



Φιλοσοφική Σχολή  
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας  
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας



FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES  
ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:  
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα  
των σχολικών πληθυσμών»

ΕΥΕ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

*Enseignants de langue en Europe :  
formation à la diversité linguistique et culturelle*

## *L'intercompréhension : un concept mobilisateur pour les apprenants de l'école primaire en Grèce*

Mémoire soutenu par

Mlle Thaleia-Foteini Matzana

*Sous la direction de : Mme Argyro MOUSTAKI, professeure associée*

*Membres de Jury : Mme Marie-Christine ANASTASIADI, professeure associée  
Mme Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER, professeure*

Athènes

2019

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

UNIVERSITÉ D'ANGERS  
FACULTÉ DES LETTRES,  
LANGUES ET SCIENCES  
HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

*Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2*

*«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:  
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα  
των σχολικών πληθυσμών»*

ΕΥΘ

**Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE**

*Enseignants de langue en Europe :  
formation à la diversité linguistique et culturelle*

***L'intercompréhension : un concept mobilisateur pour les  
apprenants de l'école primaire en Grèce***

**Mémoire soutenu par**

**Mlle Thaleia-Foteini Matzana**

*Sous la direction de : Mme Argyro MOUSTAKI, professeure associée*

*Membres de Jury : Mme Marie-Christine ANASTASIADI, professeure associée  
Mme Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER, professeure*

Athènes

2019

**À mes grands parents, ces étoiles filantes et à ma famille qui était  
toujours là pour moi**

## **Remerciements**

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Mme Moustaki Argyro pour m'avoir guidée et être si patiente avec moi tout au long de ce travail et pour m'avoir encouragée de continuer. Je la remercie de m'avoir soutenue et rassurée pendant des moments difficiles.

J'adresse mes remerciements chaleureux à Mme Marie-Christine Anastassiadi et à Mme Delphine Guedat-Bittighoffer, de m'avoir aidée et soutenue tout au long de cette année et de m'avoir fait l'honneur de participer au jury de soutenance.

Je remercie de tout cœur tous mes enseignants de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes et de l'Université d'Angers. Je tiens à remercier Mme Marina Vihou, la professeure qui a réussi à m'inspirer, à me donner confiance en moi et qui a réussi à me donner l'envie d'apprendre.

J'aimerais aussi exprimer toute ma reconnaissance à ma famille pour son soutien moral et son support.

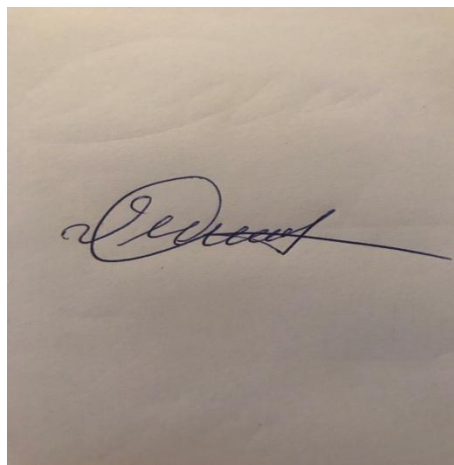
Enfin, je remercie Niovi, Vivi, Athanasia et mon frère Stratos pour l'aide qu'ils m'ont apportée pendant les moments difficiles.

### Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Ο δηλών/η δηλούσα

MATZANA Θάλεια-Φωτεινή

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored piece of paper. The signature is cursive and appears to read 'Thalia Fotini Matzana'.

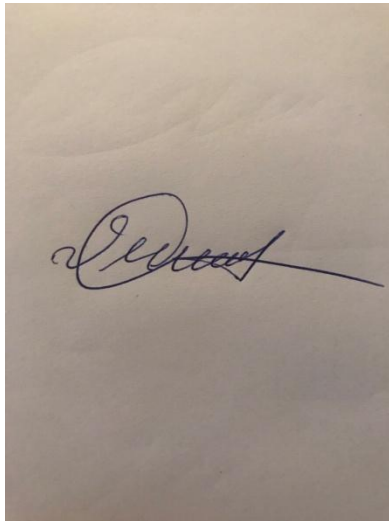
Αθήνα, 13/09/ 2019

### **Engagement de non plagiat**

Je soussignée MATZANA Thaleia-Foteini

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored piece of paper. The signature is cursive and appears to read 'Thaleia-Foteini'.

Athènes, le 13/09/2019

## **Περίληψη**

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη της αλληλοκατανόησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γλωσσών και ειδικότερα της γαλλικής. Εξετάζεται ο ρόλος της αλληλοκατανόησης τόσο σε επίπεδο κινήτρων όσο και σε επίπεδο εκμάθησης της γλώσσας. Τις τελευταίες δεκαετίες, ζώντας σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και με δεδομένη μια έντονη κινητικότητα στους πληθυσμούς έχουν αναζητηθεί εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης της διδασκαλίας των γλωσσών, μεταξύ των οποίων η αλληλοκατανόηση. Η σύνθεση των σημερινών σχολικών τάξεων και η ανάγκη δημιουργίας δεσμών ανάμεσα στους μαθητές φαίνεται ότι καθιστά τη χρήση της αλληλοκατανόησης αναγκαία. Προκειμένου να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα στο πλαίσιο αυτής της έρευνας επιλέξαμε να συνεργαστούμε με παιδιά ηλικίας 10-12 ετών με τα οποία κάναμε κάποιες δραστηριότητες αλληλοκατανόησης και με τα οποία στη συνέχεια κάναμε μια συζήτηση. Επιλέξαμε επίσης να πραγματοποιήσουμε ορισμένες συνεντεύξεις με τρεις καθηγήτριες εκ των οποίων οι δύο εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και η μια έκανε ιδιαίτερα μαθήματα γαλλικών. Στόχος μας ήταν να εξετάσουμε την ελληνική σχολική πραγματικότητα, τη θέση της γαλλικής γλώσσας καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες διαχειρίζονται την γλωσσική ετερογένεια στις τάξεις. Στη συνέχεια και αφού συλλέξαμε κάποια δεδομένα προτείναμε κάποιες δραστηριότητες αλληλοκατανόησης τις οποίες δημιουργήσαμε εμείς βασιζόμενοι στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων και τις οποίες δουλέψαμε με μια ομάδα τεσσάρων μαθητών, ηλικίας 12 ετών, ώστε να εξετάσουμε την αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έπεισαν ότι η αλληλοκατανόηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση της σημερινής σχολικής πραγματικότητας.

### **Λέξεις-κλειδιά:**

Κίνητρο, αλληλοκατανόηση, ελληνόφωνοι μαθητές, μετανάστες μαθητές, πολυγλωσσία, μητρική γλώσσα, καθηγητές, διδακτική της γαλλικής ως ξένη γλώσσα, δραστηριότητες.

## **Résumé**

Le but du travail ci-présenté est l'étude de l'intercompréhension (IC) dans le cadre de l'enseignement des langues et plus précisément de la langue française. Nous avons examiné son rôle spécial tant au niveau de la motivation qu'au niveau de l'apprentissage de la langue. Ces dernières décennies, la vie dans une société mondialisée et la grande mobilité de populations ont conduit à la recherche des méthodes d'enseignement diversifiées, entre autres l'IC. Le plurilinguisme dans les classes scolaires actuelles et la nécessité de la création des liens entre les élèves rendent l'utilisation de l'IC plutôt nécessaire. Dans le cadre de cette étude nous avons travaillé avec des élèves de l'école primaire âgés de 10 à 12 ans avec lesquels nous avons réalisé un nombre d'activités permettant de faire des constatations diverses sur notre sujet. Nous avons aussi questionné deux enseignantes de français dans l'école publique grecque pour avoir une idée globale sur la réalité scolaire actuelle, sur le rôle du français et sur la gestion de la diversité linguistique en Grèce. Nous avons de plus mené un entretien avec une enseignante qui donne des cours particuliers de français. Finalement, après avoir acquis cette expérience ici présentée, nous proposons des activités créées par nous-mêmes étant persuadés que l'IC mobilise les élèves, les rend plus ouverts et les fait travailler en groupe de façon efficace. Les activités proposées ont été testées sur un groupe composé de quatre apprenants de 12 ans. Les résultats de notre expérience nous ont persuadés que l'IC est un gain précieux dans la réalité scolaire actuelle.

**Mots-clés :** motivation, intercompréhension (IC), apprenants hellénophones, apprenants immigrants, plurilinguisme, langue maternelle, enseignants, FLE, activités.



## Table des matières

INTRODUCTION.....	11
1. Cadre théorique.....	13
1.1 La motivation en classe.....	13
1.2 La langue maternelle et la valorisation des langues des immigrés à l'école.....	16
1.3 L'intercompréhension en classe de langues.....	18
1.4 Définir l'intercompréhension.....	19
1.5 La lingua franca et l'impérialisme de l'anglais.....	19
1.6 Avantages.....	20
1.7 L'intercompréhension : une utopie ?.....	21
1.8 La parenté linguistique.....	22
1.9 Les représentations des apprenants.....	23
1.10 Intercompréhension et compréhension des textes.....	23
2. La recherche.....	26
2.1 Type et outil de la recherche.....	26
2.2. Conditions pour proposer des activités selon Viau.....	27
2.2.1. 1 <sup>ère</sup> condition.....	28
2.2.2. 2 <sup>e</sup> condition: intégrer l'activité dans un projet.....	29
2.2.3. 3 <sup>e</sup> condition : mesurer les possibilités de l'apprenant.....	29
2.2.4. 4 <sup>e</sup> condition : proposer des activités authentiques.....	30
2.2.5. 5 <sup>e</sup> condition : éviter les sources d'ennui.....	30
2.2.6. 6 <sup>e</sup> condition : responsabiliser l'apprenant.....	31
2.2.7. 7 <sup>e</sup> condition : proposer le travail en groupes.....	31
2.2.8. 8 <sup>e</sup> condition : opter pour l'interdisciplinarité.....	32
2.2.9. 9 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> condition : opter pour la clarté et accorder du temps à l'apprenant.....	32
2.3 Méthodologie proposée par Doyé.....	32
2.3.1. 1 <sup>ère</sup> catégorie : connaissances générales.....	33
2.3.2. 2 <sup>e</sup> catégorie : connaissances pragmatiques.....	33
2.3.3. 3 <sup>e</sup> catégorie : connaissances comportementales.....	33
2.3.4. 4 <sup>e</sup> catégorie : connaissances situationnelles.....	34
2.3.5. 5 <sup>e</sup> catégorie : Connaissances grammaticales.....	34

2.3.6. 6 <sup>e</sup> catégorie : Connaissances lexicales.....	35
2.3.7. Méthodologie ajustée aux apprenants du primaire.....	36
3.1 Entretiens avec les enseignants.....	38
3.2 Entretiens avec les apprenants.....	47
4. Interprétation des entretiens.....	53
4.1 Intreprétation des entretiens avec les enseignants.....	53
4.2 Interprétation de l'entretien avec les apprenants.....	65
5. Vérification des hypothèses.....	72
6. Difficultés.....	76
7. Constatations.....	77
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Cahier des annexes.....	89
Annexe 1 : La chambre de Van Gogh à Arles Vincent.....	89
Annexe 2 : Projet de classe. L'arbre des droits de l'enfant.....	91
Annexe 3 : Les quatre saisons-As quatro estações.....	96
Annexe 4 : L'omelette de langues.....	100
Annexe 5 : Les fruits du monde.....	104
Annexe 6 : Activités avec des mots.....	106
Annexe 7 : Le plurilinguisme du perroquet.....	107
Annexe 8 : Activités prises dans le site de <i>francophonie</i> .....	109
Annexe 9 : Activité parue dans Euromania.....	111
Annexe 10 : Transcription des entretiens (partie enseignants).....	112
Annexe 11 : Transcription des entretiens (partie apprenants).....	134

## Table des tableaux

Tableau 1. Calendrier.....	27
Tableau 2. Dates d'entretiens.....	27

## INTRODUCTION

Ce mémoire témoigne de la réalité plurilingue et pluriculturelle des classes de langue grecques et suit la bibliographie considérant la réalité des classes de langue européennes. Selon cette bibliographie, il est constaté (Viau, 2000), et nous partageons cette constatation, que le cours des langues étrangères dans l'école publique est ennuyeux et que les apprenants manquent de motivation par rapport à l'apprentissage des langues étrangères. Nous focalisant sur le contexte grec, notons que l'arrivée massive d'immigrés et réfugiés a changé plusieurs aspects de la société grecque. Une autre constatation que nous partageons est que la langue est un vecteur de culture. Or même si les étrangères ont le droit de participer sur un pied d'égalité à cette vie culturelle, économique et sociale lors de nos observations effectuées en classes de langue grecque nous nous sommes rendu compte que les langues des immigrés sont terriblement isolées. Ceci est bien noté par ailleurs dans la bibliographie : « Ma langue c'est l'arabe mais je ne la parle pas ». (Billiez : 2 cité par Pradeau, 2016 : 1). Cette phrase décrit brièvement la relation complexe entre le sujet et sa (ses) langue(s) qui définissent pourtant son identité. C'est l'affirmation par un jeune homme durant un entretien avec la sociolinguiste Jacqueline Billiez.

Il est alors évident que le recours à la comparaison interlinguistique n'est pas exploité à fond ; par exemple, lors du cours de français les apprenants sont plutôt incités à apprendre des structures par cœur pour les utiliser dans différents contextes. Escudé dit à propos de la physionomie des communautés d'aujourd'hui :

L'IC repose sur le principe que nul individu et a fortiori nulle communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues (et de variétés) plurielle (Escudé, 2014 : 2).

En allant plus loin et en s'appuyant sur l'approche de Ronjat 1913, qui était le premier concepteur de l'IC et qui considérait qu'elle constitue une compétence de communication globale, Escudé souligne que la communication unit les personnes à condition qu'ils ne renoncent pas à leur entité culturelle propre (Escudé, 2014 : 4).

L'IC repose sur le principe que nul individu et a fortiori nulle communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues (et de variétés) plurielles (Escudé, 2014 : 2).

C'est pour ces raisons que l'IC paraît être une solution à la tentative de l'Union Européenne (UE) de développer une conscience plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants européens.

Ajoutons aussi que l'IC se définit par Escudé et Janin 2010 comme une aptitude qui favorise les compétences d'échanges langagières d'une façon intuitive entre locuteurs de langues relativement différentes. Selon eux, la façon dont les langues sont organisées au sein de l'Union Européenne (UE) justifie la méthodologie de l'IC qui s'appuie sur à cette notion de transferts et d'échanges entre les groupes de langues parentes.

Trois grandes familles de langues se partagent ainsi cet espace européen : les langues romanes (comptant 42 % des locuteurs de l'UE), les langues germaniques (39 % de locuteurs de l'UE) et les langues slaves (16 % de l'UE). (Escudé, Janin 2010 : 117). De plus c'est le bagage langagier des apprenants qui joue un rôle prépondérant ; leurs connaissances antérieures doivent par ailleurs être également prises en considération.

Ces constatations nous ont amenée aux interrogations suivantes :

- a. Les principes d'IC peuvent-elles être mises au service de la didactique des langues étrangères à l'école primaire?
- b. Est-il possible d'exploiter cette diversité linguistique et à quel niveau ?
- c. Comment l'IC peut-elle finir par être motivante pour les apprenants de l'école primaire ?

Ayant comme point de départ ces questions, nous avons émis dans ce mémoire les quatre hypothèses suivantes :

- a. L'IC peut être une méthode motivante pour les apprenants,
- b. L'IC favorise le recours aux langues maternelles des apprenants,
- c. L'IC contribue à l'apprentissage du français en tant que langue étrangère,
- d. L'IC change les perceptions des apprenants par rapport au plurilinguisme.

## 1. Cadre théorique

Après avoir établi les problématiques et les hypothèses de recherche nous allons déterminer les théories et les concepts clés en lien avec notre sujet de mémoire.

### 1.1 La motivation en classe

Lallez (1995 : 16) dans son étude sur la motivation des enseignants analyse les raisons pour lesquelles un enseignant peut finir par être démotivé. Il considère la motivation des enseignants comme un facteur déterminant pour le bon déroulement d'un cours et un aspect très important pour que les apprenants soient également de leur part motivés.

