeu est de taille : ne pas faire perdre leur travail aux professeurs de langue, renforcer les liens entre les différents pays concernés. Pour cela, les deux camps multiplient interventions (faire venir, comme moi, des natifs dans les écoles) et manifestations culturelles (festival du cinéma, participation au concours de la francophonie) afin de toucher parents et enfants susceptibles d'avoir à choisir le français ou l'allemand à l'école. Mais ils ne peuvent rien contre l'avis des parents. Que cela soit par conviction personnelle, politique (j'ai ainsi entendu dire « c'est l'Allemagne qui nous aide alors il faut apprendre l'allemand »), par amitié avec un professeur ou un directeur, se sont bien souvent les parents qui décident. En interrogeant mes élèves, j'ai tout de même pris en compte trois autres facteurs : ce que choisissent leurs amis, leur goût pour la langue et l'affectif. Si cela 'est bien passé avec leur professeur au primaire, ils seront plus enclins à continuer leur apprentissage au collège. Cependant, les chiffres en faveur de l'allemand sont probants :

Année scolaire 2009- 2010

Département	degré	Nombre d'élèves	Elèves en français	Elèves en allemand	%
EVROS	Primaire	2491	779	1712	31/ 79
	Collège	3719	1051	2668	28/ 72
	lycée	252	71	181	28/ 72

(Chiffres transmis par le service de coopération éducative de l'Institut Français de Thessalonique)

L'Institut Français de Thessalonique joue sur son site internet sur un autre plan, celui des études. Au vu des conjectures économiques actuelles, les étudiants grecs sont poussés à partir à l'étranger, notamment en France. Outre des précisions sur la présence du français dans le monde, dans les institutions européennes et mondiales, dans son chapitre « Pourquoi apprendre le français ? »⁴, l'institut évoque « un passeport pour des études de qualité », arguant « qu'étudier en France, dans les universités ou les grandes écoles, c'est pouvoir accéder à des filières prestigieuses d'enseignement universitaires comme les écoles de commerce ou d'ingénieur qui comptent parmi les plus réputées d'Europe et du monde. En 2006, les universités françaises se situent dans les trois premiers pays d'accueil d'étudiants étrangers en Europe. » Les écoles de commerce, leur système, n'existent pas en Grèce et exercent un grand attrait sur les étudiants grecs. Le site internet de l'Institut Français de Thessalonique insiste également sur les opportunités d'emploi⁵, « apprendre le français, un atout qui multiplie les opportunités professionnelles :

- la connaissance du français renforce vos opportunités professionnelles et vous aidera à trouver un emploi dans une des nombreuses multinationales françaises ou francophones
- plus de 100 entreprises françaises sont installées en Grèce
- la France est le premier investisseur étranger en Grèce : 35 000 emplois dans 120 entreprises françaises en Grèce. »

Nous le voyons, tout est mis en œuvre pour pousser les habitants de l'Evros et de la Thrace à apprendre le français. Entre les établissements scolaires réservés aux élèves, les frontistiera payants, l'association « La Maison d'Antoinette » fait figure d'organisme à part.

B.3 - Le lieu : l'association d'amitié franco- hellénique « la maison d'Antoinette ».

L'association d'amitié franco- hellénique « la maison d'Antoinette » a pour but de « promouvoir la langue et la culture françaises au sein de la ville d'Alexandroupolis ». ⁶L'histoire de l'association débute en 1992 lorsqu' une enseignante de français dont le nom est connu aujourd'hui encore, Antoinette Demisan, lègue sa maison à la mairie. Son souhait : qu'elle devienne une bibliothèque municipale qui contiendrait des livres en langues étrangères. Cependant, pour des raisons économiques, la mairie ne pouvant plus en assurer les frais, la maison a ensuite abrité une association de frontistiera de langues

⁴ www.ift.gr/fr/LF/pkfr.htm

⁵ www.ift.gr/fr/Coop/promo_if.htm

⁶ Objectif décrit par l'association sur son site internet : <http://lamaisondantoinette.blogspot.com>

étrangères du département Evros, puis en 2002 l'association d'amitié franco- hellénique qui en a pris le nom et y a établi son siège.

A ses débuts, l'association « La Maison d'Antoinette » a remis sur pieds la bibliothèque avec notamment un don de 3000 livres de la part de l'association « amis sans frontières », une association humanitaire qui, à l'aide d'activités culturelles et relationnelles telles que « bibliothèque et francophonie », souhaite promouvoir « la solidarité et un humanisme fondé sur le respect des droits de l'Homme ».⁷

Depuis quelques années, l'association non lucrative a diversifié ses activités. Portée par des membres du bureau francophones, par de nombreux adhérents et par des étudiants de français de l'université Démocrite de Thrace d'Alexandroupolis, l'association propose de nombreuses activités où le français est à l'honneur. Ainsi, tout au long de l'année, « La Maison d'Antoinette » vit au rythme de manifestations culturelles calquées sur la vie en France telles que la fête du Beaujolais ou encore la galette des rois. Sont aussi proposés des programmes de langue pour tous les niveaux depuis septembre 2008. Chaque samedi, de 18h30 à 20h, des enfants de 5 à 12 ans participent au projet de sensibilisation à la langue et à la culture françaises autour de jeux, de chansons, de contes, de fabrications... Ces activités sensibilisent également les plus jeunes enfants à la lecture et à l'écriture. De fait, ils débutent tout juste leur apprentissage à l'école et apprennent donc sur un double niveau : les caractères grecs présents dans leur vie quotidienne ainsi que les caractères latins qu'ils utiliseront dans leur apprentissage des langues étrangères. A « La Maison d'Antoinette », ils s'appliquent ainsi à écrire leur prénom en caractère latin, à reconnaître des mots et à les associer entre eux ou à des images, mais aussi à recopier les modèles de lettres, de mots écrits en français lors des activités. Celles-ci utilisent le jeu, le conte, le chant, les activités manuelles pour permettre aux enfants de découvrir la langue et la culture françaises dans un environnement ludique et créatif. Elles réunissent généralement une trentaine d'enfants qui se montrent enthousiastes et volontaires dans leur participation à différentes activités. Pour les encadrer, une dizaine d'étudiants en sciences de l'éducation sont présents et en profitent pour être en contact avec la langue française mais également mettre en pratique des connaissances acquises en cours, notamment au travers de l'élaboration de matériel pédagogique, leur mise en place et leur utilisation dans le cadre d'activités créatives.

A un autre niveau, deux fois par semaine les adultes ont la possibilité de participer au programme « je me rappelle mon français », ainsi défini : « il s'adresse aux adultes qui veulent se souvenir de leur

⁷ Cette citation apparaît sur le site de l'association « amis sans frontières », <http://www.amis-sans-frontières.com/index2.html>, précisant son but

français à travers des projections et des discussions concernant la France, sa culture et en relation avec divers sujets de l'actualité ». Autour du stagiaire natif français de l'association, différents thèmes sont abordés, appuyés par des documents authentiques en tous genres, des diaporamas, des jeux... ils permettent aux grecs de découvrir ou redécouvrir la vie quotidienne des français, le système scolaire, la littérature mais également de se souvenir ou d'apprendre du vocabulaire spécifique, de comparer les différentes cultures et d'échanger à propos de leur propre expérience et de leurs intérêts personnels.

Ces manifestations culturelles et éducatives participent à la diffusion de la francophonie, en particulier de la langue et de la culture françaises, et suscitent généralement l'enthousiasme du public.

Enfin, chaque année l'association met un point d'honneur à choisir un stagiaire natif francophone pour diverses raisons. Tout d'abord, il est primordial pour la sensibilisation des enfants, qu'ils entendent parler français; De plus, un natif transmet la culture francophone de par son savoir, sa cuisine, ses habitudes... Le stagiaire ne parlant pas forcément grec, tout le monde, et en particulier les étudiants, parlent français, ce qui leur permet d'améliorer leur niveau de langue. Enfin, dans un pays où l'on enjoint pas aux étudiants de partir, le contact avec un natif francophone peut être une source de motivation, voire d'amitié.

C - Le programme « je me rappelle mon français »

Dans le cadre de mon stage au sein de « La Maison d'Antoinette », je devais notamment assurer le programme « je me rappelle mon français ». Dans cette partie, j'en ferai une présentation détaillée.

C.1- Présentation.

Le programme « Je me rappelle mon français » est ainsi défini par l'association : « il s'adresse aux adultes qui veulent se souvenir de leur français à travers des projections et des discussions concernant la France, sa culture et en relation avec divers sujets de l'actualité ». L'association recherche chaque année, dans le but de soutenir ce programme, un stagiaire francophone natif. La présence de ce dernier est primordiale pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il permet aux participants d'être en étroite relation avec une personne dont le français est la langue maternelle et dont la prononciation « naturelle » diffèrera certainement du français qu'ils ont pu entendre au cours de leurs études. Quand bien même ce francophone pourrait ne pas aimer son pays d'origine, en rejeter les valeurs, il est empreint de culture française (cuisine, savoir vivre, traditions, expressions idiomatiques) et ne pourra que la mettre en exergue face au public d'apprenants étrangers. De par son comportement, ses paroles, il véhiculera une certaine image de la France. Quoiqu'il dise ou fasse, il aura, face aux participants, cette « supériorité » inhérente à sa nationalité française. Il est donc celui qui sait. La personnalité du stagiaire

déterminera quant à elle les thèmes et la façon dont sera menée le programme. C'est pourquoi l'association ne reconduit pas les conventions, préférant renouveler année après année les stagiaires. Il me semble cependant regrettable qu'elle ne cherche pas à accueillir un stagiaire de sexe masculin afin de donner une vision toujours plus variée de la langue et de la culture françaises.

Tout au long du programme, le stagiaire doit en effet préparer ses interventions sur des sujets qui lui tiennent à cœur, qu'il juge pertinents, mais qui correspondent également aux besoins des participants. Il ne saurait être question de faire le copier-coller d'un document trouvé sur internet ou encore d'utiliser un cours préparé par quelqu'un d'autre. L'intervenant doit veiller à tout reconsidérer à l'aune des besoins, du niveau et des intérêts des participants. Il ne doit pas pour autant négliger son propre intérêt pour le sujet et doit se sentir capable de l'aborder et d'être questionné.

L'idée de mettre en place ce programme de conversation est venue d'une demande de quelques personnes dont des membres du bureau de l'association qui souhaitaient « rafraîchir un peu leur français. » il a donc été mis en place en 2009, avec l'arrivée de la première stagiaire au sein de « La Maison d'Antoinette ». Dès le début, l'association a souhaité se différencier des frontistiera en n'instaurant pas un système d'inscriptions. De plus, le nombre de participants n'était pas assez grand pour nécessiter la création d'une telle liste.

C.2 - L'impact des frontistiera sur le programme « je me rappelle mon français »

Nous l'avons vu, l'association cherche à se différencier, à ne pas entrer en concurrence avec les nombreux frontistiera de la ville, et ce souhait n'est pas sans conséquence sur le déroulement du programme « je me rappelle mon français ».

C.2.a - Les différences entre le programme « je me rappelle mon français » et les frontistiera.

De nombreuses différences caractérisent le programme éducatif de l'association et de l'institut privé. En premier lieu, celui proposé par « La Maison d'Antoinette » est gratuit. Cet aspect n'est pas négligeable car il détermine en partie l'esprit du programme. Les participants ne sont pas inscrits, ne cotisent pas, et l'on pourrait avancer que face à l'absence d'une quelconque « obligation » d'ordre monétaire, les participants pourraient se sentir moins concernés. J'entends par là qu'il leur est alors moins difficile de faire passer autre chose (travail, sport...) avant le programme. Celui-ci est également ouvert à tous les adultes. Si l'on considère que ce stade est atteint à la majorité, soit 18 ans, le public pourra alors être composé aussi bien d'étudiants que de retraité. C'est une des grandes différences avec les frontistiera. Là où le public est considéré comme « apprenant » et classé sinon par âge, du moins par niveau, les

participants au programme seront confondus en une masse hétérogène de participants. L'intervenant devra composer avec tous les âges, tous les niveaux et avec un nombre variant chaque semaine. Enfin, la dernière différence notable subsistant entre notre programme et les frontistiera est le but qu'ils se fixent à atteindre. Les instituts privés se destinent essentiellement à préparer les élèves à passer un examen de langue. L'association ne se donne aucun autre que de donner l'occasion aux participants de « se souvenir de leur français à travers des projections et des discussions concernant la France, sa culture et en relation avec divers sujets de l'actualité ». En résumé, les frontistiera assurent un cours académique tandis que l'association propose, par le biais du programme de conversation « je me rappelle mon français », une intervention moins traditionnelle. Nous entendons par là que la langue utilisée comme moyen et non comme fin, est mise à profit autour de projections, de discussions, de jeux...

C.2.b - Conséquences sur le déroulement du programme.

C'est au regard de ce dernier point que nous étudierons quel est l'impact des frontistiera sur le déroulement du programme « je me rappelle mon français ».

Il ne s'agit pas pour l'association de « voler des clients » aux frontistiera et pour cela elle doit veiller à ne surtout pas dispenser un cours de langue. Ce que nous entendons par là, c'est qu'afin de ne pas entrer en concurrence avec les frontistiera, le programme se doit de s'éloigner des quatre compétences préconisées par le CECR et développées en cours de langue, à savoir l'expression orale et écrite et la compréhension orale et écrite ainsi que la grammaire et l'orthographe, pour s'attacher au développement de la compréhension orale et de l'expression orale. Les consignes données au stagiaire en charge du programme « je me rappelle mon français » sont claires : ne pas donner d'exercices, limiter l'usage du tableau blanc et les explications aux règles grammaticales et orthographiques, éviter de distribuer des supports papier aux participants. Toutes ces contraintes sont autant là pour se différencier du cours de langue que pour favoriser la participation du public et respecter les objectifs du programme.

C.3 - Naissance d'une problématique adaptée au lieu du stage.

A l'aune de ces « règles » que j'ignorais avant d'arriver sur le lieu de mon stage, « La Maison d'Antoinette », il m'est très vite apparu que ma problématique initiale « le cours de conversation : quelle place pour la conversation ? » n'était pas adaptée à la situation.

C.3.a - Un changement de problématique indispensable.

C'est au cours de mes lectures que j'ai approché le cours de conversation. Adorant les mots, héritage d'un baccalauréat littéraire et d'une licence de lettres modernes, les termes quasi antithétiques de

« cours de conversation » m'ont poussée à construire mon avant-projet de mémoire autour de ce paradoxe et m'ont amenée à une première problématique : « quelle place pour la conversation dans le cours de conversation ? » Je souhaitais mettre en avant le fragile équilibre qu'il me semblait exister entre le cours et la conversation et me demandais comment pouvait s'enseigner la conversation. Je suis arrivée dans l'association « La Maison d'Antoinette », lieu de mon stage, avec une idée plutôt précise des questions auxquelles je souhaitais répondre.

Cependant, ma problématique a rapidement subi une évolution liée à deux facteurs :

- en aucun cas l'association ne présentait son programme « je me rappelle mon français » comme un cours, mais comme « des projections et des discussions » autour de la France ;
- dictées par la présence de frontistiera, je devais respecter des règles quant à la façon de mener à bien ce programme.

Partant de ces deux faits et après avoir observé et questionné les participants au programme, ma problématique a pris forme et orienté la suite de mon travail : « la conversation dans une association grecque : quelle place pour le cours ? » Cette interrogation me venait à la fois des questions des participants et de mes observations, et chercher à y répondre me semblait bénéfique pour eux, pour moi, et pour les futurs stagiaires. Ici la problématique m'a été dictée par un contexte particulier, propre au pays, que je n'aurais pas pu supposer au gré de mes lectures. Si écrire un mémoire c'est tâcher d'apporter sa propre réponse à partir d'une étude de terrain et présenter des stratégies d'apprentissage du français, ce changement de problématique fut indispensable et m'apparaît aujourd'hui comme bénéfique.

