

« Les savoirs de la formation existent et apprendre à enseigner suppose de travailler les différentes composantes du métier d'enseignant »

Maria-Alice MEDIONI

Ensemble pour l'égalité des droits et contre toutes les discriminations !



Apprendre et conscientiser

ETUDE

LCD

INTERNATIONAL

**Dire-lire-écrire
des moments de
son expérience**

Les révoltes des esclaves

**Traitement et analyse
linguistique et culturelle
des expressions
idiomatiques**

N78 - OCTOBRE, NOVEMBRE, DÉCEMBRE - 2010 - ISSN : 0769 - 6094 - PRIX : 5 €



AU CŒUR DE VOTRE MÉTIER !

- **Au cœur de l'époque**
- **Au cœur de la classe**
- **Au cœur de l'actualité**
- **Le lien indispensable :**

www.fdlm.org



Abonnement **Découverte**

1 an : **88 €**

6 numéros par an

+ 2 Francophonies du Sud

+ espace abonné en ligne

Abonnement **Formation**

1 an : **105 €**

6 numéros par an

+ 2 Francophonies du Sud

+ espace abonné en ligne

+ 2 numéros spéciaux

Pour vous abonner :

Tél. 33 (0) 1 72 36 30 67

Adresse : 9 bis rue Abel Hovelacque

75013 Paris, France

courriel : fdlm@fdlm.org

Site internet : www.fdlm.org

Parution trimestrielle

Directeur de la publication

Alaya ZAGHLOULA

Directeur de la rédaction

Victor SILBERFELD

Comité de rédaction

Sophie ETIENNE, Catherine GODIN, Victor SILBERFELD, Alaya ZAGHLOULA,

Dossier central coordonné par

Maria-Alice MEDIONI

Ont participé à ce numéro

Patrick ALLIER

Chada EZZOUIRCHI

Anne VINERIER

Crédits Photos

© Couverture : Sophie Etienne

© Fournies par les intervenants

Relecture

Catherine GODIN

Anne-Marie DAILLE (AEFTI SAVOIE)

Abonnements - Relation clients :

Catherine GODIN - 01 42 87 02 20

France prix au numéro : 5 euros

Etranger prix au numéro : 8 euros

Abonnement **France** : 22 euros / an

Abonnement **Etranger** : 30 euros.

4 numéros de S&F et un hors série R&P.

Conception graphique et Maquette

Diffusion, promotion et publicité

01 42 87 22 11

aefitfd@wanadoo.fr

Relation presse

Alaya ZAGHLOULA

Commission paritaire : en cours

ISSN : 0769-6094

Dépôt légal : à parution

Date de création : 1985

Dépôt INPI : 11 juin 2004

Date de parution : Trimestre échu

Imprimé en France :

Chevillon imprimeur - 03 86 65 04 78

26, boulevard Kennedy - BP 136

89 101 SENS Cedex

Réalisé avec le
soutien de :



DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
+ 336 18712669

L'année 2010 se termine. Année européenne de la lutte contre la pauvreté, elle aura aussi pour notre réseau vu la naissance d'Eur Alpha, partenariat européen des organisations de lutte pour l'alphabétisation.

Les AEFTI continuent de s'adapter à un monde en mouvement. La formation des publics en difficulté a changé, elle demande d'être compétent sur des dispositifs divers. La formation linguistique, terreau traditionnel de nos associations, est placée désormais sur un même plan que des actions de formations en direction de publics bien plus hétérogènes.

Less AEFTI sont avant tout des organismes de formation. C'est pourquoi nous avons souhaité dans ce numéro de Savoirs & Formation, nous pencher sur les schémas intellectuels à l'œuvre dans une situation de formation. Nous avons fait appel à Maria-Alice Médioni dont les recherches touchent à ce qui fait le processus de formation : co-formation, conscientisation, modalités d'apprentissage. Une série d'articles rassemblés pour Savoirs & Formation et qui se poursuivra dans une prochaine livraison de la revue.

Ce numéro 78 contient par ailleurs un article d'Anne Vinérier qui revient sur une recherche action auprès de personnes en réapprentissage des savoirs de base. Vous pourrez lire le 4ème et dernier article de la série de Patrick Allier sur les traites négrières. Ce dernier article porte sur les révoltes des esclaves. Enfin, nous avons ouvert nos colonnes à Chada Ezzouirchi qui nous propose un article sur les expressions idiomatiques.

Langue, savoirs de base, apprentissage, discriminations sont évidemment les notions fondamentales qui animent notre réseau. Nous sommes heureux de pouvoir continuer, jour après jour, à travailler à l'amélioration de la formation de ceux qui en ont le plus besoin. Nous sommes heureux de pouvoir continuer à réfléchir, à faire réfléchir, et à rassembler ceux qui travaillent sur ces enjeux majeurs qui contribuent à l'amélioration de la société.



Page 8 : Dossier

Apprendre et conscientiser

9) Quelques pistes et réflexions autour de la formation

12) Penser l'évaluation

14) L'évaluation au service de l'apprentissage

18) Des groupes de travail... pour se construire des compétences

20) L'autonomie guidée, une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues

Etude

3) Dire-Lire-Ecrire des moments de son expérience
Par Anne VINERIER.

Lutte contre les discriminations

24) Les traites négrières (4) - Les révoltes des esclaves.
Par Patrick ALLIER

International

Traitement et analyse linguistique et culturelle des expressions idiomatiques.
Par Chada EZZOUIRCHI



Ensemble pour l'égalité des droits et contre toutes les discriminations !

BON DE SOUTIEN

Fédération des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles
16 rue de Valmy
93100 Montreuil
Tel. : (33) 1 48702220
Fax : (33) 1 48759885
aefiti@wanadoo.fr
http://www.aefiti.fr

Nom et Prénom.....

Adresse.....

Ville.....

Code postal.....

Email :

Oui, je souhaite soutenir les AEFTI et je fais un don de :

15 € 30 € 50 €
 100 € 150 € 300 €
 Autre.....

Je choisis d'affecter mon don :

selon les besoins de la Fédération AEFTI pour assurer sa mission

à des campagnes de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme

à la promotion du droit à la formation et la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion

Si aucune case n'est cochée, le don sera affecté selon les besoins de la Fédération AEFTI

Pour recevoir le reçu fiscal, il est important que votre adresse soit correcte et complète.

- AEFTI PARIS
231, rue de Belleville
75019 PARIS
- AEFTI SEINE-SAINT-DENIS
10, rue Hector Berlioz
93000 BOBIGNY
- AEFTI ARDENNES
6 bis, rue Alexandre
69000 CHARLEVILLE
MEZIERES
- AEFTI MARNE
48, rue Prieur
de la Marne
51100 REIMS
- AEFTI LORRAINE-ALSACE
BP 90214
4, rue des Châlonnes
54000 NANCY CEDEX
- AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON
21, rue Blanqui
66000 PERPIGNAN
- AEFTI SAONE ET LOIRE
25, rue Mathieu
71000 MACEO
- AEFTI SAVOIE
Le Bocage
339, rue Costa de
Beauregard
73000 CHAMBERY
- AEFTI PICARDIE
BP 221
80002 AMIENS CEDEX

Les AEFTI sont attachées aux droits de l'homme en particulier dans le domaine de la lutte contre les inégalités sur le plan de l'éducation et de l'emploi. Elles ont pour but fondamental la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme, la promotion du droit à la formation et la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion. Elles luttent activement contre le racisme, le sexisme, toute forme d'obscurantisme et toute discrimination.

Le réseau oeuvre pour garantir l'égalité des chances dans l'éducation et la formation professionnelle tout au long de la vie. Il considère la démocratie, la culture, les droits de la personne, l'égalité, la diversité et la paix comme composantes essentielles de tout projet formatif.

Les AEFTI agissent pour faire avancer ces droits sur le plan politique en participant au débat national. Dans le but d'améliorer la législation relative aux questions du droit à l'emploi, à la formation, à l'éducation et au statut juridique des étrangers, elles diffusent des idées, par tous les moyens disponibles et légaux auprès des populations française et européenne.

Pour mener à bien nos missions au quotidien, nous avons besoin de votre soutien.

Déduction Fiscale

En tant que particulier, vous pouvez déduire de vos impôts 75% de votre don (dans la limite de 488 euros versés) et 66% au-delà dans la limite de 20 % de vos revenus net imposables.

En tant qu'entreprise, les dépenses de mécénat (en numéraire ou en nature) prises dans la limite de 0,5 % du chiffre d'affaires hors taxes de l'entreprise ouvrent droit à une réduction d'impôt égale à 60 % de leur montant.

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

Association loi 1901 déclarée à la Préfecture de Paris le 25 octobre 1974

Puis à la Préfecture de Bobigny le 5 juillet 1988 sous le n°1988-09915

SIRET : 306.616.830.000.96 - Code NAF : 88 99 B - Organisme de formation : 11 93 03 791 93

La revue trimestrielle S&F - Savoirs et Formation traite de sujets en rapport avec les vocations des AEFTI : l'insertion, la lutte contre les exclusions et toutes formes de discriminations, la formation pour tous et la promotion de l'égalité des chances... Elle est destinée à tous les acteurs de l'insertion et de la formation, particulièrement ceux qui sont spécialisés dans la formation linguistique des migrants : FLE/FLS.

Les dossiers thématiques de la revue S&F - Savoirs et Formation sont généralement liés aux travaux du comité permanent de professionnalisation ou à l'actualité des AEFTI.

S&F - Recherches & Pratiques est un hors-séries de la revue trimestrielle S&F - Savoirs et Formation, avec la spécificité d'être dotée d'un comité de lecture scientifique (composé d'universitaires reconnus). S&F - Recherches & Pratiques élargit le dialogue avec plusieurs champs scientifiques : la didactique du Français Langue Etrangère et du Français Langue Seconde, la didactologie des langues et des cultures, la linguistique mais aussi les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie ou l'histoire contemporaine...



Dire-lire-écrire des moments de son expérience*

Par Anne VINERIER

Docteure en Sciences de l'éducation.

Responsable de l'association FARLcl (Formation des Acteurs et Recherche dans la Lutte contre l'Illettrisme)

Une Formation-Recherche-Action avec des personnes en réapprentissage de savoirs de base

Les personnes dites en « situation d'illettrisme » font difficilement le choix de réapprendre à l'âge adulte quand la première expérience d'apprentissage des savoirs de base a été marquée par l'échec. Nous estimons qu'à peine 2% d'entre elles⁽¹⁾ font la démarche de retourner dans un lieu de formation formel.

Travaillant depuis de longues années avec ce public, nous étions conscients de la situation. Nous savions également combien le fait de réapprendre pouvait être un acte qui transforme une vie, bouleverse une histoire. Aussi, avons-nous entrepris une recherche pour comprendre ce qui se passe dans le fait de choisir ou de ne pas (pouvoir) choisir de recommencer à apprendre à lire, ou mieux, à apprendre à lire-écrire-compter-s'exprimer.

Cette recherche, nous l'avons menée avec les personnes concernées, d'une part avec celles qui ont entrepris une formation aux savoirs de base, et d'autre part avec celles qui ne viennent pas en formation. Vaste pari ! Quelques pages ne pourront suffire à rendre compte de ce travail ; aussi nous limiterons-nous à dégager quelques points sur l'utilisation de ce que nous nommerons « dire-écrire-lire des moments de son expérience » sur la question du réapprentissage au sein d'une méthodologie de Formation-Recherche-Action (FRA).

Contexte général de la recherche

Avec qui, dans quels espaces et sur quelle durée ?

Dans un premier temps, cette recherche a été menée avec un organisme de formation implanté en France dans le département du Maine et Loire (EnVol à Segré). Les formateurs de cette structure ont proposé aux apprenants qui le souhaitaient de pouvoir vivre une expérience au cours de laquelle nous allions travailler ensemble sur le questionnaire suivant : qu'est-ce qui fait que certains font la démarche de réapprendre des savoirs de base alors que d'autres ne la font pas et comment agir pour que d'autres personnes puissent entrer en formation ?

(*) Cet article a déjà fait l'objet d'une publication dans Le journal de l'alpha n°166 (novembre 2008), pp. 69-76.

(1) Estimation - à partir du chiffre officiel de l'INSEE/France (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) - du nombre de personnes en situation d'illettrisme au regard du nombre d'apprenants entrés en formation dans les départements.

Nous avons constitué un « chercheur collectif » composé d'apprenants, de formateurs, d'une coordonnatrice de formation et d'une chercheuse.

Nous avons initialement programmé ce travail sur deux années. En fait, lors d'une première restitution partielle des résultats auprès d'un autre organisme de formation, situé dans le département de la Loire (Ellipps à Roanne) et intéressé par notre travail, ce dernier a proposé à notre collectif de donner une conférence pour en diffuser plus largement le contenu. Des apprenants de ce deuxième organisme étaient présents et ont souhaité participer à la recherche selon la même méthodologie. Nous avons donc poursuivi le travail en l'élargissant à ce deuxième groupe et la dynamique instaurée a permis d'approfondir les thématiques. La recherche s'est finalement étalée sur quatre années et elle a porté des fruits inattendus ; le chercheur collectif a fait émerger une démarche qui a donné lieu à ce que les apprenants ont appelé « la chaîne des savoirs ». Depuis cette recherche, d'autres groupes se sont constitués à partir d'apprenants qui souhaitent être acteurs de la lutte contre l'illettrisme dans une démarche réflexive s'appuyant sur leur expérience et associant formation, recherche et action.

Le chercheur collectif

D'après René BARBIER^(*), le « chercheur collectif » est un groupe constitué dans un but de recherche participative par des chercheurs professionnels, des praticiens et des personnes issues de la population concernées par la recherche. Le chercheur collectif représente une entité qui ne saurait être réduite à la somme de ses membres. Il s'agit d'un sujet « transindividuel » qui n'est ni témoin, ni praticien, ni chercheur mais qui introduit des changements au plan de la production des connaissances et au plan des pratiques. Source d'informations de première main et multiplicateur, accélérateur ou diffuseur de changement, le chercheur collectif est l'organe par excellence de la coformation des chercheurs professionnels, des chercheurs praticiens et des chercheurs témoins. Le fonctionnement du groupe 'chercheur-collectif' implique un sens aigu de la confiance, de la médiation et de la patience, ainsi qu'un art de l'écoute de la part de chacun de ses membres.

(*) BARBIER René, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos, Paris, 1997 ; BARBIER René, *La Recherche-action existentielle*, page web : www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.html





Les différents moments de la FRA

Ces moments sont les suivants :

- Une rencontre mensuelle avec le chercheur collectif.
- Un temps de formation aux savoirs de base dans l'organisme de formation (pouvant aller de 1 à 20h par semaine, en relation individuelle ou en petits groupes, avec des formateurs salariés et bénévoles). Ce temps permet le travail d'écriture et de lecture à travers l'élaboration des textes qui seront proposés au chercheur collectif.
- Des temps différents de recherche d'informations (entretiens, enquêtes...).
- Des temps de restitution en public qui ont fait partie intégrante de la FRA (des conférences, des prises de parole dans des municipalités, des écoles...).

Choix méthodologique et mise en oeuvre

La FRA est une méthodologie interactive ; elle s'élabore dans un processus où les acteurs se forgent leurs propres outils dans une construction permanente où interagissent formation, recherche et action. Elle sort des clivages sujet/objet, pratique/théorie, action/recherche et s'appuie sur la théorie de la complexité⁽²⁾ et une approche transdisciplinaire⁽³⁾ puisant ses références théoriques dans différents champs. Cette méthodologie permet une co-construction de savoirs avec différents acteurs. La FRA repose sur un à priori à la fois éthique et épistémologique ; chaque acteur a un savoir reconnu par les autres et s'enrichit mutuellement de leurs apports :

- Les apprenants analysent leur vécu au regard de la question de recherche ; ils donnent des éclairages sur la question qui a été problématisée autour du 'passage' ; ils continuent à apprendre à lire-écrire-s'exprimer à travers la recherche.
- Les formateurs accompagnent la démarche de formation en prenant appui sur les paroles des apprenants qui deviennent 'supports' du contenu de formation à la lecture et à l'écrit ; ils modifient leurs regards et les représentations qu'ils ont des apprenants et de l'illettrisme ; ils transforment leurs pratiques formatives.
- La coordonnatrice assure le lien entre les différents acteurs au sein de l'organisme de formation ; elle accompagne les formateurs à la mise en oeuvre d'une pédagogie qui intègre les nouveaux apports en cours de recherche.
- La chercheuse suscite le questionnement, propose des référents théoriques au fur et à mesure de l'émergence des données, aide à la synthèse et à la restitution du travail collectif, favorise l'avancée sur les trois axes de la FRA.

(2) MORIN Edgar, Introduction à la pensée complexe, ESF, Paris, 1996.

(3) NICOLESCU Basarab, La transdisciplinarité. Manifeste, Editions du Rocher, Monaco, 1996.

Le recueil de données s'est fait à travers une méthodologie progressive qui s'est développée avec la production de textes (et parfois de dessins) d'apprenants, la mise en place d'une correspondance entre les deux groupes (EnVol et Ellipps), la mise en oeuvre d'un classeur collectif (pour les écrits que chacun choisissait de laisser au chercheur collectif au moment où il était prêt à laisser cette trace), la réalisation d'entretiens pouvant être menés par les apprenants eux-mêmes auprès de personnes n'ayant pas choisi ou pas fait le pas de réapprendre.

Les moyens utilisés étaient liés à la complexité de la problématique et au fait que la plupart des apprenants n'étaient pas autonomes dans la production d'écrits. En filigrane, sur l'axe « formation », la stratégie pédagogique pour les acteurs apprenants consistait d'abord à faire émerger leur parole pour ensuite aller vers l'écrit (de cette parole) et pour aller vers la lecture (de cette même parole). La technique de la « dictée au formateur »⁽⁴⁾ a permis aux apprenants de prendre conscience que leur pensée pouvait être gardée en mémoire et qu'un tiers (le formateur) pouvait les aider à laisser une trace écrite pouvant ensuite être lue par d'autres et apporter des éléments au débat (axe 'recherche' de la méthodologie)... jusqu'à ce qu'ils produisent des textes de façon autonome. Le compte-rendu de séance a été utilisé de façon systématique pour faire état des réflexions de chaque rencontre du chercheur collectif. Il était lu en début de rencontre (une façon d'entrer dans la lecture d'une production commune). Lors des premières séances, les formateurs lisaient, puis progressivement certains apprenants ont osé se lancer dans la lecture ; ils réinvestissaient ainsi les apprentissages effectués au sein de l'organisme de formation. L'enregistrement audio, puis la vidéo ont été introduits peu à peu pour faciliter la retranscription et la restitution du travail (notamment avec des séquences vidéo pour les conférences).