Cette démotivation est due à plusieurs raisons. La non reconnaissance du métier de l'enseignant, le manque de certains moyens pour la réalisation des projets, l'incontrôlabilité sur les apprenants, puisque, selon lui, l'enseignement est démocratisé et cela a comme conséquence le manque de respect envers l'enseignant sont des paramètres qui pèsent sur la démotivation des enseignants.

Ainsi Meirieu 2014 (cité par Sinoir, 2012 : 12) souligne que les enseignants doivent moderniser leurs savoirs et les adapter à la classe et aux apprenants auxquels ils enseignent. Selon lui, de nos jours les classes sont hétérogènes ; il devient alors impératif de différencier l'enseignement :

L'enseignant ne doit plus camper dans la posture d'un espèce de transmetteur de savoirs fossiles mais qu'il prenne ses propres savoirs au sérieux, qu'il soit chercheur au sein de ses propres savoirs et qu'il soit capable de vibrer avec ses savoirs pour communiquer aux élèves cette capacité à les rendre vivants, à les rendre nouveaux.

Suivant cette réflexion, il faut alors détecter les besoins individuels des élèves et puis adapter l'enseignement pour élaborer un travail différencié qui permettra à tous les apprenants de comprendre les notions étudiées et les motiver.

En nous focalisant sur cette notion et pour mener à bien la présente recherche, nous nous sommes appuyées sur le modèle de motivation de Viau 1999, selon qui il y a trois piliers : a. la perception de la valeur de l'activité pour l'élève, b. la perception de

sa compétence et c. la perception du contrôle que l'élève exerce sur la tâche. Ajoutons ainsi que l'activité pédagogique joue un rôle magistral et influence la motivation de l'apprenant ; la motivation est étroitement liée à ces trois sources motivationnelles. Viau soutient que si un apprenant aperçoit sa compétence en tant que positive il aura également une perception positive de la valeur de l'activité et par conséquent il éprouvera un sentiment de contrôlabilité intense par rapport au contrôle de son déroulement. Il estime donc qu'il existe un fil entre les perceptions aussi :

La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce, en fonction des buts qu'il poursuit (Viau, 1999).

L'intérêt et l'utilité de cette activité sont alors les deux éléments qui influencent la perception de l'apprenant. Ces deux piliers influencent différemment la dimension motivationnelle de l'apprenant. L'authenticité de l'activité est un facteur de motivation considérable. La carte d'anniversaire (annexe 8, p.110), l'activité avec le perroquet (annexe 7, p.107), l'activité avec *Le petit prince* (annexe 8, p.110) et celle avec les quatre saisons (annexe 3, p.96) que nous avons choisies en tant qu'activités d'intercompréhension constituent de bons exemples.

La satisfaction est liée à la motivation intrinsèque de l'apprenant et concerne ce qui intéresse l'élève tandis que l'utilité vise plutôt à l'avenir et aux avantages potentiels qu'une activité pourra avoir pour lui.

Cette perception aura un caractère différent dans les années puisque ça dépendra de plusieurs facteurs comme par exemple les visions professionnelles des apprenants. Les buts sociaux, les buts scolaires et les buts éloignés définissent cette perception. La socialisation des élèves, la collaboration avec leurs camarades et l'interaction influencent positivement la perception que l'élève a pour les activités pédagogiques. Cet aspect constitue une des dix conditions pour qu'une activité soit motivante selon Rolland Viau.

Les buts de performance et les buts d'apprentissage sont les composantes des buts scolaires. L'obtention de la meilleure note s'inscrit aux buts de performance et les buts d'apprentissage visent l'acquisition des connaissances. Les buts éloignés sont directement liés aux futurs objectifs de l'apprenant et ne concernent pas tellement les

élèves au primaire car il est rare qu'un apprenant à l'école primaire sache déjà sa perspective future.

Pourtant, l'enseignant doit accorder de la valeur à l'activité pour que l'apprenant puisse réaliser la tâche qu'on lui demande. Il est indispensable qu'une activité ait du sens et que l'apprenant la considère en tant qu'utile pour son avenir. Il doit sentir que ce que l'enseignant lui demande et qu'il a appris va réutiliser dans d'autres contextes.

La perception de la compétence définit d'une manière positive ou négative l'engagement de l'apprenant à l'activité. Si l'apprenant se sent capable à mener l'activité qu'on lui demande il est probable qu'il réussisse l'activité demandée. Par ailleurs les changements physiologiques et physiques jouent un rôle important à la perception de la compétence (Sinoir 2017). Pendant l'adolescence les transformations sont tellement rapides que les adolescents se trouvent confrontés à de nombreux changements. Pendant les années dans le secondaire la perception de la capacité de l'apprenant à réussir est au plus bas. D'après Bandura 2003 les réussites et les échecs, les observations des autres élèves, le fait que l'apprenant est calme ou stressé pendant l'évaluation et s'il est suffisamment encouragé par son entourage auront aussi un impact sur sa dynamique motivationnelle. Selon Sinoir (2017 : 19) un élève qui échoue constamment aura une perception négative de ses aptitudes et dénierà à s'engager aux activités qui seront proposées à l'avenir. Car, selon elle, c'est la réussite qui est le moteur de l'apprentissage tandis que l'échec démotive l'apprenant.

D'après Auriac et Fiard 2006 la production d'un nombre important d'erreurs en qualité comme en quantité fait partie du processus de l'apprentissage et constitue une variable pour que l'apprenant puisse réussir à son apprentissage. Les erreurs ne sont pas seulement le découragement de nos expériences. Elles alimentent nos pensées, nos sentiments, nos représentations, bref tout ce qui concourt à nos actions. Nous devons « travailler avec et contre elles » comme le dit Morin (1982). La proximité linguistique peut engendrer quelques interférences de niveau sémantique erronées ; les erreurs proviennent d'un transfert d'apprentissage ; l'IC sans aucun doute favorise l'apprentissage (Robert 2004 : 502).

Par la recherche que nous avons menée en classe, nous avons observé que l'erreur possède un statut particulier dans les activités de l'IC. Le but est de conférer un statut sensé à l'erreur dans les processus d'apprentissage afin de libérer les élèves de la

phobie de la faute. «L'erreur est une information non une faute» écrit Favre 1995. Les apprenants en faisant des erreurs finissent par réussir sur leurs activités.

Par ailleurs les activités choisies par l'enseignant doivent être en liaison avec les intérêts de l'élève. L'apprenant doit être autonome et si l'apprenant a la possibilité d'effectuer des choix il aura une meilleure perception de sa contrôlabilité. De plus, si l'apprenant se sent capable d'identifier la cause de ses réussites et de ses échecs, pouvoir s'autoévaluer et avoir un contrôle de son apprentissage par le biais de stratégies cognitives il est probable qu'il réussira.

Comme nous l'avons déjà observé par notre recherche, le bagage langagier de l'apprenant est également à prendre en considération. L'enseignant doit inciter l'élève à faire des ponts et comparer la langue du texte à toutes les autres langues dont il dispose. L'IC a par ailleurs ses fondements sur cette comparaison interlinguistique à laquelle l'apprenant doit s'y habituer (Meissner 2004). Elle favorise l'erreur et ne le culpabilise pas. Elle donne à l'apprenant le droit à l'erreur. C'est par le biais des hypothèses confirmées ou infirmées (Meissner 2004) que l'apprenant peut construire sa grammaire d'hypothèses. Il faut alors apprendre aux élèves à partir du vague pour se rapprocher du précis ; il faut également leur faire comprendre que l'erreur constitue un outil pour eux et pas un obstacle.

## **1.2 La langue maternelle et la valorisation des langues des immigrés à l'école**

Pourquoi la langue maternelle? Dans le contexte scolaire grec les enseignantes ont affirmé qu'elles utilisent fréquemment la L1 dans les cours de langue étrangère. Selon Borel, 2012 cité par Dervey (2017 : 58), l'un des grands débats actuels de la didactique des langues étrangères a été de savoir si nous devons recourir ou pas à la L1 des apprenants en classe de langue. En ce qui nous concerne nous pensons qu'il est impossible de ne pas utiliser la L1 lors d'un cours de langue et surtout quand le niveau des apprenants est bas car pour que l'apprenant ait un regard clair sur la nouvelle langue et pour développer une conscience métalinguistique, il doit déjà avoir recours à des concepts déjà acquis en L1. En d'autres termes, il apprend à penser dans cette nouvelle langue par le biais de sa L1.

En tenant alors compte du niveau débutant de nos apprenants, nous avons travaillé sur des langues qui sont proches du français. Car nous ne pouvons pas enseigner de la



même manière l'espagnol à un groupe d'apprenants ayant le grec comme langue maternelle ou de scolarisation qu'à des élèves français.

Par peur que les élèves effectuent de faux transferts, plusieurs enseignants ont la tendance de considérer le recours à la L1 comme un échec. En ce qui nous concerne nous pensons que l'enseignant peut utiliser la L1 lors d'un cours de langue et surtout quand le niveau des apprenants est bas car pour que l'apprenant ait un regard clair sur la nouvelle langue et pour développer une conscience métalinguistique, il doit déjà avoir recours à des concepts déjà acquis en L1. En d'autres termes, il apprend à penser dans cette nouvelle langue par le biais de sa L1.

Par ailleurs l'apprentissage des langues nécessite l'utilisation de divers outils et méthodes de la part de l'enseignant, dans le but d'exploiter les diverses capacités de l'élève.

Selon Vygotski (1997, cité par Dervey, 2017), apprendre est un processus de passage du concret à l'abstrait et le langage constitue le moyen pour en faire (Vygotski, 1997 cité par Dervey, 2017 : 60). Le contact et l'interaction entre élèves ou entre élèves et enseignant peut aider au développement d'une conscience métalinguistique. Sur ce point, le recours à la langue maternelle mais aussi aux autres langues semble jouer un rôle important, à plus forte raison pour les élèves du primaire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il y a certainement plusieurs définitions du terme de « langue maternelle ». Quoiqu'il en soit, son importance sur le plan communicatif et psychologique de l'enfant est largement admise. C'est pour cette raison que les enfants des migrants qui doivent apprendre la langue du pays d'accueil comme une langue seconde, mais aussi une autre langue comme une langue étrangère, s'appuient sur des acquis antérieurs (provenant de leur langue maternelle).

Les élèves en question font face à une réalité scolaire difficile. Plus précisément, l'enfant se situe entre le milieu familial et le milieu scolaire, deux mondes différents sur le plan linguistique et culturel. Cette situation peut créer chez eux des difficultés à s'exprimer et à s'intégrer au milieu scolaire avec succès. Par ailleurs il n'est pas rare que ces enfants abandonnent la langue de leur famille en la considérant comme moins prestigieuse (Cummins, 2001 cité par Pantazi, 2008). La réalité scolaire, donc, n'aide

pas ces élèves à gérer leur plurilinguisme. Ainsi il ne faut pas prendre en compte la diversité linguistique seulement lors des fêtes de l'école mais de leur donner un véritable statut dans les processus psycho-sociaux et cognitifs de l'apprentissage. De nombreux chercheurs proposent alors la mise en valeur des langues maternelles des élèves et l'encouragement des enfants à s'appuyer sur leur langue de famille pour construire la nouvelle connaissance.

Dans cet objectif plusieurs activités sont proposées. Il est à noter que tout ce travail en classe peut aider tous les élèves à mieux comprendre la civilisation et la culture des autres (Unesco 1995) puisque le développement de la compétence plurilingue et interculturelle constitue plus que jamais une nécessité.

Le projet CARAP a été développé sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), s'inscrit dans la conception globale des langues de l'éducation et des langues pour l'éducation que le Conseil de l'Europe cherche à promouvoir. Ce projet est constitué de différentes composantes : les approches plurielles, le référentiel et les matériaux didactiques en ligne qui ont comme but de valoriser toutes les langues qui peuvent s'avérer pertinentes en contexte scolaire. Le Conseil de l'Europe soutient ainsi le respect de l'égalité entre les langues quel que soit leur statut et souligne que « la valorisation des langues apprises ou parlées en dehors de l'École est une nécessité pédagogique et éducative ». De plus la compétence plurilingue englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition et pas une collection de compétences distinctes que suivent les langues. (Guide, 2017 : 73). Selon De Pietro et Lörincz 2011 : 51 les expériences langagières de l'apprenant constituent des outils indispensables pour une éducation au plurilinguisme. Pour nous, les activités d'intercompréhension mettent sur un pied d'égalité les apprenants puisque tous ont un point de départ commun et doivent s'y adapter.

### **1.3 L'intercompréhension en classe de langues**

Doyé 2005 considère que l'intercompréhension peut être utilisée avec succès dans l'étude des langues en général. En fait deux personnes qui communiquent à l'oral ou par écrit en utilisant deux langues différentes exploitent des éléments communs d'une part dans les langues et d'autre part dans les autres formes de communication. Pour ce

faire, le processus de l'intercompréhension exige que la personne exploite toute une expérience de communication ainsi que son savoir inexploité auparavant afin de pouvoir comprendre les messages.

Selon toujours Doyé 2005, la méthode exposée ci-dessus pourrait être appliquée non seulement aux langues européennes, mais aussi à d'autres familles de langues. Il note qu'il reste encore une recherche à faire mais propose l'IC dans le cadre de la promotion du plurilinguisme comme une méthode complémentaire à celle que nous utilisons déjà.

#### **1.4 Définir l'intercompréhension**

Le fait que l'idée de l'intercompréhension en didactique des langues est relativement nouvelle, (début des années 1990), a entraîné la proposition de diverses définitions. Actuellement, la plupart des spécialistes acceptent la définition suivante : « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. » (Ecco 1993).

Selon cette définition, l'intercompréhension concerne de façon égale la communication orale et écrite. Ce point est important, car dans ce cas il n'y a pas la prédominance de l'oral ou de l'écrit. De plus on note que, selon la définition ci-dessus, les locuteurs ne sont pas obligés de s'exprimer dans une langue étrangère. Nous faisons ici la distinction entre compétence et performance, deux catégories souvent employées dans l'étude des phénomènes linguistiques. Ainsi, sous l'aspect de la performance, les personnes s'expriment dans leur langue, mais en même temps comprennent ou essaient de comprendre la langue de l'autre. Sous l'aspect de la compétence, l'intercompréhension permet la compréhension d'autres langues non apprises formellement dans le cadre scolaire.

#### **1.5 La *lingua franca* et l'impérialisme de l'anglais**

Toute une problématique a été développée sur le principe de la *lingua franca*, les avantages et les inconvénients de son utilisation dans la communication et l'utilité de

l'intercompréhension comme une alternative ou même un complément à ce principe. Plus précisément, les milieux didactiques, tout en reconnaissant la facilité et les avantages de l'utilisation d'une *lingua franca* mettent en évidence des inconvénients liés à l'emploi d'une langue mondiale. Ils notent premièrement que l'impérialisme linguistique comporte des dangers. Par la suite, ils considèrent que l'utilisation d'une *lingua franca* détachée de ses racines culturelles a des inconvénients (Bassnelt, 1999 cité par Doyé 2005 : 8). Enfin, ils présentent les dangers courus pour les autres langues. Leur dépréciation et leur utilisation insuffisante est déjà en vue.

En ce qui concerne l'attribution du statut de *lingua franca* à une langue, Phillipson (1992 cité par Doyé 2005 : 8) craint que de cette façon nous risquons de lui contribuer une position injustifiée et présente son inquiétude particulière pour *l'impérialisme linguistique de l'anglais*. Cependant, le risque d'impérialisme linguistique peut concerner aussi l'attribution de ce statut à toute autre langue largement utilisée (Skutnabb-Kangas, 2004 cité par Doyé 2005 : 8).

Les auteurs insistent sur le fait que l'augmentation du nombre des locuteurs non natifs signifie l'augmentation du nombre des personnes qui utilisent une langue de façon plutôt superficielle; ce fait constitue un danger réel pour la langue. Nous voyons ici la nécessité de réévaluation de la langue maternelle et son rôle important à la communication des locuteurs de langues différentes (Rieder 2002 cité par Doyé 2005 : 8). En même temps on comprend bien le souci de l'UNESCO (2003 cité par Doyé 2005 : 8) mettant en valeur l'apprentissage de la langue maternelle. C'est en prenant compte des inconvénients présentés ci-dessus, que les promoteurs de l'intercompréhension la proposent comme une méthode complémentaire ou alternative aux méthodes déjà utilisées.