D - La réalité du programme « je me rappelle mon français ».

Cette partie fera état de tous les éléments qui font du programme « je me rappelle mon français » un contexte d'apprentissage particulier dont je serai tributaire. Regrouper tous ces paramètres sous le terme « réalité », c'est considérer qu'il y a une différence entre ce que, en tant qu'enseignant, nous prévoyons, et ce qui nous est finalement dicté par la réalité du terrain.

D.1- Les participants.

Si lors de ma première intervention le 7 novembre 2012, une vingtaine de personnes était présente pour m'entendre me présenter, ce nombre a rapidement diminué.

Tout d'abord, nous avons discuté quant aux jours et aux horaires de notre programme et sommes tombés d'accord sur le mardi et le mercredi, de 20h30 à 22h, heures qui arrangeaient les participants

dont la plupart travaillent. Cependant, cette plage horaire était susceptible de varier en fonction de l'intérêt des participants pour le sujet de mon intervention, ou encore de leur disponibilité. Nous nous sommes cependant entendus sur le fait qu'ils venaient pour un minimum d'une heure.

Comme je l'ai dit auparavant, du fait de l'absence d'inscription au programme « Je me rappelle mon français » , le nombre de participants tout au long du programme était variable. J'ai dressé ci- dessous la liste des participants venus régulièrement entre le 13 novembre, date de la première intervention dans le cadre du programme, et le 4 décembre.

Novembre- décembre, participants réguliers

MARDI	MERCREDI
Despoina D.	Aliki Z.
Christina F.	Marie P.
Antonis R.	Marie R.
	Zizet C.
	Dimitra D.
	Maria A.
	Yota M.
	Xenia M.

J'ai demandé aux membres du bureau pourquoi ils ne s'étonnaient pas d'une telle baisse des effectifs. Ils m'a été répondu que tout ce qui est gratuit n'est pas respecté, surtout par adultes qui abandonnent très vite parce qu'ils ont des choses à faire, du travail, etc.

A partir du mois de janvier, plus aucun participant ne s'est présenté le mardi soir. En revanche, ceux du mercredi se montraient particulièrement assidus. J'ai dressé une liste de ce que j'appellerai « le noyau » du mercredi, auquel s'ajoutent parfois quelques participants. C'est également à ces mêmes personnes que j'ai demandé de remplir un petit tableau recensant leur âge et leur profession. Il me semblait intéressant de voir quelle catégorie socio- professionnelle s'intéressait au français.

Janvier- mai, participants réguliers

MERCREDI
Maria L.
Sotiria L.
Savvas M.
Fotula A.
Jane M.
Xenia C.
Tania G.
Farhad A.
Georgia T.
Despoina P.

La moyenne d'âge de ce petit groupe est de 43 ans. Sur 10 personnes, 4 au moins sont professeurs, à la retraite ou non, soit 40% de l'effectif.

D.2 - Analyse des besoins.

Afin de répondre au mieux aux attentes des participants, il me fallait tout d'abord les identifier. Dans mon analyse, j'ai dégagé quatre axes de questionnements.

D.2.a - Motivation.

A l'aide d'un questionnaire, j'ai tout d'abord voulu connaître les raisons qui poussaient les participants à assister au programme « je me rappelle mon français ». Compte tenu de l'horaire tardif des séances, de 20h30 à 22h, et de la gratuité, je me suis dit que les participants devaient être mûs par une motivation interne. J'ai donc, dans mon questionnaire, proposé plusieurs potentielles raisons pour lesquelles ils pratiqueraient aujourd'hui le français a sein du programme proposé par l'association :

- pour vos études
- pour votre travail
- vous avez de la famille/ des amis dans un pays francophone
- par curiosité

- autre

Par « curiosité », j'entendais par là que le fait de pratiquer, de se rappeler leur français par le biais d'une discussion, avait pu les interpeller de par l'approche totalement différente de celle d'un cours. De même, l'association jouissant d'une bonne réputation, ils auraient pu simplement en entendre parler, et décider par la suite de participer. J'ai distribué ce petit questionnaire à cinq personnes, et voici ce que j'y ai lu :

- deux participants sont là pour leurs études et parce qu'ils ont de la famille/ des amis dans un pays francophone ;

- un participant n'a pas répondu.

La réponse des trois autres participants ayant entouré « autre » m'a semblée très intéressante :

- « *j'aime apprendre des langues étrangères. Je dois que le français est une langue intéressante.* »⁸

- « *parce que le français est la plus belle langue* »

- « *parce que j'aime la langue française ! Et j'aime apprendre les langues étrangères en général.* »

Avec du recul, je me rends aujourd'hui compte que j'ai négligé la part de simple plaisir qu'ils pouvaient éprouver à se retrouver en petit groupe autour d'un francophone afin de discuter. J'aurais dû ajouter ce trait à ma liste de propositions.

D.2.b - Les résultats attendus.

Les participants marchaient donc globalement à l'affectif, et je me devais donc de les conforter dans leur avis et ne pas les décevoir. A cet effet, il me fallait à présent savoir ce qu'ils attendaient du programme et quelles difficultés ils estimaient avoir. La réponse à ses deux interrogations revêtait un caractère capital pour moi car elle me permettrait d'adapter au mieux mes interventions à leurs attentes et besoins.

« Qu'attendez-vous du programme "je me rappelle mon français" ? (plusieurs choix possibles) »

- découvrir la culture française

- améliorer votre grammaire

- améliorer votre orthographe

⁸ Les propos sont rapportés tels qu'ils furent écrits par le participant.

- lire en français
- écrire en français
- regarder des films, des documentaires en français
- parler français
- autre

J'ai volontairement inclus des compétences que je savais ne pas devoir développer (améliorer votre orthographe, votre grammaire) afin de voir, selon les réponses, si les participants avaient bien intégré les enjeux du programme.

- un participant a entouré tous les choix
- un participant a entouré « découvrir la culture française », « améliorer votre grammaire », « regarder des films, des reportages en français », « parler français » ;
- un participant a entouré « découvrir la culture française », « parler français » et « autre » : *« parler avec une personne d'origine française c'est important. C'est ne pas mieux de parler les française avec des profs grecques. »*
- un participant a entouré « découvrir la culture française », « améliorer votre grammaire », parler français » ;
- un participant a entouré « découvrir la culture française », « lire en français », « écrire en français », « regarder des films, des reportages en français », « parler français ».

Au regard de ses résultats, j'ai tiré deux conclusions : il semblait y avoir une réelle demande au niveau de la grammaire, trois participants ayant déclaré vouloir l'améliorer ; et tous étaient dans l'expectative de parler et d'entendre du français.

Que les participants évoquent leur désir d'améliorer leur grammaire corroborait ma problématique ; il me fallait trouver un moyen d'allier ce besoin aux objectifs du programme.

Enfin, si tant est que mes interventions abordaient différents traits de la culture et de la société française, en m'appuyant sur différents supports pédagogiques (audio et visuels), j'étais en droit de m'attendre à un certain dynamisme.

D.2.c - Identification du manque.

Seulement, il existe une différence, parfois un véritable fossé, entre l'envie et la capacité. Si ces participants déclaraient vouloir parler français, je souhaitais cependant voir à quel point, en étudiant l'évaluation qu'ils feraient de leurs difficultés, ils s'en sentaient capables. Pour cela, je leur ai demandé de classer par ordre croissant, 1 étant la plus petite difficulté et 4 la plus grande, leurs difficultés :

compétences	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Expression Orale	2	3	4	3	4
Expression Ecrite	3	2	3	2	3
Compréhension Orale	4	4	1	4	2
Compréhension Ecrite	1	1	2	1	1

En ordre croissant, de la plus petite à la plus grande difficulté, cela donne : Compréhension Ecrite, Expression Ecrite, Compréhension Orale et Expression Orale. Ce résultat ne m'a pas surpris, il illustre bien la culture d'apprentissage des langues étrangères en Grèce. Un des participants m'a raconté qu'en allant se présenter à un examen de niveau de langue à la fin d'une année au frontistiro, il paniquait car se sentait incapable de s'exprimer à l'oral. Un professeur de frontistirio qui avait pour élève un de mes participants m'a avoué qu'il était excellent à l'écrit mais qu'il refusait de parler. A chaque question ouverte, il préférait rendre une rédaction. Que les deux compétences orales soient celles ayant le plus besoin d'être développées m'a rassurée ; les participants savaient pourquoi ils participaient à ce programme.

D. 2.d - Choix des thèmes.

Je connaissais désormais les motivations, les attentes et les difficultés des participants. Je pouvais commencer à élaborer une fiche pédagogique faisant état des compétences visées et des moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir. Il ne me restait plus qu'à me renseigner sur les thèmes qu'ils souhaitaient voir abordés. S'agissant d'un programme de conversation, il me semblait primordial que le public soit non seulement intéressé par le thème mais surtout qu'il réagisse et s'exprime. Dans l'Avertissement qui sert de prologue au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les auteurs soulignent que « *Le Conseil (de l'Europe) encourage toutes les personnes concernées par*

l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. » En associant ce concept à ceux de besoins, désirs et intérêts, ROBERT (2008) sous-tend l'importance de l'interculturel. Le CECR rappelle que les motivations font partie du savoir- être de l'apprenant et ce, qu'elles soient internes ou externes. C'est donc au sein de mon questionnaire, par le biais d'une question ouverte, « quels thèmes souhaiteriez-vous voir aborder dans le programme "je me rappelle mon français" ? » que j'ai obtenu les réponses des participants :

Participant 1 : histoire, musique, cinéma, théâtre, littérature, mode

Participant 2 : culture française, cuisine française, cinéma français

Participant 3 : films français, littérature, documentaires sur la vie quotidienne en France et problèmes des femmes dans le monde

Participant 4 : « *tout possible ! je suis ouverte à apprendre* »

Participant 5 : littérature, cinéma, musique, cuisine, mode

Ces réponses font écho à celles que j'avais noté en tout début d'année lorsque j'avais oralement posé la même question. Avec cette analyse des besoins des participants j'avais en main tous les outils pour faire correspondre au mieux, leurs souhaits à la réalité du programme, à leurs envies aux miennes, et à mes connaissances.

D.3 - Une limite paradoxale : les participants.

L'association « La Maison d'Antoinette » propose des activités gratuites, et jouissant 'd' une bonne réputation dans la ville, le programme « je me rappelle mon français » amène en moyenne une dizaine de personnes chaque année. Le programme a lieu deux fois par semaine et les interventions étant indépendantes les unes des autres, les participants sont libres de venir quand ils veulent, de façon continue ou non. Cette liberté, certes agréable pour les participants, n'est pas sans conséquences à bien des niveaux.

D.3.a - Remise en cause personnelle, introspection.

Face au nombre de participants variant du simple au double d'une semaine à l'autre , voire même en constatant l'arrêt du programme le mardi soir pour cause de manque d'effectif, je me suis lancée dans une démarche introspective de remise en cause.

Je me suis tout d'abord demandée si je n'en étais pas à l'origine. Quand on sait que l'affectif joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage d'une langue, ainsi que le relate C. Arnaud (2008, p 177), cette hypothèse était envisageable :

« Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, on reconnaît que la composante affective exerce une influence décisive, au même titre que la composante cognitive. » C. Arnaud (2008, p 177)

D. Coste (1984) ajoute par ailleurs:

« La place du relationnel et de l'affectif pourraient être amplifiée par la particularité de cette discipline. En effet, le cours de langue est le seul domaine d'enseignement où l'objet d'étude soit en même temps le medium : l'élève utilise la langue étrangère pour apprendre cette même langue étrangère. Ainsi, en raison des limitations du verbal, l'affectif pourrait peser lourdement sur les conditions dans lesquelles se déroulent l'apprentissage. » D. Coste (1984)

En lien ou outre cette hypothèse, les participants auraient également pu juger que je manquais de sérieux. J'avais pu leur paraître pas assez qualifiée, étant beaucoup plus jeune que chacun d'entre eux, ou au contraire trop stricte car désireuse de bien faire. Cette idée a cependant été démentie par les bons retours qui ont été entendus à mon propos.

J'examinais enfin que je leur avais peut-être semblé manquer d'ouverture. En voulant trop bien faire, j'avais pu asseoir mon statut de native et me poser à leurs yeux comme prétentieuse, au risque de les faire se sentir dénigrés. Objectivement, je pense qu'en accordant une grande place à l'interculturel dans chacune de mes interventions, j'évitais par là les écueils de l'ethnocentrisme. Mais l'interculturel n'est pas la solution à tout, et la diminution du nombre de participants pouvait tout aussi bien venir de là. Certains auraient pu trouver que me parler des coutumes et de la société grecques était peu à propos dans le cadre d'un programme censé être basé sur des discussions autour de la France. D'autres au contraire, auraient sans doute aimé me parler davantage, le but premier étant de s'exprimer, de discuter en français.

Finalement, j'envisageais la possibilité qu'ils aient eu également d'autres priorités d'ordre personnel ou professionnel qui les empêchait de poursuivre leur pratique du français au sein du programme.

D.3.b - Remise en cause de mon travail.

Me remettre en cause en tant que personne, revenait également à me questionner quant à ma méthode de travail.

Durant quelques séances, les sujets abordés auraient pu ne pas les intéresser, ne les encourageant pas à continuer de venir. En l'absence d'un programme établi à l'avance et officiel ne leur donnant pas une idée des prochains thèmes abordés, ils ont pu se décourager et abandonner. Ces sujets pouvaient également ne pas répondre à leurs attentes ou à leurs besoins et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils auraient pu être mal informés et penser que ce programme aborderait aussi bien la grammaire et l'orthographe que la société et la culture françaises. Qu'on ne s'y préoccupe que de discussions a pu les pousser à quitter le programme. D'autres participants pouvaient demander d'être écrit, que ce soit sous la forme de compréhensions ou d'expression et se trouver déstabilisés par l'oral continuellement utilisé lors des séances. Enfin, le contenu même des interventions, pas uniquement basé sur des faits de société, de politique française, d'articles de journaux, en résumé, de tout ce qui pourrait imaginer constituer un cours de « culture française », a pu décevoir certaines personnes.

Autre point, soit qu'ils ne soient pas habitués à s'exprimer à l'oral, soit qu'ils estiment le niveau des autres participants trop haut ou trop bas, les interventions ont pu leur paraître inabordables.

J'ai également soulevé deux hypothèses ayant trait à la conduite même de mes interventions. La première est qu'elles pouvaient sembler parfois manquer d'un « fil conducteur ». J'entends par là qu'une conversation est amenée, et c'est normal, voire même presque ici le but recherché, à dériver. Ces digressions sont susceptibles de malmener les habitués aux cours magistraux ou aux cadres un peu plus strict d'un cours. J'ai pu observer ce cas lors de l'une de mes interventions. Deux participants avaient amené la conversation sur un sujet lointain de celui du départ et enjoignaient les autres à donner leur avis. Un autre participant, plus âgé et ancien professeur, leur a demandé de se taire afin que je puisse parler, ce dont je n'avais pas du tout l'intention, heureuse de voir le groupe discuter. A la fin de la séance, les plus jeunes m'ont avoué qu'un tel comportement cassait non seulement le train de leur discussion, mais aussi leur donnait de moins en moins envie de venir. Il m'a semblé par la suite, que c'était à moi de m'arranger pour que la conversation ne laisse pas en marge les participants qui s'intéressaient au sujet de départ, en veillant à ramener peu à peu la conversation vers celui-ci. Je conçois aisément que la structure même de la conversation puisse donner une impression de fouillis et dérouter.