« Dire-écrire-lire des moments de son expérience » dans la FRA

Si la Formation-Recherche-Action a été la méthodologie choisie pour mener cette recherche, elle a toutefois des similitudes d'approche avec certains aspects du récit de vie. Dire, écrire, lire ont été trois composantes significatives au sein de ce travail. Voici succinctement comment elles ont été mises en oeuvre. Pour mieux entrer dans ce qui s'est joué autour de ces trois éléments, il nous faut situer le déroulement d'une séance collective mensuelle.

Au démarrage de la séance, la question du passage en formation est reformulée et nous invitons chacun à dire ce qu'il en comprend et très concrètement comment il a fait le choix de réapprendre à lire-écrire-compter-s'exprimer. (Ceci après que deux séances aient initialement été consacrées à situer le cadre de la recherche, la place de chacun et les objectifs).

(4) DELEFOSSE Jean-Marie Odéric, Parler l'écrit pour accéder à la littératie, in « Illettrismes, quels chemins vers l'écrit », Magnard, Paris, 1997, pp. 260-272. Familière des formateurs travaillant avec la MNLE, la dictée à l'adulte permet à l'apprenant d'écrire, de produire un texte avant même de maîtriser le geste graphique et de connaître le code de la langue écrite. La prise en charge de la réalisation matérielle du texte par un scripteur permet à l'apprenant de s'attacher à la structuration de son énoncé oral. Il découvre aussi le fonctionnement de la langue écrite et les difficultés liées à la mise en mots et à la composition du texte.





Ensuite, nous procédons de la manière suivante :

- Lecture du compte-rendu de la rencontre précédente par des participants. Réactions, ajustements, précisions.

- Lectures des textes produits par les apprenants à partir de la réflexion de la rencontre précédente.

Les textes individuels sont photocopiés pour que chacun puisse lire. Certains n'osent pas encore se risquer à produire. Ils sont invités à dire oralement quelque chose sur le sujet, s'ils le souhaitent. D'autres préfèrent le silence. Ils ne sont pas prêts à parler pour différentes raisons et le respect du silence est essentiel. Ils écoutent et un travail s'opère à l'intérieur d'eux-mêmes.

- Réactions aux textes avec différentes portes d'entrée : « *Je me retrouve dans le texte de...* », « *Je ne suis pas d'accord avec...* », « *Je suis touché(e) par tel mot ou telle phrase* »,... pour aider à la mise en route de la discussion. Première analyse et/ou schéma, dessin pour aider à faire émerger des points communs et/ou différents et pour mettre en évidence les éléments à approfondir.

- Projection pour le travail du mois : approfondissement de la thématique, choix d'écriture d'une nouvelle thématique. Chacun s'engage sur un aspect de la question. Certains apprenants choisissent d'écrire plusieurs textes, parfois sur un aspect d'une expérience personnelle. Au fur et à mesure de l'avancée de la réflexion, certains proposent d'écrire des textes à plusieurs (deux ou trois participants).

DIRE

Sur la question de la recherche, les apprenants ont été invités à DIRE... premier temps.

Les thématiques n'ont pas été abordées en prenant en compte un axe temporel mais au fur et à mesure de leur émergence dans l'échange et des prises de conscience. Toutefois pour la restitution et pour formaliser les 'étapes du passage', c'est sur un axe temporel que nous avons organisé les données :

Avant de réapprendre

L'école. L'école et la famille. La lecture à l'école.

L'image de soi. Le poids du jugement. Le regard des autres et la honte. Comment se libérer de la honte ?

Les contournements, les stratégies pour ne pas montrer ses difficultés et faire face au quotidien qui nécessite de savoir lire, écrire, compter.

Avant de réapprendre, comment on vivait ?

Le décalage dans la communication. Quand j'ai du mal à comprendre ce que dit l'autre, comment je fais ?

Le temps du réapprentissage et du franchissement de « la porte »

La comparaison entre l'organisme de formation dans lequel je réapprends et mon expérience de l'école.

Les étapes entre la décision de réapprendre et « *le passage de la porte* » de l'organisme de formation.

Mon intelligence, de quoi est-elle faite ?

Les changements en réapprenant : le processus de changement

Ce que je sais (ou savais) faire sans savoir lire ou écrire ou compter. Ce qui a changé avec la lecture, l'écriture et le calcul. (D'autres textes ont été réalisés pour des invitations, pour la préparation de trames d'interviews auprès de personnes qui n'ont pas fait la démarche de réapprendre...).

Les personnes ne se sont pas lancées dans le récit de vie au regard de leur histoire d'apprentissage. Toutefois, certaines ont abordé – d'autres effleuré – des moments importants de leur passé. Certaines ont analysé comment s'étaient construits leurs blocages ou leurs freins en faisant référence à des personnes, à un climat (familial, social, professionnel), à des espaces. Pour d'autres, il n'était pas possible de regarder en arrière, le poids du passé étant trop lourd ; leur participation à la recherche s'est faite en regardant les étapes qui ont suivi leur entrée dans l'organisme de formation. Mais elles se sont 'appivoisées à elles-mêmes' en écoutant les autres, celles qui pouvaient prendre le risque de dévoiler des événements personnels... Il s'est produit une sorte de travail intérieur en spirale ; en entendant les autres, des mots résonnaient ; puis peu à peu, en participant aux rencontres, certaines ont exprimé des éléments de leur expérience... parfois au bout de plusieurs mois.

Le travail du DIRE s'est fait dans une interaction avec le groupe. Cette prise de parole au sein d'un groupe a été bénéfique à plusieurs niveaux :

Sur le plan linguistique

Au début la plupart d'entre eux s'exprimaient avec des périphrases... Au fil des mois, l'expression est devenue plus fluide, les mots plus précis. Certains se sont appropriés les mots utilisés par d'autres. L'expression de type métaphorique est apparue et a favorisé l'expression des sensations, des sentiments. Deux métaphores ont notamment été données par des apprenants dans chacun des groupes :

- L'une sur « *l'ombre et la lumière* » : réapprendre permet de passer de l'ombre à la lumière et aide à quitter ses chaînes (clin d'œil au mythe de la caverne de Platon).

- L'autre sur « *l'huître* » : réapprendre permet d'ouvrir l'huître qui s'était fermée dans le passé ; on peut y trouver des perles.

Sur le plan psycho-sociologique

Au-delà des histoires singulières, le fait de retrouver sa propre histoire à travers l'expression des autres a entraîné un effet de « mise en correspondance »⁽⁵⁾ qui a favorisé la « *sortie de la honte* »⁽⁶⁾ et qui a permis d'entrer dans la phase « *action* ».

Sur le plan de l'action politique

La phase d'action a été mise en œuvre dans une perspective d'éducation populaire basée sur la conscientisation. Elle s'est concrétisée par un travail en co-responsabilité : se sentir engagé ensemble à DIRE pour AGIR, pour faire changer.⁽⁷⁾

(5) HONORÉ Bernard, Vers l'œuvre de formation, l'ouverture à l'existence, L'Harmattan, Paris, 1992.

(6) GAULEJAC Vincent de, Les sources de la honte, DDB, Paris, 1997.

(7) FREIRE Paulo, Pédagogie des opprimés, Maspero, Paris, 1974.





DIRE-ECRIRE

Les apprenants ont été invité à ECRIRE ce qu'ils avaient dit... deuxième temps.

Le réapprentissage de la lecture s'est fait d'abord par la réécriture autour de la parole énoncée par l'apprenant. Ce passage à l'écrit a été effectué sur le temps de formation individualisé dans l'organisme de formation. Le formateur aidait à la reformulation, favorisait le passage de la langue orale à la langue écrite. Cet écrit contextualisé à travers leur expérience donnait envie aux apprenants d'entrer plus rapidement dans la maîtrise du code écrit. Cette approche pédagogique permettait de ne pas dissocier accès au code et accès au sens. Certains apprenants sont passés par le dessin pour pouvoir exprimer un événement ou symboliser un chemin ; d'autres ont utilisé la forme poétique ; d'autres encore la métaphore.

Au-delà de la technique et de la forme, ce qui s'est joué dans le DIRE-ECRIRE, c'est la prise de risque : risquer une parole et l'écrire en laissant une trace, c'était pour beaucoup faire une transaction entre le rapport à soi et le rapport à l'autre⁸, en sortant des jugements qu'ils avaient intériorisés et qui leur avaient fermé la porte de l'apprentissage.

La prise de risque s'est traduite par un passage du 'on' au « je » : oser exister en tant que sujet... reconstruction identitaire... passage de l'ombre à la lumière.

DIRE-ECRIRE-LIRE

Les apprenants ont été invité à LIRE ce qu'ils avaient écrit... troisième temps.

Au niveau du groupe

Lors des rencontres mensuelles, chaque apprenant proposait sa réflexion sur le sujet choisi et lisait son texte. Sur le plan de la maîtrise de la langue, ce rite installé en début de rencontre permettait à chacun de s'essayer à lire. Les apprenants qui ne lisaient pas encore sollicitaient un porte-parole au sein du chercheur collectif. Puis, progressivement, la plupart sont entrés dans une lecture autonome. S'essayer à lire ne nécessite pas seulement des compétences linguistiques, il faut pouvoir affronter le groupe, sortir de cette image que chacun a de lui-même, celle de ne pas être en capacité de lire et de se faire comprendre. Les apprenants ont découvert certaines fonctions de l'écrit. Ils ont fait l'expérience d'être des destinataires d'écrits en écoutant lire les autres. Ils ont fait l'expérience d'être des producteurs d'écrits en lisant leurs propres textes devant le groupe de la FRA.

Dans un espace public

Lors de la phase 'action', différentes manifestations ont été organisées. L'objectif était de rendre public le fruit du travail accompli. Le chercheur collectif a organisé trois conférences auxquelles étaient conviés les différents acteurs régionaux de la lutte contre l'illettrisme dont des institutionnels, des financeurs, des élus, des enseignants...

(8) PINEAU Gaston, Vers un paradigme anthropoformateur de recherche-action transdisciplinaire, in 'Recherche-action, recherche systémique', Questions, Aix en Provence, 2004 et PINEAU Gaston, Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation, in 'Formation expérientielle des adultes', La Documentation française, Paris, 1991, pp. 29-40.

Des apprenants ont pris la parole en faisant passer un message politique sur l'urgence de développer une politique cohérente qui permette à toute personne qui le désire d'avoir accès aux savoirs de base.

Ils ont lu des textes qu'ils avaient rédigés. Certains de leurs écrits ont été projetés sur écran.

Le choix de lire était un acte libérateur, il signalait pour beaucoup « la sortie de l'ombre » voire du silence. La plupart ont fait l'expérience de vivre une reconnaissance à travers les débats qui ont eu lieu avec le public.

Dire-écrire-lire au cours d'une Formation-Recherche-Action, qu'est-ce que ça change fondamentalement ?

Par leur participation à la FRA, les apprenants sont entrés dans une lecture critique de leur situation au regard des apprentissages. Ils ont pris conscience qu'ils n'étaient pas les seuls à avoir des difficultés en lecture-écriture. Par l'analyse, ils ont pu redonner sens aux événements qui ont traversé leur histoire en la resituant dans une société qui n'a pas donné à tous un égal accès aux apprentissages de base. À travers cette relecture, ils ont pu en partie faire émerger et croiser les responsabilités individuelles et collectives. Cette démarche de conscientisation, d'autonomisation et d'émancipation⁽⁹⁾ leur a permis de se réappropriier leur pouvoir de formation. □

(9) FREIRE, Paulo, op. cit. et MEZROW Jack, Penser son expérience, Développer l'autoformation, Chronique sociale, Lyon, 2001.

Le Journal de l'alpha n°177 (février 2011) : L'alpha en chantant - L'alpha en chansons

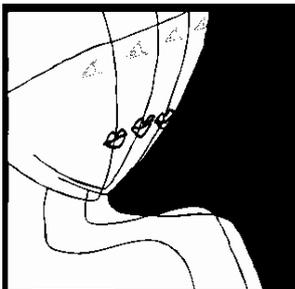
Si l'écriture et la lecture sont naturellement des pratiques culturelles au cœur de l'alphabétisation, de nombreuses autres pratiques culturelles s'intègrent de diverses manières au sein des actions d'alphabétisation. C'est notamment le cas du chant pour lequel motivations et manières de travailler sont multiples.

La plupart des articles de ce numéro présentent des pratiques d'alphabétisation ou le chant est utilisé comme moyen d'apprentissage de la langue française. Un support à l'apprentissage qui est particulièrement efficace pour s'appropriier la langue et qui permet de travailler avec des apprenants débutants. Avec le chant, on écoute, on répète, on mémorise, on développe son vocabulaire, tout en travaillant la conscience phonologique, l'ouverture de l'oreille, la structure de la langue, l'expression orale, tout cela avec un support motivant et dans une ambiance conviviale.

Le chant est aussi utilisé comme approche artistique – le chant choral – qui développe les liens sociaux ainsi que le bien-être personnel et collectif. Travail sur la voix, aisance corporelle, dépassement et amélioration de l'estime de soi, prise de parole et prise de risque en public, mise en confiance, écoute et solidarité... Autant d'éléments qui sont également indispensables pour s'approprier la langue. Pratique artistique, certes, le chant est aussi une pratique culturelle populaire. Comme le souligne l'un des articles, « Chanter ? Voilà bien un mode d'expression le plus naturel du monde. Tous les peuples chantent depuis toujours ! Comme les récits fondateurs, le chant est un patrimoine de culture essentiel... ». Ou comme le dit une apprenante : « On chante les chansons traditionnelles : la pensée, l'amour, la tristesse aussi... ».

On trouve également dans ce numéro des articles où chant et atelier d'écriture se rencontrent pour permettre aux apprenants de se positionner comme auteurs de chansons. Travail de création qui va permettre d'écrire, de partager son vécu, d'échanger, de prendre position, de s'investir dans un projet. Mais aussi de se lever contre les injustices et faire entendre sa voix.

Source : <http://publications.alphabetisation.be>



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat
sur les migrations en France et en Europe

Octobre-novembre 2010 – vol. 22 – n° 132 - 192 p.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

À propos de l'enquête TeO. Les descendants d'immigrés : des « citoyens anormalement normaux » Vincent Geisser

ARTICLE

Tendances démographiques, développement économique et
mobilité des populations en Méditerranée..... Agata V. D'Addato

DOSSIER : Migrants, minorités ethniques et internet. Usages et représentations

(coordonné par Isabelle Rigoni)

Technologies de l'information et de la communication, migrations et nouvelles
pratiques de communication Isabelle Rigoni

Les pratiques en ligne des diasporas : représentations de soi et résistance ?..... Olga Guedes-Bailey

Les relations intracommunautaires en ligne : confrontation et échanges entre les
nouveaux migrants et les jeunes d'origine maghrébine en France Claire Schiff

Les organisations de la diaspora gréco-américaine en ligne : stratégies de
communication et constructions identitaires Angeliki Koukoutsaki-Monnier

La diaspora hmong à l'ère numérique : au-delà des similitudes, au-delà des
différences..... Mayhoua Moua

Les stratégies identitaires de la diaspora bulgare sur Facebook : internet, média par
excellence des minorités ethniques..... Marta Marcheva

La construction diasporique marocaine sur le web : enjeux méthodologiques d'une
nouvelle approche des migrations..... Sabrina Marchandise

“Cybercitoyenneté” et mobilisation en ligne des migrants : nouvelles formes de
participation transnationale et d'action collective à l'ère du numérique Mihaela Nedelcu

Nationalisme et résistance dans un contexte transnational : internet et le mouvement
nationaliste chinois de 2008 en Allemagne..... Haifen Nan

Bibliographie sélective..... Christine Pelloquin

NOTE DE LECTURE

Clinique : éthique et politique. Les enjeux dans le soin aux personnes victimes de la
torture et de la violence politique (sous la direction d'Omar Guerrero et Aurélia
Malhou) Linda Maziz

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris
Tél. : 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax : 01 43 72 06 42
E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org
France : 50 € Étranger : 60 € Soutien : 80 € Ce numéro : 14 €



Dossier coordonné par Maria-Alice MEDIONI

Apprendre et conscientiser

Enseigner — ou former — s'apprend. Il n'est pas inutile de le rappeler au moment où la formation est niée et les dispositifs supprimés au nom d'un supposé «compagnonnage» où la bonne volonté et le bon sens seraient les meilleurs atouts. Les savoirs de la formation existent et apprendre à enseigner suppose de travailler les différentes composantes du métier d'enseignant :

- *L'inscription institutionnelle : entrer dans le métier, c'est s'inscrire dans l'histoire d'une institution et incarner, au-delà de sa personne, cette institution (question de posture) ;*

- *Les compétences pédagogiques : recouvrant aspects disciplinaires (maîtrise des contenus), didactiques (épistémologie, histoire culturelle : de quelles ruptures sont-ils issus ? / Quelles conceptions des élèves font obstacle ?) et psychologiques (psychologie du développement /psychologie des apprentissages) ;*

- *une posture éthique : pari d'éducabilité — nous disons Tous capables au GFEN — contre les postures de renoncement, le fatalisme ;*

- *un positionnement social : égalité des chances ou démocratisation ?*

Nos formations proposent, aux étudiants comme aux enseignants, de vivre des mises en situation qui permettent de comprendre, de l'intérieur, ce qui se joue dans l'apprentissage. L'analyse réflexive qui suit a pour objectif de mettre au jour, plus finement, les processus à l'œuvre pour chacun, mais aussi les freins et les blocages ressentis, éclairant rapport au savoir, attitudes et comportements des élèves. L'élaboration de nouvelles situations d'apprentissage, accompagnée, dans le temps de la formation et en coopération, a pour but d'inviter à tenter, expérimenter, ce qu'on n'oserait sans doute pas faire seul. Ces trois éléments — vécu de mises en situation, analyse réflexive, élaboration de nouvelles situations d'apprentissage à expérimenter sur le terrain et à analyser en retour — nous paraissent, au GFEN, des priorités que nous mettons en œuvre sur les terrains où nous intervenons, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, dans les dispositifs mis en place par les Rectorats ou en partenariat avec diverses associations.

Quelques pistes et réflexions autour de la formation*

La question de la transformation des pratiques oblige à réinterroger fortement la formation telle qu'elle existe aujourd'hui. La formation, me semble-t-il, souffre d'une double dérive : la didactisation et la focalisation sur les comportements.