## **1.6 Avantages**

L'approche de l'intercompréhension présente plusieurs avantages. Tout d'abord elle répond aux impératifs politiques de l'Europe unie dans le domaine de l'éducation et notamment le plurilinguisme, la diversification et la flexibilité, objectifs énoncés dans le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Selon les promoteurs de l'intercompréhension, il s'agit d'un concept fondé sur le plan

psychologique et plus précisément sur l'interaction entre les facultés linguistiques de l'homme et sa capacité d'exploiter ses connaissances antérieures. En même temps l'être humain possède la capacité d'interprétation afin qu'il puisse comprendre des messages. C'est justement à cette capacité que l'intercompréhension fait appel.

Sur le plan didactique, l'enseignant doit aider les apprenants à acquérir des compétences d'intercompréhension en s'appuyant sur certains principes didactiques. Un premier pas est la motivation de l'apprenant. Il est important d'encourager l'apprenant à prendre conscience de ses ressources cognitives et à les utiliser pour comprendre une langue étrangère. L'enseignant doit prendre en compte le niveau des connaissances de l'apprenant, surtout au début. Un principe important concerne l'autonomie de l'apprenant dans la mesure où ce dernier fait ses propres efforts à l'aide de l'enseignant. (Holec et Huttenen, 1997 cité par Doyé 2005 : 11). En fin, il faut noter que l'utilisation de l'intercompréhension favorise l'éducation interculturelle.

### **1.7 L'intercompréhension : une utopie ?**

L'intérêt européen se focalise sur l'acquisition d'une capacité interactionnelle fondée sur une éducation plurilingue et pluriculturelle. L'intercompréhension est un processus de communication entre locuteurs où chacun parle sa langue et comprend celle de l'autre. Bien qu'il y ait plusieurs avantages concernant l'emploi de l'intercompréhension, il y a de nombreux sceptiques qui voient des difficultés en pratique. Il est vrai que l'intercompréhension se pratique déjà dans la communication des locuteurs de langues de la même famille. Les Européens peuvent en profiter puisque les langues se répartissent en trois familles, langues romanes, germaniques et slaves. L'intercompréhension entre langues parentes (Castagne, 2004) concerne le travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille. Les stratégies auxquelles elle s'appuie sont fondées sur la parenté des langues.

## 1.8 La parenté linguistique

L'intercompréhension des langues romanes présente un grand intérêt car les langues qui appartiennent à cette famille sont parlées par 42% des locuteurs de l'Union européenne tandis que les langues germaniques (39 % de l'UE) et les langues slaves (16 % de l'UE) (Escudé 2010 : 117). Nous pouvons rencontrer les locuteurs de ces langues sur les cinq continents : Europe, Amérique du Sud, Amérique du Nord (Canada), Afrique, Asie (Philippines) et Océanie (Nouvelle Calédonie), (Collet 2010-2011). Collet 2011, en se basant sur le site Apic, souligne que 70% du lexique des langues romanes a une origine latine. C'est alors efficace de comprendre le sens par la racine du mot même si le lexique n'est pas transparent. Un très grand nombre de langues romanes se regroupe autour de 9 sous familles : l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le catalan, l'occitan, le franco-provençal, le roumain, le rhéto-roman. La langue roumaine puisqu'elle est influencée par la langue slave constitue la langue la plus éloignée des racines latines.

D'après Robert (2004 : 499) le processus d'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère diffère fortement selon le degré de proximité linguistique entre langue source et langue cible. Les langues voisines et parentes du français : espagnol, italien, portugais. Langues voisines et non parentes du français : anglais, allemand, néerlandais. Langue non voisine mais parente du français : roumain. Langue non voisine et non parente du français : russe (Castagne 2016 : 48). D'après Robert (2004 : 499) les langues étrangères qui sont partiellement apparentées au français sont les langues indoeuropéennes non romanes : germaniques, slaves, celtes, la langue grecque, etc.

Les stratégies d'apprentissage que les apprenants développent sont alors étroitement liées à la proximité linguistique existant entre la langue maternelle et les langues cibles selon Robert (2004 : 502).

C'est pour cette raison qu'il propose une *pratique pédagogique différenciée* en adaptant le cours aux stratégies d'apprentissage développées par les apprenants en fonction d'une plus ou moins grande proximité linguistique : une stratégie de réduction pour les langues les plus éloignés et une stratégie de superposition pour les langues les plus proches (Robert, 2004 : 503).

En tenant alors compte du niveau débutant de nos apprenants, nous avons travaillé sur des langues qui sont proches du français. Dans le cas des apprenants français, la proximité linguistique entre le français et l'espagnol aide l'élève à ne pas reconstruire totalement le système linguistique de la langue étudiée. Ce serait possible de passer d'une langue à l'autre en superposant la langue étudiée sur sa langue maternelle.

L'intercompréhension entre langues romanes est réalisable grâce à des compétences langagières communes à l'apprentissage de toutes les langues d'une part, et à la parenté linguistique d'autre part garanti par leur ancêtre commune qu'est le latin.

### **1.9 Les représentations des apprenants**

Nous avons effectué un entretien avec des apprenants des écoles primaires pour prendre en considération leurs représentations après ce premier contact avec la stratégie de l'IC. Ceci a été très important pour nous puisqu'il nous a permis de mieux connaître les besoins des apprenants de cet âge par rapport à l'intercompréhension et, par conséquent, adapter nos démarches et nos activités sur leurs représentations. La bibliographie (Magliaro & Shambaugh, 2006 cités par Dehon & Derobertmeasure, 2016) confirme que, pour que l'enseignant puisse construire des outils pédagogiques efficaces, il doit s'appuyer sur les représentations des apprenants. La représentation est une procédure mentale simplificatrice.

Les représentations ont un impact positif sur l'apprentissage et les performances scolaires des apprenants (Rapp 2005. Rappelons en terminant une définition de cette notion : une représentation peut se définir comme « l'explication que se fait l'individu du monde qui l'entoure, et, via des modèles explicatifs dont il dispose. » (Verhaeghe, Wolfs, Simon & Compère 2004 : 88 cités par Dehon & Derobertmeasure, 2016 : 30).)

### **1.10 Intercompréhension et compréhension des textes**

Étant donné que l'apprenant possède un minimum de connaissances lexicales et syntaxiques sur la langue du texte donné il peut produire des inférences à l'aide des connaissances sur la situation (annexe 8, p. 109, annexe 9, p.111). L'apprenant est en mesure de comprendre le contenu du texte en observant la transparence

orthographique, morphologique ou phonologique des termes. (Bougé & Caillies, 2004 : 84).

Les apprenants avec qui nous avons travaillé faisaient des hypothèses sur le sens des mots puisqu'il s'agissait de mots surtout isolés. Nous avons remarqué un certain nombre d'inférences lexicales fondées sur la transparence orthographique de deux termes :

Rosa/ροζ, grigio/γκρι, fenêtre, fenster/φινιστρίνι, porte/πόρτα, bed/bed (anglais), handtuch/hand towel (anglais), la nectarine/το νεκταρίνι, la papaya/ η παπάγια, la mangue/το μάνγκο, la limetta/lemon, le kiwi/το κίουι, la banana/η μπανάνα, l'ananas/o ανανάς, ascensor/ασανσέρ, usar/use (anglais), eléctricos/ηλεκτρικός, Respetar/respect, respetar, indicacions/indications, indications, interior/intérieur, deteriorate/deterioration (anglais), poula/(poula, albanais), respect/rispect (albanais), familia/family (anglais), libertate/liberty (anglais).

Mais la syntaxe est très importante pour la déduction du sens d'un texte puisque la transparence lexicale n'est pas toujours suffisante pour comprendre (Bougé & Caillies, 2004 : 72 cité par Moustaki : 1). L'espagnol et le portugais perturbent plus facilement l'ordre des mots dans le texte écrit et la syntaxe devient importante pour comprendre le sens.

Exemples:

ES: No usar el ascensor

PT: Não passar por locais onde hajafios eléctricos soltos.

La représentation mentale est construite en mobilisant des connaissances extralinguistiques et des connaissances déjà acquises (Moustaki, 2017 : 2). Pour que les apprenants puissent se faire alors cette représentation mentale nous avons choisi des sujets avec lesquels les apprenants sont familiarisés et qui ont un rapport avec leur âge. Mais la production des inférences ne se fait pas automatiquement. L'apprenant possède une compétence textuelle et il peut s'en servir pour l'interprétation des textes en langues autres que sa langue maternelle (Uzcanga-Vivar 2004 cité par Castagne 2004 : 279). Il faut alors inciter l'élève à trouver les indices textuelles qui lui permettront de produire des inférences (Bougé & Caillies, 2004 cité par Castagne



2004 : 87). Pour ce faire, l'enseignant doit favoriser le travail en groupe mais, en cas de difficulté, il peut guider sans pour autant donner des solutions prêtes (Castagne 2004 : 102). Dans notre expérience, nous avons choisi d'avoir une langue non maternelle comme base de transfert. Nous avons aussi décidé de travailler sur le français et d'utiliser le français comme langue-pont dans toutes les activités, vu que les apprenants possédaient un niveau A1, A2- à cette langue romane. La présence du français n'était pas hasardeuse : nous savions à l'avance que quand nous apprenons une nouvelle langue, la langue de transfert s'enrichit aussi et les connaissances sur cette langue se stabilisent et s'améliorent. (Klein Rutke, 2004 cité par Castagne 2004 : 199).

## 2. La recherche

### 2.1 Type et outil de la recherche

La recherche que nous avons menée est une recherche de type qualitatif. La recherche qualitative est utile pour formuler des hypothèses (Sofaer, 1999 cité par Kohn et Christiaens 2014 : 68). La subjectivité est impliquée dans la recherche qualitative puisque c'est le chercheur qui formule des hypothèses, qui sélectionne les données et qui interprète finalement ces données. (Kohn et Christiaens 2014 : 73). Faire de la recherche qualitative consiste à regarder la réalité sociale. (Kohn et Christiaens, 2014 : 1). L'école est inscrite dans cette réalité. Les enseignants ont une grande responsabilité envers les apprenants et par conséquent envers la société au total. L'outil que nous avons utilisé a été l'entretien individuel semi-structuré. Les questions ont été de type ouvert intégrées dans un guide d'entretien et avaient comme but d'aborder des sujets qui consisteraient les piliers pour mener cette recherche.

Concernant les apprenants il s'est agi d'une discussion avec sept personnes d'une classe de l'école publique expérimentale de Kolonaki et avec huit personnes d'une classe de l'école publique expérimentale d'Ampelokipi.

Nos questions avaient comme but de relever les différents facteurs qui rendent l'apprentissage motivant pour un apprenant. Elles demandaient leur point de vue sur la pratique de l'intercompréhension et voulaient savoir si ils considéraient cette pratique motivante; leur opinions sur les activités sélectionnées ont également été notées.

Avec eux, nous avons travaillé sur les activités parues dans *Euromania* (annexe 9, p.111) et sur le site de la francophonie<sup>1</sup> (annexe 8, p.109) Après avoir l'expérience adéquate, dans le mesure du possible, nous avons effectué les activités créées par nous-mêmes et engagé une discussion. Nous avons aussi questionné trois enseignantes de français pour avoir une idée globale sur la réalité scolaire actuelle, sur la motivation des apprenants sur le rôle du français et sur la gestion de la diversité linguistique en Grèce. Nous avons aussi choisi de maintenir l'anonymat des enseignantes.

---

<sup>1</sup> <https://www.francophonie.org/L-intercomprehension-des-langues.html>

**Tableau 1****Calendrier:**

10-12 ans	14, 21 mai	école expérimentale de Kolonaki, Athènes (Skoufa 43, 106 73, Athènes, Grèce.)
10-12 ans	4 juin/45 min par fois	12ème École primaire d'Ampelokipi, Athènes, (Kargialeniou 2, 115 26, Athènes, Grèce)
12 ans groupe d'apprenants formé de moi	25,26,27 juin	1 heure chaque fois

**Tableau 2.****Dates d'entretiens:**

Entretien avec les enseignantes: 5 juin, 16 juin, 22 juin.
Discussion avec les apprenants : 4,17 mai, 27 juin

**2.2. Conditions pour proposer des activités selon Viau**

Inspirée par le texte de Viau 2000, après avoir eu une expérience à l'école primaire et après avoir effectué l'entretien avec les apprenants pour que ça soit possible de comprendre leurs besoins par rapport aux activités d'intercompréhension, nous avons opté pour créer quelques activités qui seraient adaptées aux apprenants de l'école primaire.

Notre étude, se focalisant ainsi sur des apprenants très jeunes qui n'avaient pas une expérience par rapport à l'intercompréhension, et le manque de temps nous ont amenée au choix d'exclure la compréhension orale. Par ailleurs la pratique de l'intercompréhension s'est essentiellement centrée sur la compréhension passive de

textes écrits (Castagne 2006, Stembert 2003), chez nous très courts. Nous pensons qu'il est plus facile de travailler sur la comparaison interlinguistique avec les élèves d'un tel âge puisque l'écrit, étant un support fixe, permet à l'apprenant de garder son support sous les yeux et de travailler aisément. Mais bien sûr l'enseignant peut accompagner certains textes de pistes audio afin que l'élève soit aidé dans cet effort de comprendre. Jusqu'alors l'intercompréhension a associé graphie et phonie, en oralisant par le recours à des locuteurs natifs les textes écrits supports à des expérimentations (Stembert 2003). À noter que les explications ont été données en grec.

Ainsi les activités d'apprentissage rendent l'élève le principal acteur de son enseignement. Il n'est pas un sujet passif mais interagit, résout des problèmes et fait des exercices proposés par l'enseignant. D'après l'article dont nous nous sommes inspirée, le rédacteur en s'appuyant sur les travaux de Stipek 1998, Paris et Turner 1994, McCombs et Pope 1994 et Brophy 1998 a pu dégager dix conditions qui constituent les piliers pour la motivation par le biais des activités. Pour qu'une activité finisse par être motivante elle doit respecter dix conditions.

Analysons-les une par une en paraphrasant l'auteur et en complétant ses pensées par l'apport de notre propre expérience.

### **2.2.1. 1<sup>ère</sup> condition**

Comme Viau le note, tout d'abord l'activité doit être signifiante aux yeux des élèves. La valeur qu'un apprenant accorde à une activité se définit par plusieurs paramètres. Pour qu'un apprenant puisse être motivé par une activité elle doit correspondre à ses besoins, répondre à ses préoccupations et avoir un rapport étroit avec ses projets d'avenir. Plus une activité est jugée comme signifiante par l'apprenant plus il la trouve utile et intéressante. Les apprenants avec qui j'ai mené les entretiens ont affirmé qu'ils considèrent les activités utiles car ils vont apprendre plusieurs langues et auront la possibilité de découvrir de nouvelles cultures, de voyager à l'étranger, communiquer et avoir un échange intéressant avec des gens qui sont dans d'autres pays. De plus, les thématiques choisies jouent un rôle important car il faut proposer uniquement celles qui sont dans leur champ d'intérêt et qui correspondent à leur âge. Ainsi, l'enseignant avant d'opter pour des activités doit s'interroger sur l'utilité qu'une activité peut avoir pour le cours mais aussi pour la formation totale de l'élève.

Notons ici que dans le cadre de la théorie de l'intercompréhension, il y a la même préoccupation : la réussite de tout projets, de toute expérience dépend du choix des textes et de l'implication de l'enseignant.

### **2.2.2. 2<sup>e</sup> condition: intégrer l'activité dans un projet**

La deuxième condition concerne la diversité. Cet aspect est étroitement lié avec la perception du contrôle que l'apprenant exerce sur ses cours. La répétition est une source de démotivation pour l'apprenant. L'enseignant doit éviter de proposer le même type d'activité puisque la routine démobilise l'apprenant et rend le cours ennuyeux. Si une activité est inscrite dans une séquence logique et est intégrée dans d'autres activités l'élève peut mieux percevoir sa valeur. Il est vrai qu'il lui sera plus facile de proposer des activités qui s'intègrent dans un projet ou dans une démarche pédagogique. Les activités d'intercompréhension, puisque nous traitons à chaque activité des langues différentes en combinaison avec le français et nous abordons des thématiques différentes peuvent être considérées comme diversifiées. Le projet que nous avons proposé et qui a comme thématique les droits de l'enfant a une suite logique dans la mesure où il mobilise des connaissances déjà acquises par l'apprenant.