Enfin, ma deuxième hypothèse face au nombre très variable d'apprenants voire à leur abandon, pouvait se trouver en la forme répétitive de mes premières interventions. Encore peu assurée, j'employais un diaporama comme élément déclencheur ou support pédagogique, ce qui a pu décevoir les attentes de quelques uns. Cela est tout à fait dommageable pour moi comme pour eux, car j'ai vite compris mon erreur et adopté un nouveau système plus varié qui leur aurait certainement plu.

D.3.c - Conséquences sur le programme.

La variabilité du nombre de participants n'est pas sans conséquences sur le déroulement du programme.

En premier lieu, le fait de ne pas connaître tous les prénoms ne me semble pas favoriser un climat de confiance et de bonne entente tel qu'il me paraît pourtant indispensable d'acquérir afin de recréer au mieux une conversation naturelle. Appeler un apprenant, ici un participant, par son prénom est une preuve d'intérêt, de considération de la personne en tant que telle. Au sein du programme, entre les prénoms ayant des prononciations auxquelles il faut être attentif, ceux étant communs à plusieurs personnes, j'ai tendance à retenir ceux des personnes assistant aux séances régulièrement et à faire l'impasse sur ceux des nouveaux venus ou de ceux venant trop irrégulièrement. Ne pas être appelé par son prénom, contrairement par exemple au reste d'un groupe, pourrait donner l'impression à l'étudiant d'être exclu et ne pas non plus lui donner envie de s'intégrer dans un groupe qu'il sentira déjà formé.

De plus, entre les allées et venues de nouveaux participants ou d'autres dont la présence est trop irrégulière, il m'est impossible d'évaluer les participants. J'entends par là qu'il m'est difficile d'identifier les progrès de ceux ne venant pas régulièrement et les besoins des nouveaux venus. Je peux difficilement arrêter mon intervention pour faire le point avec un participant. La seule solution est alors de discuter après la séance. C'est une situation que je qualifierais de frustrante. Je peux prendre le temps de cibler les besoins de ces personnes pour ne finalement pas les revoir avant des semaines. De même pour ceux venant irrégulièrement. Je ne suis pas en droit de leur dire de venir plus régulièrement, mais voir qu'ils n'ont pas fait de progrès ou les entendre me l'avouer m'est très difficile.

L'irrégularité de certains participants fait qu'ils ont peu d'occasions de réutiliser des connaissances acquises. Quelle ne fut pas ma joie d'entendre un soir un participant dire à un autre « tu es tirée à 4 épingles ! » en référence au thème de la semaine précédente, « les expressions idiomatiques françaises ». De même, si je fais l'effort de demander aux participants à la fin de chaque séance les thèmes qu'ils souhaitent voir aborder la semaine suivante, si j'en sélectionne un parmi les propositions, je dois souvent faire face à l'absence des ou de la personne à l'origine du thème la semaine où il sera développé.

Enfin, cette variante influe sur la préparation de mes interventions. En effet, si je veux mettre en place une activité ludique, elle peut être gâchée selon la présence de deux ou dix participants.

En guise de conclusion, je citerai L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996) qui insistent sur le fait « *maintes fois démontré qu'une classe peu nombreuse, ne dépassant pas la quinzaine d'étudiants,*

favorise considérablement le climat de confiance recherché », notons également qu'à contrario une classe à trop petit effectif ou à effectif variable, peut mettre en danger ce climat.

D.3.d - Un public hétérogène

Le bon déroulement du programme « je me rappelle mon français » est également tributaire du public qui le suit. Après quelques cours, j'avais pu observer que certains participants avaient étudié en France ou en Belgique, que d'autres avaient des diplômes ou avaient suivi des cours de français dans un frondistirio alors que d'autres ne parlaient pas un mot de français et étaient là pour écouter ... face à ce meltin- pot, j'ai décidé de lancer un questionnaire. Malheureusement, ce soir- là, seuls huit participants étaient présents, ne rendant pas exactement justice à mes observations. En voici les résultats :

Age des participants au questionnaire :

60 - 60 - 32 – 57 – 35 – 49 – 24 – 26

Lieu où les participants au questionnaire ont appris le français (plusieurs choix possibles) :

- au primaire : aucun participant.
- au collège : trois participants.
- au lycée : deux participants
- à l'université : un participant
- au frontistirio :deux participants
- en cours privés : deux participants

Les participants au questionnaire suivent aujourd'hui des cours de français parallèlement au programme:

- un participant suit des cours de français
- quatre participants ne suivent pas de cours de français
- trois participants n'ont pas répondu.

Niveau de français des participants au questionnaire :

- deux participants ont un niveau B2
- deux participants ont un niveau Sorbonne 2
- deux participants ont un certificat
- un participant a un niveau Delf A6

Un participant n'a pas répondu.

Nombre d'années d'étude du français des participants au questionnaire :

- deux participants ont fait 4 ans de français
- un participant a fait 6 ans de français

Quatre participants n'ont pas répondu.

Un participant a écrit : « cela fait 13 ans que je n'ai pas pratiqué mon français ».

Lecture en français des participants au questionnaire (plusieurs choix possibles) :

- magazines : trois participants
- littérature : deux participants
- articles : quatre participants
- rien : aucun participant

Que ce soit par leur habitude à lire en français, leur niveau d'étude de la langue ou encore leur diplôme, le public est clairement très hétérogène.

Face à cette différence de niveaux, il est alors difficile que tout le monde prenne la parole car spontanément ceux qui ont un bon niveau prennent la parole. C. Kramsch ajoute par ailleurs que « dans une classe, on ne peut pas être sûr qu'un tour de parole soit un produit désiré également par

tous les participants ». Lorsque je suis en présence d'un groupe dans lequel se trouve une majorité de participants ayant un bon niveau de français, ils jouent le rôle d'interprète auprès des plus faibles. Je suis alors parfois en proie à un certain désarroi car mon niveau de grec n'est pas assez élevé pour expliquer moi-même des notions incomprises. Je sens alors à quel point il est important, voire primordial que l'enseignant parle la langue des participants. Cet échange entre les participants est très important pour moi, en ce qu'il me rassure sur le fait que ce que j'ai dit à au moins été compris par quelques uns et à la fois remet en cause mon enseignement puisqu'à l'évidence je ne suis pas à accessible à tout le monde. Mais comment l'être face à un groupe aussi hétérogène ? Après quelques cours passés à me reposer sur le bon niveau de quelques participants, j'ai décidé d'aborder une de mes interventions par le biais de la pédagogie différenciée afin d'en tester les effets. Les participants devaient écrire un petit dialogue destinés à être joué dans notre petit théâtre, et alors que les participants ayant un bon niveau de français étaient livrés à eux-mêmes, j'aidais les plus faibles. A l'instar de C. Kerbrat-Orecchioni, force me fut de constater que l'on assistait alors « *au cours d'une même interaction* », la conversation, but de ce programme, à « *fréquemment certains glissements d'un genre à l'autre.* » Je garde bien en tête que le but est la conversation, mais en veillant à la progression de mes participants, j'ai remis en évidence tout le paradoxe intrinsèque à l'expression « cours de conversation » : passer par un cours magistral puis par des dialogues fabriqués pour enfin arriver à la conversation. Cette manière de travailler m'est imposée par l'hétérogénéité du niveau du groupe.

E - La question de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère. Enfin, face à l'impact des frontistiera sur le programme « je me rappelle mon français », et en lien direct avec ma problématique « quelle place pour le cours dans la conversation ? », j'ai dégagé un axe de réflexion, la place de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère. Nous verrons que la théorie est bien distincte de la pratique.

E.1 - Rappels sur l'évolution historique de la théorie.

Dans ce paragraphe nous ferons une synthèse de la première partie théorique de ce mémoire en nous focalisant essentiellement sur l'évolution de l'enseignement de la grammaire en théorie.

Depuis les années 70 avec l'approche communicative, on considère que les règles grammaticales, composantes de la compétence en communication, doivent répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage. En effet, s'il est inévitable d'avoir un savoir grammatical pour apprendre une langue étrangère, celui-ci doit soutenir les apprenants dans leur besoin de communiquer. La grammaire est un outil, un moyen de parvenir à ses fins, c'est-à-dire d'améliorer la communication.

Aujourd'hui, la grammaire évolue avec l'ère du communicatif. Elle n'est plus enseignée de façon complète.

« La méthodologie communicative se prononce en faveur de l'assimilation, le plus rapidement possible, des règles de la grammaire et contre la prétention de la grammaire avec des explications à n'en plus finir. » J. Kappenberg (2008)

L'enseignant aborde une nouvelle notion grammaticale seulement lorsque les connaissances déjà acquises des élèves ne suffisent plus. Cependant, J. Kappenberg (2008) ne manque pas de constater que *« cette manière d'agir demande une flexibilité très importantes de l'enseignant. »*

La grammaire est considérée comme une évidence, il faut en faire à un moment ou un autre. Cependant, comment peut s'expliquer l'inefficacité des cours de grammaire par rapport à la maîtrise de la langue ? En effet, il semble clair que la connaissance des règles de grammaire n'est pas suffisante pour s'exprimer, tout simplement parce la grammaire de la langue française est distincte de la langue française.

Enseigner la grammaire, ce n'est pas enseigner la langue, dans le sens où l'on ne peut pas métamorphoser les règles de grammaire en compétence orale. C'est pourquoi nous allons voir dans une deuxième partie ce qu'est l'enseignement de la grammaire en pratique, au sein de l'association « La Maison d'Antoinette ».

E.2 - La grammaire en pratique en classe de langue.

Dès lors que je me suis aperçue que quelques participants étaient demandeurs de notions grammaticales, s'est posée la question de la place de la grammaire à l'oral. De nombreux linguistes ont mené une réflexion à ce propos et sont arrivés à des constats implacables :

« La grammaire se conçoit par réflexe comme avant tout une grammaire de l'écrit. La langue parlée est considérée comme un objet instable, difficile à saisir. » J. Albrespit (2007, p 4)

« De l'oral à l'écrit, il y a un monde. La différence est si grande que la description du français oral ressemble plus souvent à celle d'une langue exotique qu'à la grammaire du français écrit telle que nous la connaissons. » M-A . Morel et L. Danon- Boileau (1998)

Ces chercheurs s'accordent sur la difficulté, voire l'impossibilité de traiter la grammaire dans un cours de conversation, à cause de la trop grande différence entre ce que nous apprenons en théorie et ce que nous appliquons en parlant. Les participants me le faisaient fréquemment remarquer lorsque j'utilisais le pronom personnel « on ». En cours de langue ils apprennent en effet qu'il doit être utilisé dans le cas où

nous parlons d'un groupe de personnes indéfini alors que dans les faits, nous avons tendance à également l'employer à la place du pronom personnel « nous ». J'ignorais alors parfois où me placer : parler un français tel que celui qu'ils avaient pu apprendre au risque de manquer de naturel ou justifier mon langage au risque de tomber dans un cours de grammaire oral ? Décide de passer davantage par l'écrit par le biais de mes présentations power point ne diminuait pas de façon significative les questions des participants quant à la grammaire. Au contraire. S'il m'arrivait d'écrire une phrase dans laquelle la concordance des temps exigeait deux modes ou encore trois temps différents, je passais un temps infini à expliquer ce fait, au détriment de la conversation que j'aurais espéré voir se déclencher. Il apparut donc très clairement que je devais m'adapter à ce qu'ils avaient pu apprendre et qu'à l'oral, c'est très doucement qu'il me faudrait introduire de nouvelles notions grammaticales. A cet effet, j'ai usé de ce que j'appellerais « la grammaire par imitation ». Le principe était très simple. A l'instar des participants parmi lesquels je m'intégrais afin d'effacer mon statut d'animateur, je donnais mon avis, réagissais aux propos des uns et des autres. J'utilisais par exemple le conditionnel ou le subjonctif, et en interrogeant mes interlocuteurs pour connaître leur opinion, je veillais à ce que ma question contienne des verbes aux temps que je voulais leur présenter. Ils répondaient alors en utilisant ce temps soit dans le même verbe, soit, si la notion ne leur était pas totalement inconnue, en l'appliquant à d'autres verbes. Malgré quelques hésitations de la part des participants, cette méthode fut tout à fait concluante. Elle présentait de nombreux avantages. Tout d'abord, elle ne cassait pas le rythme de la conversation. Intéressés par le sujet, le public participait sans faire de blocage sur la langue et accueillait sans problème une nouvelle notion. De plus, ils ne s'arrêtaient pas pour demander une explication. Les participants ayant un meilleur niveau montraient en quelque sorte l'exemple et rassuraient leurs camarades sans que j'aie à intervenir. Enfin, et c'est un point primordial, le groupe apprenait de cette façon en communiquant.

« La conception de la langue comme outil de communication suppose une méthodologie qui s'appuie sur le postulat suivant : on apprend la grammaire de la langue en communiquant au lieu d'apprendre la grammaire avant de communiquer. » F. Desmons, F. Ferchaud, D. Godin, C. Guerrieri, C. Guyot-Clément, S. Jourdan, M-C. Kempf, F. Lancien, R. Razakamanana (2008)

Qu'ils apprennent la grammaire en communiquant me réjouissait pour deux raisons. La première, bien sûr, parce que la conversation gardait une grande part de naturel en n'étant pas interrompue. Cette méthode satisfaisait de plus aussi bien les participants avides de converser que ceux s'attachant davantage aux règles de grammaire. Et la deuxième parce que bien que la plupart des apprenants aient suivi des cours de français aux frontières ou à l'école où ils ont appris la grammaire avant de communiquer, ils semblaient être relativement à l'aise avec cette approche qui conciliait les deux aspects.

Pourtant, malgré mes efforts, la question de la grammaire restait en suspend. Quelques actions que j'ai mises en places lors de mes interventions et visant à aborder la grammaire et la langue françaises autrement, feront l'objet de la partie suivante.

Partie 3 : Quelles solutions ?

A - Préparer l'intervention.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues propose aux enseignants de travailler sur les différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture. Nous allons, tout au long de cette partie, voir comment je me suis organisée pour atteindre aussi bien les objectifs inhérents au programme de conversation « je me rappelle mon français », que ceux qui me furent dictés par le contexte et les participants.

A.1 - Les thèmes.

Dans un souci d'organisation, j'avais prévu un planning des séances avec les thèmes abordés chaque semaine. Il me fut cependant impossible de le respecter pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette organisation représentait un frein qui empêchait les gens de venir. En effet, ils auraient choisi les cours auxquels ils auraient souhaité assister et si aucun ne leur avait plu, ils ne seraient jamais venus. J'étais donc en contradiction totale avec l'objectif de l'association « La Maison d'Antoinette » qui est d'attirer le plus de monde possible. M. Schaub (2012, p 242) explique « *qu'il est cependant important de ne pas s'attacher à suivre le cours général (et surtout à ne pas suivre un planning précis semaine après semaine), sinon à proposer un programme artificiel coupé des particularités propres au cours de conversation.* » De plus, rétrospectivement, je constate aujourd'hui qu'avec des interventions préparées longtemps à l'avance comme je souhaitais le faire au départ, il m'aurait été impossible de répondre aux besoins et aux attentes des participants. Consciente de mon erreur en préparant ce planning, j'ai décidé de laisser les participants décider des thèmes d'une semaine sur l'autre. J'avais ensuite pour tâche de choisir le thème qui, parmi ceux proposés, m'inspirerait le plus et qui serait relativement facile à traiter selon le niveau de français des participants. A cet effet, à moi de voir si c'est un document audio, une vidéo, un article... qui s'adapterait le mieux à leurs besoins langagiers. Je m'assurais aussi que le sujet n'ait pas été traité par la stagiaire précédente, dont quelques participants avaient suivi les interventions.