La didactisation se concrétise trop souvent par l'atomisation des savoirs, du fait de la concentration sur les savoirs plutôt que sur le rapport à savoir, à l'ignorance, à la recherche, à la création, à la créativité... On met l'accent sur les procédures — règles ou opérations à exécuter — et pas assez sur les processus — démarche, évolution —. Les situations de formation comme les situations d'apprentissage doivent pourtant offrir des mises en questionnement important car s'il y a du nouveau, il y a par conséquent difficulté, contradiction et conflit. Il faut que le sujet s'étonne, se questionne, s'insurge pour pouvoir inventer. Le conflit, les contradictions vont devoir se régler de soi à soi par la médiation des situations, des conduites à mener.

En même temps, il y a une focalisation et par là même, une dramatisation, sur les comportements — la violence, les incivilités — au lieu d'une réflexion sur les enjeux d'une construction de la pratique démocratique dans le savoir. La formation de la citoyenneté n'est pas un «plus». Elle se joue dans les savoirs, dans la façon dont on les traite.

❶ • Faire de chaque intervention un moment de rupture

Je prendrai ici trois exemples :

▶ dans Présentation du livre Réussir en langues du Secteur Langues

Nous avons été sollicités à plusieurs reprises, par une grande librairie lyonnaise, par les IUFM de Lyon, Marseille, Tours, par l'APLV — Association des Professeurs de Langues Vivantes — pour présenter notre ouvrage. Voici le dispositif que nous proposons lors de nos interventions :

Présentation brève de :

- qui nous sommes
- pourquoi ce livre alors que le marché est inondé de publications de tout genre
- type d'écriture «original» dans le panorama actuel¹
- comment nous avons travaillé

Distribution de courts extraits prélevés dans l'ouvrage².

Les participants sont invités à discuter de l'extrait qu'ils ont entre les mains, par groupes de proximité.

Consigne : «Quelles sont vos réactions à la lecture de ces extraits ? Quels sont les points que vous vou-

lez apporter au débat ?»

On liste sur une affiche les réactions et les questions.

Intervention et débat.

Il s'agit d'un dispositif tout à fait classique, pour nous, qui n'a comme but que celui de provoquer à la réflexion et d'entamer un débat. Mais nous constatons tout de même quelques petites choses qui méritent qu'on s'y arrête :

— certains participants s'attendent à une conférence et après la brève intervention, lorsque nous proposons la phase de travail décrite ci-dessus, ils quittent la salle. Il s'agit d'un tout petit nombre de personnes mais cela dit quelque chose de la rupture introduite dans ce type d'intervention. Il y a des gens qui ne peuvent pas encore se défaire — parce que sans doute trop fortement conditionnés — d'une conception de la formation qui soit autre que celle de la transmission magistrale, pour passer à une situation où on les sollicite, en tant que personnes, à réagir, donc à s'engager dans un travail critique.

— d'autres protestent, souvent de façon amusée, qu'on les met en situation d'élèves. Ce qui supposerait que la forme d'intervention de type conférence ne s'adresserait pas à des élèves. Alors quid du cours magistral ?

— d'autres s'étonnent «qu'on fasse comme on dit de faire», c'est-à-dire qu'on mette en œuvre les mêmes partis pris et qu'on utilise les mêmes outils que ceux qui sont décrits dans l'ouvrage, pour la classe et la formation : réflexion individuelle, confrontation en petit groupe, émergence de questions, mise en évidence des questions pour tous (écrites sur une affiche), débat, etc.

▶ Intervention à l'IUFM sur les publics difficiles

Depuis 2 ans, je suis sollicitée pour une intervention auprès des stagiaires de l'IUFM de Lyon sur la question des publics difficiles, du fait que j'enseigne depuis 15 ans aux Minguettes à Vénissieux, mais aussi parce que nous avons organisé un Colloque sur la violence en janvier 1998 et que nous proposons des actions de formation sur ce thème, dans le cadre du PAF.

Contre toutes les attentes, je propose aux stagiaires de se mettre au travail. Voici le déroulement des 4 heures d'intervention :

Question : «Quelles sont vos attentes aujourd'hui sur le thème qui nous réunit ?»

Prise de notes sur une affiche de toutes leurs attentes et questions.

Proposition de travailler sur une démarche d'apprentissage qui permettra de revenir sur toutes les questions qui se posent, mais de façon plus concrète.



Démarche : «Lecture en Polonais», par exemple.
Analyse de la démarche : élaboration d'affiches à partir de :

- 1 • Phases de travail. Tâches
 - 2 • Formes de travail
 - 3 • Rôle de l'animateur
 - 4 • Effets produits
 - 5 • Questions. Observations
- Débat à partir des affiches

Retour sur les attentes de départ : «Reste-t-il des points qui n'aient pas été abordés dans le travail et la discussion qui viennent d'avoir lieu ?»

Encore une fois, rien de plus classique pour nous. Mais, pour les stagiaires, c'est une intervention extrêmement déstabilisatrice, car elle rompt avec ce qu'ils connaissent :

— Surprise : pas de conférence, pas d'intervention sur la base de l'expérience : «Moi, je sais et je vais vous dire comment il faut faire»

— La prise en compte des attentes, utile à plus d'un titre : faire surgir, bien entendu, tous les questionnements, les angoisses, etc., mais aussi les mettre sous les yeux de tous et les utiliser comme éléments d'évaluation du travail effectué

— Recentrer sur la question de l'apprentissage plutôt que de dévier toujours sur la question des comportements

— Obliger à un déplacement de la question «Que faire avec les violents ?» à cette autre question «Qu'est-ce qui est — ou n'est pas — générateur de violence ?» ou bien «Quelle alternative à la violence ?»

— Surprise, lorsque je pose la dernière question, on s'aperçoit que tous les points qu'on souhaitait aborder ont été abordés

C'est en quelque sorte le même processus que celui que nous mettons en place lors de l'animation de nos stages «Violence et construction des savoirs»³ : obliger les gens à opérer un déplacement qui permet de passer de l'impuissance à la capacité à agir déjà là où c'est possible, c'est-à-dire dans la classe, dans l'apprentissage.

► Deux exemples dans nos stages de formation

• L'analyse de besoins

Avant chaque stage proposé au PAF⁴, nous faisons parvenir aux stagiaires un courrier expliquant notre conception de la formation et une analyse de besoins sous forme de questionnaire :

1 - Définissez en quelques phrases les problèmes essentiels que vous pensez rencontrer dans votre pratique professionnelle.

2 - Qu'est-ce qui vous a intéressé dans le descriptif du stage et conduit à vous y inscrire ?

3 - Quelles sont vos attentes principales (personnelles et professionnelles) ?

4 - Les réussites et les échecs :

A quoi attribuez-vous les réussites que vous constatez dans votre pratique professionnelle ?

Par quoi pouvez-vous expliquer les échecs que

vous rencontrez ?

Au début du stage, on remet à chaque stagiaire le questionnaire qu'il nous a renvoyé ainsi que la retranscription de toutes les réponses obtenues à la question 3 (les attentes). Ici encore, ces documents serviront d'éléments d'évaluation.

• Le vécu d'une démarche dans une classe

Lors d'un stage, nous proposons aux participants d'observer une démarche vécue par les élèves de l'établissement d'accueil. Pour cela :

Demande est faite à l'établissement de nous «prêter» une classe pendant 3 heures.

Le groupe des élèves ainsi que le groupe de stagiaires est divisé en deux parties.

Les deux moitiés de participants — élèves + stagiaires — sont regroupées pour former 2 groupes brassés.

Animation de deux démarches en parallèle : par exemple, «L'imprimerie» et «L'accord du participe passé»⁵ ou «La nutrition du fœtus»⁶ et «La gitana de Jaén»⁷.

Analyse avec les élèves de la démarche, devant les stagiaires.

Analyse par les stagiaires de ce qui s'est passé, à partir de leurs observations.

Brassage des 2 groupes d'adultes pour mise en commun.

A chaque fois, ce qui nous intéresse c'est :

— la démystification : nous ne sommes pas des Zorros mais nous avons une réflexion élaborée collectivement, dans un groupe de recherche, des partis pris et des outils

— la prise de risque : d'abord dans le fait de prendre en compte la demande des gens, de s'autoriser à déplacer la question et en même temps de rendre des comptes — les attentes comme élément d'évaluation : obligation de résultats —. Ensuite, de donner à voir «pour de vrai» comment cela peut se passer avec des élèves. Alors, bien sûr, on rétorquera que la situation est artificielle, que l'effectif est léger — un demi groupe — et que nous bénéficions de l'effet de surprise. Mais ces arguments peuvent tout à fait se retourner en sens contraire. Et les stagiaires ne sont pas dupes, d'autant plus que durant cette animation peuvent se produire des événements qui sont ceux qui peuvent se produire dans la réalité pour chacun de nous.

En effet, lors de l'animation de la démarche «L'accord du participe passé» en 1998, au retour de la récréation, je constate que dans un groupe de travail qui avait bien fonctionné jusqu'alors, il se passe quelque chose d'anormal : un élève a des larmes dans les yeux et les autres s'agitent bizarrement. Tout en continuant l'animation, je m'attarde plus particulièrement dans ce groupe et j'apprends que le garçon en larmes a «perdu» sa montre durant la pause. Les autres rient. Je suggère que la chose pourrait être aisément réparée et je vais voir un autre groupe. A mon retour, je constate — ô chance — que la montre a été restituée mais, de toute évidence, le travail est devenu impossible dans ce groupe. J'utilise, immédiatement, un petit moyen pour dé-

noyer le conflit : des papiers comportant des chiffres dans une trousse ; tirage au sort ; recomposition des groupes que je présente comme nécessaire pour la phase de travail suivante. Les interlocuteurs se retrouvent dans des groupes séparés — ô chance — et le travail peut reprendre. Les autres élèves ne se sont aperçu de rien et ont continué le travail. Lorsque les élèves «perturbés» ont rejoint un nouveau groupe, ils ont rattaché à l'activité. Mais le plus important a été le moment de discussion, ensuite, avec les élèves, dans l'analyse et avec les stagiaires tout de suite après : dédramatiser, recentrer sur le travail, mais ne pas occulter le conflit et y revenir dans la phase d'analyse réflexive, parce qu'on apprend à partir de cela aussi.

2 • Faire de chaque réunion un moment de formation

Au Secteur Langues, c'est un objectif que nous essayons de garder toujours présent à l'esprit :

— les stages sont des moments de formation pour tous, et particulièrement, pour nous, les militants.

Ce qui implique que les «nouveaux» animent et qu'il y ait donc préparation en amont, avec quelqu'un de plus «outillé». L'intérêt, comme toujours, joue sur les deux plans : pour celui qui «se lance», qui s'initie à une pratique nouvelle pour lui mais aussi pour celui qui tente de «transmettre» et qui s'aperçoit que cette transmission-là est encore une fois impossible parce qu'on ne dit que l'évidence et on oublie l'essentiel, l'invisible, c'est-à-dire ce qui fait la «chair» de la relation pédagogique. Ce qui revient à dire la nécessité de travailler au coude à coude, dans un faire commun et non pas dans la livraison de soi-disant «secrets» basés sur l'expérience ou le charisme personnel. Pas de «modèle identificateur» mais un travail constant de démythification et de construction commune.

— les réunions du secteur sont des moments de formation et d'élaboration de pratiques

Lors de chaque réunion, nous mettons un de ces deux points à l'ordre du jour :

- vécu d'un atelier ou d'une démarche présentée par l'un de nous et à retravailler par tous. C'est ainsi, par exemple, qu'est en train de naître un atelier en arabe.

- travail sur un document apporté par l'un de nous, chaque fois, dans une langue différente. Double objectif : «s'étranger» le regard, à tour de rôle, vivre, pour nous aussi, la déstabilisation provoquée par la langue étrangère qu'on ne maîtrise pas et perdre ainsi peu à peu la peur de l'inconnu ; mais aussi se trouver confronté à un document «imposé», qui ne nous inspire pas outre mesure, qui souvent, est proposé par celui qui l'apporte parce que justement, il ne sait pas bien qu'en faire... et se poser justement la question : «Que va-t-on leur faire faire ?» — et non pas «Que vais-je en faire ?» —⁸.

Après le tour de table où chacun a fait part de ce qu'il a élaboré — même si c'est encore brouillonnant — et la discussion qui s'ensuit sur les enjeux et les partis pris qui sous-tendent chacune des propositions, nous repartons avec 10

ou 15 nouvelles idées à retravailler.

L'objectif est donc de faire que chaque réunion soit un moment nécessaire pour chacun, dans sa formation, parce qu'on y trouve «du biscuit qui dérange», c'est-à-dire, d'une part, des outils, immédiatement, mais à retravailler ; d'autre part, pour les «nouveaux» et notamment les stagiaires IUFM, des «réponses» qui posent beaucoup de questions et qui nous obligent à travailler encore ensemble.

De questions en questions, de défis en défis, nous continuons à nous former ensemble. **M-A.M** ♦

Notes

1- Ni ouvrage théorique, de didactique des langues, ni compilation de recettes ou d'activités. Il s'agit plutôt d'un type d'écriture dans lequel on cherche à faire entrer le lecteur dans la vie même de la classe, du groupe qui est en train d'apprendre pour lui faire sentir de l'intérieur la manière dont ça se passe. C'est un peu un défi car c'est écrire le mouvement, écrire la vie de la classe alors qu'on fige forcément quand on écrit quelque chose qui est vivant, qui est toujours différent.

2 - En voici quelques exemples : «Un des premiers deuils à faire pour l'enseignant, c'est celui de la transmission de ce qu'il sait» p. 282 ; « Répondre aux questions du prof, rien de plus ennuyeux, sauf si on connaît les réponses, parce qu'on a bien appris sa leçon et qu'on est capable de fournir la réponse que l'enseignant attend ou qu'on manie suffisamment bien la langue. Mais pour les autres, quelle motivation pour prendre la parole ? Quel intérêt, d'ailleurs, pour beaucoup, de répondre à des questions dont le prof connaît de toutes façons la réponse ? » p. 16 ; « Enseigner les langues (enseigner tout court) ce n'est pas seulement résoudre des problèmes de méthode, de comportements, de savoirs, ce n'est pas seulement gérer les réactions et les acquis des élèves, c'est former des êtres humains, et cela ne peut être qu'un acte politique au sens large. Nous ne sommes pas seulement des techniciens mais des concepteurs et nos choix ne sont pas neutres » p. 12 ; « (Nous sentons-nous) concernés, (en tant qu'enseignants de langues), par la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture ? » p. 10 ; etc.

3 - Voir Maria-Alice Médioni et Gérard Philippe, 'Violence et construction des savoirs' in Dialogue «Mais où sont passés les savoirs ?» n° 94, automne 1999, p. 32.

4 - Plan d'Action de Formation pour l'Académie de Lyon

5 - Maria-Alice Médioni, «L'accord du participe passé» in GFEN, Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité, Chronique Sociale, Lyon, 1996, p. 218

6 - Françoise Duny-Mitterrand, «La nutrition du fœtus» in Dialogue «Sciences», n° 70, juin 1990, p. 27

7 - Colette Castelly, «La gitana de Jaén» in Réussir en langues. Un savoir à construire, Chronique Sociale, Lyon, 1999, p. 275

8 - « Le premier renversement qui doit se produire c'est de se demander, non pas ce qu'on va faire dire à ses élèves, mais ce qu'on va leur faire faire. Surtout lorsqu'on a affaire à de très jeunes enfants qui débentent totalement dans l'apprentissage de la langue et dont la prise de parole ne peut être que minimale. C'est aussi la question qui motive la mise en place d'un dispositif qui oblige à se poser des questions parce qu'on a une tâche à remplir pour laquelle toutes les informations nécessaires ne sont pas données » in GFEN, Réussir en langues, op. cit., p. 29.

* Cet article a été publié dans GFEN, Dialogue Formation : normalisation ou émancipation, n°99, 2001, p.45

Penser l'évaluation*

Nous vivrions, à ce qu'il paraît, dans une culture de l'évaluation, les enseignants en premier lieu qui avons été longtemps élèves puis étudiants et sommes encore notés par notre chef d'établissement et notre inspecteur. Le reste de la société n'échappe pas davantage à cette préoccupation, obsession diront certains, mais l'École en «bénéficie» tout particulièrement. L'évaluation pourrait-on penser est une activité très pratiquée surtout en France : les stages sur ce thème se multiplient, les directives ministérielles pleuvent, les établissements sont classés, les enseignants sont notés et seront bientôt payés au mérite, s'ils n'y prennent pas garde, les élèves, bien sûr, y sont soumis constamment. En tout cas, dans une conception assez restrictive de l'évaluation, celle qui privilégie la notation, le contrôle, le classement. La pédagogie serait à abandonner et c'est l'évaluation qui devrait piloter maintenant le système éducatif, impliquant une mise en concurrence des établissements et les excès des tests d'évaluation dénoncés pourtant à l'étranger .

On ne peut s'empêcher toutefois de se poser quelques questions et même de relever certaines contradictions : comment se fait-il que la validité des notes, par exemple, soit remise en question constamment, que tout le monde soit insatisfait et que, pourtant, l'on continue imperturbablement à en mettre ? Comment se fait-il que l'on évalue tous les aspects du système à tour de bras et que l'échec continue, que les écarts se creusent, que personne n'est satisfait de cette École,

- ni les autorités dont il faudrait analyser le discours négatif qui discrédite sans arrêt le travail des enseignants sans proposer d'alternatives positives et audacieuses ;
- ni les enseignants qui, si l'on en croit les sondages, vivent dans l'insatisfaction et croient de moins en moins pouvoir peser sur leur devenir ;
- ni les parents qui, soit vivent douloureusement l'échec de leur enfant, soit, parce qu'ils sont dans une course effrénée de recherche de réussite pour leur progéniture, cèdent très facilement au chant des sirènes médiatiques qui parent l'École de tous les maux ;
- ni les élèves qui, majoritairement, disent s'ennuyer en classe et qui ne trouvent pas de sens à ce qu'ils y font : «Dîtes, m'dame (ou m'sieur), à quoi ça sert l'anglais ou l'espagnol ou...».

Alors, que penser de tout ce battage autour de l'évaluation ? Sans doute faut-il commencer par lever un certain nombre de flous et d'ambiguïtés sur la notation, sur la pratique du contrôle, sur la notion d'erreur, etc. Et, bien évidemment, sur la fonction de l'évaluation, sanction ou aide pour ceux qui apprennent et enseignent.

La notion de mesure

Toutes les recherches sur la docimologie montrent le peu de fiabilité de la mesure. Les expériences existent depuis bien longtemps mais tout se passe comme si elles n'avaient jamais eu lieu. La plupart des enseignants ignorent, pour ne pas avoir eu l'occasion d'y travailler pendant leur formation les expé-

riences réalisées en ce domaine depuis celles de Laugier en 1930, de la Commission Carnegie, jusqu'à celles de différents IREM en mathématiques — champ dans lequel on pense que la mesure est plus «objective» — en passant par celles de Rosenthal.