### **2.2.3. 3<sup>e</sup> condition : mesurer les possibilités de l'apprenant**

Par ailleurs une activité doit représenter un défi pour l'apprenant. L'activité qui stimule l'intérêt de l'apprenant est celle qui n'est ni trop facile ni trop difficile. Une activité qui n'exige pas un effort considérable de la part de l'apprenant ou qui, au contraire, finit par être trop difficile pour lui devient inintéressante. L'activité doit être dans la mesure de ses moyens et faire naître chez lui un sentiment de satisfaction et du triomphe quand il arrive à l'accomplir. Un bon exemple cité par le rédacteur de cet article sont les jeux vidéo qui stimulent la curiosité et incitent les jeunes à s'y investir. Il devrait en être ainsi lors d'un cours. Si l'apprenant réussit à relever le défi de cette activité qui ne sera pas si simple et qui aura une complexité cela aura une influence immédiate sur sa perception de sa compétence. Il aura tendance à attribuer son succès à ses propres capacités et à ses efforts. En effet, la plupart des apprenants que nous avons interrogés ont affirmé qu'ils aiment apprendre une langue qui est difficile

puisque cela donne du sens à leur apprentissage. De plus, ils ont trouvé les activités ni trop faciles ni trop difficiles.

#### **2.2.4. 4<sup>e</sup> condition : proposer des activités authentiques**

Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'apprenant trouve dans sa vie courante ou traiter des thématiques que l'apprenant trouve dans sa vie courante. L'authenticité de l'activité est un facteur de motivation considérable. La carte d'anniversaire (annexe 8, p.110), l'activité avec le perroquet (annexe 7, p.107), l'activité avec *Le petit prince* (annexe 8, p.110) et celle avec les quatre saisons (annexe 3, p.96) que nous avons choisies en tant qu'activités d'intercompréhension constituent des bons exemples. De plus, les apprenants du primaire ont une relation très particulière avec les images et les dessins. La plupart d'entre eux s'en occupent de ce type d'activités dans leur vie quotidienne (jeux vidéo, conte de fées, etc.). Ce processus améliore la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait. Il est indispensable d'éviter le plus possible que l'élève ait le sentiment de devoir accomplir un travail qui ne présente d'intérêt que pour son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation.

#### **2.2.5. 5<sup>e</sup> condition : éviter les sources d'ennui**

Une activité qui demande à l'apprenant d'appliquer de façon mécanique une procédure grammaticale peut constituer une source d'ennui pour l'apprenant. Par contre, ce qui motive l'apprenant à accomplir une activité c'est quand celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. « C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. » souligne Viau 2000. Pour qu'il réussisse alors, il doit investir toutes ses capacités. Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence. Bien-sûr l'engagement cognitif doit correspondre aussi aux compétences de l'apprenant et ne doit pas le dépasser puisque dans ce cas-ci, il va abandonner l'effort. Les activités d'intercompréhension que nous avons proposé mobilisent les

stratégies d'apprentissage car l'apprenant est obligé de faire des liens entre ses connaissances afin qu'il puisse avoir le résultat souhaitable.

#### **2.2.6. 6<sup>e</sup> condition : responsabiliser l'apprenant**

Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix est un paramètre tellement important ! Plusieurs aspects d'une activité peuvent être laissés à la discrétion de l'élève. La démotivation des apprenants sera inévitable si une activité exige de la part de tous les élèves d'accomplir les mêmes tâches au même moment et de la même façon. En effet, le projet (annexe 2, p.91) que nous avons proposé laisse les apprenants faire des choix : chaque élève peut ajouter la traduction de la phrase dans sa langue maternelle, les apprenants discutent entre eux et partagent le travail à parts égales. Les objectifs seront fixés par l'enseignant ; c'est lui qui va par la suite confier la responsabilité des tâches aux apprenants. La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité de contrôler ses apprentissages.

#### **2.2.7. 7<sup>e</sup> condition : proposer le travail en groupes**

Une autre condition à respecter pour qu'une activité soit motivante c'est le travail en groupes. Permettre à l'élève d'avoir une interaction et une collaboration avec ses camarades constitue un aspect tellement important. Ce climat de collaboration permet aux élèves de travailler sur un but commun et amène les apprenants à avoir une perception positive sur leur capacité à contrôler leurs apprentissages. Quand l'enseignant opte pour des activités qui favorisent la compétition, les plus forts sont seulement motivés puisque c'est eux qui ont plus de chance pour réussir. Les activités d'intercompréhension mettent en pied d'égalité les apprenants puisque tous ont un point de départ commun et ils doivent s'y adapter.

#### **2.2.8. 8<sup>e</sup> condition : opter pour l'interdisciplinarité**

C'est vrai que l'intégration du français ou en général de langues étrangères à d'autres disciplines aide l'élève à se rendre compte que ces connaissances sont utiles pour avoir accès à plusieurs choses plusieurs domaines ; Le caractère interdisciplinaire des activités d'intercompréhension n'était tellement présent. Le corpus d'*Euromania* s'adresse à des apprenants issus d'un pays romanophone. Ceci, rend difficile son

exploitation dans une classe composée par des apprenants issus de pays parlant des langues non romanes (grec, albanais, philipain, etc.). De plus le niveau des apprenants en français ne permettait pas l'élaboration des activités de ce type.

### **2.2.9. 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> conditions : opter pour la clarté et accorder du temps à l'apprenant**

Deux autres conditions qui doivent être respectées sont les consignes claires et la période du temps qui doit être suffisante pour l'élaboration des diverses démarches. L'enseignant doit toujours vérifier si l'apprenant a bien compris les consignes ; si oui, il peut gérer ce que l'enseignant lui demande et ne perdra pas de temps en s'interrogeant sur ce qu'il doit faire. Il doit toujours savoir d'une façon claire ce que l'enseignant demande de lui. D'ailleurs, quand il aura du temps pour atteindre son but final cela l'aidera à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui en éprouvant de la satisfaction car l'enseignant ne le poussera pas à agir rapidement. Il aura alors envie de s'engager et de s'investir aux autres activités aussi. Considérons par la suite, une méthodologie proposée par Doyé 2005 qui a rédigé un livre de référence sur l'intercompréhension.

## **2.3 Méthodologie proposée par Doyé**

Pour Doyé 2005, les enseignants doivent aider les élèves à prendre conscience de précieuses ressources dont ils possèdent et leur donner les moyens de les utiliser ces ressources en recourant à des bonnes stratégies. Selon lui, le rôle des enseignants est surtout d'examiner les besoins des élèves car ceux-ci possèdent déjà de considérables ressources cognitives qui sont facilement exploitables.

En se basant sur les écrits de plusieurs théoriciens de l'intercompréhension (Klein & Stegmann 2000, Pencheva & Shopov 2003, Rieder 2002 cités par Doyé 2005), Doyé s'appuie sur une hypothèse méthodologique et sur le fait que tous les apprenants disposent de certaines ressources cognitives dans chacune de ces catégories. Il propose alors une classification des neuf catégories de connaissances pertinentes dans l'approche intercompréhensive : connaissances générales; connaissances culturelles; connaissances situationnelles; connaissances comportementales; connaissances



pragmatiques; connaissances scripturales; connaissances phonologiques; connaissances grammaticales et connaissances lexicales. Pendant les séances de notre intervention, nous avons focalisé notre intérêt sur six connaissances parmi les neuf mentionnées plus haut, en choisissant ainsi celles qui nous ont semblé significatives à une approche intercompréhensive adaptée à des élèves du primaire.

### **2.3.1. 1<sup>ère</sup> catégorie : connaissances générales**

Avant de décoder le sens d'un message à l'écrit et à l'oral, Doyé 2005 soutient que les apprenants utilisent souvent la connaissance du monde et leur culture générale avant de recourir à leurs connaissances linguistiques. Un élève comprendra un texte quand la thématique abordée lui est familière, car cela lui permet de formuler des hypothèses sur le contenu du message. En effet, les fruits (annexe 5, p.104), l'omelette de langes (annexe 4, p. 100) et, en général, l'alimentation est un sujet auquel tous les élèves peuvent faire appel pour décoder le message. C'est pour cette raison que nous les avons choisis pour notre expérience.

### **2.3.2. 2<sup>e</sup> catégorie : connaissances pragmatiques**

Doyé 2005 appelle *connaissances pragmatiques* les informations dont disposent les élèves sur la fonction du texte ou du message. Si une personne ignore la langue dans laquelle est formulé un énoncé, il existe de nombreux indicateurs de sa fonction illocutoire auquel on a recours afin de décoder son contenu. Dans l'exemple de la carte d'anniversaire (annexe 8, p.110), la forme du message permet d'en connaître sa fonction sans que les apprenants sachent la langue italienne.

### **2.3.3. 3<sup>e</sup> catégorie : connaissances comportementales**

Pour que nous puissions déchiffrer un peu les poèmes de l'activité avec les 4 saisons (annexe 3, p.96), nous avons demandé aux apprenants d'utiliser des gestes afin d'expliquer dans la mesure du possible le contenu de poèmes. Ils ont pu comprendre le contenu de phrases surtout en français et ils ont fait des mimiques : (L'oiseau batifole', 'l'herbe folle sourit', 'la fleur endormie', 'chante printemps', 'les oiseaux babillent', 'joue de l'harmonica'). Bien- sûr les images étaient le principal moyen pour que les apprenants puissent décoder les messages dans toutes ces activités.

Selon Doyé (2005 : 16) il n'y a pas que des mots qui permettent de véhiculer du sens.

Dans la communication orale et directe, les formes de communication non verbales les plus courantes sont les gestes, les expressions du visage, les postures et les mouvements du corps ; dans la communication écrite et indirecte, ce sont les illustrations et la mise en forme du message.

Pour cette raison, nous avons demandé à nos sujets de nous indiquer s'il existe des différences par rapport aux gestes ou aux grimaces entre leur culture et la culture grecque. Entre autres, ils ont souligné qu'ils se souvenaient de leurs parents qui quand ils se trouvaient dans un contexte interculturel et lorsque les interlocuteurs ne partageaient pas leurs origines culturelles et linguistiques ils avaient recours à la communication non verbale qui prenait alors une importance toute particulière.

L'enseignant alors, d'une part, doit amener les apprenants à prendre conscience des connaissances comportementales dont ils disposent déjà par rapport à leurs cultures, et, d'autre part, il pourrait les avertir en leur expliquant que quelques connaissances comportementales ne sont pas toujours transférables à une autre culture.

#### **2.3.4. 4<sup>e</sup> catégorie : connaissances situationnelles**

Les indications dans un texte offrent aux apprenants des clés pour formuler des hypothèses sur le contenu du message. L'enseignant devra donc aider ses élèves « à prendre conscience de leurs connaissances situationnelles [...ainsi qu'] à réunir et exploiter les éléments dont ils disposent » (Doyé 2005 : 15).

Dans le cas de l'activité avec les règles de sécurité en cas de séisme que nous avons proposée (annexe 9, p.111), les apprenants ont identifié l'impératif donc ils ont supposé qu'il s'agit d'une ordonnance ou d'un renseignement. Ainsi la phrase « tu es membre du Service de la Protection Civile » les a aidés de supposer que la nature du message est liée à la sécurité ; en combinaison avec les images ils ont compris le contenu de ce document.

#### **2.3.5. 5<sup>e</sup> catégorie : Connaissances grammaticales**

Même si le roumain et le portugais, l'italien et l'espagnol ne sont pas de langues proches des langues maternelles des apprenants, ces derniers ont pu formuler des hypothèses et trouver les réponses puisque dans ce cas ils ont pu faire des rapprochements entre les différents systèmes grammaticaux. L'enseignant devra donc « faire ressortir les analogies grammaticales entre les langues tout en avertissant que

les équivalences doivent être maniées avec précaution ». L'approche par analogie est par ailleurs vantée sauf par Doyé 2005 aussi par Castagne 2016 pour qui c'est une technique pour comprendre même des séquences opaques (expressions figées) dans des langues appartenant à la même famille (annexe 9, p.111)

#### *Exemples des activités proposées*

Ad una (it) : A une (fr)

No usar el ascensor: Μη χρησιμοποιείτε το ασανσέρ.

Respectar las indicacions del Servici de la Proteccion Civila : Να σέβετε τις οδηγίες της Υπηρεσίας Πολιτικής Προστασίας.

Droit à l'éducation : direito à Educaçao/Δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Droit à la vie en famille : direito à vida em familia/ σεβασμός της οικογενειακής ζωής

Droit de s'exprimer : direito de se exprimir/δικαίωμα στην ελευθερία έκφρασης

Droit à la différence : direito à diferença/ δικαίωμα στη διαφορετικότητα

Droit à l'éducation : dreptful la educacie

Droit à la vie en famille : dreptful la viata de familie

Droit de s'exprimer : dreptul de a vorbi

#### **2.3.6. 6<sup>e</sup> catégorie : Connaissances lexicales**

Doyé 2005 distingue deux types de connaissances lexicales pouvant servir aux élèves:

- a) Le vocabulaire international
- b) Le vocabulaire commun à la langue maternelle de l'élève (ou à une autre langue de son répertoire langagier) et à la langue étrangère.

Concernant le vocabulaire international, il est important de mentionner que toutes les langues européennes à l'exception du finlandais et du hongrois font partie de la même famille des langues indo-européennes et partagent, par conséquent, un fond commun de vocabulaire et de structures syntaxiques. Il peut être très utile pour un élève de savoir qu'il dispose déjà d'un vocabulaire international relativement important.

Il peut aussi être très utile que les élèves puissent « tirer profit des analogies lexicales au sein de chacune des trois grandes familles de langues européennes en exploitant la richesse, par ordre décroissant, des vocabulaires panroman, pangermanique et panslave » (Doyé 2005 : 18). L'enseignant devra donc effectuer des analogies

lexicales possibles à partir du vocabulaire que ces apprenants connaissent déjà. Ce vocabulaire pourrait avoir un rapport avec leur langue maternelle ou en général avec leur bagage langagier.

Voici quelques exemples adapté au grec, langue de scolarisation des sujets de notre expérimentation :

Rosa/ροζ, grigio/γκρι, fenêtre, fenster/ φινιστρίνι, porte/πόρτα, bed/bed (anglais), handtuch/ hand towel (anglais), ascensor/ ασανσέρ, usar/use (anglais), eléctricos/ηλεκτρικός, Respectar/respect, respecter, indicacions/ indications, indications, interior/intérieur, deteriorate/deterioration (anglais), poula/(poula, albanais), Respect/rispect (albanais), familia/family(anglais), libertate/liberty (anglais).

### **2.3.7. Méthode ajustée aux apprenants du primaire**

Les illustrations (dessins, images) donc le contexte mais aussi le co-texte et la forme du texte sont des aides précieuses pour déchiffrer un texte. Également leurs connaissances générales ou, grammaticales sont des outils importants afin que les apprenants puissent anticiper le sens et le contenu du texte et émettre des hypothèses pour progresser dans la construction du sens.

Les activités que nous avons présentée à nos sujets les aidaient puisque les thématiques choisies étaient adaptées à leur âge et étaient faciles à comprendre. Avant de commencer les activités nous les avons interrogés sur le contenu du texte à partir de sa forme et avons attendu qu'ils devinent ce contenu. Nous pensons que c'est par le biais de cette méthode que l'enseignant peut développer les compétences d'anticipation chez les élèves. Ceci a été confirmé par Moustaki 2017 lors de l'enseignement du FLE avec une approche intercompréhensive.

Notre expérience nous montre qu'en tant que lecteurs d'un texte, pour que nous puissions décoder le sens des messages, nous développons des stratégies langagières en L1 et en L2. Par L2 on définit les langues secondes. L'enseignant alors doit organiser l'enseignement d'une telle façon afin de faciliter la mise en lien de ces connaissances chez les élèves.