Le choix du thème peut se révéler ardu. En premier lieu, il faut qu'il plaise à la majorité des participants, même si, comme je l'ai dit auparavant, il n'est pas certains qu'ils seront présents la semaine suivante. Au-delà de cette centration sur l'apprenant, il me semble important que le thème me plaise et que je me sente capable de le développer et d'imaginer comment le présenter. En tenant compte de propos du CECR, je m'assurais également qu'il traite d'un fait distinctif de la culture et la société françaises. C'est ainsi que je me suis aperçue du manque probable de pertinence du thème « la fashion week parisienne » que j'avais envisagé présenter. Enfin il me faut trouver ou créer des supports en

adéquation avec, à la fois le thème, mais aussi les besoins langagiers des apprenants et leur niveau de compréhension, écrit ou oral. Cependant, il me semble qu'au vu de l'âge des participants et de leur réel désir de découvrir la France et d'améliorer leur français, il n'est pas dans leur intérêt de leur présenter un support pédagogique où le travail serait trop « mâché ». C'est ainsi que pour aborder le thème de « la cuisine française », j'ai choisi comme l'un de mes supports, une vidéo présentant un chef cuisinant un gratin dauphinois. Si le vocabulaire posait parfois problème, l'image aidait beaucoup et j'avais veillé à, par la suite, leur donner la transcription.

Enfin, en donnant un objectif aussi strict et précis au programme par un planning des thèmes, j'alimentais le paradoxe du « cours de conversation ». Je prévoyais à l'avance de quoi nous allions parler, sans paraître laisser le choix et surtout, en allant ainsi à l'encontre du naturel et du spontané de la conversation que nous essayions de recréer. En réalité, je me suis aperçue que ce climat était une illusion. Je ne pouvais décemment pas m'asseoir parmi les participants, sans rien avoir prévu et attendre que nous conversions autour de la pluie et du beau temps. En demandant par la suite aux participants des idées de thèmes d'une fois sur l'autre, cela me permettait de ne pas leur annoncer de quoi nous allions parler précisément la fois suivante et d'amener le sujet au moyen d'un élément déclencheur plus proche de la réalité d'une conversation.

Voici les plannings du programme « je me rappelle mon français » :

Planification du programme « je me rappelle mon français » en novembre 2012 :

NOVEMBRE	DECEMBRE	JANVIER	FEVRIER
7 : présentation	4/ 5 : les châteaux et sites historiques français	15/ 16 : la gastronomie française	5/ 6 : les habitats français
13/ 14 : la vie en France, les loisirs	11/ 12 : Noël en France	22/ 23 : les rois de France	12/ 13 : Paris
20/ 21 : le système scolaire français		29/ 30 : l'ère contemporaine française	19/ 20 : Paris
27/ 28 : la vie quotidienne en France, la mode de tous les jours			26/ 27 : fashion week
MARS	AVRIL	MAI	
5/ 6 : fashion week	2/ 3 : les fêtes de pâques en France	14/ 15 : les stars du cinéma français	
12/ 13 : littérature et poésie française	9/ 10 : la culture en fête	21/ 22 : projection d'un film	
19/ 20 : la francophonie	16/ 17 : la french riviera		
26/ 27 : la chanson française	23/ 24 : les festivals de cinéma et de théâtre		

Programme « je me rappelle mon français » tel qu'il fut finalement mené :

NOVEMBRE	DECEMBRE	JANVIER	FEVRIER
7 : présentation	4 : Noël en France	15/ 16 : tabou !	5/ 6 : les recettes françaises
13/ 14 : les loisirs en France		22/ 23 : la programmation d'un cinéma français	12/ 13 : les musées du monde
20 : les transports à Paris		29/ 30 : l'intertextualité entre un conte français et un mythe grec	20 : mises en scène de la vie quotidienne
21 : le système scolaire français			27 : construire des phrases
28 : les transports à Paris			
MARS	AVRIL	MAI	
6 : jeu « parlez- vous français ? »	3 : les expressions idiomatiques françaises	22 : les vacances des français	
27 : le savoir- vivre français	10 : les langues en France		
	17 : Pâques en France		
	24 : soirée débat		

Dans le précédent chapitre, nous avons rapporté les thèmes que quelques apprenants souhaitaient voir développés : la littérature, le cinéma, l'Histoire, la musique, la mode, le théâtre, la cuisine, la culture française. Force nous est désormais de constater que la réalité du programme mené est bien différente. Cet écart entre leurs désirs et ce que nous avons fait s'explique par plusieurs raisons. Tout d'abord, mon manque d'expérience a joué en ma défaveur. Face à des sujets qui m'intéressaient tels que le théâtre ou l'Histoire, je n'avais aucune idée de la manière dont il fallait les aborder et comment les rendre accessibles à un public aussi hétérogène. Le thème de la littérature, les quelques fois où il était proposé, n'intéressait à chaque fois que trop peu de participants pour que je lui consacre une

intervention. Si j'ai ici fait primer l'intérêt du groupe avant celui de quelques personnes, cela m'a été difficile car j'adore la littérature et ces rares participants s'efforçaient de lire des auteurs classiques français. J'aurais aimé qu'ils me remplacent en tant que « meneur » de l'intervention pendant quelques minutes pour présenter leurs lectures aux autres participants, mais ils n'ont jamais osé. Quant au cinéma, je n'aimais tout simplement pas suffisamment ce thème pour me sentir capable d'y consacrer toute une observation objective ; d'autant plus que le sujet est si vaste qu'il demande de bien s'y connaître. Enfin, certains thèmes n'ont pu être développés par simple manque de temps. Trois semaines ayant sauté à cause de mon absence ou de celles des participants , ainsi que les vacances de Noël et de Pâques, je n'ai pu traiter la musique et la mode françaises.

A.2 - Le déroulement de l'intervention.

Selon L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996), « *L'organisation du cours de conversation est directement liée à la personnalité de l'enseignant* » Et c'est pourquoi étant quelqu'un de très organisé et perfectionniste, dès ma première intervention, j'ai dressé un tableau avec les thèmes qui seraient abordés chaque séance jusqu'à la fin de l'année. Tous allaient être construits sur le même modèle : un power point de plusieurs pages avec des photos et du texte. Je parlais en effet du principe que lors du cours de conversation, les étudiants s'attendent à voir traités des sujets culturels et que, pour L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996), cette demande « *implique apparemment une attente plutôt passive de la part des étudiants : que l'enseignant leur parle de thèmes culturels donnés. Le danger est bien entendu de glisser rapidement vers le cours magistral.* » Bien évidemment je me suis immédiatement rendu compte que j'étais en réalité tributaire du niveau linguistique des apprenants et surtout de leur personnalité qui s'est peu à peu dévoilée. Selon celle-ci j'ai constaté qu'il est impossible de prévoir une intervention stricte, cadrée. En effet :

« *Les élèves savent enlever l'initiative au maître pour "thématiser" une remarque qu'il avait voulue régulatrice, par exemple en donnant une réponse "communicative" à une question qui demandait uniquement l'application d'un point de grammaire.* » C. Kramsch (1984, p 62)

De plus, si l'oral seul devrait être utilisé pendant la séance afin de conserver la spontanéité, l'immédiateté d'une conversation, et que M. Schaub (2012, p 241) précise que « *rien n'empêche cependant de donner des récapitulatifs, de demander des résumés des séances, bref, de réutiliser la production orale à l'écrit, de manière active (de l'étudiant à l'enseignant) ou passive (de l'enseignant à l'étudiant).* », certains participants sont rassurés quand ils prennent des notes, d'autres lorsque j'écris les mots principaux au tableau, ce qui représente un tournant dans mon intervention, et peut même dériver vers un thème de conversation bien différent de celui abordé au départ. Au fur et à mesure de

mes interventions, celles-ci ont évolué, et non plus axée autour d'un power point, l'accent fut mis sur l'importance du déclencheur.

A.3 - Le déclencheur des conversations ;

Il existe en vérité de nombreux déclencheurs, et le powerpoint devient alors un simple appui visant à éventuellement illustrer ou approfondir le thème.

Tout d'abord :

« La personnalité de l'enseignant elle-même joue le rôle de déclencheur de communication en ce sens que les étudiants seront intrigués par la personne de l'enseignant et chercheront à la connaître mieux ce qui peut créer des discussions de type intimiste. » L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard (1996)

Les participants peuvent me poser des questions auxquelles je vais répondre en m'arrangeant pour me rapprocher du thème que je souhaite aujourd'hui voir développer. Cependant, le thème ne doit pas me brider. En parlant, je peux entraîner les participants à rebondir sur mes propos et faire naître une véritable conversation. Ce sera alors à moi de décider quand ramener le groupe vers le thème du jour et sur lequel je ne peux pas faire l'impasse, au risque de ne pas atteindre les objectifs du programme ou respecter les besoins des participants. Pour déclencher une conversation, je peux aussi choisir de questionner le groupe sur leurs habitudes, leurs destinations de vacances, leur travail, en résumé, les faire parler d'eux. En effet, chacun, dont moi, rebondira, et nous arriverons subrepticement au thème du jour. Le déclencheur peut aussi bien être « la personnalité de l'enseignant » comme l'écrivent L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard, que celle des participants, si tant est que le courant entre ces deux acteurs de l'interaction passe suffisamment bien pour échanger véritablement. Nous pouvons cependant reprocher à ces quelques questions liées à la personnalité des participants de manquer un peu de naturel. En effet, elles sont davantage du genre de celles qui se posent en dehors des cours, entre amis, et pas devant un groupe de personnes qui ne se connaissent pas forcément. Un autre élément déclencheur me semble par conséquent plus naturel, moins gênant, quoique plus difficile à utiliser : user du contexte des vacances, des jours fériés. En faisant un tour de table en s'enquérant poliment de ce que chacun a fait ou fera durant ces jours, un fait de société ou culturel français peut relativement facilement être amené.

Les semaines passant, la question de l'élément déclencheur a fini par disparaître. Grâce à une bonne entente générale, chacun s'exprimait facilement sur sa vie de tous les jours, s'épanouissait au sein du groupe, et je ne me formalisais plus lorsque l'on me demandait le sujet du jour. La nature très bavarde du groupe me rassurait sur le fait que même en annonçant le thème, parfois même sans élément

déclencheur, les conversations iraient bon train au fil de l'intervention. Ainsi, malgré mon manque d'expérience, j'ai pu compter sur un public très actif, attentif aussi bien aux thèmes qu'à ma personnalité et les interventions ont toujours pu être bien menées.

B - Introduire le cours dans la conversation : quelques solutions.

Comme nous l'avons vu précédemment, le petit groupe dynamique dont je m'étais assurée la présence chaque semaine ne présentait aucune difficulté à s'exprimer, à participer et à apprendre. Cependant, ces participants avaient soulevé la grammaire comme représentant pour eux une grande difficulté. Proposer des solutions de remédiation alliant grammaire et conversation fut le résultat d'une réflexion menée en trois temps : une phase d'observation et une autre d'essai ont précédé la mise en place de mes propositions de remédiation.

B.1 - La phase d'observation.

Dans cette partie, j'expliquerai en quoi le contexte pédagogique a influencé le choix de mes propositions de remédiation.

B.1.a - Importance de la motivation de l'intervenant.

Après avoir traité de l'importance de la motivation interne des participants dans une précédente partie, les propositions de remédiation étant le fruit de ma réflexion, il me faut désormais me centrer sur moi-même et évoquer ce qui m'a poussée à les mettre en place .

« La motivation est une composante certaine de l'apprentissage, mais il est difficile de savoir où elle se situe dans la relation pédagogique. Nous avons tous une idée de ce qu'elle représente. Pour la définir simplement, nous dirions qu'il s'agit de l'envie qui nous pousse à nous consacrer à une tâche, à nous y investir. » I. Winckell (2010)

Tout d'abord, cela s'est toujours très bien passé avec les participants. J'aspirais à la continuité de cette bonne ambiance. Nous partageons plus qu'une simple relation purement pédagogique et leurs personnalités, l'intérêt qu'ils me portaient, ainsi qu'à mes propos, me poussaient à m'investir dans leur apprentissage. C'est également une des raisons qui a fait que je me suis intéressée à l'aspect grammatical que je n'étais pas vraiment autorisée à développer mais qui leur posait problème. Cette excellente relation que nous entretenions était à double sens : leur dynamisme me donnait envie de m'investir toujours plus et inversement. Ma personnalité me semble par conséquent avoir occupé un rôle non négligeable dans le développement de ce programme. En effet, outre m'être bien entendue avec le groupe, mon jeune âge et mon manque d'expérience ont plutôt joué en ma faveur. J'entends par là que j'étais perpétuellement animée du désir d'innover, de surprendre. Ce côté un peu idéaliste

m'a aidé à chercher toujours plus de façons d'aborder les thèmes et m'encourageait à varier mes supports pédagogiques. Le désir de ne pas laisser afin de maintenir un flot quasi continu d'interactions m'a animé tout au long de l'année. Un participant a fait remarqué dans son rapport de fin d'année destiné à ma responsable : « julie est une étonnante fille. Elle est toujours prête à expliquer chaque question. Si elle choisit le métier de l'institutrice, sera une institutrice amicale et réussite. »⁹ Le comportement de l'intervenant influe sur celui des apprenants, et je crois pouvoir affirmer que tout au long du programme, nous nous sommes soutenus les uns les autres. Enfin, une autre source de ma motivation fut la liberté que j'avais en matière d'organisation. Aucun professeur de FLE ne préconisant une méthode idéale, n'ayant que quelques traces des interventions des précédentes stagiaires, j'arrivais sur une terre vierge où je devais tout construire. J'ai pris très à cœur mon rôle, me sentant responsable des progrès et du bien-être des participants. Je désirais ardemment les aider, comme le prouve ma problématique, qu'ils m'ont inspirée, « quelle place pour le cours dans la conversation ? ». Et c'est cette envie de *faire*, de *créer*, alliée au désir d'être là pour les participants qui m'a poussée à proposer des solutions de remédiation à leur problème de grammaire.

B.1.b - Une culture d'apprentissage particulière.

En Grèce, l'enseignement des langues en classe est largement basé sur l'écrit et notamment sur la grammaire. Pourtant beaucoup de professeurs tentent de varier leur approche didactique de la langue et de valoriser l'orale et l'aspect fonctionnel de la langue. Madame Mavromara- Lazaridou, ma responsable de stage et professeur de FLE et de FOS à l'Université Démocrite de Thrace, m'a indiquée qu'ils utilisaient généralement les documents authentiques, internet, TV5 monde, et des films. Dans les formations initiales et continues aux métiers de l'enseignement des langues, on incite également les professeurs à créer des documents fabriqués mieux adaptés aux besoins de leur classe, notamment des fiches de grammaire. Parmi une liste, chaque année, le professeur doit choisir le manuel avec lequel il travaillera en plus de ces supports pédagogiques. Il serait cependant sans doute préférable de travailler avec une méthode éclectique, c'est-à-dire choisir sa méthode et insister sur les savoir-faire et savoir-être. Mais ces derniers temps, on assiste à un renouveau dans l'enseignement ; le manuel n'exige pas d'être suivi à la lettre, le programme qui l'entoure est même plutôt libre, à condition de respecter les objectifs, la méthodologie et l'évaluation proposés.