- 1930 : première expérience de multicorrection (Laugier) de copies d'agrégation d'histoire puisées dans les archives : la moitié des candidats reçus par un correcteur est refusée par l'autre ;
- 1932 : nouvelle expérience de multicorrection (Commission Carnegie) de copies du baccalauréat à Paris distribuées à 6 groupes de 5 examinateurs : forte dispersion des notes, aucune copie ne reçoit deux fois la même note, l'écart maximum des notes dépasse les prévisions ;
- à partir de 1975, plusieurs expériences menées par différents IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) en France ne font que confirmer ces premiers constats ;
- mars 2008 : une étude de Bernard Suchaud montre à nouveau les forts écarts de notation selon les correcteurs et même entre les copies d'un même correcteur au Bac. L'auteur parle de «loterie des notes» ;
- dès les années 60, Robert Rosenthal découvre l'effet Pygmalion (prophétie auto-réalisante) : une expérience menée dans 18 classes d'une école primaire étasunienne montre comment les attentes positives des enseignants influencent la réussite des élèves .

- Toutes ces expériences mettent au jour le fait que
- l'évaluation est fortement teintée par la personnalité de l'évaluateur ;
 - le choix du sujet et les conditions de passation ne sont pas sans influencer les résultats (à expliciter ?) ;
 - les barèmes et les coefficients ne remplissent pas la fonction qu'on attend d'eux : pondération et plus grande fiabilité ;
 - les enseignants ne sont pas de bons «prédicteurs» pour leurs élèves ;
 - le rôle des attentes est très important.

Face à ces expériences, force est de constater que les contrôles ordinaires ne permettent pas de mesurer de façon fiable les performances des élèves et que l'évaluation est une entreprise beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Cette prise de conscience oblige à relativiser les résultats et à réfléchir aux conséquences souvent désastreuses de jugements peu valides, notamment dans le domaine de l'orientation.

D'autant qu'un certain nombre d'auteurs n'hésitent pas à considérer que la plupart des pratiques d'évaluation tiennent davantage de l'exercice du pouvoir que de l'aide à l'apprentissage. C'est le cas, notamment, de Philippe Perrenoud qui souligne le fait que «certains enseignants souffrent le martyr

☞ devant les contradictions de leur rôle» mais que :

«si la majorité des enseignants rejettent profondément les notes et autres classements, le système n'aurait pas la force de les leur imposer ! Beaucoup y trouvent, de fait, en partie leur compte, pour diverses raisons. Peut-être est-ce, pour quelques-uns, selon la formule de Ranjard «un plaisir qui vient des enfers et qu'on n'ose regarder en face !» Peut-être est-ce simplement le seul moyen de pression efficace, du moins lorsque le risque d'échec est mobilisateur. C'est aussi une façon de scander la progression dans le texte du savoir, de réguler l'investissement et le rythme de travail de la classe (Chevallard, 1986). Ou encore l'inconsciente répétition de schémas autoritaires vécus et subis de l'enfance à la formation, puis dans l'institution scolaire...»

Différencier évaluation et contrôle

Un certain nombre d'outils plus récents, plus «modernes» mis en place ces dernières années nous amènent à nous poser un certain nombre de questions : sont-ils des moyens différents de se poser la question de l'évaluation ou sont-ils des avatars de la même logique ? Les grilles et les fiches que l'on trouve partout maintenant permettent-elles de dépasser les impasses de la mesure ou de l'insistance sur le déficit ? On nous oblige à produire des fiches comme on nous pousse à faire fleurir les webquests alors qu'il s'agirait qu'on réfléchisse tous ensemble à :

- ce qu'est une vraie pratique d'évaluation, en plus du contrôle :

C'est-à-dire se poser, au moins ces trois questions :

- Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ?
- Comment je sais qu'ils ont appris ?
- Comment savent-ils, eux, qu'ils ont appris ?

Et, le plus dur, se forger des outils et des pratiques pour pouvoir répondre à ces trois questions.

- ce qu'est une recherche et un travail en autonomie :

C'est-à-dire tout à fait autre chose que de répondre à des questions produites par d'autres, même si elles apparaissent sur un écran de machine, ce qui fait évidemment très moderne, mais ne fait pas avancer notre affaire — c'est l'art de tout changer pour ne rien changer —.

Et la difficulté à penser le travail en autonomie autrement qu'en termes de travail solitaire, mais tout au contraire, un travail en interaction avec l'enseignant ou d'autres élèves, même si cela ne se fait pas en présentiel.

Des alternatives

Les alternatives existent depuis un certain nombre d'années. La réflexion est déjà bien avancée, aussi bien sur la question du contrôle, qui reste nécessaire à certains moments, que sur celle de l'information réciproque et de la conscientisation des processus par l'élève lui-même :

- la lecture au positif plutôt que la mise en évidence des «lacunes» et des manques ;
- l'évaluation formative et formatrice, à travers l'analyse réflexive à intégrer dans toute situation d'apprentissage.

D'autre part, de nouveaux outils d'évaluation ont fait leur apparition qui, s'ils demandent un effort au début, pour pouvoir s'y familiariser, offrent des perspectives bien plus encourageantes et pertinentes pour avancer avec nos élèves :

- le scénario d'évaluation ;
- le portfolio.

La vigilance reste de mise. Et la nécessité d'un travail collectif.

Peut-être l'urgence serait-elle là : inviter les gens à travailler ensemble à réfléchir sur ces questions, où nous sommes loin d'être démunis, où il n'y a pas tout à réinventer (comme on aime à nous le faire croire, ce qui permet de démobiliser à outrance). Pas de leçons à donner : les recherches existent, les idées aussi, les modes de faire ne sont pas si sorciers ou inatteignables, l'envie et la passion des enseignants majoritairement disponible. En revanche, la volonté politique et les espaces institutionnels pas toujours au rendez-vous. Car on voit bien qu'il s'agit de tout autre chose et que cela touche aux enjeux de l'éducation et de la démocratie. Pas pour une école à 2 vitesses ou plus mais une école qui permette l'accès au savoir et à la culture de tous. Je suis persuadée que c'est ce qui anime la plupart d'entre nous. **M-A.M** ♦

Notes

1 - «Au total, que l'on se retourne vers les études nationales ou internationales, vers les recherches qui portent sur les relations entre le testing et l'efficacité ou vers celles qui étudient les liens avec les inégalités scolaires, aucun consensus empirique ne se dégage actuellement autour des bienfaits de l'évaluation standardisée.», Nathalie Mons, «Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée», EACEA, Eurydice, août 2009, p. 24.

2 - Voir, par exemple, François Jarraud : «L'Angleterre remet en question l'évaluation», in

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/AngleterreremetenquestionEvaluation.aspx>.

Ou : «Les instits anglais contre l'évaluation obligatoire.» Plus de 10 000 enseignants anglais demandent la suppression des évaluations nationales. «Les évaluations sont mauvaises pour l'éducation» déclare Christine Blower, la secrétaire générale du plus important syndicat d'enseignants européen, le NUT. «Les évaluations sont mauvaises pour les enfants et mauvaises pour les enseignants. Elles encouragent l'enseignement pour le test et abaissent le niveau des études.», <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/09/21092009Accueil.aspx>.

3 - Voir <http://www.pedagopsy.eu/docimologie.htm>.

4 - Bruno Suchaut, La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves, IREDU (Institut de Recherche sur l'Education), mars 2008.

5 - http://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Pygmalion

6 - Voir l'enquête de Guy Avanzini (1987) citée par Gérard De Vecchi, «Les enseignants connaissent-ils bien leurs élèves» in Aider les élèves à apprendre, Hachette Paris, 1992, p. 16.

7 - Le scénario d'évaluation sur lequel nous reviendrons p. nous semble présenter des caractéristiques plus intéressantes du point de vue du contrôle des connaissances.

8 - Philippe Perrenoud, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, 1996, 2e éd. 1999. Patrice Ranjard, Les enseignants persécutés, Robert Jauze, 1984.

9 - Voir les propositions de pratiques en évaluation

* Cet article est paru dans GFEN, 25 *pratiques pour enseigner les langues*, Chronique sociale, 2009, pp. 56-60. I

L'évaluation au service de l'apprentissage*

**Évaluer c'est bien autre chose que «contrôler» !
C'est aussi travailler sur les situations proposées
aux élèves et sur les moyens que nous leur don-
nons de mesurer leurs avancées.**

Depuis longtemps, la réflexion sur l'enseignement-apprentissage en langues, et au-delà, a montré la difficulté dans laquelle se trouvait l'enseignant plongé dans la contradiction entre enseigner et évaluer. Enseigner exigeant un engagement auprès de l'apprenant, au coude à coude, même si la relation enseignant-enseigné est obligatoirement asymétrique ; évaluer revenant à «trahir», en quelque sorte, cet accompagnement, comme le dénonçait déjà Albert Jacquard :

«Par une étrange aberration notre système éducatif demande aux mêmes personnes de jouer les deux rôles. Profitant de l'ambiguïté du mot, chaque enseignant est mis dans l'obligation d'être à la fois un maître — celui qui initie, qui enseigne, qui fait partager sa compétence — et un maître — celui qui domine, qui ordonne, qui impose sa volonté (selon le Robert). Ces deux rôles étant incompatibles, les enseignants ne peuvent éviter d'être des traîtres ; ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse.»¹

Ceci, bien entendu, dans une conception de l'évaluation pensée uniquement sous le mode du contrôle. Car la question de l'évaluation déborde la seule référence au contrôle. L'apparition de la notion d'évaluation comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage ne date pas d'hier et les travaux ne manquent pas à ce propos. Je renverrais ici au tableau de Christine Tagliante qui permet de bien distinguer les deux grands domaines de l'évaluation : le domaine du contrôle et le domaine de la prise d'information , à celui de Gérard de Vecchi qui compare évaluation sommative/formatrice et formatrice , et à la question posée par Philippe Perrenoud : l'évaluation «Outil de pilotage ou pare angoisse ?» .

Travailler sur l'évaluation, c'est travailler à faire que l'évaluation puisse servir à l'élève comme à l'enseignant, pour améliorer le travail de chacun . Le CECRL d'ailleurs se fait l'écho de cette conception dans l'inventaire qu'il opère des différents types d'évaluation , mais force est de constater que depuis l'irruption du Cadre, on assiste à une focalisation sur l'évaluation qui frise l'évaluationnisme. Pourtant, le sous-titre de ce document incontournable comporte trois mots : Apprendre, enseigner, évaluer. C'est dire, sans nul doute, que la première préoccupation des auteurs est bien l'apprentissage des langues, ce qui suppose une réflexion sur l'enseignement et l'évaluation, mais cette dernière notion n'arrive qu'en troisième position et concrètement, au chapitre 9, page 135 ! Auparavant, c'est vrai, apparaissent de nombreuses grilles mais en tant que outils d'auto-évaluation. Cette dimension de l'auto-évaluation occupe une place très importante dans le texte, corroborant le fait qu'on

le veuille ou non, à un autre paradigme de l'évaluation qui, sans nier la nécessité du contrôle, met l'accent plus particulièrement sur l'aspect formateur de l'évaluation.

Ce qui nous amène à réfléchir en amont à quels sont les réquisits, en termes de contenus, dans les situations d'enseignement que nous sommes amenés à penser à partir de maintenant. Autrement dit, quelles situations devons-nous proposer pour que se construisent les connaissances et les compétences et donnent des observables aux élèves pour qu'ils puissent se voir avancer ?

J'ai choisi, pour illustrer ces questions, de regarder de près les échelles de niveau concernant le niveau B1. Pourquoi ce niveau plutôt qu'un autre ? Parce qu'il s'agit d'un niveau «charnière» correspondant à la fin du cycle secondaire, c'est-à-dire celui où, théoriquement, se retrouvent la plupart de nos étudiants qui arrivent au Centre de Langues, à l'université. C'est aussi, si l'on se réfère au Portfolio des Langues , le niveau le plus développé, avec le A2 qui correspond lui aussi à un niveau «charnière» et pour lequel on pourrait faire le même type de travail que dans ce qui suit. Il s'agit donc de partir des descripteurs concernant le niveau B1, pour les différentes activités langagières , et pour chaque descripteur, tenter d'en analyser et d'en questionner le contenu, et de penser ce que cela peut supposer en termes d'apprentissage et donc, d'enseignement. En quelque sorte, un aide-mémoire pour l'enseignant.

Notes

- 1 - Albert Jacquard, *Inventer l'homme*, Editions Complexe, Bruxelles, 1984.
- 2 - Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE international, Paris, 1994, p. 24
- 3 - Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, p. 83.
- 4 - Philippe Perrenoud, «Outil de pilotage ou pare angoisse ?» in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, pp. 14-16.
- 5 - Maria-Alice Médioni, «De l'absolue nécessité de l'évaluation», in GFEN, *Dialogue Face à l'évaluation*, n° 92, printemps 1999, pp. 4-6.
- 6 - Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, 2001, pp. 139 et suiv.
- 7 - Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*, Paris, Didier, 2001.
- 8 - Je préfère utiliser le terme «activité langagière» pour désigner les 5 rubriques énumérées par le Cadre, plus juste, me semble-t-il, que «compétence» qui renvoie à quelque chose de plus large et dont la définition n'est pas vraiment stabilisée. Véronique Castellotti et Bernard Py rappellent, pour mémoire, que la compétence est «inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose)» ; qu'elle est «un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée» ; qu'il faut «qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence» in Véronique Castellotti et Bernard Py (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, 2002, p. 11.

«compétences»		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Ecouter	1	Je peux comprendre les points essentiels	<ul style="list-style-type: none"> Travailler la compréhension globale Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies
	2	quand un langage clair et standard est utilisé	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qu'un «langage clair et standard» ? Quelle articulation avec le document authentique ? S'entraîner à entendre différents accents et différents registres
	3	et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qu'un sujet familier ? Le familier peut être différent de l'expérience. Ex : je n'ai jamais pris l'avion, pour autant, cela fait partie du connu pour moi...
	4	Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité	<ul style="list-style-type: none"> Travailler la compréhension globale (voir 1) L'accent est mis sur le nombre («nombreuses») qui renvoie à la notion de fréquence. Il faut donc familiariser les apprenants avec ce type de documents, parfois en décalage par rapport au «langage clair et standard» et sur une façon de parler «relativement lente et distincte» (voir 6)
	5	ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel	<ul style="list-style-type: none"> Les sujets qui intéressent les apprenants sont, par définition, variés L'enseignant ne peut pas se cantonner aux représentations qu'il a de ce qui «intéresse» les jeunes Ne pas oublier les questions culturelles : historiques, artistiques, etc.
		si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte .	<ul style="list-style-type: none"> Problème d'articulation entre une façon de parler «relativement lente et distincte» et le document authentique (voir 4)

A croiser avec le Portfolio, pp

«compétences»		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Lire	1	Je peux comprendre des textes	<ul style="list-style-type: none"> Travailler la compréhension globale Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies
	2	rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qu'une «langue courante» ? La langue courante est la plus difficile à comprendre Quelle est la langue relative au travail des apprenants ? Cela renvoie nécessairement pour les apprenants, à la familiarité, au connu Il faut donc un travail en amont pour construire cette familiarité avec la langue courante
	3	Je peux comprendre la description d'événements , l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	<ul style="list-style-type: none"> Il s'agit d'écrits sociaux («lettres personnelles») Les événements ne sont pas des objets ni des personnes Cela suppose qu'on travaille <ul style="list-style-type: none"> soit sur des lettres réelles d'hispanophones offrant les descriptions «d'événements» ou les expressions citées, soit sur des lettres produites par les apprenants eux-mêmes comportant les éléments requis (cf Puren, PA) Il faut donc proposer des situations suffisamment riches pour offrir l'occasion de rédiger «des lettres personnelles» dans lesquelles on pourra trouver «la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits»

A croiser avec le Portfolio, pp 17 et 18



«compé- tences»		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Prendre part à une conversation	1	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage	Vaste programme ! <ul style="list-style-type: none"> • Lorsque je vais en voyage à l'étranger, je dois faire face à des situations d'urgence comme demander mon chemin ou combien coûte telle ou telle chose, mais aussi : <ul style="list-style-type: none"> - me renseigner sur les restaurants où on peut manger ce que j'aime ou ce que je veux découvrir. Donc, expliquer ce que je veux, j'aime, je déteste, vérifier que ce n'est pas une adresse «pour les touristes», où se situe le restaurant, si c'est pas trop cher, l'ambiance, etc. - connaître des différents moyens de transport, les formules les plus intéressantes, le réseau, etc. - engager la conversation avec le guide du musée... - parler de la pluie et du beau temps à l'arrêt de bus... • Ce qui suppose de travailler comment on engage une conversation, d'être au courant de l'actualité, de connaître les codes culturels, etc.
	2	dans une région où la langue est parlée.	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les différentes régions «où la langue est parlée» • S'entraîner à entendre différents accents et différents registres
	3	Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	<ul style="list-style-type: none"> • Pour pouvoir le faire «sans préparation», il faut s'y être beaucoup préparé, non pas tant sur le contenu que sur ce qui fait une conversation (≠ monologues juxtaposés) • Cela suppose un travail sur la pragmatique de la conversation et les situations adéquates dans des mises en situation d'apprentissage

«com- pé- tences»		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
S'exprimer oralement en continu	1	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	<ul style="list-style-type: none"> • Renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu • Il existe cependant les situations d'interventions publiques (conférences, meetings, visites guidées, déclarations dans les médias, etc.) • Dans la plupart de ces situations, on finit par être en interaction • en classe, les mises en situation peuvent proposer ce type de prise de parole : <ul style="list-style-type: none"> - colloques - interventions à la radio ou à la télé - etc.