À part les stratégies de Viau pour motiver les apprenants et celles de Doyé pour éveiller les connaissances des apprenants pendant notre expérience, nous avons

également recouru aux stratégies de compréhension de Giasson 1991 et, ce, quand nos sujets pendant l'expérience étaient découragés. Cela arrivait quand il s'agissait d'un texte composé de phrases comme par exemple la carte d'anniversaire ou du texte paru dans Euromania (annexe 9, p.111). Selon Giasson 1991 la compréhension d'un énoncé passe par trois niveaux. Le niveau 1 concerne l'intérêt du lecteur sur le contenu du texte. Le texte s'inscrit-il dans le champ d'intérêt du lecteur? De plus, les structures dont il dispose, ses connaissances, ses compétences, sa motivation jouent un rôle important. Le lecteur doit mettre en œuvre des habiletés de lecture. Ces habiletés sont au nombre de cinq selon lui :

Niveau 1. Microprocessus: déchiffrage, identification des mots, propositions, phrases.

Niveau 2. Intégration: les connecteurs; lien entre les propositions et les phrases.

### 3. Analyse des entretiens

En nous basant sur la stratégie d'analyse de données parue dans les directives communautaires<sup>2</sup> nous proposerons ci-dessous l'analyse des entretiens effectués.

#### 3.1. Entretiens avec les enseignantes

##### **L'influence de l'âge des apprenants sur leurs attitudes envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère**

L'enseignante soutient qu'à l'école primaire les apprenants sont plus motivés. Elle pense que jusqu'au collège l'intérêt des apprenants est fort concernant l'apprentissage des langues mais au lycée ils se focalisent surtout sur le concours d'entrée à l'université.

##### **Les représentations de l'enseignante sur l'intérêt que les étudiants éprouvent pour le français**

Pour elle, l'élève doit avoir la volonté d'apprendre. Sinon tous les efforts de l'enseignant vont finir par être vains. La majorité des apprenants pense que le cours du français est utile et important pour leur vie. Les « mauvais élèves » comme ils ne s'intéressent pas aux autres leçons ils n'éprouvent pas non plus le besoin d'apprendre une langue. Elle continue en disant qu'ils se rendent compte de l'importance de maîtriser bien une langue étrangère quand ils cherchent un emploi car parler et comprendre plusieurs langues est un atout. Par ailleurs ce sont les parents qui poussent souvent leurs enfants à l'apprentissage des langues. Il n'est pas rare qu'un individu s'oriente vers les langues à un âge plus avancé, durant ses études universitaires ou même plus tard.

##### **Entre deux langues : l'expérience personnelle de l'enseignante**

L'enseignante apprend l'italien et elle a un niveau B2. Elle observe des ressemblances entre le français et l'italien. Le français l'aide à mieux comprendre le texte. Elle pense

---

<sup>2</sup> « Vers la réussite : utilisation de Photovoice pour témoigner de l'expérience des mères monoparentales vivant dans un contexte défavorisé ».

qu'il y a beaucoup de similitudes car le latin est la racine commune pour les deux langues, ce qui aide beaucoup au niveau du vocabulaire. Nous pouvons comprendre le texte sans savoir l'italien. Cependant, quand nous voulons rédiger un texte ou parler en italien la connaissance de la langue française constitue un obstacle selon elle. Elle observe que la grammaire italienne est en général plus compliquée que la grammaire française et donne plusieurs exemples. Par la suite, elle fait une référence à la présence de plusieurs dialectes dans la langue italienne, ce qui constitue une difficulté supplémentaire pour l'apprenant.

### **La motivation pour l'apprentissage du français**

L'enseignante a constaté que l'utilisation du tableau interactif stimule l'intérêt des élèves car cela les rend plus actifs et créateurs. Le cours devient plus intéressant et plus efficace. Les résultats sont quelques fois impressionnants. Elle est pour l'utilisation de tablettes et de tous les moyens qui rendent l'élève actif. L'enseignement traditionnel est inefficace pour elle. Ensuite l'enseignante a présenté quelques exemples de jeux en classe dans le but de créer une atmosphère qui favorise l'apprentissage. Elle insiste sur la pédagogie par le jeu. Le rôle du contexte et des images est remarquable aussi. Les rythmes scolaires comme la place du français dans le programme scolaire, l'analogie entre le nombre des apprenants et la durée du cours ainsi que les rythmes d'apprentissage des élèves sont également des facteurs majeurs.

### **Les modalités du travail en classe**

L'enseignante n'opte pas pour le travail en groupe puisque selon elle cela prend beaucoup de temps et le temps est assez limité.

### **Les ponts interlangues en classe de langue**

L'enseignante fait des ponts entre le français et le grec en donnant des exemples de mots communs dans les deux langues, qu'on utilise dans la vie quotidienne. En 2004 elle a effectué un projet avec les apprenants de cette classe, dont le but était de créer un dictionnaire de mots sur l'athlétisme et les jeux olympiques. Les langues étaient le grec, le français, l'espagnol et l'allemand. Il s'agissait donc d'un dictionnaire de mots communs entre les langues et leurs similitudes.

### **Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère**

L'enseignante recourt à la langue maternelle des apprenants. Comme elle travaillait dans un petit village elle n'avait pas d'étudiants étrangers, donc elle avait recours seulement au grec. Elle considère cela comme quelque chose d'inévitable car le niveau des apprenants est très bas même si elle pense que ce n'est pas une stratégie qui favorise l'apprentissage de la langue étrangère.

### **L'opinion de l'enseignante sur les activités d'intercompréhension travaillées en classe**

L'enseignante considère que le cercle familial et le niveau social jouent un rôle considérable sur la gestion des activités de la part de l'apprenant. Les expériences de l'enfant, les voyages et le contact avec d'autres civilisations sensibilisent l'apprenant à d'autres langues et le rend plus capable à participer à ces activités de façon plus efficace.

Elle pense que les langues latines peuvent être exploitées en classe de langue plus facilement que les autres langues appartenant aux deux autres familles de langues. De plus ce n'est pas seulement le vocabulaire qui peut nous aider quand on pratique l'intercompréhension mais la grammaire également peut finir par être utile aussi. En lui montrant la carte d'anniversaire en italien elle a trouvé que ce type d'activité est exploitable car le vocabulaire est facile et la structure est reconnaissable par les apprenants. Par contre quand elle a vu l'activité avec *Le petit prince* où il n'y avait pas d'images (annexe 8, p. 109), elle a souligné qu'il y aurait des difficultés à l'exploiter. Elle a aimé l'activité parue dans *Euromania* (annexe 9, p. 111) car elle est illustrée par beaucoup d'images qui fonctionnent comme guide pour l'apprenant.

Pour conclure elle a aussi ajouté que les nouvelles technologies peuvent avoir un rôle important sur les activités d'intercompréhension : le son, l'image sont des outils indispensables pour ce type d'activités.



### **L'influence de l'âge des apprenants sur leurs attitudes envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère**

L'enseignante pense qu'au collège les apprenants sont beaucoup plus conscients et matures par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère.

### **La motivation dans l'apprentissage du français**

L'enseignante utilise d'autres moyens au cours de langue comme par exemple montrer un film aux apprenants, faire des mots croisés, rendre une visite avec eux à l'institut français de Patras. Elle souligne qu'elle vise à la sensibilisation des élèves à la culture à sur la civilisation française et que le but n'est pas seulement d'apprendre la grammaire ou le vocabulaire du français.

### **Les représentations de l'enseignante sur l'intérêt que les étudiants éprouvent pour le français**

L'enseignante soutient que le cours du français est un choix conscient tant au primaire qu'au collège et dit que les apprenants coopèrent très bien avec elle et s'adaptent au cours.

### **La gestion de l'hétérogénéité et les ponts interlangues en classe de langue**

L'enseignante dit que l'hétérogénéité ne constitue pas un problème en classe de langue pour elle et qu'elle essaye de faire des ponts entre les différentes cultures, trouver les points communs et les différences. Elle essaye de faire tout ça à travers les documents travaillés en classe et la vie quotidienne.

### **Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère**

Elle aussi, elle considère cela comme quelque chose d'inévitable car le niveau des apprenants est très bas même si elle pense que ce n'est pas une stratégie qui favorise l'apprentissage de la langue étrangère. La majorité des apprenants en classe sont d'origine grecque donc elle a recours à la langue grecque mais essaye de favoriser dans la classe les autres langues de leur répertoire en demandant aux apprenants comment on dit 'bonjour' par exemple en albanais.

L'opinion de l'enseignante sur les activités d'intercompréhension travaillées en classe et l'intercompréhension en classe de langue. L'enseignante souligne que l'éveil aux langues a déjà commencé dès 2008. Aux dernières pages des livres scolaires nous avons un vocabulaire qui est en français suivi de sa traduction en italien, en allemand et en anglais. Elle pense toutefois que nous devons adapter cette stratégie aux langues que nous avons en classe comme c'est l'albanais, le bulgare, le roumain, l'arabe... Concernant les activités parues dans *Euromania* (annexe 9, p.111) et le site de francophonie (annexe 8, p.109), elle considère que ce n'est pas facile à appliquer à l'école primaire hellénique. Elle a trouvé sympathique l'activité avec la carte d'anniversaire (annexe 8, p.110) puisque le vocabulaire semble être plus facile.

### **La motivation pour l'apprentissage du français**

L'enseignante pense que la responsabilité pour l'apprentissage d'une langue vient des apprenants et qu'elle ne sait pas vraiment ce qui les motive. Elle a observé que les mots croisés et les films stimulent leur intérêt. En ce qui concerne les films, elle a dit qu'ils écoutent quelques mots en français et qu'ils les répètent. Elle pense en général que les activités fatiguent les apprenants. Les rythmes scolaires comme la place du français dans le programme scolaire, l'analogie entre le nombre des apprenants et la durée du cours ainsi que les rythmes d'apprentissage des élèves sont également des facteurs majeurs.

### **Les modalités du travail en classe**

Elle n'opte pas pour le travail en groupe puisque les classes sont hétérogènes et cela rend le travail plus difficile. Il y a des apprenants qui ne connaissent pas du tout le français et d'autres qui maîtrisent assez bien la langue. L'enseignante pense aussi que le nombre des élèves ne doit pas dépasser les 10 personnes par classe puisque dans ce cas, même si le professeur est sévère, cela ne fonctionne pas. L'enseignante n'opte pas pour le travail en groupe puisque selon elle cela prend beaucoup de temps et le temps est assez limité.

### **L'influence de l'âge des apprenants sur leurs attitudes envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère**

L'enseignante soutient qu'à l'école primaire les apprenants sont plus motivés et qu'on peut avoir une approche plus ludique, faire des activités plus interactives, travailler sur des chansons. Elle a donné l'exemple de deux frères qui sont au primaire et qui ont déjà étudié un corpus qui contenait 20 chansons et qui avaient un vocabulaire assez difficile lors d'un cours particulier. Ils ont commencé avec la méthode 'le français en chantant' et ensuite ils ont travaillé sur des chansons sur youtube.

### **La gestion de l'hétérogénéité en classe de langue**

L'enseignante affirme que dans les classes il y a des apprenants qui sont Albanais mais avec qui nous n'avons pas de grande différence et surtout avec les élèves qui apprennent le français en tant que L2. Elle considère qu'il n'existe pas d'hétérogénéité quand la classe est constituée de Grecs et d'Albanais. De plus elle enseigne à deux apprenants au primaire (il s'agit d'un cours particulier) qui ont une approche différente quand ils apprennent la langue. L'une des filles a une hyperactivité et ne peut pas se concentrer facilement donc l'enseignante essaye de trouver d'autres manières pour faire son cours. Elle souligne que c'est assez difficile pour les enseignants qui travaillent au primaire puisque le nombre des apprenants aggrave la situation et ajoute que les enseignants doivent être qualifiés pour gérer des situations difficiles. L'enseignante pense que tous les apprenants ne réagissent pas de la même manière dans un cours de langue et que l'apprenant a une responsabilité envers son apprentissage.

### **Les ponts interlangues en classe de langue**

Les étudiants albanais trouvent des ressemblances entre leur langue maternelle et le français et font des ponts instinctivement. De plus elle observe que ce phénomène a une tendance à disparaître puisque les Albanais sont assimilés et parlent le grec plus que l'albanais. Elle pense que c'est à cause de la discrimination faite à des nationalités comme les Albanais qui sont considérés par le peuple grec comme inférieurs. Elle souligne qu'elle essaye de donner à comprendre aux élèves qu'il n'existe pas des limites en ce qui concerne les langues et que les frontières entre les pays sont faites pour des raisons économiques et politiques. La langue n'a rien affaire avec les frontières. Nous avons des mots qui sont issus de l'italien donc ils sont adaptés en grec. Elle fait des parallélismes avec l'anglais et essaye de trouver des mots transparents. Mais elle ne veut pas que les apprenants utilisent des mots comme bon week end ou cool et essaye de leur apprendre quelques néologismes comme l'expression bons vacancelles. De plus lorsqu'ils écoutent une chanson en français, elle leur demande s'ils peuvent identifier les 5 mots qui ressemblent au grec et repèrent par exemple le mot 'planète'.

### **L'anglais langue étrangère : le rôle qu'il joue à l'apprentissage du français**

Les apprenants sont immergés dans l'apprentissage de l'anglais dès leur plus jeune âge et le type d'enseignement de cette langue ne favorise pas l'apprentissage du français. Elle estime qu'il n'y a pas de flexibilité et que le cours manque de variété en ayant une forme qui ne favorise pas beaucoup l'apprentissage du vocabulaire. Les étudiants finissent par avoir un vocabulaire qui n'est pas riche. Les compétences fondamentales pour la LE ne sont pas du tout développées lors de l'apprentissage de l'anglais et cela se reflète sur le français aussi. Seuls les enfants qui sont doués pour les langues peuvent faire des rapprochements entre le français, l'anglais et le grec. La moyenne des apprenants apprennent l'anglais d'une manière passive et sans créativité. Cette thématique était abordée par une seule enseignante lors de l'entretien.

## **Les représentations de l'enseignante par rapport à la conception des apprenants sur le français**

Il y a dix ans, les apprenants ne choisissaient pas consciemment la deuxième langue étrangère. Maintenant elle considère que le choix pour la plupart d'entre eux est conscient.

## **La motivation pour l'apprentissage du français**

Les enfants au primaire ont la curiosité d'apprendre ; c'est alors facile de cultiver chez eux le goût de l'effort et l'envie d'apprendre la nouvelle culture. Quand ils viennent pour la première fois au collège il est très difficile de le faire puisqu'il y a plusieurs facteurs qui jouent leur rôle comme par exemple les hormones qui sont impliquées aussi pendant l'adolescence. Concernant les enfants qui sont au primaire, elle opte pour des activités comme les devinettes, pour des dialogues et des activités théâtrales et aime travailler avec des chansons de groupes de musique comme *Kids united* par exemple. Les apprenants se soulèvent et tous ensembles font des activités en étant debout. En même temps elle soutient que malgré le fait que l'orthographe est une méthode traditionnelle d'apprentissage, elle joue un rôle primordial pour l'apprentissage de la langue. Elle trouve que quelques activités proposés dans les manuels sont plutôt utopiques.

## **Les rythmes en classe et les modalités de travail**

L'enseignante évite de placer le cours pour les élèves du primaire après l'école ou très tard l'après-midi puisqu'ils ne peuvent plus se concentrer. L'analogie entre le nombre des apprenants et la durée du cours ainsi que les rythmes d'apprentissage des élèves sont également des facteurs majeurs. Elle pense qu'une classe de langue ne doit pas dépasser les dix élèves et trouve qu'à l'école publique il est indispensable de recruter un plus grand nombre d'enseignants pour éviter l'accumulation d'un grand nombre d'étudiants.

### **L'opinion de l'enseignante sur les activités d'intercompréhension travaillées en classe de langue**

Elle considère que le corpus d'*Euromania* est assez difficile pour l'école primaire puisque les apprenants n'ont pas le niveau adéquat (A1, A2) pour qu'ils puissent faire les activités qui sont incluses. La carte d'anniversaire et l'activité avec le petit prince sont assez intéressantes pour elle, puisque la carte a une structure qui peut être reconnaissable et l'activité avec le petit prince peut être considérée comme jeu par la plupart des élèves.