Tout le problème de cette culture d'apprentissage de la langue étrangère en Grèce, c'est que lors des examens finaux, seul l'écrit est valorisé. Si tout au long de l'année les professeurs ont pu mettre en place d'autres formes d'apprentissage, d'autres types d'évaluation, c'est l'écrit qui comptera le plus lors

⁹ En français dans le texte.

des examens finaux les plus importants. Ces examens restreints ne motivent pas les professeurs à travailler autrement ; ils pourraient voir cela comme vain. Cette caractéristique de l'apprentissage des langues est très regrettable. En effet, la perspective actionnelle mise en avant de nos jours, insiste non seulement sur l'aspect communicatif de la langue mais aussi sur l'action sociale et le travail par tâches. D'où la nécessité de travailler par exemple avec la pédagogie de projet, forme systématique de la perspective actionnelle. C'est une forme que les congrès panhelléniques et les formations initiales et continues proposent de plus en plus. De plus, s'ils rechignent devant la grammaire, les élèves grecs n'en restent pas moins bons en langue et l'on pourrait sans aucun doute exploiter cette capacité autrement qu'en les amenant à écrire.

B.2 - Une période de test .

Suite à cette phase d'observation, j'ai décidé d'effectuer une série de tests sous la forme d'une variété des supports pédagogiques afin de vérifier la bonne réceptivité du public. Le cas échéant, je pourrais sans crainte mettre en place une nouvelle stratégie d'apprentissage.

B.2.a - Varier les supports pédagogiques

Dans ce programme, mon objectif principal est de parvenir à converser avec les participants, de les amener à avoir une discussion en français. A cet effet, mon désir de varier les techniques pédagogiques résulte de deux observations. En premier lieu, afin de stimuler le groupe, je dois éviter l'écueil de la monotonie et du désintérêt que produirait une intervention invariablement basée sur un powerpoint. En deuxième lieu, face à mon groupe de participants dynamique, je souhaitais tester leur ouverture puis leur capacité d'adaptation à de nouveaux supports pédagogiques. Au cas où ce test s'avérait positif, il me serait permis de mettre en place une stratégie d'apprentissage par le jeu. En variant les approches didactiques et les supports pédagogiques, j'évitais de m'installer dans une routine qui rendrait les participants passifs. Je les rendais également familiers à l'idée d'un apprentissage de la langue autre que par des compréhensions écrites ou orales auxquelles ils avaient pu être habitués.

Il est aujourd'hui très facile de trouver sur le web des sites spécialisés proposant des supports pédagogiques pour l'enseignement du français ; vidéos, articles, exercices... mais ils sont créés à destination d'un public au niveau bien défini par le CECR. Les participants au programme « je me rappelle mon français » ayant un niveau de français hétérogène, la mise en place de ces différents supports pédagogiques me demandait un véritable travail en amont. Cependant, étant d'un naturel très créatif, l'idée de devoir sans cesse innover l'approche de la conversation me fut très agréable. Tout au long du programme, j'ai veillé à utiliser un maximum de ressources à disposition des enseignants de FLE ou non : documents audio, vidéos, powerpoint, documents authentiques, articles de presse...

Ci-dessous, le tableau relatant des thèmes et des supports utilisés :

Thème	Support	Thème	Support
Présentation de l'intervenant	Powerpoint	Les recettes françaises	Vidéo et document authentique (livre de recettes)
Les loisirs en France	Powerpoint, résultats de sondages	Les musées du monde	Documents authentiques (guides de musées)
Les transports à Paris	Documents authentiques (billets, cartes)	Le savoir vivre français	Vidéo
Le système scolaire français	Powerpoint	Les expressions idiomatiques françaises	Document audio
Noël en France	Powerpoint	Les langues en France	Vidéo et résultats de sondage (graphiques, camembert)
Programmation d'un cinéma français	Document authentique (programmes de cinéma)	Pâques en France	Powerpoint
L'intertextualité entre un conte français et un mythe grec	Documents authentiques (livre de conte et livre de mythologie)	Les vacances des français	Article, vidéo

Le powerpoint, quoiqu'omniprésent, ne sert plus qu'éventuellement à illustrer un thème, ou pour des raisons de praticité. Le niveau hétéroclite du groupe me permettait rarement d'utiliser les ressources vidéos conçues par des professeurs de FLE ; il m'était relativement plus facile d'adapter un extrait de reportage, de documentaire, un interview trouvé sur youtube. Enfin, je déplore le fait de ne pas avoir trouvé l'occasion, ni vraiment su, travailler sur un extrait d'œuvre littéraire. Ce regrettable constat ne fait que confirmer celui d'autres chercheurs ayant dénoté les difficultés d'insertion de la littérature dans l'enseignement des langues.

J'ai pris plaisir à trouver, adapter, imaginer différentes façons afin d'aborder le thème. L'un des participants, professeur d'anglais, ré- exploitait mes idées dans sa classe et s'étonnait de mon imagination. Elle me demandait sans cesse où j'avais trouvé telle ou telle idée et ouvrait de grands yeux quand je lui avouais que tout ça sortait de ma tête. Grâce en partie à son étonnement, je me suis rendue compte que les participants semblaient prendre plaisir à découvrir qu'il existait d'autres façons d'aborder une langue. Ce comportement m'a confortée dans mon choix de proposition de remédiation.

B.2.b - Un public réceptif.

J'ai observé au fur et à mesure des séances que l'intérêt du groupe pour les thèmes développés s'était accru, ce que je peux imputer à la façon dont ils furent développés.

Ce sont les vidéos qui se sont davantage attirées les faveurs du public. Bien que souvent reconnues comme un peu difficiles, l'image facilite la compréhension et fait entrer le spectateur au cœur de la société française. Les vidéos permettent d'entendre un français différent du mien. Je souligne ce point car je me suis rendue compte qu'au fur et à mesure de mes interventions, mon français avait sensiblement changé. Outre le fait de parler plus lentement, mes tournures de phrases se sont simplifiées, mes intonations ont changé, le tout afin de me faire comprendre rapidement. Les vidéos, extraits de reportages ou de documentaires diffusés sur des chaînes françaises avaient le mérite de rapporter les propos de personnes parlant un français parfaitement naturel. Les vidéos sont également une mine d'or aussi bien pour leur contenu linguistique que culturel. Nous avons pu ainsi relever des expressions idiomatiques, des métaphores que les français utilisent fréquemment. Et au-delà du sujet traité dans la vidéo, le décor de la vidéo, le contexte ayant donné lieu à la vidéo (reportage, micro-trottoir, extrait d'une émission télé) donnait l'occasion aux participants de découvrir le quotidien des français, de prendre un instant part à leurs problèmes. Enfin, ce support se montrait extrêmement pertinent pour son rôle de déclencheur de conversation. En effet, les participants soulignaient invariablement les différences culturelles, ou encore des problématiques communes à nos deux pays, et s'engageaient alors des discussions autour de ces sujets. Le support audio m'a semblé difficile à utiliser car je savais de ma propre expérience que lors d'une écoute, ne pas comprendre un mot pouvait faire « décrocher » immédiatement. On ne peut alors se raccrocher aux images pour tenter de comprendre le sens général. Cependant, il me semblait intéressant de l'utiliser pour que les participants soient attentifs à la prononciation et surtout prennent confiance en eux. En effet, utilisé vers la fin du programme, et au vu du niveau de français du petit groupe dynamique, je souhaitais leur prouver qu'ils étaient capables de comprendre une discussion naturelle en français, avec les intonations, les interjections et les élisions de lettres qu'elle peut comprendre. Pour attirer leur attention, j'ai choisi un sujet susceptible de beaucoup les intéresser, les expressions idiomatiques. En utilisant moi-même

beaucoup lorsque nous nous voyions en dehors du programme, ils se sont effectivement montrés curieux. La compréhension a d'autant moins posé problème que beaucoup existent en grec. Cette écoute a donné lieu à un petit jeu improvisé. Les participants m'ont demandé de comprendre le sens de certaines expressions grecques, semblables aux françaises. Je leur ai également montré qu'il était possible de raconter une histoire en utilisant uniquement des expressions idiomatiques. Là encore, le document audio s'est révélé être un excellent déclencheur de conversation. Les documents authentiques ont reçu un accueil très positif de la part des participants. La plupart étant déjà allés en France, nous avons partagé et conversé à propos des musées, des transports en commun, des recettes, des restaurants. Cependant, malgré cet engouement, il m'a semblé difficile d'exploiter réellement ces documents. D'autant plus que quelques participants se sont montrés un peu déstabilisés, se demandant visiblement ce qu'ils devaient faire face à ces documents. Les articles et les sondages, quant à eux, ont été plus faciles à exploiter, mais leur approche m'a semblée très scolaire. Le public participait mais cela m'a semblé tomber très vite dans un exercice scolaire que de chercher des informations dans ces supports.

Tout au long de cette période d'essai très concluante, le public s'est largement montré réceptif. Par réceptif, j'entends que les participants étaient ouverts à ce qu'ils recevaient comme informations tant linguistiques que culturelles, mais ils se sont également montrés sensibles aux efforts que je faisais pour les intéresser, faciliter leur compréhension. Face à un tel groupe, j'ai senti que la proposition d'une stratégie d'apprentissage qui sorte un peu de leurs habitudes d'apprentissage serait bien accueillie. Cependant, j'ai pu constater que ces nouvelles approches qui différaient de mes powerpoint du début de l'année, semblaient ne pas mettre très à l'aise quelques participants plus âgés. J'ai mis ce fait sur le compte de leur ancienne profession, professeurs de langue, et ne m'en suis pas formalisée. Je pensais qu'au contraire, il serait peut-être intéressant pour eux de découvrir une approche didactique différente de celles qu'ils ont pu auparavant appliquer dans leurs classes. J'ai compris que l'on ne peut pas proposer une nouvelle stratégie d'apprentissage sans avoir au préalable attentivement étudié le terrain. On ne peut pas jouer avec tout le monde, mais l'ouverture d'esprit du public, leur enthousiasme pour la découverte des coutumes et de la langue françaises m'a convaincue que je n'aurai pas de problèmes avec eux.

B.3 - Proposition d'une nouvelle stratégie d'apprentissage par le jeu.

Après avoir longtemps souffert de sa réputation, le jeu, considéré comme futile, est désormais reconnu pour son utilité en classe de langue. Les auteurs du CECR rappellent à ce propos dans la chapitre 6, paragraphe 6.4, que *« l'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. »*

Nous avons vu en- deçà qu'il était possible, avec le public du programme, de construire un environnement de travail comprenant l'utilisation de jeux. De fait, les activités ludiques contextualisent la langue d'une nouvelle façon. En effet, elles permettent à l'apprenant de jeter un regard autre sur la langue qu'il apprend. En jouant, la langue assied son rôle de moyen et non de fin, idée déjà mise en avant dans le cours de conversation. La langue est utilisée en situation, c'est donc un outil pour atteindre un objectif. De plus :

« Les activités ludiques présentent l'avantage certain de placer les apprenants dans un rôle, celui de joueur, qui enlève la plupart de leur inhibitions parce qu'elles fixent d'autres normes. » L. Chevalier et T.

Trubert- Ouvrard, 1996

Les joueurs oublient les normes sociales pour s'abandonner à celles fixées par le jeu. Or, c'est en maîtrisant et donc en créant ces normes que je peux maîtriser le contexte d'apprentissage. Par le biais des normes induites par l'activité ludique, je peux créer un environnement de travail adapté à mon objectif pédagogique. En effet, lorsque l'on joue, on travaille mais sans en avoir l'impression. C'est ce que S. Halliwell (1995) appelle *« un apprentissage indirect »*. Le joueur fixe son attention sur le jeu et non sur la langue. Par conséquent, avec un public tel que celui qui prenait part au programme *« je me rappelle mon français »*, au niveau de français très hétérogène, une activité ludique me semblait appropriée.

« Les activités créatives et imaginatives sont plus satisfaisantes chez les étudiants de niveau moyen et avancé qui prennent conscience de l'importance de la communication en tant que but réel du cours, alors que les faux débutants préfèrent des activités ludiques demandant une activité linguistique

limitée. » L. Chevalier et T. Trubert- Ouvrard, 1996

A travers le jeu, l'accent est mis sur la communication. Il faut être capable de comprendre et de se faire comprendre. Le jeu semble être un excellent moyen pour y parvenir.

Le but n'est pas de mettre les participants en difficulté dès la consigne. En décidant de mettre en place un apprentissage de la langue par le jeu, je devais répondre à deux impératifs : amuser et enseigner autrement. Encore au stade de réflexion, il me semblait alors judicieux de proposer des jeux que les apprenants connaissent déjà comme le tabou, et ce serait alors à moi de les adapter aux besoins et aux compétences des participants.

C - Le jeu : mises en œuvre et supports.

M. Honore (2006, p 27) rappelle que *« le jeu offre une grande variété de mises en œuvre et de supports d'où son intérêt dans ce cas précis en classe de langue, mais également dans l'apprentissage en*

général. » Tout au long de cette partie, j'exposerai les jeux mis en place dans la cadre du programme pour adultes « je me rappelle mon français » et en présenterai les conclusions tirées.

C.1 - Le tabou.

Dans le cadre de l'utilisation de jeux à des fins d'apprentissage, voyons à présent comment le tabou fut mis en place au sein du programme « je me rappelle mon français » et quelles conclusions nous avons tiré de son utilisation.

C.1.a - Présentation

Le tabou est le premier jeu que j'ai mis en place. Les participants au programme « je me rappelle mon français » m'avaient avoué manquer de vocabulaire, or ce jeu me semblait un bon moyen d'évaluer ce manque. De plus, il aurait permis de leur montrer comment contourner la difficulté représentée par un mot manquant par le biais, par exemple, de synonymes. Le tabou est un jeu connu, ce qui mettait déjà les participants en confiance. Le fait de jouer en équipe favoriserait la proximité des participants. Enfin, le tabou me semble accessible à tous les niveaux de français. Les participants ayant un niveau plus avancé peuvent donner de véritables définitions du mot à trouver tandis que les plus faibles peuvent associer le mot recherché à des endroits, des personnes connus de tous. N'ayant pas de tabou français à disposition, et désireuse de placer les participants en position de réussite pour qu'ils s'amuse, j'ai choisi de le fabriquer moi-même. J'ai décidé de ne pas compliquer la tâche des joueurs en notant seulement un ou deux mots « interdits » et en n'imposant pas l'utilisation d'un sablier.

C.1.b - Déroulement

Le soir de la mise en place du jeu, nous étions cinq, moi y compris. Les deux équipes ont donc décidé que je veillerais à ce que les mots interdits ne soient pas utilisés, que je compterai les points et, éventuellement, les aiderai. Pour une heure, une heure trente, de cours, j'avais prévu 50 mots, tous plus variés les uns que les autres et dont la signification ne devait pas poser de problème.

Exemple :

Mots à faire deviner	Mots « interdits »
Pablo Picasso	Peintre, Guernica
Cadeau	Offrir, anniversaire
Médecin	Soigner, médicament
Lait	Petit-déjeuner, blanc
Gâteau	Dessert, pâtisserie

Le niveau des deux équipes était équilibré. Chacune était composée d'un joueur avec un bon niveau de français et un moins bon. Cette équité s'est ressentie dans le résultat final puisqu'un seul point départageait l'équipe gagnante de la perdante. Afin de faire deviner les mots à leur partenaire, les participants ont utilisé de diverses techniques :

Techniques	Mot à faire deviner	Mots « interdits »	Comment s'y est pris le joueur
La définition	Téléphone	Appeler, objet	« c'est quelque chose qui peut être fixe ou portable »
Les contraires	Difficile	Complicé, dur	« Facile »
L'association d'idées	Ile	Mer, bateau	« qu'est-ce que c'est Samothrace ? » (une île en face d'Alexandroupolis)

Je leur ai également expliqué comment faire un rébus, qui consistait à faire deviner une à une les syllabes du mot à trouver.