A croiser avec le Portfolio, pp22 et 23 et p 26



«compétences»		Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
Ecrire	1	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement.	Renvoie essentiellement à la situation scolaire <ul style="list-style-type: none"> • Les écrits sociaux sont rarement «simples» • Mais à l'école, on peut faire des compte-rendus qui deviennent des écrits sociaux s'ils ont destinés aux autres apprenants, par exemple, afin de leur permettre de produire des actions (cf Puren, PA)
	2	Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions..	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les différentes régions «où la langue est parlée» • S'entraîner à entendre différents accents et différents registres
	3	Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	<ul style="list-style-type: none"> • Les lettres personnelles sont des écrits sociaux • Il faut donc varier les expériences vécues à travers les mises en situation pour pouvoir les faire (d)écrire • Il est nécessaire de travailler la question du point de vue • Ne pas oublier la question du destinataire... qui ne peut pas être l'enseignant, dans une PA

A croiser avec le Portfolio, p 31

Au bas de chacun des tableaux qui précèdent, le lecteur aura remarqué les renvois au Portfolio européen des langues. C'est qu'il me semble nécessaire de mettre en parallèle les descripteurs du Cadre avec ceux du Portfolio, en proposant aux élèves ou aux étudiants le dispositif de travail suivant :

1. Dès le début de l'année, prise de connaissance des pages consacrées au niveau concerné et à celui qui précède.
2. Consigne : chacun se positionne lors du premier cours, par rapport au niveau qui précède, théoriquement acquis, et par rapport à celui qui est visé, dont on peut estimer que l'objectif est plus ou moins difficile à atteindre. Cela permet de mesurer l'effort à fournir et sur quels points plus particulièrement.
3. Reprise lors des séances de suivi
4. Même consigne
5. Réactions, débat
6. Quelles décisions pour avancer, progresser ?

Pour pouvoir se tester, il faut pouvoir rencontrer les situations évoquées dans les descripteurs : écoute d'une conversation, lecture d'une correspondance, rédaction d'une lettre, etc. Ce qui permet de suggérer des pistes pour le travail en autonomie guidée⁹, en prenant appui sur les propositions du Portfolio en termes d'écrits, par exemple. Pour l'enseignant, il s'agira, de faire prendre conscience que ce sont toujours des écrits sociaux qui sont requis, y compris dans les comptes rendus, qui sont des écrits différents des résumés, rédigés «de façon structurée et claire» — B1-2 — ou du type discours rapporté (conversation téléphonique) — B1-1.

La perspective qui s'ouvre à nous — nouvelle dans le cadre de l'Institution, mais faisant déjà partie du patrimoine de l'Education Nouvelle — nous pousse à cette réflexion fine sur notre pratique. Le risque... c'est de devenir des concepteurs de notre pratique : une pratique sachant articuler orientations et mise en actes sur le terrain, parce que irriguée par la réflexion et la recherche. **M-A.M** ♦

* Cet article est paru dans CRAP, Cahiers pédagogiques, Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen - Nouvelle édition, avril 2010, pp. 62-65.

Notes

9 - Voir l'article dans ce numéro

10- Maria-Alice Médioni, «L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme», publié sur le site de l'APLV

Des groupes de travail... pour se construire des compétences*

Parmi les conditions pour une aide efficace : casser le schéma habituel de l'aide-assistanat ou de l'aide-« surexplication ». L'aide, c'est plutôt le coup de pouce permanent proposé à des personnes qu'on postule capables.

Un témoignage d'une militante du GFEN qui insiste aussi sur la dimension coopérative de cette aide dite Individualisée.

Après avoir demandé à cor et à cri des moyens pour travailler avec des effectifs moins lourds, des dédoublements, modules, aide individualisée, etc., l'enseignant moyen se trouve bien embarrassé. Qu'y faire ? Deux fois la même chose dans le cadre du dédoublement ? Des batteries d'exercices dans les modules ? De la remédiation en aide individualisée ? De plus, à force de multiplier les regroupements à géométrie variable, on court un risque certain : ménage-t-on vraiment aux élèves un réel temps d'apprentissage, compte tenu du fait qu'on passe énormément de temps, dans les situations les plus ordinaires, à faire des contrôles et que les petits groupes ne servent qu'à une espèce de répétition du cours pour ceux qui n'y « arrivent » pas ?

Et puis, comment transférer ce qui se met en place dans les groupes d'aide dans d'autres situations ? Ne court-on pas le risque de « mater » les élèves et d'empêcher chez eux la construction d'une autonomie nécessaire à l'apprentissage. Ce qui se construit dans une situation donnée n'est pas reconnu forcément comme pertinent par les élèves dans une autre situation pour peu que les pratiques mises en œuvre soient différentes ou qu'un travail de réflexion, d'évaluation ne soit pas mené avec eux. Il faut donc inventer d'autres formes de travail, comme des groupes de projets sur des activités et objectifs précis. Pourquoi ne pas imaginer des rendez-vous, sur un certain nombre de semaines, pour un groupe d'élèves qui souhaitent travailler sur un point précis et auxquels l'enseignant inviterait d'autres élèves qui, à son avis, pourraient en tirer profit ?

C'est ce que j'ai mis en pratique l'an dernier lorsque, après le mouvement des lycéens, quelques moyens ont été débloqués pour les classes de terminale à plus de trente élèves. Au lieu de procéder à un dédoublement, j'ai proposé à mes élèves de nous retrouver en groupes restreints, pendant trois semaines d'affilée, par exemple, pour travailler des points précis, de leur choix : prise de parole à l'aide de jeux de rôle ; maîtrise de l'écrit à partir de mini-ateliers d'écriture ; compétence grammaticale, avec des ateliers de recherche, etc. Le regroupement se fait alors non pas sur un manque à combler, mais sur un point à travailler ensemble, dans l'entraide et la coopération, et avec une forme précise adaptée à l'objectif visé. On peut imaginer d'autres formes de production : dossier, exposition, débat, mise en scène, etc.

On n'apprend pas tout seul mais en s'entraidant

De plus, je tente de privilégier l'entraide : c'est en aidant qu'on s'aide le mieux ; pour comprendre la difficulté de l'autre et intervenir, il faut « s'éclaircir » le problème, se l'ex-

pliquer en quelque sorte à soi-même pour trouver les mots ou l'exemple appropriés. À travers la demande d'aide, on est obligé d'explicitier où se trouve la difficulté pour soi, et c'est souvent dans ce dialogue entre deux élèves qui explorent ensemble un problème que des pistes s'ouvrent, des éclairages apparaissent.

À condition toutefois qu'il y ait ce véritable travail en commun de recherche et non pas reproduction de la situation de transmission classique où « celui qui sait » (re) fait la leçon à « celui qui ne sait pas », (ré) explique. C'est bien d'entraide qu'il s'agit et non pas d'assistanat ou de leçon. La compétence de l'élève qui propose un coup de main ou qu'on sollicite est celle du pair qui cherche à comprendre où se situe la difficulté et qui, pour cela, a besoin de l'aide de l'« aidé ». Il a besoin que son camarade réussisse à comprendre parce qu'il y a projet commun, il sait que les positions sont interchangeable,

qu'il peut se trouver à la place de son camarade une autre fois, sur une autre question.

Ce travail et cette relation ne peuvent pas se mettre en place magiquement. C'est d'abord dans la classe, complète ou réduite, qu'il faudrait installer un esprit de coopération et de recherche qui permet de vérifier qu'il est possible de s'entraider, que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir, qu'il y a d'autres médiations possibles. C'est difficile, car cela va à contre-courant des habitudes prises et données par l'école.

Une double compétence : savoir disciplinaire et savoir sur l'apprentissage

Nous, enseignants, avons été formés à donner des réponses, à aider les enfants ou les jeunes en difficulté en (ré) expliquant le problème, à montrer comment il faut faire, etc. La formation que nous avons reçue nous a convaincus que la compétence était disciplinaire et que notre champ d'intervention était celui de notre spécialité. C'est sans nul doute vrai mais notre travail dans un champ disciplinaire se double d'un travail sur l'apprentissage, pour lequel nous sommes bien moins armés.

Sans renoncer aux connaissances spécifiques à un champ de savoir (compétence disciplinaire), l'enseignant est obligé de prendre en compte des compétences plus larges, ou plutôt de considérer que ces compétences « transversales » sont partie intégrante de sa compétence professionnelle¹. Ces compétences sont indissociablement théoriques et pratiques. Réfléchir, anticiper, planifier, évaluer, décider dans l'urgence, le stress, l'incertitude, l'ambiguïté, naviguer à vue en gardant un cap, tenir compte de l'autre en conservant une identité, ce sont des pratiques, au même titre que se dépla-

cer dans l'espace de la classe, écrire au tableau et au rétro-projecteur, poser des questions ou y répondre, se pencher sur le cahier d'un élève. Certaines pratiques sont simplement mieux observables, plus matérielles, plus concrètes, alors que d'autres sont plus intériorisées, invisibles, symboliques. Mais, dans tous les cas, il s'agit de faire, de mettre en œuvre des schèmes d'action au sens large, incluant la décision, l'évaluation, la planification, le jugement, la réalisation d'un projet, la négociation, la communication, etc.

Cette autre conception de la compétence oblige à affronter des résistances et à faire des deuils importants. Dans le cadre d'un projet d'entraide ou de l'aide individualisée, il est très douloureux pour un bon nombre d'enseignants d'accepter de ne pas refaire la leçon, réexpliquer le problème, donner des exercices d'application, n'avoir qu'une relation individuelle avec l'élève. C'est oublier l'autre versant de la compétence qui consiste à aider, à faire émerger à la conscience de celui qui est en difficulté ce qui fait problème pour pouvoir construire des pistes de solution élaborées par lui-même, avec les autres, mais aussi tout ce dont il est capable.

La nécessité de l'expérience réfléchie

Mais faut-il pour autant en conclure qu'il n'est nul besoin d'une compétence précise pour aider l'autre ? Dans les groupes où j'ai travaillé, au fur et à mesure que les personnes s'impliquaient dans l'action, en dépassant les résistances et les difficultés évoquées plus haut, avançait l'idée, surtout chez les enseignants, que si l'on s'entraidait, on n'avait pas besoin de formation. Il suffisait de faire comme les parents qui s'assoient à côté de leur enfant et qui tentent de l'aider. C'est nier la nécessité d'un troisième pôle à la notion de compétence, la réflexion sur l'expérience, sur la pratique pour pouvoir la transformer et la mettre en partage. Le savoir c'est une question sociale et politique, c'est comprendre pour transformer et agir et non pas seulement réussir aux examens ou expliquer un texte. C'est oublier également ou ne pas avoir construit l'idée que l'autre est mon égal et qu'il est tout aussi capable que moi. Comme c'est difficile à concevoir quand ils sont tout petits, ou même un peu plus grands, sous notre responsabilité, et que nous sommes chargés de leur apprendre tout ce qu'ils « ignorent » et que nous, nous « savons » ! C'est oublier que nous devons être des passeurs, mais que ce sont eux qui traversent, avec nous. ♦

Maria-Alice Médioni

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Université Lumière Lyon 2

Cet article est paru dans le n° 385 des Cahiers pédagogiques, juin 2000



Actes du colloque « Apprentissage du français par les migrants »

- Intervention d'Alaya ZAGHLOULA, *Président de la Fédération des AEFTI*
- Intervention de Michel AUBOUIN, *Directeur de la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de Citoyenneté*
- Intervention de Patrick ALLIER, *Vice-président de la Fédération des AEFTI en charge de la mutualisation*
- Présentation de l'outil « Méthode des AEFTI ». *Par Sophie ETIENNE*
- Histoires de langues en formation : une démarche en construction. *Par Aude BRETEGNIER*
- L'apprentissage du français par les migrants, évolution du terrain, approche didactique. *Par Amandine BERGÈRE*
- Intervention de Jean BELLANGER, *Président d'Honneur de la Fédération AEFTI*
- Pour une meilleure appropriation de l'outil : « Boîte à outils pour l'écrit ». *Par Sophie ETIENNE*
- Apprentissage du français par les migrants. *Par Claire VERDIER*

L'autonomie guidée, une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues

Elizabeth Pardo-Jandard, Isabelle Pradat-Paz, Maria-Alice Médioni
Centre de Langues (Département FILTRE) - Université Lumière Lyon 2

Depuis la mise en place de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) à l'Université Lyon 2, les langues font partie des enseignements transversaux. Ces enseignements assurés par le Pôle langues du Département FILTRE font partie du parcours LMD aux semestres 1, 2, 3 et 4, à raison de 21 heures d'enseignement par semestre. Le public est composé d'étudiants non spécialistes. D'autre part, la certification CLES (Certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur) est proposée à tous les étudiants en L2 (2ème année), à la fin du semestre 4. Notre objectif est d'amener tous nos étudiants en fin de semestre 4 à pouvoir présenter et à réussir la certification de niveau 1 et 2.

Dans ce contexte, nous avons trouvé nécessaire de faire évoluer le dispositif de l'enseignement de l'espagnol qui concerne un effectif de 1600 étudiants, première et deuxième années confondues, dans la continuité de ce qui avait été initié par l'équipe enseignante en place, pour répondre aux besoins engendrés par cette nouvelle situation :

- comment prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants que nous accueillons ?
- comment réfléchir au parcours de formation compte tenu du peu de temps d'enseignement dont nous disposons ?
- comment concilier le projet d'enseignement et le projet d'apprentissage pour favoriser l'engagement et l'activité intellectuelle des étudiants ?
- comment envisager les différentes possibilités qui s'offrent à nous en termes d'évaluation ?

Le dispositif de travail en espagnol au Centre de Langues

Nos groupes d'espagnol accueillent des étudiants de plusieurs filières, ayant des parcours de formation en espagnol fort différents : certains sont des bacheliers sortants, d'autres ont délaissé l'apprentissage de cette langue depuis plusieurs années et souhaitent le reprendre. Avant la rentrée universitaire, nous les invitons à se positionner pour pouvoir intégrer le niveau (A2-B1-B2-C1) 1 dans lequel ils vont travailler pendant l'année. Cette auto-évaluation que nous avons affinée depuis quelques années, nous donne maintenant satisfaction puisque les étudiants se trouvent ainsi répartis selon leur niveau avec très peu de cas à revoir. Pour autant, les compétences langagières sont très différentes d'un étudiant à l'autre à l'intérieur d'un même groupe, d'autant plus que la préparation au Baccalauréat au lycée les a amenés à travailler davantage le commentaire que les activités de CO et de PO en interaction, par exemple.

D'autre part, le temps d'enseignement à notre disposition est terriblement réduit, ce qui nous a obligées à nous poser un certain nombre de questions : est-il nécessaire de travailler toutes les activités langagières en cours ; n'est-il pas plus pertinent de réserver le temps de travail en présentiel — avec l'enseignant — pour des activités où son expertise est

requis : mises en situation sollicitant les différentes activités langagières, conscientisation des processus à mettre en oeuvre pour la compréhension ou l'interaction ; ne peut-on pas s'entraîner par ailleurs ? C'est ainsi que nous avons été amenées à proposer à la fois un enseignement en TD, en présentiel, combiné à un parcours personnalisé, qui est celui de l'autonomie guidée : chaque étudiant élabore selon ses besoins un projet d'autoformation pour le semestre qu'il devra mener à bien, en utilisant les ressources mises à sa disposition, et bénéficie d'un accompagnement pédagogique tout au long de son parcours.

Notre département possède deux salles de travail (Salle de Documentation et Salle Multimédia) ainsi que des ressources diverses sur place et également en ligne auxquelles nos étudiants peuvent accéder. Les enseignants participent activement à l'alimentation de ces ressources notamment par la didactisation du matériel.

L'autonomie guidée : un paradoxe ?

L'autonomie guidée prend appui sur le concept d'autoformation dérivé des mouvements ouvriers du XIXème siècle et de l'autodidaxie. Elle propose un dispositif éducatif qui intègre autonomie et guidage 2. L'autonomie guidée, telle que nous la pratiquons, a pour objectif de concilier la part d'autonomie nécessaire à l'étudiant dans son projet d'apprentissage et un guidage — ou plutôt une guidance — qui lui permette de s'engager et de se maintenir dans ce projet. Le concept de guidage réside dans un balisage du parcours des élèves, alors que celui de guidance consiste à

«Aider l'élève à construire son questionnement et sa problématique, à se repérer dans sa démarche, à déterminer ses priorités, à gérer ses résultats partiels, à aller au bout des problèmes à résoudre, à émettre des hypothèses sur ses erreurs... Le guidage empêche la recherche et ouvre sur la dépendance. La guidance favorise la recherche et ouvre sur l'autonomie»

En début de semestre les étudiants doivent, en effet, réfléchir aux objectifs qu'ils vont se donner concrètement. Ces objectifs peuvent être tout à la fois d'ordre linguistique et culturel : ils sont déterminés par leurs centres d'intérêt et leurs besoins en termes de progrès dans l'apprentissage de la langue. Le travail se fait à partir du matériel proposé au Centre de Langues. Au cours du semestre, l'étudiant sait qu'il aura à remettre à l'enseignant, en fonction des objectifs définis dès les premiers TD, 5 travaux dont 3 seront assortis d'une production écrite : expression d'un point de vue à propos du support de travail choisi, de la thématique, etc. L'enseignant assure un suivi de ce travail à travers une évaluation formative qui permet à l'étudiant d'avoir un retour régulier de ses progrès et du travail d'approfondissement qu'il lui faut éventuellement faire. Deux TD sont consacrés, en outre, à une réflexion collective à propos du travail en autonomie guidée, qui permet aux étudiants de mieux comprendre le dispositif,





de s'entraider pour déterminer la poursuite du travail, et aux enseignants, de mieux percevoir les difficultés, les obstacles et d'opérer les réajustements nécessaires.

Dans notre Centre de Langues les étudiants peuvent trouver de nombreuses ressources, ce qui pose souvent la difficile question du choix : que choisir pour travailler telle activité langagière tout en ayant le loisir de découvrir des aspects nouveaux de la culture espagnole ou latino-américaine ? Au départ il leur est conseillé, une fois que les objectifs sont définis, de travailler sur des supports différents mais de commencer avec des documents didactisés proposant une préparation à la lecture ou l'écoute du document, des activités de compréhension du document — compréhension globale, de détail —, une éventuelle réflexion grammaticale. Chaque document audio, vidéo ou écrit, est accompagné d'une fiche de correction pour la partie compréhension et d'une proposition de production écrite où l'apprenant doit s'impliquer : utilisation de la 1^{ère} personne, production type lettre, compte-rendu de réunion, article d'opinion etc...

Certains étudiants sont déstabilisés par la présence des corrections ou des scripts — quand il s'agit d'enregistrements — et l'invitation qui leur est faite de vérifier leur travail à l'aide de ces ressources. Le travail d'accompagnement que nous faisons s'avère alors indispensable pour leur faire dépasser des habitudes forgées dans leur scolarité — pourquoi corriger le travail puisqu'on a les solutions ? — et comprendre que c'est un travail de réflexion personnelle qui est requis : travailler la stratégie de lecture/écoute globale en s'appuyant sur le contexte, la recherche de vocabulaire, d'expressions pour la compréhension de détail... «Se corriger» immédiatement leur permet de se rendre compte de ce qui les a empêchés de comprendre : « j'ai lu trop vite », « j'ai confondu telles formes verbales », etc.