### **La place que l'intercompréhension pourrait avoir en classe et propositions**

L'enseignante soutient que les activités d'intercompréhension peuvent être appliquées à des écoles qui sont bilingues ou à des classes d'intégration. Ce contexte peut être favorable pour la pratique de l'intercompréhension. Elle ajoute que l'aide de nouvelles technologies peut être précieuse : aux dernières pages des méthodes nous pouvons présenter une vidéo où nous aurons des descriptions sur la possibilité d'aller dans un pays, par exemple en Italie, apprendre des mots italiens... Les élèves peuvent comprendre le contenu de cette vidéo basés seulement sur leurs connaissances du français déjà acquises. Elle a proposé aussi la méthode Fréquence jeunes. Il faut que les apprenants trouvent les mots transparents dans les textes. C'est difficile pour elle d'appliquer cette méthode aux adolescents puisque l'intercompréhension n'est pas du tout travaillée à l'école primaire et les élèves n'ont pas formé une telle façon de penser. *Lingo*, *Devine qui c'est* sont aussi des jeux par le biais desquels on peut travailler l'intercompréhension selon elle. Ça serait intéressant d'y ajouter d'autres langues sauf les langues qui ont des racines latines comme par exemple le russe et le suédois.

### **L'implication corporelle dans les situations éducatives**

L'enseignante ajoute que nous pourrions avoir recours aux gestes, au mouvement du corps et à une théâtralité afin de rendre le cours de l'intercompréhension plus intéressant et plus facile. Quand, par exemple, elle enseigne des mots qui expriment une réalité dont on a besoin elle utilise beaucoup cette technique. Elle insiste sur le

fait que quand nous sommes petits nous apprenons par le biais de mouvements mais à l'école nous perdons cette aptitude en donnant l'exemple de sa grande mère qui était en Yougoslavie et pour manger une omelette il fallait faire la poule pour que les natifs puissent comprendre de quoi il s'agissait. Il est indispensable que l'enfant s'exprime librement pour apprendre. Elle pense que la première année du primaire doit être consacrée à l'éveil aux langues et que les profs des langues doivent coopérer entre eux en créant des activités adéquates pour sensibiliser les enfants aux différentes langues.

### **Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère**

L'enseignante soutient qu'elle n'utilise pas le grec pendant le cours mais seulement quand elle veut faire un rapprochement entre le grec et la langue cible. Les apprenants albanais font souvent le pont entre le français et l'albanais tout seuls et surtout quand ils trouvent des mots qui se ressemblent.

### **3.2 Entretiens avec les apprenants**

Pour que je puisse mener à bien la présente analyse et connaître l'opinion des élèves sur la qualité « motivationnelle » des activités d'apprentissage que je leur ai proposées et qui sont effectuées en classe, nous avons fait 3 entretiens basés sur les dix conditions à respecter notées ci-dessous (entre parenthèses), pour susciter la motivation des élèves selon Roland Viau.

#### **1. Les activités ont-elles été suffisamment expliquées pour savoir comment s'y prendre ? (être claires)**

Les apprenants à la classe de Kolonaki ont trouvé que quelques activités parues dans *Euromania* et le site de la francophonie étaient assez confuses. Le groupe que j'ai formé et auquel j'ai fait seulement les activités que j'ai préparées ont dit qu'ils ont beaucoup aimé le cours et les activités et que tout était assez clair à l'exception d'une activité qui comprenait l'allemand.

#### **2. Avaient-elles un rapport avec ce qui vous intéresse dans la vie (être signifiantes) ?**

Tous les apprenants ont affirmé que les activités d'intercompréhension peuvent finir par être utiles puisqu' ils veulent savoir gérer plusieurs langues et voyager à l'étranger.

**3. Ont-elles exigé de vous l'accomplissement de plusieurs tâches ? (être diversifiées) ?**

Ils ont répondu que les activités étaient diversifiées. Une seule activité comprenait seulement un produit final. Il s'agissait d'un projet qu'ils devaient présenter à leurs parents (activité menée avec le groupe des étudiants)

**4. En les pratiquant, avez-vous eu la possibilité de faire des choix (rendre l'élève responsable) ?**

Ils ont répondu que oui puisqu' ils ne savaient pas toutes les langues étrangères et ils avaient un sentiment de confiance en soi quand l'activité a terminé.

**5. Y avait-il un défi à relever? (représenter un défi)**

Oui, car ils ne connaissaient pas les langues et ils ont essayé de s'en sortir.

**6. Ont-elles exigé un travail dur pour réussir ? (exiger un engagement cognitif)**

C'était difficile et facile en même temps. Il fallait utiliser le bagage langagier déjà acquis et avoir recours à quelques connaissances plus générales.

**7. Ont-elles exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours ? (avoir un caractère interdisciplinaire)**

Selon eux il fallait avoir quelques connaissances mais surtout des connaissances générales.

**8. Se sont-elles déroulées en collaboration avec vos collègues de classe ? (permettre l'interaction et la collaboration)**

Si, toutes les activités avaient un tel caractère.

**9. Dans le cadre de ces activités, le temps accordé était-il suffisant pour que vous fassiez du bon travail ? (se dérouler sur une période suffisante)**

Ils ont répondu que oui.

**10. Y avait-il des activités présentées à d'autres personnes que l'enseignant ? (avoir un caractère authentique)**

J'ai effectué un petit projet avec le groupe des étudiants à Péloponnèse.



**Autres points importants:**

**Groupe 1 – classe de Kolonaki**

**Bagage langagier pour l'ensemble des apprenants :** allemand, espagnol, grec, italien, français, chinois

**Langues qu'ils veulent apprendre :** Ils voudraient apprendre l'allemand (puisque il s'agit d'une langue difficile et donc belle), l'espagnol (il aime beaucoup le pays) (il aime la sonorité de cette langue), l'italien (ils ont aimé la sonorité de cette langue), le chinois, suédois (il a écouté une phrase par hasard et il a cherché sur web de quelle langue il s'agissait). La plupart d'entre eux ont dit que lorsqu'on apprend une langue c'est important que ça soit difficile pour éprouver une satisfaction et ils ne trouvent pas le sens quand une langue est très facile.

**Constataion générale sur le cours du français :** Ils aiment le cours traditionnel mais aussi les activités. Ils trouvent que par le biais des activités en classe de langue ils n'apprennent pas beaucoup de choses mais les activités sont amusantes et nécessaires pendant le cours. Ils veulent que le cours combine les deux. Ils aiment les activités collaboratives, les projets dans une classe de langue et que leur coopération aboutisse à un produit final.

**Ponts interlangues en classe de langue :** Ils ont observé que l'enseignante fait quelques ponts entre les langues, vocabulaire existant dans les manuels (centrés sur le français-grec)

**Opinion sur les activités :** Ce n'était pas très difficile mais pas très facile non plus. Les activités étaient très intéressantes selon eux. Ils ont aimé car des autres langues étaient impliquées dans les activités et ils aiment le fait qu'ils apprennent d'autres langues aussi. Ils soutiennent qu'il faut maîtriser très bien la langue française puisque le français ressemble à l'italien et à l'espagnol. De plus un apprenant a souligné que si un apprenant connaît une de ces langues (espagnol, italien, etc.) très bien, cela rend l'activité plus utile pour lui. Un apprenant a dit qu'il a aimé le fait qu'il était capable de reconnaître des mots grecs par le biais de ces activités. Un autre apprenant a dit qu'il a appris 10-15 mots environ par chaque langue. Selon eux nous habitons dans un pays plurilingue, dans un monde plurilingue donc ils considèrent que c'est une nécessité d'apprendre plusieurs langues étrangères. L'apprenant qui a opté pour le cours d'allemand l'année dernière mais qu'il était obligé de choisir le français cette

année à cause du nombre limité des étudiants au cours d'allemand a souligné que ce n'était pas facile pour lui (les activités faites en classe ne comprenaient pas langues germaniques).

Ils ont aimé l'aspect ludique de ces activités.

Ils ont trouvé une difficulté par rapport aux mots car, selon eux, cela est un peu confus (surtout pendant l'activité avec *Le petit prince* où ils devaient décider quelle langue correspond à quelle phrase (annexe 8, p.110)

**Propositions :** Ils ont fait des propositions comme par exemple former des phrases par des mots isolés/mettre dans le bon ordre les mots pour qu'ils forment une phrase. Cacher des mots en italien, en espagnol et en français qui seront écrits sur papier et repérer ensuite les mots français. Mêler les mots qu'ils connaissent déjà avec les mots inconnus et trouver les mots français. Donner une phrase et chercher ensuite des informations sur cette phrase.

**But final :** Une partie des élèves n'a pas compris le but final de l'expérience . Nous avons alors fait une petite discussion. Ils ont dit qu'ils pensent que nous avons fait ces activités :

- Pour distinguer le français parmi d'autres langues et apprendre des mots en français
- Un apprenant a donné un exemple en disant que si on connaît cette technique on peut par exemple entrer dans un magasin espagnol et si le vendeur utilise un mot en espagnol cela pourrait être facile de comprendre puisque on connaît déjà le français et on peut identifier le mot qui rassemble par le biais de l'intercompréhension.

Ils ont trouvé que les activités répondent à leurs besoins, puisque si ils veulent voyager à l'étranger ils seront capable de communiquer.

**Techniques appliquées :** Vocabulaire, structure pareille, carte d'anniversaire, instructions qu'ils connaissaient déjà en cas de tremblement de terre et qui étaient parues dans *Euromania*, recours au grec, au français, à l'italien (au bagage langagier de chaque apprenant).

## **Groupe 2 Classe à Ampelokipi**

**Bagage langagier pour l'ensemble des apprenants :** grec, anglais, albanais, espagnol, allemand, chinois.

**Langues qu'ils veulent apprendre** : philippin (apprenant qui veut apprendre sa langue maternelle), espagnol, suédois, portugais, italien

**Constatation générale** : Ils aiment les activités effectuées en classe. Plus précisément, ils ont aimé les activités d'intercompréhension. Ils aiment le défi quand ils apprennent une langue étrangère.

**Ponts interlangues en classe de langue** : Ils ont fait une activité avec l'enseignante. Il s'agissait d'une chanson qui comprenait plusieurs langues. Une vidéo qui montrait que unis nous sommes plus forts.

Une vidéo avec le mot salut dans presque toutes les langues.

**Opinion sur les activités menées en classe** : Toutes les langues se ressemblent entre elles.

**Le but principal de ces activités** : Aller à l'étranger, pour discuter dans d'autres langues et pour connaître d'autres cultures

-Nous sommes tous différents nous avons plusieurs langues dans une classe. Il faut faire des activités qui correspondent à cela.

**Propositions** : Ils aimeraient que les activités soient plus colorées, avec des images  
Techniques appliquées : vocabulaire, carte d'anniversaire facile, (annexe 8, p. 110) séisme facile, (annexe 9, p. 111) leur instinct, une apprenante a dit des mots qu'elle reconnaissait de l'albanais (mud, respect, poula, gigant, energia).

### **Groupe 3 : élèves de 12 ans (formé par nous)**

**Bagage langagier pour l'ensemble des apprenants**: anglais

**Langues qu'ils veulent apprendre** : l'espagnol, l'italien, un apprenant a dit : aucune langue.

**Constatation générale** : Ils aiment les activités puisqu'ils n'ont pas de travail à faire chez eux.

**Opinion sur les activités menées en classe** : Activités avec plusieurs langues et avec le français pour trouver le mot lié avec l'image. Ils disent qu'ils avaient plusieurs langues à leur disposition (espagnol, italien, roumain) et qu'ils devraient faire quelque chose comme traduction à l'aide des images. Ils ont trouvé difficile l'activité

avec la chambre de Van Gogh (le vocabulaire était en allemand-annexe 1, p.89). Malgré ça ils ont aimé l'activité avec l'arabe, le grec et le français puisqu'ils pouvaient reconnaître les mots arabes grâce au grec. Ils ont trouvé assez faciles et amusantes les activités.

**But final des activités** : apprendre le français par le biais d'autres langues. Apprendre les fruits, des aliments.

**Techniques appliquées** : Vocabulaire, recours au grec ou à l'anglais et au français.

## 4. Interprétation des entretiens

### 4.1 Interprétation des entretiens avec les enseignants

Cette recherche qualitative avait comme but de montrer ce qui motive principalement les apprenants de l'âge de 10-12 ans et la place que l'intercompréhension pourrait avoir dans l'enseignement. La discussion avec les enseignantes a tourné autour de trois grandes thématiques : les différents facteurs influençant la motivation des apprenants, les ponts interlangues en classe de langue et la place de l'intercompréhension dans les classes de langues pour les étudiants âgés de 6-12 ans.

#### L'âge

Comme réponse à ma question sur ce qui motive les élèves, les enseignantes soulignent des facteurs de motivations différents qui entrent en jeu quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Deux sur trois enseignantes ont affirmé que les apprenants sont plus motivés à l'école primaire qu'au collège. Ils ont la curiosité d'apprendre; c'est ainsi facile de cultiver chez eux le goût de l'effort et l'envie d'apprendre une nouvelle culture. De plus la puberté chez les adolescents joue un rôle prépondérant et constitue un obstacle selon une enseignante ; surtout quand ils commencent à apprendre une langue étrangère au collège ils ne montrent pas une attitude très positive envers leur apprentissage. Pourtant, l'une des deux a souligné que plusieurs adultes éprouvent aussi le besoin d'apprendre une nouvelle langue. La troisième a soutenu que les apprenants sont plus motivés au collège puisqu'ils sont plus matures et conscients. Considérons la littérature sur ce sujet. Selon, Munoz & Cenoz (2007 : 6) l'âge est un facteur important qui doit être examiné pas seulement par rapport au moment que nous décidons d'apprendre une langue étrangère mais aussi à la période pendant laquelle chaque enseignement sera effectué et à l'intensité qui correspond aux différents moments de l'enseignement :

the age limits of a privileged period for learning languages may constitute essential information to take into account when deciding not only when to begin the teaching of a foreign language at school, but also the period in which instruction is to take place, and probably the intensity required at different moments of the process as well.

Selon Lambelet et Berthele 2014, la question des effets de l'âge sur l'apprentissage des langues reste encore un sujet de débat. Markowski, (2008 : 45) soutient que l'âge de l'apprenant est un facteur fondamental dans le choix et la préparation des techniques d'enseignement parce que chaque activité n'est pas convenable pour tous les élèves, indépendamment de l'âge.

### **La motivation**

Toutes les trois enseignantes ont estimé que l'apprentissage d'une langue étrangère est la responsabilité de l'apprenant. L'étude de Glikzman, Gardner et Smythe (1982 cité par Axell 2007 : 4), montre qu'un élève ayant une motivation intégrée forte est plus actif dans la salle de classe. D'après Ehrman et al. (2003 : 321), les apprenants de langues secondes qui réussissent à leur apprentissage étant aussi les plus motivés gagnent un sentiment de satisfaction personnelle et éprouvent une attitude positive autant au niveau de l'apprentissage qu'au niveau de leur travail soit en groupe soit en unité. Nikolov (1999) lors de ses recherches approfondies sur la motivation des élèves hongrois en classe d'anglais à l'école primaire retrouve la même motivation ainsi que l'importance de la situation d'apprentissage :

the most important motivating factors for children between 6 and 14 years old of age included positive attitudes towards the learning context and the teacher : intrinsically motivating activities, tasks and materials ; and they were motivated by classroom practices than integrative or instrumental reasons» ( Nikolov, 1999: 36).

Les trois interrogées soutiennent que les activités qu'elles optent pour les apprenants de 6 à 12 ans ont un caractère plus ludique et sont plus interactives. L'une a souligné que le but n'est pas seulement le vocabulaire et la grammaire française mais aussi la culture française. Les deux enseignantes qui avaient des apprenants étrangers dans leurs classes essayaient de favoriser toutes les cultures en faisant des ponts soit culturels soit linguistiques. En ce qui concerne l'aspect linguistique elles travaillent sur le lexique par le biais de corpus qui contient des chansons (Le français en chantant) ; l'une a souligné qu'elle trouve ses sources sur les chansons du groupe Kids United et sur You tube. Elles ont recours aussi à des films, des jeux, des devinettes et des activités théâtrales pour motiver leurs apprenants qui se lèvent et tous ensemble - font des activités en étant debout.

En quoi le jeu est-il source de motivation ? D'après Silva année : page, le jeu présente trois grands avantages. Les activités ludiques suscitent une grande motivation et incitent ceux qui jouent se dépasser eux-mêmes afin d'atteindre un but. Toute cette activité développe chez l'enfant la motricité fine et la motricité globale. L'enfant apprend alors comment s'organiser pour faire un geste. De plus, le jeu peut conduire à un comportement communicatif en sollicitant le corps, l'affect et la sensibilité. Lors d'une activité ludique l'enfant arrive à « dépasser son égocentrisme ». Il apprend à respecter son camarade, il apprend à coopérer.