Le rébus	Couteau	Fourchette, cuiller, couper	« c'est ce qu'il y a sous la tête, la première syllabe du masculin de vache »
----------	---------	-----------------------------	---

C.1.c - Bilan de l'utilisation du jeu

En plus de mettre en avant l'expression et la compréhension orale, ce jeu avait un objectif double : enrichir le vocabulaire des participants et leur apporter des solutions permettant d'éviter un blocage face à un manque de vocabulaire. Le tout, en s'amusant. Tous les participants étaient partants, rassurés par le fait qu'ils connaissaient déjà le jeu. Je pense que ce jeu a rassuré les joueurs sur le fait que face au manque de vocabulaire, ils en connaissaient tout de même suffisamment pour se faire comprendre. Preuve en est, je n'ai eu à intervenir qu'une seule fois et seulement pour donner un conseil. Le participant ne savait pas comment faire deviner le mot « couteau » (voir tableau ci-dessus) J'ai expliqué comment mettre en place un rébus en prenant un autre mot pour exemple. Le joueur, ayant un bon niveau de français, a créé seul celui faisant deviner « couteau ».

Les joueurs se sont vraiment amusés et m'ont invitée à me joindre à eux en faisant la même chose qu'eux mais en grec .

A la fin de l'heure, un participant, professeur d'anglais, m'a de nouveau fait part de son admiration face à mon imagination et avoué qu'une fois de plus, elle m'imiterait avec sa classe. Je fus un peu étonnée de son témoignage car je ne considérais pas ce jeu comme une preuve de ma créativité. Je me souvenais y avoir jouée en anglais et en espagnol pendant ma scolarité , mais cela m'a conforté dans l'idée que l'enseignement des langues en Grèce était encore très conformiste.

C.2 - Le jeu de l'oie.

De même que pour le tabou, nous présenterons dans cette partie le jeu de l'oie adapté aux besoins langagiers des apprenants, sa mise en place et les conclusions que nous en avons tirées.

C.2.a - Présentation

Peut-être parce qu'ils ne sont pas habitués à aborder l'apprentissage d'une langue sous une forme autre que des écoutes et des exercices tirés d'une méthode, mais j'ai remarqué que les grecs de tous âges appréciaient jouer. Forte de ce constat, j'ai décidé de remplacer l'une de mes interventions par un jeu de société, en espérant que nous serions suffisamment nombreux pour qu'il ne perde pas son intérêt. J'ai élaboré ce jeu de façon à ce qu'il réponde au mieux aux besoins de chacun en y incluant de la grammaire, des connaissances socio- culturelles et des déclencheurs de conversation. Dans la règle du jeu, je n'ai pas préconisé un nombre de joueur en particulier car il me semblait que plus ils seraient nombreux, plus le jeu serait intéressant. Cinq participants, ainsi que nous l'étions le soir du lancement du jeu m'a semblé satisfaisant.

J'ai présenté ma création sous le nom « Parlez- vous français ? ». Ce titre me semblait approprié pour plusieurs raisons. Tout d'abord, au-delà de l'aspect ludique, les participants allaient pouvoir s'auto-évaluer ; juger s'ils étaient capables de comprendre ce qui leur était demandé, d'y répondre, et finalement répondre si oui ou non ils considéraient savoir « parler français ». De plus, la question se lit à deux niveaux : pouvez- vous vous faire comprendre en français ? connaissez- vous le français ? J'entends par là que les joueurs seront amenés aussi bien à prêter attention à la qualité de leur expression orale qu'à tester leurs connaissances en vocabulaire, grammaire, orthographe etc.

C.2.b - Déroulement

Le jeu « parlez- vous français ? » se présente sous la forme d'un plateau quadrillé. Chacune des 46 cases est numérotée. Le but est de répondre correctement aux questions posées à chaque case et d'atteindre la case « arrivée » symboliquement représentée par une image de la Tour Eiffel, celle- ci étant généralement associée à la France dans l'imaginaire des participants. Ici, elle signifie qu'à l'issue

du jeu, les participants parlent français, sont arrivés en France. Tour à tour, les joueurs lancent le dé et avancent selon le chiffre indiqué. Le premier tour du plateau, soient 23 cases, est composé de questions simples et précises : « comptez de 0 à 20 », « conjuguez le verbe avoir au présent », « épelez le mot aujourd’hui », « citez trois pays autres que la France où l’on parle français », « qu’est – ce que vous faites comme sport ? ». L’objectif est alors d’avancer rapidement pour qu’en une heure tous les participants aient pu se confronter aux questions suivantes, un peu plus ardues. En effet, les questions 24 à 46 évoquent des sujets plus larges, faisant appel à l’imagination ou à l’avis des joueurs, donnant lieu à des débats. Nous pourrions classer ces questions en deux catégories : celles concernant personnellement le joueur et celles demandant une réaction.

Les questions « joueur »	Les questions « débat »
Quel est le dernier film que vous avez vu au cinéma ? racontez un peu	Quelles sont les principales sources de conflits entre parents et adolescents ?
Votre maison idéale, comment serait- elle ? où serait- elle située ?	« l’amitié est une plante qu’il faut arroser » ; que faut- il faire pour conserver l’amitié des ses amis ?
Lorsque vous êtes à l’étranger, loin de chez vous, qu’est- ce qui vous manque le plus ?	Quand on parle des énergies renouvelables, de quelles sources d’énergie parle t- on ?

En vérité, toutes les questions sont susceptibles de susciter une réaction, mais les questions « joueur » étaient un peu plus personnelles. Les questions « débat » ont tenu toutes leurs promesses puisqu’aucun participant n’a pu atteindre la case « arrivée » en une heure de jeu. Chacun réagissait, digressait et les joueurs décidaient eux- mêmes de la fin du débat pour reprendre la partie.

C.2.c - Bilan de l’utilisation du jeu

Il me semble que cette approche différente de la langue a plu aux participants. L’un d’eux, professeur d’anglais, a décidé de faire la même chose dans sa classe.

N’ayant pas établi de règles précises, nous avons pu ensemble en définir. Par exemple, nous avons décidé que lors du premier tour, il n’était pas intéressant que deux joueurs tombent sur la même case. Ils avançaient alors d’une supplémentaire. Un joueur a cependant dérogé à cette règle. Ayant peu confiance en lui et en ses capacités à parler français, il n’a pas vécu l’activité comme un jeu, un plaisir, mais comme un exercice. Il s’appliquait à répondre aux questions, attendait systématiquement mon approbation, demandait que je lui répète la bonne réponse afin d’en entendre la prononciation exacte et demandait également que les autres joueurs lui répètent leur réponse. Ce participant est en perpétuelle demande d’attention, complexé par son niveau de français qu’il juge inférieur à celui des autres. Son

comportement a parfois entravé le bon déroulement du jeu, notamment lorsqu'il me demandait des explications grammaticales plus poussées que celles dont il avait besoin pour répondre.

Les participants ont également apprécié que je participe au jeu. Mon niveau de grec m'a permis de faire le premier tour du plateau ; ils répondaient aux questions en français, moi en grec. Ils ont pris plaisir à me corriger, à m'aider et à voir que comme eux, je m'investissais dans mon apprentissage de la langue.

J'ai noté avec satisfaction que mon statut de natif francophone et donc de référence, fut effacé le temps du jeu. Les participants se corrigeaient entre eux, aussi bien au niveau de la prononciation que du vocabulaire ou encore de la syntaxe et de la grammaire.

Enfin, ce jeu a permis aux participants d'apprendre à se connaître autrement que par leur prénom et leur profession.

Pour conclure, en obligeant tous les participants à jouer, j'ai pu mieux me rendre compte des points forts et faibles de chacun dont je saurai prendre en compte dans mes interventions à venir.

C.3- Les saynètes.

Voyons désormais la mise en place d'un jeu non plus proposé par l'enseignant mais par un participant.

C.3.a - Présentation

A la fin d'une intervention, un participant m'a demandé s'il était possible d'organiser des mises en situation. Ce participant bien qu'ayant, aux dires de son professeur au frontistirio, un bon niveau de français à l'écrit, peine à s'exprimer spontanément et participe donc peu aux conversations. C'est un participant doué d'une très forte motivation interne et sa demande m'a paru intéressante. J'ai décidé de mettre en place des saynètes mais avec des situations suffisamment libres pour permettre aux acteurs de converser et de ne pas tomber dans le dialogue fabriqué. Chaque situation devait aussi contenir des éléments socio- culturels afin de ne pas nous éloigner des objectifs du programme « je me rappelle mon français ». Je savais également que cette activité faisait l'objet d'une évaluation lors de l'examen B2, ce qui me permettrait de juger du niveau approximatif des participants. Ces saynètes me semblaient donc parfaitement trouver leur place dans mon programme. Pour présenter aux participants des situations contenant des éléments socio- culturels, j'ai fait appel aux témoignages de mes amis étrangers étudiants actuellement en France. J'ai ainsi réuni plusieurs situations : « louer un appartement », « réserver un billet de train », « à la boulangerie », « chez le pharmacien/ médecin ». Mais j'ai également prévu de mettre mes participants face à des scènes de la vie courante pouvant

éventuellement donner lieu à des conversations s'éloignant du dialogue fabriqué : « demander son chemin », « un rendez- vous manqué », « et si on allait au cinéma ? », « j'ai besoin d'un docteur », « en sortant de chez le dentiste ».

C.3.b - Déroulement

Le soir de la mise en place de ces saynètes, nous étions une dizaine de participants. Ils ont formé des binômes par affinité et ont pioché chacun une carte « situation ». La façon dont les binômes ont préparé leur dialogue dépendait totalement de leur caractère.

Deux participants ayant pioché « à la poste » ont imaginé un scandale autour du prix de l'envoi d'un colis, d'autres devant « appeler les pompiers » ont joué sur la métaphore familière « avoir le feu au corps », créant l'hilarité du reste du groupe. Le participant instigateur a même exhorté les autres participants à entrer dans son jeu et leur a créé des rôles. La plupart des participants ont vu dans ces saynètes l'occasion de faire de l'humour et de faire rire. S'ils ont respecté la forme du dialogue, ils ont aussi parfaitement intégré le principe de digression, donnant à leur conversation un aspect complètement naturel. Nous retrouvons même le caractère spontané de la conversation lorsque les participants digressaient plus qu'ils n'avaient prévu ou commençaient à raconter des anecdotes personnelles, prenant au dépourvu leur partenaire qui ne pouvait alors que réagir spontanément et naturellement.

Pour ne pas mettre en difficulté les participants un peu moins à l'aise en français, j'ai décidé de ne pas demander aux binômes de se lever face au groupe, chacun était libre de faire ce qu'il souhaitait. Personne n'a d'ailleurs voulu « monter sur scène ».

Je me suis permis de passer entre les groupes, mais pas dans le but d'apporter des corrections, simplement par curiosité, afin de voir comment les participants se préparaient. Je me suis trouvée face à trois cas de figure :

- les binômes qui ne voulaient rien préparer et discutaient de choses et d'autres. Cette attitude ne trahissait pas un manque d'intérêt pour l'activité, au contraire. Ces participants sont les plus assidus ; non seulement à mes interventions mais également au programme « je me rappelle mon français » auquel ils participent chaque année. Ils en ont parfaitement saisi l'objectif, converser autour de la culture française. Par conséquent, ils souhaitaient donner à leur saynète tout le caractère spontané et naturel d'une conversation.

- les binômes qui préparaient leur intervention à l'oral. Ils ne préparaient pas vraiment un dialogue ; ils se mettaient simplement d'accord sur la répartition des rôles et s'interrogeaient sur les particularités socio- culturelles qu'ils souhaitaient intégrer et sur le fil conducteur qu'ils allaient suivre.

- les binômes qui préparaient leur intervention à l'écrit. Les participants traitaient l'activité comme un exercice. Ils sont tombés dans l'écueil du dialogue fabriqué. Ils m'ont demandé de corriger l'orthographe, la syntaxe, de les aider en grammaire car ils se mettaient en difficulté avec des phrases complexes nécessitant pas exemple l'emploi du subjonctif.

C.3.c - Bilan de l'utilisation du jeu

Si cette activité répondait à la demande d'un participant et aux besoins de beaucoup, je n'étais pas entièrement satisfaite du résultat. Tout d'abord, que les participants me demandent de mettre en place une telle activité prouvaient que le but du programme « je me rappelle mon français » proposé par l'association « La Maison d'Antoinette » restait flou. Il me semblait alors que les participants ne comprenaient pas que je n'assurais pas un cours de frontistirio gratuit et que surtout, l'objectif principal restait de converser. De plus, pour les participants au niveau de français plutôt faible, il leur fut difficile de s'éloigner du dialogue sinon fabriqué, du moins très peu naturel. Par conséquent, mon objectif à travers ces saynètes fut seulement à moitié atteint. Certes ils se sont exprimés, ils ont approfondi leurs connaissances de la culture et de la vie quotidienne françaises, mais ils n'ont pas conversé. En faisant de leurs mises en scène de simples dialogues très conformistes dignes d'un manuel de FLE, ils n'ont pas pu apprécier l'aspect ludique de l'activité.

C.4 - Le jeu des mots.

Enfin, voyons maintenant l'application d'un dernier jeu dans le cadre du programme "je me rappelle mon français".

C.4.a - Présentation

Ce que j'ai appelé « le jeu des mots » m'est apparu comme une solution en réponse aux contraintes imposées par les frontistiera à mes interventions. puisque je ne pouvais pas donner de cours de grammaire ni même passer trop de temps à répondre à une question à ce sujet, j'allais faire en sorte que les participants s'entraident. Pour cela, il fallait évidemment que mon jeu soit suffisamment souple pour s'adapter à tous les niveaux de participants. J'avais observé que tous les étudiants connaissaient au moins le présent, que la plupart pouvait approximativement employer l'imparfait, le passé composé et le futur et qu'enfin, une minorité utilisait de temps en temps le subjonctif. Dans le but d'enrichir leur expression orale et donc, de façon sous- jacente, leur expression écrite, j'ai pensé un jeu qui allierait vocabulaire et grammaire. Il se présentait sous forme de quatre enveloppes.

Enveloppe 1	les verbes à l'infinitif	Chanter, être, savoir, apprendre, sembler ...
Enveloppe 2	les indicateurs de temps	Hier, passé composé, ce matin, après- demain ...
Enveloppe 3	les noms	Chaussure, fille, carte, vélo, fourchette ...
Enveloppe 4	les adjectifs et les adverbes	Verte, gentiment, sage, longtemps ...

Dans la quatrième enveloppe j'avais pris soin de ne pas mettre de mots qui s'associeraient trop facilement avec les noms ; le but étant que les participants soient amenés à s'amuser de leurs créations. Le principe du jeu est simple : les joueurs tirent un papier dans chaque enveloppe et doivent construire une phrase en respectant l'indication temporelle associée au verbe et le temps de réflexion imparti par le sablier. Ils pouvaient rajouter autant de mots qu'ils voulaient pour construire leur phrase.

C.4.b - Déroulement

Le niveau des quatre participants le soir de la mise en place du jeu ne leur a pas permis d'utiliser le subjonctif et le passé simple. Ils jouaient donc avec le présent, le futur, le passé composé et l'impératif. Le sablier limitait le temps de la réflexion, favorisant ainsi la spontanéité de la construction de la phrase.

Exemple : « sois rouge, œil ! », « le serpent a dit longtemps qu'il n'aimait pas les fleurs », « avec l'assiette tu prends lentement du poulet. »

La difficulté principale d'après les témoignages des participants résidait, comme je m'y attendais, en la conjugaison des verbes. J'avais décidé de n'intervenir qu'en cas de blocage du groupe entier, laissant aux joueurs le soin de se corriger entre eux. Ce système a parfaitement fonctionné, porté par un participant ayant un très bon niveau de français. Je ne suis intervenue qu'en fin d'heure pour expliquer comment utiliser le subjonctif et le passé simple, sans toutefois m'attarder. Le vocabulaire n'a pas posé de problèmes. Avant chaque tour de sablier je m'assurais que chacun comprenait les mots qu'il avait en mot, ce qui fut le cas la majorité du temps.