L'enseignant va assurer un suivi plus particulièrement sur la PE, retournant à l'étudiant son travail accompagné d'une fiche d'évaluation qui lui permet de faire un retour sur l'ensemble des tâches conduisant à cette production et sur les erreurs. La difficulté pour l'étudiant, c'est de comprendre que, s'il fait certaines erreurs systématiquement depuis plusieurs années, cela signifie que, malgré toutes les corrections, les explications données, il n'a pas intégré la ou les formes correctes, ni la stratégie adéquate face à un problème précis, et qu'il lui faut maintenant faire l'effort de rechercher et de comprendre par lui-même.

Ce travail en autonomie guidée repose donc sur la participation active de l'apprenant et sur la réflexion qu'il est amené à faire sur son apprentissage. Pour l'aider à mener à bien cette activité réflexive nouvelle pour lui, il doit tenir un « cahier de bord » dans lequel il consigne tout ce qu'il fait en espagnol, y compris lorsque c'est extrascolaire (« j'ai renseigné aujourd'hui quelqu'un dans le métro, je me rends compte que j'ai eu du mal à lui indiquer son chemin : je vais revoir comment on dit « aller tout droit » ...). A chaque fois il devra se demander pourquoi il a choisi de travailler sur tel ou tel document, ce qu'il attendait de ce travail, si l'objectif qu'il s'était fixé a été atteint, ce qu'il a appris de nouveau, ce qu'il a eu à réviser, etc. En fin de semestre, il va présenter, lors d'un

entretien, le bilan de son travail en autonomie, afin d'être conscient de sa démarche, des résultats, des points qu'il lui reste à travailler. Cette présentation se fait en binômes afin que chacun puisse bénéficier de l'expérience de l'autre et s'en inspirer éventuellement, pour dépasser d'éventuels blocages.

Nous avons décidé, ces dernières années, de bien séparer la partie formative — sans note, mais avec une évaluation mettant l'accent sur les acquis et les non-acquis — de la partie normative — évaluation sommative). L'apprenant doit donc être guidé et non sanctionné tout au long de ce travail en autonomie. Avec une évaluation normative l'étudiant n'ose pas prendre des risques qui pourraient se concrétiser par une mauvaise note, et ne fait, dans ce cas, que ce qu'il sait déjà faire, ou bien se fait aider ou reprend ce qu'a fait un étudiant qu'il estime d'un meilleur niveau que lui. Comment pourrait-il y avoir l'apprentissage dans ces cas-là ? Sans note, l'étudiant peut prendre des risques et s'entraîner dans ce qu'il ne sait pas faire et qu'il veut apprendre. Il sait qu'il aura, en retour, des indications pour progresser là où il n'a pas bien réussi. En revanche, en fin de parcours, il devra montrer qu'il a fait le nécessaire pour progresser : l'évaluation sera alors normative et basée sur un scénario d'évaluation qui permettra d'évaluer ses performances dans les différentes activités langagières

Bilan et propositions

Mettre en oeuvre et faire vivre l'autonomie guidée telle que décrite antérieurement n'est pas aussi simple que l'on pourrait le croire. Les étudiants sont habitués à se placer en position passive, suivre les indications données, apprendre ce que l'enseignant a choisi de leur enseigner, et faire des exercices pour avoir des notes.

L'arrivée à l'université est déjà, en soi, un grand changement et le passage à l'autonomie guidée est un changement de plus, peu évident pour nos étudiants qui étaient des bacheliers deux mois auparavant. La difficulté réside surtout pour eux dans le fait de se mettre en projet d'apprendre en ayant un regard réflexif sur leurs manières de faire et les objectifs à poursuivre. Le plus souvent leur bonne volonté n'est pas en cause, bien au contraire : combien nous disent « je vais réviser toute ma grammaire », « je vais revoir mes conjugaisons », tâches que, bien évidemment, ils ne peuvent mener à leur terme car elles sont trop générales. Cela nous amène, déjà depuis un ou deux ans, à nous poser la question du tutorat dès le premier semestre, assuré par des étudiants plus avancés, et d'une guidance de la part des enseignants encore plus efficace et compréhensible pour l'étudiant : il s'agit de leur proposer un environnement qui les mette en projet d'apprendre et de progresser parce qu'ils bénéficient d'un accompagnement sécurisant. L'objectif étant qu'ils puissent s'autoriser à prendre les risques inhérents à l'apprentissage, surtout dans une perspective nouvelle, à travers des activités langagières peu développées dans leur parcours antérieur. C'est pourquoi nous envisageons de tenir des permanences en début de semestre qui permettent aux étudiants d'exposer dès le départ et de résoudre le plus rapidement possible leurs interrogations concernant le système nouveau et complexe qui leur est proposé.





Nous réfléchissons également à une alternative aux entretiens de bilan de fin de semestre pour les étudiants de deuxième année. Notre projet, c'est de leur demander d'articuler leurs différents travaux réalisés en autonomie guidée autour d'une thématique ou d'une problématique qui donnerait lieu à une réalisation finale, type Chef d'oeuvre, à présenter en fin de cursus. L'étudiant devra se poser la question du choix des objectifs, des ressources qui vont lui permettre de réaliser ce chef d'oeuvre. L'enjeu, c'est que l'apprenant bâtit un projet autour d'éléments qui l'intéressent et le concernent, tout en travaillant toutes les activités langagières. Il nous semble important que l'étudiant rende compte de ce travail oralement et qu'il «raconte» son parcours en présence d'autres étudiants avec lesquels peut s'instaurer une discussion. L'étudiant aura été alors acteur de toutes les phases du projet, l'enseignant ayant assuré la guidance.

Conclusion

Cette modalité de travail nous paraît répondre à un certain nombre de questions qui se posent aujourd'hui dans l'enseignement des langues. Nous pensons qu'elle ne doit pas être réservée au seul contexte universitaire. La mise en place de centres de ressources permettant de mettre en projet les élèves dans une dynamique d'autoformation nous semble tout à fait réalisable dans le secondaire.

Notre expérience nous pousse à poursuivre la réflexion dans ce domaine, dans la mesure où nous pouvons constater que nos étudiants sont de moins en moins réservés sur cette proposition de travail et qu'ils expriment, à travers leurs évaluations, chaque fois davantage de confiance dans ce dispositif. Pour autant, notre vigilance ne doit pas cesser de s'exercer afin de maintenir la cohérence entre les différents temps de travail — en présentiel et en autonomie guidée — et l'articulation entre l'individuel et le collectif dans le projet d'apprendre.. ♦

Notes

1 - Le niveau A1 n'est pas proposé dans les enseignements transversaux

2 - Voir l'article de Françoise Demaizière, «Autoformation et individualisation»,

http://didatic.net/article.php3?id_article=58

3 - De Vecchi Gérard et Carmona-Magnaldi Nicole, Faire construire des savoirs, Paris, Hachette, 1996, p. 130. Souligné par les auteurs.

4 - A propos de la "pédagogie du chef-d'oeuvre", Philippe Meirieu écrit : «apprendre à partir de projets dont la réalisation suppose des acquisitions intellectuelles essentielles, à partir de projets qui leur permettent de s'investir dans la durée, de se mettre en jeu dans une activité dont ils puissent revendiquer le résultat. Se donner des défis, être fier, même mezza voce, de ce qu'on est parvenu à faire : devenir l'auteur de son travail, c'est apprendre à devenir l'auteur de sa vie.»

<http://www.panote.org/spip.php?article42&lang=fr>



LES POLITIQUES EUROPEENNES DE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES MIGRANTS

(Deuxième partie)

- Politiques européennes de formation linguistique pour les migrants : la situation paradoxale des demandeurs d'asile en France et en Europe. *Par Véronique LAURENS*
- Le droit de parler sa langue est un droit reconnu. *Par Pierre BARGE*
- Approche plurielle des langues, pédagogie de projet et inquiry based learning : trois pistes pédagogiques pour envisager une dialectique entre enseignement et accompagnement socio-éducatif. *Par Eva LEMAIRE*
- Quand le français devient une compétence professionnelle : implications de la loi du 4 mai 2004 dans la formation des migrants. *Par Christophe PORTEFIN*



**Fédération
des
Associations
pour
l'Enseignement
et
la Formation
des
Travailleurs
Immigrés
et de
leurs familles**

16 rue de Valmy
93100 Montreuil

Tél. : (33) 1 42870220
Fax : (33) 1 48575885
aeftifd@wanadoo.fr
http://www.aefiti.fr

AEFTI PARIS
231, rue de
Belleville
75019 PARIS

AEFTI ARDENNES
6 bis, rue Alexandre
08000 CHARLEVILLE
MEZIERES

AEFTI MARNE
48, rue Prieur de
la Marne
51100 REIMS

**AEFTI LANGUE-
DOC-ROUSSILLON**
21, rue Blanqui
66000 PERPIGNAN

**AEFTI SAONE-ET-
LOIRE**
25, rue Mathieu
71000 MACON

AEFTI SAVOIE
ZA de la Prairie
73420 Voglans

**AEFTI NORD
PICARDIE**
BP 221
80002 AMIENS
CEDEX

BON DE COMMANDE

Nom, prénom

.....

Adresse

.....

Code postal

.....

Ville

.....

Profession :

.....

Email :

.....

Je souhaite recevoir les no suivants:

.....

.....

.....

5 € x exemplaires =

Date (obligatoire)

Signature (obligatoire)

Cachet de l'organisme (obligatoire pour les organismes)

Chèque à l'ordre de :

Fédération AEFTI

Envoyez ce bon de commande

avec votre règlement à :

Fédération AEFTI,

16 rue de Valmy

93100 MONTREUIL

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du
06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant,
demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à
La Fédération AEFTI.

Consulter le catalogue des publications sur www.aefiti.fr

2010

S&F - Savoirs et Formation

• N°77	L'ingénierie de formation pour les publics adultes migrants	5€
• N°76	Apprentissage du français par les migrants	5€
• N°75	Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants (2)	5€

2009

S&F - Savoirs et Formation

• N°74	Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants (1)	5€
• N°73	Le plurilinguisme est-il un facteur d'intégration ?	5€
• N°72	Comprendre la discrimination pour mieux la combattre	5€
• N°71	Conjuguer théorie et pratique dans la lutte contre les discriminations	5€

2008

S&F - Savoirs et Formation

• N°70	Le français professionnel	5€
• N°69	L'insertion des migrants	5€
• N°68	Le dialogue interculturel	5€
• N°67	Alphabétisation et hétérogénéité des publics	5€

2007

S&F - Savoirs et Formation

• N°66	Lutte contre les discriminations	5€
• N°65	Les Jeunes et la République	5€
• N°64	Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration	5€
• N°63	DILF, outil d'intégration ou instrument de contrôle migratoire?	5€

2006

S&F - Savoirs et Formation

• N°62	Le droit à la langue du pays d'accueil - Le marché public de la formation - Les lois de l'immigration	5€
• N°61	- Loi sur l'égalité des chances - Démantèlement du FASILD	5€

Les traites négrières (4) Les révoltes des esclaves

Par Patrick ALLIER

Membre du bureau de la Fédération AEFTI

Au cours des trois articles que j'ai écrits sur le sujet des traites négrières, je me suis aperçu qu'il avait existé de multiples formes de résistance à l'esclavage, dont je n'ai pas montré l'importance. Au cours de ce quatrième article, je vais essayer de réparer cette erreur.

Je peux en citer quelques unes, telles le marronnage (la fuite), les insurrections, les sabotages comme les incendies de plantation, l'empoisonnement des maîtres, les suicides ou les avortements. Mais il y avait aussi comme forme de résistance, la danse, le chant ou les pratiques magico-religieuses permettant de garder l'espoir. J'en ai choisi quelques une, que je vais un peu développer. Que l'on me pardonne ce choix très subjectif, mais ce sont celles qui me sont apparues comme les plus emblématiques.

Les insurrections pouvaient commencer lors de l'embarquement, alors que la terre d'Afrique était encore proche, mais elles pouvaient aussi se poursuivre à bord des navires négriers. La plus célèbre de toutes fut celle de l'AMISTAD, en 1839. L'Amistad était une goélette à hunier du XIX^{ème} siècle qui transportait des esclaves de la Sierra Leone vers l'Amérique, ce transport était à cette époque illégal, et pour minimiser les difficultés, les Africains étaient déclarés nés à Cuba, alors colonie espagnole. Le 2 juillet 1839, au large de Cuba, un groupe d'Africains mené par Joseph Cinqué s'était révolté et avait pris possession du navire. Ceci était rendu possible par le fait que cette goélette n'était pas équipée pour la traite négrière. Elle était engagée dans un simple commerce côtier et, de ce fait, l'équipage de l'AMISTAD manquait de place pour les esclaves. 53 captifs furent donc placés dans la cale et l'autre moitié sur le pont. Ces derniers étaient relativement libres de bouger et c'est cette liberté de mouvement qui leur a permis de mener leur révolte. Ensuite, les Africains demandèrent à retourner chez eux mais le commandant du navire, qui avait été épargné lors de la rébellion, les trompa sur leur destination et les mena vers le nord, le long de la côte américaine vers Long Island à New York. Là, la goélette fut prise par la marine américaine au large du Connecticut et les Africains furent arrêtés. Il y eut alors un procès sur le navire et sur le statut des Africains captifs. Alors que les armateurs du navire voulaient récupérer leur « cargaison », un débat s'est ouvert afin que soit reconnu le statut de réfugiés pour ces naufragés, et récusée l'affirmation que ces personnes étaient des marchandises. Cet épisode est devenu un des symboles du mouvement pour l'abolition de l'esclavage. En 1997, Steven Spielberg en fit un long métrage qui permit ainsi aux jeunes générations de ne pas oublier la lutte contre l'esclavage.

En outre, des esclaves, partis en « marronnage », c'est-à-dire en fuite, se regroupaient quelques fois, jusqu'à constituer de véritables communautés structurées. Certains ont bâti de grands camps fortifiés appelés « Quilombo » dont on retrouve des traces au Brésil, à Cuba et aux Antilles françaises.

Le « Quilombo » de Palmarès, au Brésil, est sans aucun doute un des plus célèbres. Il fut fondé au début du XVII^{ème} siècle par des esclaves noirs travaillant sur les plantations de canne à sucre dans la capitainerie du Pernambouc, dans le Nordeste du Brésil. Certains s'étant révoltés puis enfuis dans les montagnes fonderont Os Palmares, un territoire autonome d'esclaves libres où vivront aussi des Indiens, des Mulâtres et de nombreux Blancs, souvent simples soldats déserteurs ou paysans sans terre. Petit à petit, ce mouvement prenant de l'ampleur, d'autres esclaves, dans les régions avoisinantes vont se rebeller et les rejoindre. Cette communauté, qui comptera jusqu'à 30 000 membres, existera de 1604 à 1695 et développera une vie communautaire, proche de la vie africaine de leurs ancêtres, avec des cultures vivrières (manioc, haricots noirs et maïs).

Bien sûr les Portugais tentèrent de stopper ce mouvement et de détruire cette communauté. Mais la guerre de « guérilla » menée par les anciens esclaves, eut raison de l'armée Portugaise. Vers 1630, les Hollandais, tentant de prendre le Brésil aux Portugais et progressant, depuis les côtes vers le nord du pays, essayèrent à leur tour de détruire le « Quilombo » de Palmares, mais ils furent violemment repoussés et en 1654, définitivement chassés du continent par les Portugais.

En 1678, Pedro de Almeida, Gouverneur du Pernambouc, qui était plus favorable à une soumission des membres du Quilombo qu'à leur destruction, proposa une trêve à un des chefs de guerre de Palmares, Ganga Zumba, en lui assurant que les insurgés seraient pardonnés et non exécutés. Ganga Zumba accepta donc, mais un autre chef de guerre, Zumbi Dos Palmares, ne voulant pas redevenir esclave, refusa que son peuple se rende et prit donc la tête de l'insurrection à partir de 1680. Pendant 15 années, il mènera la lutte armée contre les Portugais. Pendant l'année 1694, alors que les commandants portugais Domingos Jorge Velho et Vieira de Mello portent l'assaut final, Zumbi Dos Palmares réussit à s'enfuir et à se réfugier dans la Serra. Il mourra finalement au combat, le 20 novembre 1695. Plus de 200 rebelles choisirent alors de se suicider plutôt que d'être esclaves à nouveau. D'autres s'enfuirent dans les forêts de la région dans lesquelles ils créèrent de nouveaux « Quilombos ».

Sur le territoire de la Jamaïque, qui fut d'abord une colonie espagnole puis britannique, eurent lieu de véritables guerres opposant les marrons et les colons.



La révolte des « *Nègres bleus* », qui tient son nom du retranchement des marrons dans les montagnes bleues, à l'est de l'île, eut lieu dans les années 1700. En 1738, les britanniques signèrent avec un des chefs marron, Cudjoe, un traité de paix qui prévoyait que tout nouvel esclave fugitif, devrait être livré aux colons. C'est ainsi que l'importante rébellion de 1760 fut anéantie, puisque, en application du traité de 1738, son chef, Tacky, fut tué par des marrons. Là aussi, en 1760, 400 esclaves préférèrent se suicider plutôt que de redevenir esclaves. Mais la plus grande insurrection que connut la Jamaïque fut conduite en 1831 par un esclave du nom de Sam Sharpe. Cet homme qui était resté esclave toute sa vie, avait pu bénéficier d'une éducation et était devenu diacre dans la congrégation Baptiste dont Thomas Burchell était le responsable. Du fait de son éducation et de son rôle de diacre, il était très respecté par les autres esclaves, d'autant qu'il passait beaucoup de temps à voyager parmi les différentes exploitations pour prêcher le christianisme auprès d'eux. La lecture de certains articles erronés de journaux lui fit croire que le Parlement britannique avait accordé l'émancipation aux esclaves. Il organisa donc le 25 décembre 1831, une paisible grève pour réclamer un salaire en contrepartie du travail réalisé dans de nombreux domaines de l'ouest de la Jamaïque, juste au moment de la récolte de la canne à sucre. Les mesures de représailles menées par les propriétaires de plantations conduisirent des rebelles à brûler des cultures. Cette protestation d'abord pacifique, fut ainsi transformée en la plus grande révolte d'esclaves de la Jamaïque. Elle fit des centaines de morts, dont 14 blancs. La rébellion fut alors matée par l'armée jamaïcaine et la plupart des chefs de file, y compris Sam Sharpe, furent pendus. Juste avant son exécution, Sam Sharpe avait déclaré : « *Je préfère mourir pendu, plutôt que de vivre une minute de plus dans l'esclavage.* » Suite à cette rébellion deux enquêtes parlementaires furent ouvertes, ce qui a sans doute contribué à l'abolition de l'esclavage en 1833 à travers l'Empire britannique ; à l'instar de « *L'AMISTAD* » aux Etats-Unis.