Les activités ludiques sont un vecteur culturel aussi. Apprendre une langue c'est aussi obtenir une connaissance globale de cette langue et connaître des éléments culturels aussi. L'élève doit connaître pas seulement les codes linguistiques et les structures grammaticales mais avoir une connaissance sur d'autres aspects comme les coutumes et les traditions. La classe de langue est un espace où on découvre l'autre et nous explorons sa culture. Les élèves éprouvent le besoin de sentir qu'une langue est utile pour leur apprentissage. L'aspect culturel est l'élément qui rend l'apprentissage d'une langue concret car les apprenants prennent conscience du fait que cet apprentissage leur servira plus tard (lors d'un voyage par exemple (Halliwell 1995 cité par Joanna Hoover 18-26).

Le jeu peut fonctionner en tant qu'outil de socialisation dans une classe multiculturelle aussi. Nous apprenons à respecter l'Autre. Les élèves éprouvent le besoin de ressentir qu'une langue est utile pour leur apprentissage. L'aspect culturel est l'élément qui rend l'apprentissage d'une langue concret car les apprenants prennent conscience du fait que cet apprentissage leur servira plus tard (lors d'un voyage par exemple). La « révérence » est un jeu proposé par Silva 2008 (cité par Hoover 2012 : 18-26), qui a comme but de comparer les différentes cultures de la classe avec la culture de la langue cible. Par ailleurs, d'après Silva, le jeu a également des avantages cognitifs. Dans le jeu, l'élève est actif.

Halliwell 1995 propose aux enseignants de prendre en compte dans leurs méthodes l'identification des instincts et des compétences innées des enfants afin de motiver les élèves et leur désir d'apprendre. (Halliwell 1995, cité par Hoover 2012 : 7)

Par le jeu nous apprenons « comment se comporter en langue étrangère » selon Allen 1991 (Allen 1991 cité par Hoover 2012 : 20). Selon les enseignantes les enfants au primaire ont la curiosité d'apprendre ; c'est alors facile de cultiver chez eux le goût de

l'effort et l'envie d'apprendre la nouvelle culture. En effet, l'une de nos enseignantes interrogées souligne que son but est la culture et la civilisation française et pas seulement le vocabulaire et la grammaire.

Quant au travail par groupes, deux enseignantes sur trois ont montré de la réticence par rapport à ce type de travail puisque selon elles le temps est assez limité et les rythmes scolaires ne le favorisent pas. L'une d'entre elles a souligné que l'hétérogénéité en classe constitue une barrière pour former des groupes. La bibliographie n'est pas de cet avis. L'enseignement ayant recours au travail en groupes s'est surtout développé et a été l'objet d'études, de recherches, d'expériences, de théorisations conduites par de psychologues, de sociologues, de pédagogues, notamment depuis la fin du XIX siècle. Parmi ces pédagogues nous citerons Roger Cousinet qui, vers 1920, élaborait sa célèbre méthode de « travail libre par groupes ». (Cousinet 2011-présentation par Gutierrez) soutient qu'il faut renverser radicalement les rapports que l'élève entretient avec le maître, avec le savoir, avec les autres et transformer une « classe fictive » en une « classe réelle ». Selon lui il convient de transformer la classe en groupes. Les études et recherches en sciences humaines font apparaître l'importance de l'action et du travail en groupes pour les apprentissages. Les approches socio-cognitivistes ont montré que le groupe est un moyen qui favorise les apprentissages. L'entraide et la coopération motivent les apprenants en permettant aux élèves de progresser dans leurs processus des apprentissages et dans l'acquisition des savoirs. Afin que les apprenants puissent communiquer avec leurs camarades ils doivent adapter et améliorer le langage utilisé pour qu'il y ait compréhension et échange. L'écoute, le dialogue et l'interaction en situation réelle peuvent finir par être les instruments pour une communication construite sur le sens. Le groupe alors joue un rôle prépondérant dans l'appropriation de la langue et favorise en même temps l'apprentissage et la communication. La dimension socialisante du travail en groupe n'est pas de moindre importance par rapport aux autres aptitudes acquises grâce à ce type de travail : le groupe permettra à chacun de prendre conscience de ses similitudes et de ses différences, d'apprendre quels sont ses droits et ses devoirs. Les enseignantes ont souligné que le temps n'est pas toujours suffisant pour former des groupes en classe de langue et pour faire toutes les activités. Selon Viau (2004 : 8) accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à avoir une compétence positive. Le pousser à



agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas terminer à temps.)

Suite à cette discussion concernant des sujets bateaux de la didactique, nous définirons le concept de l'intercompréhension et présenterons les modalités de cette procédure (liens entre les langues, place à la langue maternelle des apprenants) tout comme l'opinion des enseignantes interviewées sur le matériel intercompréhensif proposé à leurs élèves.

### **Qu'est-ce qu'est l'intercompréhension ?**

Nous disons qu'il y a intercompréhension lorsqu'un locuteur de langue A et un locuteur de langue B communiquent en utilisant chacun leur langue tout en se comprenant l'un l'autre (Ecco 1993, Castagne 2006).

### **Les liens entre les langues**

Une des enseignantes qui apprend l'italien (niveau B2) affirme qu'elle observe des ressemblances entre le français et l'italien. Le français l'aide à mieux comprendre le texte. Elle pense qu'il existe beaucoup de similitudes car le latin est la langue-mère pour les deux langues, ce qui aide beaucoup au niveau du vocabulaire. Selon elle, nous pouvons comprendre le texte sans savoir l'italien. Cependant, quand nous voulons rédiger un texte ou parler l'italien la connaissance de la langue française constitue un obstacle selon elle. Quelle est l'opinion des spécialistes ? Evenou (2016 : 76) soutient que l'intercompréhension exige un certain entraînement et une certaine connaissance de la phonologie de la langue-cible. Par contre l'écrit est beaucoup plus accessible. C'est pour cette raison que toutes les expériences en intercompréhension concernent la compréhension passive des textes écrits (Stembert 2003, Meissner 2004). Est-il suffisant ? En effet, nous sommes confrontés à des informations écrites dans toutes les langues. Pour favoriser cette possibilité le latin est-il nécessaire ? Pas obligatoirement pour les théoriciens d'intercompréhension (Benveniste 2001).

Pourtant, Evenou, 2016 soutient qu'il serait intéressant d'améliorer son enseignement. Il propose alors même si son enseignement est en déclin, de le mettre en relation avec les langues vivantes et le développement d'une conscience métalinguistique chez

l'élève, ce qui est par ailleurs souligné par les psycholinguistes (Gombert 1990) et a des effets bénéfiques en classe de langue (Krimpogianni 2019).

### **Les langues mortes**

Evenou, 2016 dit ainsi clairement que l'apprentissage des langues anciennes peut constituer un outil pour l'apprentissage des langues européennes. Guinez 2013, cité par Evenou 2016 : 34 est du même avis et dit qu'il faut exploiter en notre faveur l'existence de la romanité qui a laissé son empreinte sur le patrimoine linguistique de plusieurs pays. Il espère que les enseignants accorderont plus d'importance à cet héritage précieux.

Selon la première enseignante, les langues latines peuvent être exploitées en classe de langue plus facilement que les autres langues appartenant aux deux autres familles de langues. De plus ce n'est pas seulement le vocabulaire, selon elle, qui peut nous aider quand on pratique l'intercompréhension - la grammaire également peut finir par être utile aussi. La bibliographie lui donne raison : il est vrai que cette pratique concerne essentiellement l'enseignement des langues de même famille qui ont un patrimoine culturel commun (500 mots communs pour les familles romanes, et 1500 mots pour la famille slave, (Boldych 2007<sup>3</sup> cité par Moustaki 2015 : 31). Ceci devient évident lorsqu'on considère les projets européens basés sur ce principe : Eurocomrom a concerné la famille romane, Eurocomgerm les familles germaniques et Eurcomslav la famille slave (Moustaki 2015) sans que l'intercompréhension entre langues n'appartenant pas à la même famille soit exclue (projet EU+I). De plus, l'intercompréhension peut être écrite ou orale, reposant sur le principe de transparence lexicale, d'invariants et de transferts.

### **La place non à la langue maternelle mais aux langues maternelles des apprenants**

Selon les enseignantes, les apprenants albanais font tout seuls souvent le pont entre le français et l'albanais quand ils trouvent des mots qui se ressemblent. Elle considère

---

<sup>3</sup> <http://acedle.org/spip.php?article729>

cela comme quelque chose d'inévitable car le niveau des apprenants est très bas même si elle croit, à tort comme nous le verrons par la suite, que ce n'est pas une stratégie qui favorise l'apprentissage de la langue étrangère. C'est par ailleurs une contradiction remarquée par Vihou 2018 lors d'une enquête menée auprès d'enseignants de FLE : ils ont recours à la comparaison des langues sans pour autant être persuadés que ceci est une bonne pratique.

Pourtant les autres enseignantes nuancent cette pensée : elles ont recours à la langue grecque mais essayent de favoriser les autres langues du répertoire des apprenants en leur demandant par exemple comment on dit 'bonjour' en albanais. Rappelons ici que loin d'être banni, le recours à la langue maternelle est basé sur le principe socio-constructiviste selon lequel on apprend une langue en fonction de ce que l'on connaît déjà (sa langue maternelle). Les activités qu'optent les enseignants s'organisent ainsi autour des écarts entre la langue maternelle et la langue de scolarité. Pourtant, dans les sociétés multiculturelles d'aujourd'hui les élèves n'arrivent pas tous en classe avec le même « connu » et la langue de scolarité n'est pas pour tous la langue maternelle. C'est pour cette raison que l'Union européenne, grâce à sa structure géopolitique multilingue, tente de relever multiples défis. Mais langue et culture comme on l'a déjà mentionné sont étroitement liées. Ainsi l'éducation aux langues se doit de mener à une entrée dans la culture de l'Autre (Bruner 1996 : 52) tout en tenant compte de la culture du pays d'accueil. C'est pour cela qu'il est indispensable de valoriser le vécu linguistique et culturel des apprenants et faire des liens avec leur expérience. Ainsi quand on enseigne ou on apprend une langue étrangère (dans notre cas le français), la prise en compte des langues parlées par les apprenants (dans notre cas grec, albanais, etc.) peut servir de pont pour mieux contextualiser cette langue cible (Krimpogianni, Moustaki 2019).

D'après Kern et Liddicoat (2008 cité par Zarate, Lévy, Kramsh 2008 : 27) « considérer l'apprenant d'une langue étrangère comme locuteur/acteur constitue un bon point de départ (...), parce que plurilinguisme et pluriculturalisme n'existent qu'au travers d'individus qui parlent, communiquent et agissent en plusieurs langues et dans plusieurs contextes culturels. De plus selon Causa 2002 (cité par Benamar 2014 : 68) la langue maternelle peut jouer le rôle du pont pour L2 en facilitant son apprentissage. L'enseignant donc d'une classe de FLE peut profiter du plurilinguisme et recourir à la LM des apprenants pour créer des conditions favorables à la communication.

(Benamar 2014 : 89). Pour ce faire, l'étude des représentations concernant la langue-culture du pays d'accueil tout comme de langue-culture des apprenants est importante, comme le dévoile Bertevas 2018.

### **Les activités « intercompréhensives »**

Les enseignantes ont également exprimé leur opinion concernant les activités que j'ai optées pour les classes du primaire. L'entretien avec elles visait également à voir comment elles ont perçu la technique de l'intercompréhension. Compte tenu leur expérience dans l'enseignement du français, elles ont aussi réfléchi sur le matériel que j'ai proposé pour rendre l'intercompréhension plus facile et intéressante aux âges qui correspondent au primaire. Ainsi l'une des interrogées considère que le cercle familial et le niveau social jouent un rôle considérable sur la gestion des activités de la part de l'apprenant. Plus précisément elle a dit que les expériences de l'enfant, les voyages et le contact avec d'autres civilisations sensibilisent l'apprenant à d'autres langues et le rendent plus capable de participer à ces activités de façon plus efficace et plus motivée. En bibliographie cette idée est également notée : c'est l'expérience du monde (Capucho 2002) et les pratiques quotidiennes auxquelles on est confrontés qui, à part le linguistique, nous aident à comprendre intercompréhensivement (Ollivier 2008). Selon Viau (2009) l'environnement familial influence d'une manière déterminante l'aspect motivationnel chez l'enfant et peut avoir un impact soit négatif soit positif. Un enfant habitué à lire des livres, à visiter des musées sera sans doute plus motivé qu'un enfant qui n'a que pour seule lecture le magazine télévision de la maison. Selon la stimulation de l'environnement, la dynamique motivationnelle sera plus ou moins forte : bien-sûr les exigences sont bénéfiques si « elles sont réalistes, adaptées à ses capacités » (Viau, 2009 cité par Sinoir 2017 : 9).

### **Le matériel proposé**

Considérons par la suite les réactions des enseignantes concernant le matériel didactique proposé. En montrant à la première enseignante interviewée la carte d'anniversaire rédigée en italien et en lui demandant son avis, elle a trouvé que ce

type d'activité était exploitable car le vocabulaire était facile et la structure reconnaissable par les apprenants. L'enseignante a aussi aimé l'activité parue dans *Euromania* (annexe 9 p.110) car elle est illustrée par beaucoup d'images qui fonctionnent comme guide pour l'apprenant. Par contre quand elle a vu l'activité avec *Le petit prince* où il n'y avait pas d'images, (annexe 8, p.110) elle a souligné qu'il y aurait des difficultés à l'exploiter.

Nous mentionnerons par la suite d'autres sujets de discussion abordés par cette enseignante lors de cette interview.

### **Les TICE**

Elle a aussi ajouté que les nouvelles technologies peuvent avoir un rôle important sur les activités d'intercompréhension. La littérature lui donne raison : le son, l'image sont des outils indispensables pour ce type d'activités. Selon Michel Tardy 1996 : 25, « l'essentiel de l'activité de l'enseignement sera de stimuler, d'encourager, d'aider à effectuer les bons choix d'activités, d'utiliser l'image pour faciliter la compréhension ». De plus, Godard 1993 cité par Martine 2001 : 101 soutient que « mot et image, c'est comme une chaise et table : si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoin des deux ».

### **L'éveil aux langues**

La deuxième enseignante met l'accent sur l'éveil aux langues et souligne que cette pratique a déjà commencé dès 2008. Le but ultime, comme avec le concept de l'intercompréhension, est l'éducation au plurilinguisme. L'enseignante signale en parlant de cette pratique qu'aux dernières pages des livres scolaires nous avons un vocabulaire en français et leurs synonymes sont suivis de leur traduction en italien, en allemand et en anglais. Notons pourtant que l'éveil aux langues est quelque chose de plus complexe. Candelier, (2003 : 20) considère qu'« il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (les langues maternelles des apprenants peuvent être comprises aussi). Il doit s'agir normalement d'un travail global- le plus souvent comparatif- qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » Comme nous n'avons pas travaillé avec des textes

longs et que nous avons essentiellement eu recours à des photos ou des mots illustrés par des images, nous considérons que nous avons finalement fait une combinaison entre les deux approches : nous avons fait de l'éveil aux langues en nous appuyant sur les stratégies de l'intercompréhension et en mobilisant le répertoire langagier de nos apprenants.

### **L'enseignement intégré, l'intercompréhension intégrée<sup>4</sup>**

De plus l'éveil aux langues vise au développement d'une interdisciplinarité. L'apprenant peut explorer des notions que nous rencontrons dans d'autres disciplines comme c'est la géographie des langues, la numération, la calligraphie en arts plastiques. L'apprenant s'éduque aussi sur des sujets qui concernent la citoyenneté afin qu'il puisse développer une « citoyenneté démocratique ». C'est vrai que les objectifs de cette approche sont aussi culturels et interculturels et visent à « favoriser l'intercompréhension et la tolérance entre communautés de langues différentes ». Concernant les élèves de la maternelle, ils essayent de découvrir et de reproduire des sonorités langagières. Les enseignantes interviewées pensent toutefois que nous devons adapter cette stratégie aux langues que nous avons en classe comme c'est l'albanais, le bulgare, le roumain, l'arabe.