C.4.c - Bilan de l'utilisation du jeu

Pour être honnête, même si nous avons beaucoup ri du sens de certaines phrases, le désir de conjuguer correctement primait largement sur la spontanéité que j'avais essayé d'insuffler au jeu.

Cependant, le fait de ne pas être repris par moi mais par les autres joueurs a, m'a-t-il semblé, stimulé les participants. A la fin de l'heure ils ne faisaient plus d'erreurs et s'amusaient à conjuguer d'eux-mêmes d'autres verbes à tous les temps.

Ce jeu nous a largement fait nous éloigner de la conversation, c'est pourquoi j'ai choisi de le faire se dérouler sur une heure seulement au lieu d'une heure et demie.

Il m'a semblé regrettable que plus de participants ne se soient pas présentés ce soir- là car j'ai depuis pu constater que ceux présents prêtaient davantage attention à la construction grammaticale de leurs phrases.

C.5 - Conclusion.

La mise en place d'une stratégie d'apprentissage de la langue par le jeu s'inscrit dans la continuité de ma réflexion quant au fragile équilibre entre le cours et la conversation au sein du programme « Je me rappelle mon français ». Proposer le jeu comme remédiation me semblait un bon moyen de satisfaire aussi bien les participants désireux de converser que ceux voulant aborder des règles de grammaire et d'orthographe. J'ai tenté de proposer des activités respectant ce compromis. Chacune d'entre elles découlait d'une observation faite au préalable et n'avait donc pour seule fin d'être ludique. Si l'expression et la compréhension orale étaient toujours mises en avant de façon explicite, en filigrane se percevaient d'autres objectifs variés. Selon les besoins que j'avais auparavant cernés, j'adaptais mes activités en définissant d'autres buts aux jeux :

- le tabou : enrichir son vocabulaire
- le jeu des mots : se familiariser avec la conjugaison
- les saynètes : approfondir ses connaissances socio- culturelles

Je souhaitais également ardemment montrer aux participants, et notamment ceux enseignant, qu'il existait une manière ludique d'aborder l'apprentissage d'une langue. Je n'avais bien sûr pas la prétention de révolutionner leur enseignement, mais en ayant « joué » avec mes élèves dans l'école primaire grecque où j'enseignais en même temps, j'avais constaté que les jeux les motivait et changeait leur vision du cours de langue.

Enfin, aimant moi-même beaucoup les jeux de société, j'ai apprécié partager ces bons moments avec les participants.

D - Regards sur le programme « je me rappelle mon français ».

A la fin du programme, fin mai, j'ai pu me retourner et regarder le chemin parcouru. Tout au long de cette partie, je ferai le point sur mes observations, mes interrogations et dresserai un bilan global.

D.1 - Animer un atelier de conversation : accepter de s'éloigner de mes objectifs

Inexpérimentée, c'est avec une idée très précise de ce que j'allais faire que j'ai commencé à mener le programme « je me rappelle mon français ». Rétrospectivement, je peux à présent affirmer que mener un atelier de conversation demande une paradoxale, une antithétique « flexible rigidité ». Accepter de m'éloigner de mes objectifs s'est décomposé en trois mouvements.

D.1.a - Début du programme.

En arrivant début novembre face à la vingtaine de personnes venues assister à ma présentation, il était très clair que j'allais organiser toutes mes interventions autour d'un powerpoint. Force m'est de constater qu'alors conversation rimait davantage pour moi avec explications qu'avec discussions. J'imaginai naïvement que chaque photo dans mes powerpoint susciterait des réactions. Ce fut le cas, certes, mais qui dit réactions ne dit pas forcément conversations. Les photos ne pouvaient pas être un déclencheur systématique de conversations. Ayant à peine quitté les bancs de l'école, je me suis facilement identifiée au public et j'ai compris que ces powerpoint auraient rapidement l'effet inverse de celui escompté ; ils lasseraient et endormiraient plus qu'il ne feraient réagir. De plus, en discutant avec les participants, j'ai découvert quels étaient leurs attentes et leurs besoins. J'ai donc commencé à repenser mon programme en fonction de ces paramètres.

D.1.b - Pendant le programme.

Repenser mon programme, fut ma première preuve de flexibilité. Nous pourrions tout aussi bien parler de raison, puisqu'il semble dommage de mener un programme sans tenir compte du public. Montrer que je m'intéressais aux désirs des participants, c'était leur prouver que j'étais ouverte d'esprit, attentive à leurs remarques. Ce comportement à leur endroit impliquait qu'il me fallait soit trouver le support en adéquation avec le thème qu'ils me proposaient, soit trouver le moyen de pallier à leurs lacunes en grammaire ou en vocabulaire. Etre à l'écoute signifiait donc être rigoureux afin de les faire progresser et être flexible pour garder intacte la motivation et l'attention des participants.

Au départ, je souhaitais orienter ma problématique vers la conversation dans un contexte d'enseignement ; comment pouvait- on paradoxalement la rendre naturelle dans un cadre qui malgré tout ne le serait jamais. Cependant, j'ai du faire preuve d'adaptation et accepter que la problématique me soit dictée par le contexte et surtout par le public. Dans le cas présent, il m'a fallu beaucoup de

rigueur pour rester à la limite, à savoir faire de la grammaire sans concurrencer les frontistiera et sans casser le rythme de la conversation. Ces deux contraintes paraissant initialement incompatibles, j'ai du chercher une solution de remédiation, par le jeu.

D.1.c - Retour sur le programme.

Rétrospectivement, les solutions de remédiation par le jeu que j'ai mises en place ne m'ont pas entièrement satisfaite. Elles répondaient aux objectifs communicatifs définis par le programme « je me rappelle mon français » en exigeant des joueurs qu'ils fassent appel aussi bien à leur compréhension qu'à leur expression orales, mais elles n'ont pas totalement pallié aux besoins grammaticaux des participants. Ainsi, quant à la difficulté d'allier l'oral et la grammaire, je reprendrai les mots de J. Albrespit (2007) :

« L'apprentissage de l'oral a besoin de support écrit. Un apprenant doit apprendre à oraliser l'écrit et donc acquérir les règles de correspondance entre écrit et oral. » J. Albrespit (2007, p 2)

Cette remarque nous amène à réfléchir aux limites du jeu dans l'approfondissement, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle remet également en question le programme « je me rappelle mon français » qui est extrêmement paradoxal. En effet, étant ouvert à tous, l'animateur doit accepter de faire face à un public au niveau de français hétérogène et qui n'ont pas tous ni les mêmes besoins, ni les mêmes attentes. Face à des participants désireux d'approfondir la grammaire, même si cela est contradictoire avec les objectifs du programme qui sont de discuter autour de la France, le besoin de l'association d'avoir toujours un public pousse l'animateur à faire des compromis. Cependant, là encore, il doit compter avec la concurrence des frontistiera. Introduire de la grammaire signifie également casser le rythme de la conversation, pencher vers le cours de langue et subir le mécontentement de participants présents uniquement pour discuter en français. Et nous en revenons au problème que pour ne pas perdre de public et ne pas discréditer l'association, il faut satisfaire tout le monde. Le travail de l'animateur doit s'adapter à toutes ces contraintes autant humaines que matérielles et exige par conséquent de lui une très grande « flexible rigidité ».

D.2 - Les limites du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les jeux donnent souvent l'impression d'un enseignement qui n'est pas sérieux et qui ne construit pas de savoirs, d'où une certaine réticence de la part des enseignants de l'utiliser en classe de langue. Nous verrons tout au long de cette partie que cette appréhension peut se justifier.

La mise en place de ces jeux est intervenue à des moments précis du programme « je me rappelle mon français ». Suite à une demande, une remarque d'un participant, ou découlant d'une observation

personnelle, il me semblait que le jeu ne pouvait faire l'objet de toutes les séances. En effet, il permet la révision de notions que les participants ont acquis lors de leur apprentissage de la langue hors du programme, ou l'acquisition d'un nouveau vocabulaire, mais il paraît difficile d'introduire par exemple de nouvelles structures grammaticales. Nous l'avons vu lors de la mise en place du « jeu des mots ». Les joueurs n'ont pas souhaité apprendre à conjuguer les verbes aux temps qu'ils ne connaissaient pas. Nous pourrions dès lors avancer que quelqu'un qui joue ne cherche pas nécessairement à apprendre. Dans les activités ludiques que j'ai proposé, les participants mettaient leurs connaissances au service du jeu dans le seul but d'éprouver du plaisir. J'ai compris qu'il était vain, voire inutile, de proposer une activité ludique en ayant pour objectif d'apprendre aux participants telle ou telle notion grammaticale. Je souhaitais qu'ils prennent plaisir à participer et échangent entre eux, s'entraident, sans mon intervention. En fait, dans tous ces jeux il s'agissait de révisions. Les règles, le contenu, restaient relativement simples. Nous rejoignons ici les propos de M. Honore (2006) :

« Le jeu représente un formidable outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. » M.

Honore (2006, p 30)

Cette remarque nous pousse alors à nous interroger quant à l'utilisation du jeu pour introduire de nouvelles notions. Cette question ne fera cependant pas ici l'objet d'une réflexion ; gardons à l'esprit que je ne suis pas autorisée dans mes interventions à traiter de grammaire ou d'orthographe.

Ce qui m'a paru important dans la mise en œuvre de ces activités ludiques, c'est que les participants y ont pris plaisir. Cela s'est ressenti jusque dans l'évaluation du programme, où ils ont confié être ravis de ces différentes approches de la langue. Le jeu m'a donc paru être un bon remède contre l'éventuelle monotonie d'une conversation dans le cadre d'un programme. De fait, même si le sujet et l'élément déclencheur diffèrent d'une intervention à l'autre, l'objectif reste de participer. Le jeu permet une nouvelle approche, un nouveau regard sur la langue.

Si M. Honore (2006, p 31) note que « *les jeux ne suffisent pas toujours à transmettre aux élèves les connaissances nécessaires à la maîtrise d'une langue étrangère* », j'ai pourtant tenté, au travers des activités ludiques mises en place dans mes interventions, de faire travailler autant la compréhension orale que l'expression orale. Dans le cadre d'un programme éducatif ne visant pas à enseigner la langue mais à la redécouvrir par le biais de différents supports, la mise en place de jeux fut très intéressante et concluante. Cependant, force m'est de constater qu'à l'instar d'HONORE et d'enseignants de langue étrangère, cette méthode d'apprentissage ne permet finalement aux joueurs qu'à réutiliser leurs connaissances et non pas en acquérir de nouvelles.

D.3 - Faut- il apposer une limite entre le cours et la conversation ?

Je suis arrivée à ma première intervention avec une idée précise de ce que je voulais faire, de la conversation, mais sans avoir vraiment réfléchi à la façon dont cet échange allait être mené. Il était complètement illusoire de ma part de penser que je passerai une heure et demie à simplement discuter. Illusoire car ma place, celle d'enseignant, aurait été faussée :

« il ne s'agit pas pour l'enseignant de faire comme s'il devenait subitement un simple animateur voire un copain de ses apprenants, ce qui générerait une situation en porte- à- faux » L. Chevalier et T. Trubert-Ouvrard (1996)

Illusoire également parce qu'il est essentiel de prendre compte les désirs et besoins langagiers des participants. Etait dès lors soulevée la question d'une éventuelle limite à apposer entre le cours et la conversation. De fait, afin de donner à la conversation tout le naturel et la spontanéité qui font sa particularité dans un milieu authentique, mais également afin de rassurer les participants sur le fait qu'ils vont bien améliorer leurs compétences langagières, j'ai expliqué que chacune de mes interventions serait indépendante. Un cours dans un contexte scolaire est par exemple une suite de séances avec un objectif final, alors que la conversation menée dans le cadre du programme « Je me rappelle mon français » a un but qui ne s'étale pas sur plusieurs séances puisque chaque intervention de ma part est autonome.

Animer un cours de conversation lors d'une première expérience en tant qu'enseignant de FLE est particulièrement difficile dans le cas présent, pour différentes raisons. La première est que je suis arrivée bercée d'illusions quant au déroulement de ce programme ; la deuxième est qu'afin de répondre aux besoins de mes participants, il me fut parfois difficile de me tenir à la limite entre le cours magistral et la conversation. Enfin, la troisième raison est que le peu de différence d'âge entre la plupart des participants et moi- même faisait que j'avais parfois du mal à garder mon statut d'enseignant. Cependant, grâce à ce dernier point, j'ai confirmé les dires de L. Chevalier et T. Trubert-Ouvrard (1996): *« la personnalité de l'enseignant elle- même joue un rôle de déclencheur de communication en ce sens que les étudiants seront intrigués par la personne enseignant et chercheront à la connaître mieux ce qui peut créer des discussions de type intimiste. »* Ce rôle de déclencheur joua donc à un double niveau au sein de mon groupe de participants. Par le biais d'une conversation naturelle et spontanée, eux et moi nous découvriions mutuellement et, attentifs à mes réponses, ils assimilaient inconsciemment des tournures de phrases authentiques voire des faits culturels. Cependant, cette proximité ne palliait pas à tous les besoins des apprenants, qui se trouvaient en effet également dans le désir de découvrir la France. De nouveau s'est posée la question d'une limite entre

le cours et la conversation. Un cours magistral, quoique répondant à un besoin, eut été totalement contraire au principe de la conversation. Celle-ci était également rendue impossible par la méconnaissance du sujet par mes participants. Finalement, lorsqu'une telle situation se présentait, c'est-à-dire lorsque mes participants souhaitaient par exemple que je leur parle du musée du Louvre qu'ils n'avaient jamais visité, j'optais pour une division de mon intervention en deux parties plus ou moins distinctes. En annonçant un thème aussi large que celui des musées dans le cas présent, nous parvenions sans peine à tenir une conversation, jusqu'au moment où pour illustrer nos propos, je m'appuyais sur un diaporama uniquement composé de photos du Louvre et d'autres musées. Ce diaporama représentait le second déclencheur de la conversation.

L'avantage d'avoir deux groupes différents est que je pouvais observer à quel point, à mon avis, c'est la personnalité des participants qui mène l'intervention. Plutôt à l'aise avec mes groupes, j'étais toujours prête à varier la manière d'aborder les différentes notions, mais je savais pertinemment que je serai tributaire des envies des participants. Le premier groupe ressentait davantage le besoin d'étudier la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire, tandis que le second groupe s'attachait surtout à l'expression orale. Le premier groupe aurait été le public idéal d'un cours magistral assorti de quelques exercices écrits d'application, mais je désirais ardemment lui montrer qu'une conversation pouvait également répondre à leur besoin, et que de toute façon, je n'avais pas l'autorisation de leur enseigner la grammaire. Parmi eux, quelques apprenants avaient un statut un peu particulier. Professeurs de langue à la retraite, ils demandaient souvent le silence, des explications grammaticales, orthographiques, s'agaçaient de ne pas comprendre. Cela nuisait parfois à l'ambiance du cours et les participants plus jeunes s'en plaignaient.

Finalement, pour conclure, je dirais que limite entre le cours et la conversation se construit tacitement à partir des besoins des apprenants et des désirs de l'enseignant.

CONCLUSION GENERALE

Je suis arrivée sur le lieu de mon stage pleine de grandes idées et de bons sentiments, persuadée d'être passionnée par mon sujet au point d'envisager en faire ma thèse.