Le Sud des Etats-Unis fut également le théâtre de nombreuses insurrections. Toutes ont été réprimées avec une grande violence, mais une a marqué plus les esprits et explique, sans les justifier, certains comportements des blancs américains jusque dans une époque récente : C'est celle qui fut menée par un esclave nommé Nat Turner, qui fut aussi l'une des justifications de la guerre de sécession.

Nat Turner, né le 2 octobre 1800, avait appris à lire avec les enfants de son maître et suivi avec passion une éducation religieuse qui imprégnerait par la suite tous ses actes. Il fut vendu deux fois, en 1820 et autour de 1830, alors qu'il avait espéré être libéré. Très mystique, il lisait la Bible avec ferveur, et c'est au nom de Dieu qu'il s'attaqua aux planteurs.

Une nuit, il eut une vision et décida de faire s'abattre la colère du tout-puissant sur les planteurs. Le 13 août 1831, voyant en une éclipse annulaire de soleil le signe divin qu'il attendait, il décida de lancer son action et la révolte fut déclenchée une semaine plus tard, le 21 août 1831. Cette révolte dura deux jours, pendant lesquels sa bande, composée d'environ 70 hommes, massacra 55 blancs : hommes, femmes et enfants. C'est une milice qui mit fin à ses agissements et captura Nat Turner le 30 octobre 1831. Jugé le 5 novembre, il fut pendu le 11 novembre !

Une vague de peur se répandit alors chez les Blancs de Virginie et des esclaves furent tués sans raison, la « *bestialité* » des Noirs étant sans cesse évoquée. Les sociétés d'émancipation disparurent des états du Sud et la Virginie édicta des lois implacables qui restreignaient encore les libertés des Noirs (interdiction de prêcher, de se rassembler...) Cette sévérité durera jusqu'à la guerre de sécession, mais pendant longtemps, dans les États du Sud, le nom de Nat Turner sera vénéré et dans les cantiques des Noirs, le nom de Jérusalem évoquera autant la cité de la Bible que sa révolte.

Mais parmi toutes ces révoltes, il faut bien sûr parler de la plus célèbre d'entre elle, celle de l'île de Saint-Domingue, à l'époque colonie française des Antilles. C'était la plus prospère des possessions françaises d'Outre-mer grâce à ses plantations de café, de canne à sucre et à ses nombreux esclaves. Sur les 600 000 habitants que comptait la colonie, l'on recensait 500 000 esclaves noirs et 40 000 affranchis, nés le plus souvent d'unions mixtes et dont certains possédaient eux-mêmes des esclaves. Mais le sort de l'île fut bouleversé par la Révolution française. Le 15 mai 1791, à Paris, l'Assemblée nationale accorda timidement le droit de vote à certains hommes libres de couleur. Cette demi-mesure inquiétait les colons blancs de Saint-Domingue qui songeaient à proclamer leur indépendance pour préserver leur île des idées séditeuses venues de Paris et ne satisfaisait pas davantage les affranchis, qui, tel François Ogé, réclamaient une véritable égalité de droit avec les colons. Bref, personne n'était content : colons et affranchis commencèrent à se quereller, mêlant leurs esclaves à leurs affrontements. Chez les esclaves, certains avaient pu s'échapper et se réfugier dans la forêt où ils vivaient tant bien que mal ; si bien que le 14 août 1791, des nègres marrons en vinrent à revendiquer l'abolition de l'esclavage au cours d'une cérémonie vaudou au Bois-Caiman, près de Morne-Rouge, sous la direction d'un prêtre vaudou nommé Boukman. Cette revendication déboucha sur une insurrection dans la nuit du 22 au 23 août 1791, mené par Boukman entouré de ses lieutenants Romaine le prophète, Hyacinthe, Biassou et Jean-François. Des plantations furent mises à sac et des colons massacrés par centaines. Les affranchis ne tardèrent pas à aider les insurgés. On recense parmi eux, un certain François Toussaint, âgé de 48 ans, qui fit preuve de courage et de vrai talent de stratège. Lui-même affranchi, il était relativement aisé puisqu'il avait une propriété employant une vingtaine d'esclaves, il entra alors au service de Biassou, un des responsables du déclenchement de l'insurrection et fut vite surnommé « *Louverture* » car il arrivait à percer des brèches comme personne. Les mois qui suivirent furent de plus en plus sanglants.

En France, on réagit trop tard : une égalité de droit avait été prononcée entre tous les hommes libres le 28 mars 1792 mais aucune mesure n'était prise en faveur des esclaves. À Saint-Domingue, les combats continuaient. La guerre qui éclatait en France contre l'Espagne en 1793 allait être un élément moteur du conflit. En effet, les Espagnols occupaient à l'époque la partie orientale de l'île. Ils proposèrent un accord à Biassou et à Toussaint Louverture : s'ils les aidaient contre les Français, tout le monde serait libre. Les insurgés acceptèrent évidemment et Toussaint Louverture devint lieutenant général de l'armée espagnole qui comptait 4 000 hommes.



Face à la révolte des esclaves et aux menaces d'invasion anglaise et espagnole, les commissaires de la République française Sonthonax et Polverel s'étaient résignés à proclamer la liberté générale des esclaves. Ce fut chose faite le 29 août 1793 dans la province du Nord et le 4 septembre dans les parties ouest et sud. Puis, la Convention ratifia le 6 pluviôse de l'an II (4 février 1794) l'abolition de l'esclavage dans toutes les colonies françaises. Voyant cela, certains planteurs n'hésitèrent pas à appeler les Anglais à leur secours. Ainsi, trois mois plus tard, en mai 1794, 7.500 soldats anglais venus de la Jamaïque voisine débarquaient à Haïti et s'emparaient de la capitale, Port-au-Prince. Toussaint Louverture changea alors de camp et demanda l'aide des Français le 18 mai, en les remerciant d'avoir aboli l'esclavage. Il intervenait avec ses troupes aux côtés du général Laveaux et la Convention le nomma général de division le 17 août 1794.

Les Anglais furent vite battus, d'autant plus qu'une épidémie de fièvre jaune atteignait la plupart d'entre eux. En octobre 1798, ils donnèrent leur reddition et Toussaint Louverture prit alors la tête du gouvernement de l'île. Il arriva à rassurer les colons blancs et les noirs se remirent à travailler dans les plantations mais en tant que salariés cette fois ! L'île était à nouveau prospère d'autant plus que, début 1801, Toussaint Louverture annexait la partie orientale de l'île, ce qui déplaisait fortement au nouveau Premier Consul, Napoléon Bonaparte. Toussaint Louverture se moquait bien de Bonaparte et proclama l'autonomie de Saint-Domingue le 8 juillet 1801. Il se nomma lui-même Gouverneur général à vie, de la République de Saint-Domingue. Bonaparte envoya alors des troupes sur place, Toussaint Louverture fut arrêté alors qu'il revenait en France en ayant signé un traité avec les Français. Le 25 août 1802, il était incarcéré au Fort de Joux dans le Doubs où il allait mourir d'une pneumonie le 7 avril 1803. Pendant ce temps les combats se poursuivaient sur l'île et Saint-Domingue (ou Haïti) qui allait devenir définitivement indépendante le 1er janvier 1804 en tant que première République noire libre du monde.

Voilà les quelques épisodes tragiques, que j'ai choisis et qui ont jalonné toute cette période de la traite des noirs. Heureusement, tous ces combats n'ont pas été vains et ont été des facteurs puissants qui ont amené les hommes à abolir les traites négrières et l'esclavage.

Cette abolition s'est faite en deux fois pour la France. D'abord en 1794, lorsque la Convention ratifia le décret d'abolition de l'esclavage dans toutes les colonies françaises. Puis en 1848, après la période Impériale, par le décret signé par Lamartine sous l'impulsion de Victor Schoelcher. L'esclavage a été aboli en 1807 par la Grande Bretagne et les Etats-Unis, puis enfin, en 1815, par toutes les grandes puissances réunies au congrès de Vienne.

Nous sommes à la fin de la première décennie du XXI^{ème} siècle et l'Europe porte toujours ce crime contre l'humanité. Pour ce qui est de la France, ce n'est pas le dernier discours de Dakar, ni les soubresauts, que nous vivons actuellement de la France - Afrique, qui nous aiderons à régler notre dette envers le continent Africain. ☐

BIBLIOGRAPHIE ET FILMOGRAPHIE

Les traites négrières coloniales, histoire d'un crime, sous la direction de Marcel DORIGNY et de Max-jean ZINS. Editions Cercle d'art

Abécédaire de l'esclavage des noirs, Gilles GAUVIN Editions Dapper

Amistad Réalisation : Steven SPIELBERG Scénario : David FRANZONI Production : Debbie ALLEN, Steven SPIELBERG, Colin WILSON, Tim SHRIVER, Laurie MACDONALD et Walter F. PARKES Société de production : DreamWorks SKG

Rodriguez, Junius P., ed. Encyclopedia of Slave Resistance and Rebellion. Westport, Connecticut: Greenwood, 2006.

Aimé CÉSAIRE, Toussaint Louverture (essai), Club Français du Livre, Paris, 1960 (réédité par Présence Africaine en 1962).

Victor SCHOELCHER, Vie de Toussaint Louverture, Karthala, Collection Relire, 1982.

Pierre PLUCHON, Toussaint Louverture, Fayard, Paris, 1989.

« *Palmares* » *Encyclopædia Britannica. 2007. Encyclopædia Britannica Online. 24 Oct. 2007 <<http://www.britannica.com/eb/article-9058138>>*



La « Boîte à outils pour l'écrit » est un outil certifié AEFTEI composé de plusieurs modules : « **Organiser son apprentissage / Se présenter / Faire ses courses / Se loger / Gérer sa vie dans un appartement / S'orienter, se déplacer** » ainsi que le « **Guide du formateur** » ont été publiés en 2009. Le module « **Communiquer au travail** » a été publié en 2008. Dans ce volume 2, nous publions les trois derniers modules :

« **Se situer dans le temps / Prévenir, guérir / Utiliser les services** ».

Cet outil est destiné aux formateurs accueillant des apprenants n'ayant peu ou pas été scolarisés mais ayant bénéficié d'une initiation à l'oral. Il a été réalisé à partir du référentiel A1.1, tient compte des trois paliers de l'écrit (découverte, exploration, appropriation), ces repères favorisent l'utilisation de fiches de travail en fonction des compétences préalables des apprenants. Dans chaque module l'utilisateur trouvera : une fiche de présentation du module, sous forme de tableau, des fiches d'activités numérotées destinées aux formateurs qui indiquent l'objectif en termes de tâches à réaliser, ainsi que des supports authentiques à apporter ou à faire apporter par les apprenants.

Chaque trimestre, retrouvez **l'actualité de la formation de base pour adultes...**

Tenez-vous **informé** des **dernières réformes...**

Participez aux **débats de société !**



► IMMIGRATION ► LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS ► INSERTION ► EMPLOI



Autour de sujets sensibles, S&F interroge les spécialistes pour mieux vous informer...

► FORMATION ► LINGUISTIQUE ► ILLETTRISME ► ANALPHABÉTISME

En cadeau avec votre abonnement, recevez les hors-série qui vous intéressent !



Concept d'ethno mathématiques avec Marie Alix GIRODET, docteur en mathématiques appliquées.



Validation des acquis, se projeter dans l'avenir...

Ensemble pour l'égalité des droits et contre toutes les discriminations !



Offre Privilège - BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner avec votre règlement à **Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil**

Nom et prénom (M., Mme, Mlle) :

Organisme :

Fonction :

Adresse :

Code Postal :

Ville :

Tél. :

Fax :

Email :

OUI, je souhaite m'abonner à S&F- Savoirs et Formation, à partir du n° :
selon la formule suivante :

- 1 AN (4 n°+1 Hors-série) : 22 €**
au lieu de 26 €.
- 2 ANS (8 n°+2 Hors-série) : 46 €**
au lieu de 52 €.
- 3 ANS (12 n°+3 Hors-série) : 70 €**
au lieu de 78 €.

Cochez le hors-série de votre choix (en cadeau avec votre abonnement) :

- Mathématiques**
- VAE pour tous.**

1 AN (4 n°) + 1 Hors-série
pour **22 €** au lieu de 26 €

2 ANS (8 n°) + 2 Hors-série
pour **46 €** au lieu de 52 €

3 ANS (12 n°) + 3 Hors-série
pour **70 €** au lieu de 78 €

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

Traitement et analyse linguistique et culturelle des expressions idiomatiques

Chada EZZOUIRCHI

Doctorante - Laboratoire langage et société CNRST URAC 056

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Département de Langue et littérature française - Université Ibn Tofail, Kenitra (Maroc)

Dans cet article nous nous proposons de traiter, analyser des expressions idiomatiques en langue française et vérifier leur degré d'usage et de connaissance dans la société marocaine. D'une autre part nous allons essayer de montrer les points de différences et de ressemblances entre les expressions idiomatiques en français et en arabe marocain « darija ».

Les expressions idiomatiques constituent l'exception à la règle universelle qui veut que le sens littéral des phrases soit généralement dérivable de la somme de sens des mots qui les composent. Les expressions idiomatiques sont donc des expressions figées opaques dont le sens ne dépend généralement pas des sens strict des mots qui les composent. Faisant partie des formules socioculturelles. Les expressions idiomatiques illustrent particulièrement bien les différences de perception et de représentation de la réalité des diverses cultures.

Comment les expressions idiomatiques sont elles traitées ? Quelle est leur place dans la langue ? Quelle est la part du culturel dans le processus de déchiffrement des expressions idiomatiques ? Les expressions idiomatiques diffèrent elles selon les langues et les cultures, ou bien sont elles toutes pareilles ? À travers cet article, nous allons essayer de répondre à ses questions, mais avons tout nous allons brosser un tableau des travaux qui ont traité la même problématique ; celle du figement et des expressions idiomatiques tout en définissant les deux notions.

Figement et expressions idiomatiques

Figement

Le figement est un phénomène linguistique complexe longtemps considéré comme obscur. Les nombreuses et diverses définitions et dénominations qui ont été introduites par les différents auteurs et leurs ouvrages pour décrire ce même phénomène ont contribué à apporter au figement un caractère marginal et irrégulier dans la langue.

Certains auteurs classiques ont proposé différents termes pour décrire le figement. Emile BENVENISTE a proposé dans les ouvrages « *Problèmes de linguistique Générale* » et « *Formes nouvelles* » (1966) le terme de « *synapsie* » pour désigner des séquences de mots présentant un caractère figé. André MARTINET dans un article intitulé « *Syntagme et Synthème* » (1967) introduit le terme de « *synthème* » Bernard POTTIER dans ses ouvrages dans ses ouvrages « *linguistique Générale* », et « *Introduction à l'étude de Structures grammaticales fondamentales* » (1962), il utilise le terme de « *lexie* » pour désigner les unités lexicales. Maurice GROSS (1985) parle de « *phrases figées* ».

Le figement n'a pas pour autant bénéficié jusque-là d'une définition relativement reconnue par tout le monde. Il demeure une notion obscure. Mais les études récentes consacrées à ce phénomène (Gréciano 1983, G.Gross 1996, Mejri 1994,1996, 1997, 1998) ont permis de dégager ces extrêmes complexités ainsi que ces éléments de définition.

Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage définit le figement comme :

« Un processus par lequel un groupe de mots dont les éléments sont libres devient une expression dont les éléments sont indissociables. Le figement se caractérise par la perte du sens propre des éléments constituant le groupe de mots, qui apparaît alors comme une nouvelle unité lexicale, autonome et à sens complet, indépendant de ses composantes. » (p : 214)

Expressions idiomatiques

Pour PERRIN, la notion d'expression idiomatique renvoie à « l'ensemble des idiotismes d'une langue, à l'ensemble des locutions perçues comme figées par les usages de cette langue, et dont la signification tient à une mémorisation préalable, analogue à celle de n'importe quelle unité lexicale »

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage définit l'expression idiomatique comme suit : « On appelle expression idiomatique toute forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre pas dans la construction d'une forme plus large ».

Selon PERGNIER (1980 :310), l'expression idiomatique est définie comme étant un « ensemble de mots dont Le désigné est global, et qui ne peut par conséquent trouver son équivalent dans une autre langue que globalement ». Pour DARGNEAUD (1965 :95) il décrit l'expression idiomatique comme « un ensemble de mots faisant bloc et qu'on emploie dans un sens fixe, elle est régie à la fois par des restrictions sémantiques et morpho-syntaxiques ».

Quel est le rapport entre expression idiomatique et figement ?

Le figement est considéré comme l'impossibilité de tronquer l'ensemble figé, d'y insérer d'autres éléments, de procéder à toute sorte de transformation syntaxique à l'intérieur de sa structure. On parle d'expressions toutes faites, d'expressions soudées, en soulignant par cela la structure fixe de ces expressions et le manque de liberté de leurs composants. La caractéristique principale du figement est l'idiomaticité vue comme toutes sortes de figement.

Les classifications des unités phraséologiques proposées par les linguistes sont faites à partir du critère du type ou du degré de figement entre leurs composants qui perdent leur statut syntaxique et sémantique à l'intérieur de l'unité phraséologique.



C'est pour cette raison que l'unité phraséologique est perçue et identifiée en tant que bloc indécomposable.

Au niveau de la phrase cette unité fonctionne comme un terme de proposition, comme une lexie simple ayant un sens non-compositionnel, c'est-à-dire qui ne peut pas être déduit des sens de ses composants. On avance ainsi le principe de compositionnalité ou plutôt de non-compositionnalité des expressions idiomatiques, qu'on va éclaircir davantage par la suite dans notre travail.

Les expressions idiomatiques ayant un degré de figement ou de soudure et un sens non compositionnel très élevé possèdent la caractéristique nommée opacité, ce qui ne permet pas de déduire le sens de l'unité de l'addition des sens de ses composants.

Les expressions idiomatiques constituent alors l'exception à la règle universelle qui veut que le sens littéral des phrases soit généralement dérivable de la somme de sens des mots et l'expression qui les composent. Les expressions idiomatiques sont donc des expressions figées dont le sens ne dépend généralement pas des sens strict des mots qui les constituent.

Analyse des expressions idiomatiques

Dans une expression idiomatique, il est impossible de remplacer un élément par un de ses synonymes car ils possèdent un sens figuré, un peu caché, auquel on ne peut accéder par une lecture compositionnelle. Nous avons procédé à l'analyse d'un corpus d'expressions idiomatiques collecté de l'annexe du dictionnaire d'expressions et de locutions. Pour ce faire nous nous sommes basés sur les neuf critères de Gross à savoir :

- ☼ La polylexicalité
- ☼ L'opacité sémantique
- ☼ Le blocage des propriétés transformationnelles
- ☼ Le non actualisation des éléments constituant la structure figée
- ☼ La portée du figement
- ☼ Le degré du figement
- ☼ Le blocage des paradigmes synonymiques
- ☼ Le non insertion des éléments entre les unités constituantes de la structure figée
- ☼ L'étymologie

D'après de corpus analysé nous avons pu dénombrer cinq types de locutions :

Locutions verbales

Les locutions verbales ont fait l'objet de nombreux travaux sous des angles différents. Parmi ces travaux, nous pouvons citer celui de Mejri (1997 :154) où il consacre une partie importante à l'étude syntaxique des séquences figées. Pour la définition des locutions verbales, il cite les dix tests suivants :

- ☼ Absence d'article,
- ☼ Impossibilité de changer le nombre du mot,
- ☼ Impossibilité d'avoir plus d'un nom,
- ☼ Impossibilité d'ajouter une subordonnée relative,
- ☼ Impossibilité de qualifier le nom par un adjectif,
- ☼ Impossibilité de l'inversion,
- ☼ Impossibilité du passif,
- ☼ Impossibilité de la transitivité « externe » directe.

Ces tests ne sont pas tous vérifiables pour chaque structure figée, c'est ce qui fait appelle à la notion de degré de figement. Soit la locution suivante : baisser les bras (qui ressemble à : Balayer l'église/ Batta le briquet/ Batta la chamide/ Croquer la pie/ Brûler les étapes/ Chatouiller l'épiderme/ Comprendre le français...). C'est l'ensemble de la suite qui a une valeur prédicative qui est « renoncer » dans la mesure où elle constitue un bloc soudé. Le verbe « baisser » n'a pas d'argument puisqu'on ne peut interpréter « bras » comme son complément. Aucune des propriétés habituelles du complément d'objet n'est observée.

- ☼ **Pronominalisation** : Ali les a baissés
- ☼ **Formation de relative** : les bras qu'Ali a baissés
- ☼ **Interrogation en que** : qu'à baisser Ali ? Les bras
- ☼ **Passif** : les bras ont été baissés par Ali
- ☼ **La détermination est aussi figée** : Ali a baissé (le, un, ce, des) bras
- ☼ **Extraction** : c'est Ali qui a baissé les bras
- ☼ **Le détachement** : les bras, ils ont été baissés par Ali

De plus le sens de « baisser les bras » n'est pas compositionnel, c'est-à-dire qu'il ne dépend pas de la somme de sens des éléments qu'ils la composent, car ni le sens de « baisser » ni le sens de « bras » ne permettent d'aboutir au sens de « renoncer ». Cette structure constitue alors un bloc soudé, figé.

Prenons un autre exemple de locutions verbales : chercher querelle (qui est semblable à Baisser pavillon/ Conter fleurette...) La première remarque que nous pouvons faire dans ce type de locutions verbales est l'absence de déterminant. Cette locution est composée d'un verbe « chercher » de sens assez général et d'un substantif abstrait « querelle ».

L'article zéro

Dans cet exemple l'article zéro est obligatoire parce qu'on ne peut insérer des déterminants : chercher (les, la, une...) querelle(s). De même, cette locution verbale n'admet aucune des transformations suivantes :

- ☼ **L'insertion d'adjectif** : chercher (grande, petite...) querelle
- ☼ **Le possessif** : chercher sa querelle
- ☼ **Le passif** : la querelle cherchée par Ali
- ☼ **La relativation** : la querelle qu'Ali a cherchée
- ☼ **L'interrogation** : Qu'a cherché Ali ? Querelle
- ☼ **La pronominalisation** : Ali l'a cherché
- ☼ **L'extraction** : c'est la querelle qu'Ali a cherchée
- ☼ **Le détachement** : la querelle, Ali l'a cherchée
- ☼ **Insertion de « de » dans la négation** : Ali n'a pas cherché de querelle

Dans les locutions verbales on ne rencontre pas seulement l'article zéro et l'article défini générique comme nous venons de voir dans les deux exemples précédents.

Il y a aussi une distribution assez variée :

- ☼ **L'article zéro** : Baisser pavillon/ Conter fleurette/ Cher-





cher querelle/ Chercher midi à quatorze heures/ Couler pavillon haut...

☀ **L'article défini générique** : Casser le charme/ Boucler la bouche/ Batre la chamade/ Croquer la pie/ Corner les oreilles/ Se couvrir la face/ Compter les clous...

☀ **L'article indéfini** : Avoir un cheveu sur la langue/ Chercher une aiguille dans une botte de foin/ Avoir un coup dans l'aile

☀ **Adjectif possessif** : Cacher son jeu/ Conserver ses distances/ Baisser son froc/ Conduire sa barque Contenter son envie/ Avaler son bulletin de naissance

Nous constatons donc que la détermination est assez variée, mais elle est contrainte car tout autre déterminant interdit la lecture figée. Cela nous amène à dire que les locutions verbales ne sont pas toutes figées au même degré. À ce propos, Gross précise qu'il y a un continuum entre les groupes verbaux libres et les locutions verbales entièrement figées. L'indication du degré de figement se reflète dans les possibilités transformationnelles. Les locutions verbales sont alors toutes suites composées d'un verbe et de ses compléments qui présente un caractère figé :

☀ Non-compositionnalité

☀ Blocage des propriétés syntaxiques

Locutions nominales

Les locutions nominales sont des suites de mots, figées par l'usage, pouvant être substituées à un nom dans une phrase pour constituer une nouvelle phrase grammaticalement correcte. Les locutions nominales dans notre corpus sont de deux types :

Substantif + adjectif : *Baguette magique/ Bouche cousue*

Substantif + syntagme prépositionnel : *Coup de cœur/ Compte à rebours/ Cœur de pierre/ Coup de foudre/ Bureau des pleurs...*

Le critère formel habituel qui distingue ce type de locutions de simples associations discursives est l'absence d'actualisateurs à l'intérieur du groupe syntagmatique :

Baguette magique : *baguette très magique*

Bouche cousue : *bouche bien cousue*

Locutions adjectivales

La locution adjectivale est constituée d'un adjectif composé. Nous distinguons trois types d'adjectifs composés :

☀ Des adjectifs composés sur la base d'un nom, (bonne âme, bonne humeur, belles paroles...).

☀ Des adjectifs composés sur la base de « *comme* », (blanc comme neige, maigre comme un clou...).

☀ Des adjectifs construits sur la base d'une préposition (à : bourré à bloc..., de : cousue de dettes...)

Dans les exemples des adjectifs composés sur un non, le sens de ses locutions n'est pas compositionnel : la signification globale n'est pas le produit de celles de chacun des éléments.

☀ bonne âme (l'addition de bonne et âme ne peut signifier générosité)

☀ bonne foi (franchise (l'addition de bonne et foi ne signifie franchise).

D'une autre part, ces locutions n'ont aucune relation syntaxique entre les différents éléments et n'admettent aucune transformation comme l'impossibilité de l'inversion :

☀ *âme bonne pour bonne âme

☀ *vent bon pour bon vent

Il s'agit donc dans ce cas de locutions adjectivales totalement figées.

Dans le cas des adjectifs composés sur comme, il s'agit des comparaisons qui est soit :

Évidente, c'est-à-dire qu'elle correspond à l'expérience humaine commune.

Exemple : Blanc comme neige, Maigre comme un clou...

Non évidente, dans ce cas nous pouvons parler d'opacité sémantique.

Exemple : Bête comme ses pieds.

Pour les adjectifs construits sur une préposition, il y a ceux qui n'admettent aucun changement :

☀ Bourré à bloc *bourré à (un, des...) bloc(s)

☀ cousu d'or *cousu d'un peu d'or, *cousu de beau-coup d'or

Et leur sens n'est pas compositionnel :

☀ bourré à bloc serré

☀ cousu d'or très riche

Par ailleurs, il y a d'autres qui fonctionnent comme un intensif dans des constructions adjectivales. Quand l'adjectif est effaçable, l'intensif reste seul :

☀ il est bête à manger du foin

il est à manger du foin

Cette variabilité nous permet de parler de degré de figement. Ces locutions adjectivales ne sont pas toutes figées au même degré. Il existe dans certaines locutions un continuum entre les séquences libres et celles qui sont entièrement contraintes. Il s'agit donc dans ce cas, d'expressions souples qui portent à croire à une possibilité de défigement, nous pouvons dire alors que ces locutions sont en cours de défigement.

Locutions prépositives :

Les prépositions jouent un rôle important dans la formation des locutions. Elles introduisent des compléments d'un verbe transitif indirect (Complément d'objet indirect) ou d'un verbe à deux compléments (Complément d'objet second).

Les locutions prépositives n'admettent aucune transformation, ni actualisation de leurs éléments ni le changement des prépositions.

Exemple : de bonne foi

*de la bonne foi

*de cette bonne foi

*à bonne foi

Il est important de noter que la préposition joue un rôle dans la synthèse sémantique de ces locutions. De même, le sens de ces locutions n'est pas compositionnel : la signification globale n'est pas le produit de celles de chacun des éléments.

☀ au petit bonheur

au hasard

☀ en bonne âme

honnêtement

Nous avons déjà rencontré des expressions semblables



aux deux derniers exemples dans le type des locutions adjectivales :

- ☼ bonne âme générosité
- ☼ bonne foi franchise, sincérité

Les expressions : en bonne âme et bonne foi sont deux expressions différentes puisqu'elles n'ont pas le même sens, ce qui nous permet de dire qu'elles sont deux expressions opaques et le figement affecte la préposition. Par contre, les expressions : bonne foi et en bonne foi ont le même sens, on peut dire que le figement n'affecte pas la préposition, dans ce cas on fait appel au degré de figement.

locutions adverbiales :

Pour les locutions adverbiales nous avons pu les classer en trois sous catégories, à savoir la catégorie de locutions avec les adverbes de manière et d'interrogation, la catégorie de locutions avec les adverbes de négation et la catégorie de locutions avec l'adverbe « comme »: tel que dans les exemples suivants :

- ☼ Comme le diable, comme tous les diables terriblement
- ☼ Comme pas un, comme personne unique

Les suites adverbiales figées connaissent les restrictions communes aux expressions figées :

- la substitution synonymique est impossible ou limitée
- les transformations syntaxiques sont impossibles
- les éléments sont sémantiquement opaques.

C'est le cas dans les exemples suivants :

- bien entendu *bien sûr
- *parfaitement entendu
- *entendu bien

À travers le traitement de quelques exemples de différents types de locutions, nous avons relevé que ces locutions ne sont pas toutes figées au même degré et que le critère de l'opacité sémantique est très important pour confirmer le figement d'une locution.

Quel est la place du culturel dans la compréhension des expressions idiomatiques (étude comparative entre expressions idiomatiques en français et celles en arabe marocain)

La langue n'existe pas en dehors de sa culture. Toute langue possède un certain nombre d'expressions particulières.

Les expressions idiomatiques font partie de notre quotidien. A l'oral comme à l'écrit, chaque langue a des expressions imagées, qui reflètent les différents modes de pensée de vivre et illustrent parfaitement la diversité culturelle.

En effet, une même idée peut être exprimée de manière tout à fait différente selon la langue employée, si bien que la traduction littérale d'une expression idiomatique dans une langue étrangère n'a souvent pas de sens.

Dans le traitement de notre corpus nous avons pour tâche (après la recherche du sens littéral et la signification) de trouver les équivalents en arabe marocain, Dans cette partie d'analyse culturelle nous allons nous focaliser sur la différenciation entre le français et l'arabe marocain « darija ».

Il faut noter que lors de traitement du corpus, nous avons

rencontré des difficultés à trouver les équivalents de certaines expressions, puisqu'il ne suffisait pas de faire la traduction pour les obtenir.

Certaines expressions idiomatiques trahissent les conditions de vérité et sont facilement reconnaissables, et d'autres peuvent être traduites soit littéralement, soit de manière idiomatique, mais bien entendu avec des résultats différents.

Prenons cet ensemble d'expressions en français avec leurs équivalents en arabe marocain :

L'expression en français	L'expression en arabe marocain
<i>casser la tête à quelqu'un</i>	وعدص/وسار دي لعرف
<i>se cogner (taper) la tête contre les murs</i>	طيح الحام وسار بررض
<i>il faut battre le fer pendant qu'il est chaud</i>	ودحم ديد الحام بررض نوخس
<i>n'avoir qu'une parole</i>	ةدحو ةم لك وذنح
<i>avoir (un mot) sur le bout de la langue</i>	ناس لل فرط ي لع
<i>brûler les étapes</i>	لحارم ل قرحيت

Nous remarquons à travers ces exemples qu'il n'y a pas de problème de traduction du français à l'arabe marocain. Ces expressions idiomatiques sont traduites littéralement et pourtant elles ont gardé le même sens. Il s'agit d'un calque du français à l'arabe marocain.

Par exemple :

croiser les bras

~~دي دي ع برم~~

Refuser d'agir.

(Cette expression signifie culturellement l'intention d'inaction).

brûler les étapes

~~لحارم ل قرحيت~~

Atteindre rapidement un objectif sans s'arrêter à des

stades intermédiaires considérés comme normaux

Observons maintenant un autre ensemble d'exemples où la traduction littérale du français à l'arabe marocain ne peut faire l'objet d'une équivalence, mais elle fait perdre le sens de l'expression.

L'expression en français	L'expression en arabe marocain
<i>baisser les bras</i>	تاروس ل ع ف د مل ست سا
<i>bête comme ses pieds</i>	ل ط س ل ل ا ح ب د ي ل ب خ ل ك م
<i>balayer devant sa porte</i>	ك س ا ر ق و س ف ا ه ي د ا
<i>beaucoup de bruit pour rien</i>	ت ي م ل ا و ق ر ي ب ك ة ز ا ن ج ل ا ر ا ف

Prenant l'exemple suivant Baisser les bras = renoncer, cé-



Ensemble pour l'égalité des droits et contre toutes les discriminations !

- Oui, je souhaite soutenir les AEFTI et je fais un don de :
 30 € 50 € 100 € 300 € Autre.....
Chèque à l'ordre de Fédération AEFTI
16 rue de Valmy 93100 Montreuil

Nom et prénom.....
Adresse.....

Ville.....

Code postal

Email :

Pour recevoir le **reçu fiscal**, il est important que votre adresse soit correcte et complète.

Pour mener à bien nos missions au quotidien, nous avons besoin de votre soutien

L'Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et leurs familles (AEFTI) est un réseau d'associations loi 1901 qui se donne « pour but fondamental la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme, la promotion du droit à la formation et à la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion ».

Les AEFTI sont des organismes de formation expérimentés et compétents mais elles sont aussi des associations qui ont besoin de votre soutien pour continuer à défendre et à promouvoir des valeurs humanistes et républicaines.

En tant que particulier, vous pouvez déduire de vos impôts 75% de votre don (dans la limite de 510 euros versés) et 66% au-delà dans la limite de 20 % de vos revenus net imposables.

En tant qu'entreprise, les dépenses de mécénat (en numéraire ou en nature) prises dans la limite de 0,5 % du chiffre d'affaires hors taxes de l'entreprise ouvrent droit à une réduction d'impôt égale à 60 % de leur montant.

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

der

Si on traduit cette expression en arabe marocain on obtiendra: **هيدي طبه** cette expression est devenue libre et elle a perdu le sens qu'elle avait au début. C'est pour cela qu'il s'agit dans ce cas de trouver l'équivalent culturel adéquat à celui du français qui est : **عند تراوسلا**

Cette locution en français a comme pivot « bras », elle fait référence à la boxe, domaine dans lequel les sportifs sont rapidement vaincus s'ils ne gardent pas les bras en position de défense. Par contre, en arabe marocain, nous avons utilisé le terme « **تراوسلا** » (en français « les clés ») qui signifie qu'il a cédé l'affaire. Cette même expression en arabe marocain a une autre signification dans d'autres régions du Maroc : **عند تراوسلا** devenu fou. Cela montre que même au sein du même pays il y a une diversité culturelle qui affecte aussi le côté linguistique et la production langagière.

Comme nous avons pu le voir à travers ces quelques exemples, l'étude des expressions idiomatiques révèle combien la langue et la culture sont indissociables. Chaque culture est étroitement liée à sa langue. La différence géographique, temporelle et culturelle entre deux langues reflète la difficulté de traduire la pensée d'une langue dans une autre. ♦

Références bibliographiques

- DUBOIS Jean, (1991), Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris. p 240
- DUBOIS Jean, (1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris. p202
- DUCROT O. et SCHAEFFER J.-M., (1995), Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Larousse.
- Dictionnaire de la langue française (1994), Encyclopédie et noms propres, collection 30, Hachette, Paris, p1040
- GROSS Gaston, (1996), Les expressions figées en français: Noms Composés et autres locutions, Paris, Ophrys.
- GROSS M, (1982), « Une classification des phrases « figées » du français », Revue Québécoise de linguistique, 11, n°2, 1982, pp.151-185.
- GRECIANO, (1983), cité par S MEJRI (2003)), « le figement lexical » in Cahiers de lexicologie 82, p. 24
- GRECIANO, Gertrud, (1989): Europhras 88 – Phraséologie Contrastive, Actes du Colloque International, Collection Recherches Germaniques N° 2, Strasbourg, Université des Sciences Humaines
- MEJRI S, (1994), « Séquences figées et expression d'intensité. Essai de description sémantique. », Cahiers de lexicologie, 65, 1994-2, pp.111-122.
- MEJRI S, (1997), Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique. Publications de la Faculté des lettres Manouba, Tunis, p632.
- PERRIN L, (2004), « Citation, lexicalisation et interprétation des expressions idiomatique », in Authier-Revuz J., Doury M., Reboul-Touré S. (éd.), Parler des mots. Le fait autonymique en discours, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- REY A, Rey-Debove J, (2004). Dictionnaire de la langue française, Paris, Le Petit Robert.
- REY, A., CHANTREAU, S, (1993), Dictionnaire des expressions et Locutions, Paris, Le Robert
- REY, A, (1997), Phraséologie et pragmatique, in Langages, La locution entre langue et usages, Éditions Fontenoy Saint Cloud.
- REY, I.G, (2002), La Phraséologie du français, Presses Universitaires du MIRAIL, Université de Toulouse, Le Mirail.
- RUWET N, (1983), « Du bon usage des expressions idiomatiques dans l'argumentation en syntaxe générative », Revue québécoise de linguistique n°1, vol.13, Montréal, 9-145
- SAUSSURE, Ferdinand de, (1995), Cours de linguistique générale, Paris, Payot