Aujourd'hui, force m'est de constater que cette motivation découlait en partie d'un manque d'informations quant au déroulement du cours de conversation. Il me paraît désormais laborieux de se lancer dans cet enseignement si particulier sans aucune expérience au préalable, ne serait-ce qu'en tant qu'auditeur.

Si devoir m'adapter au niveau et au caractère des apprenants ne représenta pas une grande difficulté, ne pas pouvoir répondre à leurs besoins parce que je ne devais pas concurrencer les frontistiera le fut davantage, et cela tant au niveau personnel que professionnel. En effet, je désirais vraiment que les participants progressent et il me paraissait plus facile d'adapter mes interventions à leurs besoins, qu'eux leur apprentissage aux « règles » du programme. Je m'y suis toutefois pliée.

Je ne pensais pas que quelque chose que l'on fait si naturellement, à savoir trouver un sujet de conversation, fut si difficile à préparer dans le cadre d'un programme éducatif. Il fallait le rendre suffisamment attractif pour faire réagir les participants et déclencher une conversation.

Je pense que le cours de conversation souffre d'une méconnaissance générale. Preuve en est, certains participants attendaient que je passe l'heure à leur faire un cours magistral de culture française ou encore de grammaire. Ma problématique a pris tout son sens grâce à ces différents participants et il fut extrêmement intéressant pour moi de toujours chercher à renouveler mes interventions afin de répondre aux besoins de participants et aux objectifs du programme.

Encadrer ce programme de conversation « je me rappelle mon français », m'a permis une remise en question bénéfique tant sur les plans professionnels que personnels. J'ai pris conscience de l'importance du caractère des participants et de l'interculturel comme éléments déclencheurs. J'ai également pris conscience que les activités ludiques participent de la motivation du public grec du programme « je me rappelle mon français » proposé par l'association « La Maison d'Antoinette » car elles permettent d'aborder un grand nombre de notions.

Tout le programme s'est déroulé dans un climat favorable à l'apprentissage, porté par la motivation des participants. Celle-ci résulte aussi bien de facteurs internes propres à chacun, que de la variété des supports et des activités qui ont su prendre en compte les besoins des participants. Je me suis toutefois

aperçue que les activités ludiques étaient loin de représenter une solution miracle aux lacunes des participants.

Cependant, réduire cette conclusion au caractère et aux envies des apprenants serait réducteur. Ma réflexion a également porté sur mon comportement. En effet, s'agissant d'un programme de conversation autour de la culture française et mené a fortiori par une native, il eut été facile de tomber dans le piège de l'ethnocentrisme. Je devais alors me remettre en question en tant qu'enseignante mais aussi en tant que personne .

Enfin, ce sujet m'a d'autant plus passionnée qu'il a mené à de nombreuses réflexions que je souhaiterais développer plus tard comme par exemple la place de la littérature dans un programme de conversation.

Bibliographie

- ALBRESPIT, J. « Y'a t- il une grammaire de l'oral ? » dans *Journée des langues*, (23 novembre 2007, Bordeaux)
- ANDRE-LAROCHEBOUVY, D. *La conversation quotidienne*, Paris, Didier Essais, 1984, 196 pages
- ARDITTY, J. et LEVAILLANT M. « repères pour l'analyse d'interactions verbales » dans *Encrages* n° 18/ 19, Publication de l' Université Paris VIII Saint- Denis, 1984, pp. 9- 20
- ARNAUD, C . « L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère » dans *Synergies Espagne* n°1, GERFLINT, 2008, pp. 175- 194
- AUCHLIN, A. «Mais, heu, pis, bon, ben alors voilà, quoi ! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude » dans *Cahiers de linguistique française* 2, 1981, pp. 141- 160
- BANGE, P. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier (LAL).1992, 233 pages
- BENAMAR, R. Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE, *Synergies Algérie* n°8, lieu d'édition- éditeur, 2009, pp. 63-75
- BERNIER, A. « la conversation, la discussion, le débat... et les autres » dans *Québec français*, n°118, Les Publications Québec français, 2000, pp. 39- 41
- BIGOT, V. « converser en classe de langue : mythe ou réalité ? » dans *Les Carnets du Cediscor* , Presses Sorbonne Nouvelle, 1996, pp. 33- 46
- CHEVALIER, L. et TRUBERT–OUVRARD, T. « Pour un guide du cours de conversation » dans *dialogues et culture*, n° 41, FIPF, 1996
- CHEVALIER, L. et TRUBERT-OUVRARD, T. « Quelle place pour le cours de conversation ? » dans *Etudes de Langue et Littérature Française de l'Université Seinan-Gakuin*, n° 35, 1996
- CICUREL, F. « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », dans *Les Carnets du Cediscor* , Presses Sorbonne Nouvelle,1994, pp. 93- 104

- CICUREL, F. « La Classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » dans *Aile* n°16, Encrages, Université de Paris VIII, 2002, pp. 145- 163.
- CICUREL, F. « Discours d'enseignement et discours médiatiques: pour une recherche de la didacticité » dans *Les Carnets du Cediscor*, vol. 2, Presses Sorbonne Nouvelle, 1994, pp. 93-108
- CICUREL, F. « d'un apprenant à l'autre » dans *Le Français dans le Monde*, n° 264, Paris, Hachette et Larousse, 1994, p. 44
- CODLEANU, M. « linguistique interactionniste et enseignement des langues » dans *Synergies Roumanie* n°4, GERFLINT, 2009, pp. 189- 200
- COSTE, D. « Les discours naturels de la classe » dans *Le français dans le monde*, n°183, Paris, CLE International, 1984
- COULTHARD, M. *An Introduction to Discourse Analysis*. Harlow, Longman, 1977, 224 pages
- DEFAYS, J.M. et DELTOUR, S. « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. » dans *Langues et Langages*, Presses Universitaires de Provence, 2006, pp. 13- 27
- DE PIETRO, J. F. « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques » dans *Langage et société*, Paris, Maison des sciences et de l'homme, n°43, 1988, pp. 65- 89.
- DESMONS, F. FERCHAUD, F. GODIN, D. GUERRIERI, C. GUYOT-CLEMENT, C. JOURDAN, S. KEMPF, M-C. LANCIEN, F. RAZAKAMANANA, R. *enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Paris, Belin, 2008, 272 pages
- DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris, Editions de Minuit, 1984, 240 pages
- FLAHAULT, F. *La parole intermédiaire*, Paris, Editions du Seuil, 1978, 240 pages
- GOFFMAN, E. *La Mise en scène de la vie quotidienne -Tome 1, la présentation de soi*. Paris, éditions de minuit, collection « Le Sens Commun », 1973, 256 pages
- GOFFMAN, E. [*Façons de parler*](#). Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1987 , 277 pages

- GAJO, L et MONDADA, L. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Editions universitaires, 2000, 250 pages
- GOODWIN, C. *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York, Academic Press, 1981, 195 pages
- HALLIWELL, S. *Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Harlow, Longman, 2003, pp 5-6
- HYMES, D. *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984, 219 pages
- JAKOBSON, R. *Essai de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1963, 260 pages
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, Tome 1*, Paris, Armand Colin, 1990, 318 pages
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les Interactions verbales, Tome 2*, Paris, Armand Colin, 1992, 368 pages
- KERBRAT- ORRECHIONI, C. *La conversation*, Paris, éditions Seuil collection mémo lettres sciences sociales (n°25), 1996, 92 pages
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*, collection LAL, éditions Didier, 1984, 191 pages
- LUSCHER, J.-M. ROOS, E. RUBATTEL, C. « prises de parole et interventions dans l'organisation de la conversation » dans *Cahiers de Linguistique Française*, n°17, Unité de linguistique française, 1995, 248 pages
- MAINGUENEAU, D. *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin, 1998, 210 pages
- MONDADA, L. « l'accomplissement de "l'étrangéité" dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs » dans *Langages* n°134, Paris, Armand Colin, 1999, pp. 20-34
- MOREL, M-A. et DANON-BOILEAU, L. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Gap, éditions Ophrys, 1998, 231 pages
- NARUK, A. « Pour une analyse des tours de parole: l'exemple de la conversation théâtrale » dans *Romanica.doc*, 2010, 11 pages

- PERRENOUD, P. « La communication en classe : onze dilemmes », dans *Cahiers Pédagogiques*, n°326, CRAP, 1994, pp. 13-18
- ROBERT, J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Gap, éditions Orphys, 2008, p. 137
- SCHAUB, M. « Pour une méthodologie du cours de conversation » dans *Synergies Chine* n°7, GERFLINT, 2012, pp. 239- 246
- TARDE, G. *L'opinion et la foule*, Paris, PUF, 1989, 102 pages
- VANBAELEN, S. et ETIENNE, C. « Place à la littérature dans le cours de conversation » dans *The French Review*, Etats-Unis, Southern Illinois University, 1999, pp. 658-668
- VION, R. *La communication verbale*, Paris, Hachette, 1992, 302 pages
- WATZALAWICK, P. et HELMICK, J. *Une logique de la communication*. Paris, Seuil, 1979, 280 pages
- WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1993, 127 pages
- YANG, Z. « Les activités en classe de langue comme des déclencheurs de communication », dans *Synergies Chine n°2*, GERFLINT, pp. 159- 163

Mémoires

- HONORE, M. sous la direction de ROBIN, T. "le jeu et l'apprentissage d'une langue étrangère", I.U.F.M, Académie de Créteil, 2006, 39 pages
- RAMONDENC, A. sous la direction de BILARD, C. « Circulation de la parole : Comment favoriser les échanges oraux entre les élèves ? », I.U.F.M, Académie de Montpellier , 2001-2002, 40 pages
- WINCKELL, I. sous la direction de LECONTE, F. « Recherche- action sur un dispositif éducatif. Motivation et sens du travail en Classe d'Accueil », U.F.R des lettres et sciences humaines, Rouen, 2009- 2010

Sitographie

- HOUSSAYE JEAN :

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

- l'Université d'Alep : http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof08.htm

- Site de l'Alliance française de Sydney :

<http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/LinterculturelenclassedeFLE/tabid/273/Default.aspx>: texte largement inspiré des travaux de Haydée Maga et Manuela Ferreira Pinto

- Dans la pédagogie interculturelle :

<http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/LinterculturelenclassedeFLE/tabid/273/Default.aspx>

- les congrès panhelléniques : <http://www.apf.gr/congres/>

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	3
-----------------------	----------

REMERCIEMENTS	5
----------------------------	----------

INTRODUCTION	6
---------------------------	----------

PARTIE 1 « LE COURS DE CONVERSATION » . QUELQUES APPORTS THÉORIQUES	7
--	----------

A - Un cours. Définition	8
---------------------------------------	----------

A.1- Rôle et statut des différents participants : enseignant/ apprenant.	8
---	---

A.2- La circulation de la parole dans un cours.	11
--	----

A.2.a - Cadre institutionnel.	11
------------------------------------	----

A.2.b - La classe de langue.....	12
----------------------------------	----

A-3. En termes de production orale, qu'apprennent les apprenants ?.....	15
---	----

A.3.a - La méthode béhavioriste.....	15
--------------------------------------	----

A.3.b - La méthode structuro-globale- audio- visuelle (SGAV)	15
--	----

A.3.c - L'approche communicative.	16
--	----

A.3.d - La perspective actionnelle.	17
--	----

B - Interaction. Définition	18
--	-----------

B.1 - L'organisation de l'interaction verbale.	18
---	----

B.2 - Rôle et statut des différents participants	20
--	----

C - Une interaction particulière : la conversation. Définition	22
---	-----------

C.1- Organisation particulière de la conversation.....	24
--	----

C.2- Finalité interne et externe.	28
--	----

D -Construire du sens en interaction	29
---	-----------

PARTIE 2 : LE COURS DE CONVERSATION DANS UNE ASSOCIATION GRECQUE	32
---	-----------

A - Le cours de conversation	33
---	-----------

A.1- Pour une définition du cours de conversation.....	33
--	----

A.2 - Un paradoxe intrinsèque.....	34
------------------------------------	----

A.3 - L'organisation d'un cours de conversation	35
---	----

A.3.a - La déscolarisation de la salle.....	35
---	----

A.3.b - Les participants	36
--------------------------------	----

A.3.c - L'enseignant	37
----------------------------	----

B - Situation	37
----------------------------	-----------

B.1 - Le français en Grèce.	38
----------------------------------	----

B.1.a - L'enseignement public.....	39
------------------------------------	----

B.1.b - Les frontistiera.....	40
-------------------------------	----

B.2 - Le français dans les départements de l' Evros et de la Thrace.....	41
--	----

B.3 - Le lieu : l'association d'amitié franco- hellénique « la maison d'Antoinette ».....	42
---	----

C - Le programme « je me rappelle mon français ».....	44
C.1- Présentation.....	44
C.2 - L'impact des frontistiera sur le programme « je me rappelle mon français »	45
C.2.a - Les différences entre le programme « je me rappelle mon français » et les frontistiera.	45
C.2.b - Conséquences sur le déroulement du programme.	46
C.3 - Naissance d'une problématique adaptée au lieu du stage.	46
C.3.a - Un changement de problématique indispensable.....	46
D - La réalité du programme « je me rappelle mon français ».....	47
D.1- Les participants.....	47
D.2 - Analyse des besoins.....	49
D.2.a - Motivation.	49
D.2.b - Les résultats attendus.	50
D.2.c - Identification du manque.....	52
D. 2.d - Choix des thèmes.	52
D.3 - Une limite paradoxale : les participants.....	53
D.3.a - Remise en cause personnelle, introspection.	53
D.3.b - Remise en cause de mon travail.	54
D.3.c - Conséquences sur le programme.	56
D.3.d - Un public hétérogène	57
E - La question de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère.	59
E.1 - Rappels sur l'évolution historique de la théorie	59
E.2 - La grammaire en pratique en classe de langue.....	60
 PARTIE 3 : QUELLES SOLUTIONS ?	 63
A - Préparer l'intervention.....	64
A.1 - Les thèmes	64
A.2 - Le déroulement de l'intervention.....	68
A.3 - Le déclencheur des conversations ;	69
B - Introduire le cours dans la conversation : quelques solutions.....	70
B.1 - La phase d'observation.	70
B.1.a - Importance de la motivation de l'intervenant.	70
B.1.b - Une culture d'apprentissage particulière.	71
B.2 - Une période de test	72
B.2.a - Varier les supports pédagogiques	72
B.2.b - Un public réceptif.....	74
B.3 - Proposition d'une nouvelle stratégie d'apprentissage par le jeu.....	75
C - Le jeu : mises en œuvre et supports.....	76
C.1 - Le tabou.	77
C.1.a - Présentation	77
C.1.b - Déroulement	77
C.1.c - Bilan de l'utilisation du jeu.....	78
C.2 - Le jeu de l'oie.	79
C.2.a - Présentation	79
C.2.b - Déroulement	79
C.2.c - Bilan de l'utilisation du jeu.....	80
C.3- Les saynètes.....	81
C.3.a - Présentation	81

C.3.b - Déroulement	82
C.3.c - Bilan de l'utilisation du jeu.....	83
C.4 - Le jeu des mots	83
C.4.a - Présentation	83
C.4.b - Déroulement	84
C.4.c - Bilan de l'utilisation du jeu.....	84
C.5 - Conclusion.	85
D - Regards sur le programme « je me rappelle mon français ».....	86
D.1 - Animer un atelier de conversation : accepter de s'éloigner de mes objectifs	86
D.1.a - Début du programme.	86
D.1.b - Pendant le programme.....	86
D.1.c - Retour sur le programme.	87
D.2 - Les limites du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	87
D.3 - Faut-il apposer une limite entre le cours et la conversation ?	89
 CONCLUSION GENERALE.....	 91
 BIBLIOGRAPHIE	 93
 SITOGRAFIE.....	 97
 TABLE DES MATIERES.....	 98