### **Les apports de ces pratiques innovantes**

Selon Klinkenberg (cité par Sheeren, 2016 : 22) l'intercompréhension crée une ambiance d'égalité et de confort. Cette pluralité incite les interlocuteurs à développer des stratégies et à s'exprimer de façon spontanée. Les interlocuteurs se sentent égaux puisque généralement quand deux interlocuteurs parlent l'un se plie à la langue de l'autre mais par le biais de l'intercompréhension « un bilinguisme symétrique respectueux de l'identité de chacun » règne lors de cette communication particulière. Le même principe s'applique dans une classe de langue aussi. Dans une classe multiculturelle, comme ceci est mentionné dans les témoignages de la deuxième enseignante quelques langues maternelles des apprenants migrants surtout sont

---

<sup>4</sup> 'l'adjectif faisant référence à la double intégration qu'elle présuppos : intégration des langues entre elles et intégration des langues et des disciplines (Mariana Fonseca, 2013 :64)

considérées en tant qu'inférieures par les autres camarades<sup>5</sup>. Mais, l'intercompréhension présente un visage profondément humaniste et constitue une démarche égalitaire. L'objectif des interventions au sein de l'école serait alors de mettre à profit de telles démarches afin qu'on puisse changer les représentations négatives que les apprenants peuvent avoir concernant les langues maternelles de leurs camarades.

Quant aux activités parues dans le manuel *Euromania* (annexe 9, p.111) et le site de la francophonie<sup>6</sup> (annexe 8, p.109), la deuxième enseignante interviewée considère que ce n'est pas facile à appliquer à l'école primaire hellénique. Plus précisément elle a trouvé sympathique l'activité avec la carte d'anniversaire puisque le vocabulaire semble être transparent. Elle considère que le corpus d'*Euromania* est assez difficile pour l'école primaire puisque les apprenants n'ont pas le niveau adéquat (A1, A2-) pour faire les activités qui y sont incluses. La carte d'anniversaire (annexe 8, p.110) et l'activité avec *Le petit prince* (annexe 8, p. 110) sont assez intéressantes pour elle, puisque la carte a une structure qui peut être reconnaissable et l'activité avec le petit prince peut être considérée comme un jeu par la plupart des élèves.

Mais considérons l'avis du créateur de ce manuel : selon Pierre Escudé les pays concernés pour la méthode d'*Euromania* sont l'Espagne, la France, l'Italie, le Portugal et la Roumanie. Il s'agit d'une méthode d'apprentissage disciplinaire, la technique de l'intercompréhension concerne uniquement cinq langues romanes et s'adresse à un public de fin d'école primaire (âgé de 8 à 9 ans).

Suite à ce qui précède, nous réalisons que le grec est une langue isolée dans la famille des langues indo-européennes (Delveroudi, Moustaki 2007). Ce n'est pas une langue latine même si le grec ancien est une langue sœur pour le latin et même si ces deux langues mortes ont joué une influence majeure dans l'évolution des langues en Europe. Puisque les apprenants grecs et les albanais à la fin du primaire n'ont ni une langue maternelle d'origine latine ni le niveau adéquat en français, il est vrai que cela rend le travail d'intercompréhension encore plus difficile. Nous constatons alors que la première enseignante interviewée a raison de dire qu'*Euromania* s'adapte mal à son public. Seuls les apprenants ayant un bon niveau dans une langue romane peuvent

---

<sup>5</sup> Ceci est une constante dans les travaux de la sociolinguistique.

<sup>6</sup> <https://www.francophonie.org/L-intercomprehension-des-langues.html>

profiter de ce manuel puisqu'ils pourront l'utiliser comme langue-pont pour comprendre passivement les autres langues romanes étudiées.

### **L'intercompréhension partout**

La troisième interviewée soutient que les activités d'intercompréhension peuvent être appliquées à des écoles bilingues ou à des classes d'intégration. Ce contexte peut être favorable selon elle à la pratique de l'intercompréhension.

Elle ajoute que l'aide de nouvelles technologies peut être précieuse : aux dernières pages des méthodes nous pouvons présenter une vidéo où nous aurons des descriptions sur la possibilité d'aller dans un pays, par exemple en Italie, et comprendre des mots italiens. Les élèves pourraient comprendre le contenu de cette vidéo basés seulement sur leurs connaissances du français déjà acquises. Elle a proposé aussi la méthode Fréquence jeunes ou une activité demande aux apprenants de trouver les mots transparents dans les textes. Pourtant selon elle, il est difficile d'appliquer cette méthode à des adolescents puisque l'intercompréhension n'est pas du tout travaillée à l'école primaire et les élèves ne sont pas formés à une telle façon de penser. *Lingon, Devine qui c'est'* sont aussi des jeux par le biais desquels on peut travailler l'intercompréhension selon elle.

### **Travail intercompréhensif au-delà des familles de langues**

Ce serait intéressant d'y ajouter d'autres langues en plus des langues qui ont des racines latines comme par exemple le russe et le suédois. Ce serait intéressant pour elle aussi de développer une conscience plutôt plurilingue et de ne pas focaliser seulement sur les langues romanes. La mise en place de projets européens combinant des langues de familles linguistiques différentes prouve qu'elle a parfaitement raison.

### **Le geste, le mouvement**

Par ailleurs, l'enseignante ajoute que nous pourrions avoir recours à des gestes, au mouvement du corps et à une théâtralité afin de rendre le cours de l'intercompréhension plus intéressant et plus facile. Quand, par exemple, elle enseigne des mots qui expriment une réalité dont on a besoin, elle utilise beaucoup cette



technique. Elle insiste sur le fait que quand nous sommes petits nous apprenons par le biais de mouvements mais à l'école nous perdons cette aptitude en donnant l'exemple de sa grande mère qui était en Yougoslavie et qui, pour manger une omelette, il a fallu faire la poule pour que les natifs puissent comprendre de quoi il s'agissait. Il est indispensable que l'enfant s'exprime librement pour apprendre. Considérons ici aussi la bibliographie : le développement cognitif de l'être humain selon Weil-Barais (2004: 14) est étroitement lié avec le mouvement car, « c'est généralement par l'expérience que les savoirs se forment et se transforment et dans l'action qui se manifestent ». C'est aussi « grâce au mouvement que nous pouvons traduire pensées et émotions en mots, et en actions qui permettent à nos idées créatives d'enrichir le monde » selon Hannaford 1997 : 132). Nous focalisant toujours à l'enseignement du FLE au primaire, si l'on tentait alors d'avoir des activités qui impliqueraient un investissement corporel comme par exemple des gestes en combinaison avec des activités d'intercompréhension ça pourrait permettre à l'apprenant de stocker en mémoire épisodique<sup>7</sup> plus des mots étrangères.

### **Éveil aux langues**

Enfin, l'enseignante pense que la première année du primaire doit être consacrée à l'éveil aux langues et que les professeurs des langues doivent coopérer entre eux en créant des activités adéquates pour sensibiliser les enfants aux différentes langues.

## **4.2 Interprétation de l'entretien avec les apprenants**

### **Les groupes des apprenants interviewés – profil linguistique**

Les apprenants de la classe de Kolonaki avec lesquels nous avons commencé à effectuer cette recherche avaient comme bagage langagier le grec (tous), l'allemand (1 personne), l'espagnol (deux personnes), l'italien (une personne), le français(tous) et le chinois (une personne) .

La deuxième classe était celle de Ampelokipi et leur bagage langagier concernait le grec (tous), l'anglais (presque tous), l'albanais (deux personnes), l'espagnol (une personne), l'allemand (deux personnes) et le chinois (une personne).

---

<sup>7</sup> « La mémoire épisodique, aussi appelé autobiographique, est celle des événements vécus personnellement » (Psychomédia, 1996).

Le petit groupe avec lequel nous avons travaillé pendant l'été connaissait seulement à part le français, l'anglais (tous).

### **Objectifs linguistiques des groupes**

Le premier groupe voudrait apprendre l'allemand (puisque il s'agit d'une langue difficile et donc belle), l'espagnol (puisque cet apprenant aime beaucoup le pays), un autre a dit qu'il aime la sonorité de cette langue, l'italien (ils ont aimé la sonorité de cette langue), le chinois, le suédois (il a écouté une phrase par hasard et il a cherché sur le web de quelle langue il s'agissait). La motivation interne est augmentée quand quelque chose dans l'environnement extérieur attire l'attention de l'individu (curiosité sensorielle). La plupart d'entre eux ont dit que lorsqu'on apprend une langue c'est important que ça soit difficile pour éprouver une satisfaction et qu'ils ne trouvent pas de sens quand une langue est très facile.

Les apprenants de la classe de Ampelokipi s'intéressent à apprendre le philippin (un apprenant qui veut apprendre sa langue maternelle), l'espagnol (deux personnes), le suédois (une personne), le portugais (une personne) et l'italien (une personne).

Le troisième groupe voudrait apprendre l'espagnol (une personne), l'italien (une personne) et un apprenant a dit qu'il n'éprouve pas le besoin d'apprendre une nouvelle langue.

### **Pourquoi apprend-on ?**

Selon Sinoir (2017 : 7), l'élève apprend puisqu'il éprouve le désir d'apprendre. La curiosité stimule l'intérêt de l'apprenant et le pousse à agir et à participer dans l'activité s'il est intrinsèquement motivé.. « C'est bien l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs » (Meirieu 2014 : 12). C'est alors l'élève qui mobilise ses propres savoirs ; les facteurs externes vont jouer un rôle important aussi par rapport au développement de cette motivation.

*Apprendre une langue socialement dévalorisée.*

Une autre question posée aux apprenants était si ils voudraient apprendre l'albanais ou le bulgare un apprenant a répondu qu'il ne s'intéresse pas à apprendre le bulgare car il a écouté la femme de ménage et il' a pas du tout aimé la langue. Il a trouvé que cette langue était rugueuse. Un autre apprenant a souligné que les Albanais doivent apprendre la langue grecque puisque « c'est eux qui ont besoin de la Grèce et c'est

eux qui sont en classe pour apprendre le grec ». Les autres ont répondu qu'ils ne s'y intéressaient pas.

Les politiques linguistiques du XXI<sup>e</sup> siècle ont une perspective plutôt globale et plurilingue même dès 2003. Les deux documents, l'un publiée par l'union Européenne et l'autre par le Conseil de l'Europe favorisent cet aspect. Plus précisément l'Union Européenne<sup>8</sup> depuis le plan d'action 2004-2006 accorde de l'importance à l'apprentissage non seulement des langues nationales qui sont « moins répandues » des États membres mais aussi d'autres langues y compris les langues des migrants, les langues régionales et minoritaires (p.10). Mais les actions en Grèce concernant ce sujet dans les classes sont presque absentes.

### **Intercompréhension et langues des migrants**

L'intercompréhension peut constituer un outil formidable pour l'apprentissage des langues des migrants et des langues qui sont aperçues en tant que minoritaires. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) met l'accent sur à l'acquisition des compétences en mettant en valeur les acquis des apprenants et en séparant les diverses compétences. La valorisation des compétences partielles incite tant les enseignants que les apprenants à modifier la façon dont on aperçoit l'enseignement et à renouveler l'enseignement :

Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la 'maîtrise' d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001).

### **Le cours intercompréhensif**

Nous avons posé une question qui concernait le cours de la langue française. Les apprenants ont dit qu'ils aimaient le cours traditionnel mais aussi les activités.

Ils trouvent que par le biais des activités en classe de langue ils n'apprennent pas beaucoup de choses mais pensent que les activités sont amusantes et nécessaires pendant le cours. Ils veulent que le cours combine les deux.

---

<sup>8</sup> <https://journals.openedition.org/ries/1736>

Ils aiment les activités collaboratives, les projets dans une classe de langue et que leur coopération aboutisse à un produit final.

D'après Sinoir (2016-2017 : 7), la motivation intrinsèque va de pair avec le travail collaboratif pour que les apprenants puissent confronter des points de vue différents.

De plus, ils aiment les activités effectuées en classe puisqu'ils n'ont pas de travail à faire chez eux.

Ils ont aimé les activités d'intercompréhension. L'apprentissage d'une langue étrangère est pour eux un défi.

### **Les ponts interlangues**

Par rapport aux ponts interlangues les élèves interviewés ont observé que l'enseignante faisait quelques ponts entre les langues, vocabulaire existant dans les manuels (centrés sur le français-grec).

Le deuxième groupe a dit qu'ils ont fait une activité avec l'enseignante. Il s'agissait d'une chanson qui comprenait plusieurs langues.

Le même groupe a travaillé sur une vidéo qui montrait qu'unis nous sommes plus forts. Une vidéo avec le mot salut dans presque toutes les langues.

Les pas faits vers cette approche plurilinguiste que le CECR propose dès le début du 21ème siècle concernant le rapprochement des langues dans les manuels scolaires et dans les cours des langues sont plutôt timides. Le centre européen pour les langues vivantes (CELV) a effectué un programme d'activité qui avait comme but de traiter le thème des langues pour la cohésion sociale. Nous optons pour mentionner ce projet puisque la Grèce aussi y participait. Ce projet était orienté vers cette politique du Conseil de l'Europe<sup>9</sup> en matière d'enseignement des langues (il a commencé en 2004 et a terminé en 2007). (Mc Pake, Tinsley 2017 : 13, 14, 22)

### **Les activités intercompréhensives – critique**

---

<sup>9</sup>[https://www.academia.edu/6154965/Valoriser\\_toutes\\_les\\_langues\\_en\\_Europe](https://www.academia.edu/6154965/Valoriser_toutes_les_langues_en_Europe)

Valoriser toutes les langues à l'école, 2007

L'opinion des élèves sur les activités faites en classe était très intéressante. Ils pensent que ces activités n'étaient pas très difficiles mais pas très faciles non plus. Il y avait des moments où ils se sentaient confus. Les activités étaient très intéressantes selon eux. Ils ont aimé le fait que d'autres langues y étaient impliquées ; ils ont également apprécié le fait qu'ils apprennent d'autres langues aussi. Ils ont dit qu'il faut maîtriser très bien la langue française puisque le français ressemble à l'italien et à l'espagnol.

De plus un apprenant a souligné que si un apprenant connaît une de ces langues (espagnol, italien, etc.) très bien, cela rend l'activité plus utile pour lui. Un autre apprenant a dit qu'il a aimé le fait qu'il était capable de reconnaître des mots grecs par le biais de ces activités. Un autre apprenant a dit qu'il a appris 10-15 mots environ par chaque langue.

Selon eux nous habitons dans un pays plurilingue, dans un monde plurilingue donc ils considèrent que c'est une nécessité d'apprendre plusieurs langues étrangères. Malgré cela selon eux l'albanais et le bulgare ne mérite pas d'être appris. L'apprenant qui a opté pour le cours d'allemand l'année dernière mais qui a été obligé de choisir le français cette année à cause du nombre limité d'étudiants au cours d'allemand a souligné que ce n'était pas facile pour lui (les activités faites en classe ne comprenaient pas les langues germaniques). En général ils ont trouvé difficile l'activité avec la chambre de Van Gogh (annexe 1, p.89), (le vocabulaire était en allemand). Selon Evenou (2016) le pourcentage du vocabulaire germanique est beaucoup plus faible en français que celui du vocabulaire roman en anglais, et le locuteur français (ou de langue romane) a des difficultés; il est directement confronté avec l'opacité du vocabulaire d'origine germanique si la démarche était du français vers les langues germaniques par l'intermédiaire de l'anglais (Evenou 2016 : 36).

Ils ont aimé l'aspect ludique de ces activités. Ils ont trouvé une difficulté par rapport aux mots car, selon eux, cela est un peu confus (surtout pendant l'activité avec *Le petit prince* (annexe 8, p.110) où ils devaient décider quelle langue correspond à quelle phrase. Cette activité n'était pas illustrée par une image.).

Toutes les langues, selon eux, se ressemblent entre elles. Activités avec plusieurs langues et avec le français pour trouver le mot lié avec l'image. Ils disent qu'ils avaient plusieurs langues à leur disposition (espagnol, italien, roumain) et qu'ils devraient faire quelque chose comme traduire à l'aide des images. Malgré cela ils ont aimé l'activité avec l'arabe, le grec et le français puisqu'ils pouvaient reconnaître les

mots arabes grâce au grec. Ils ont trouvé assez faciles et amusantes les activités qui impliquaient l'italien et l'espagnol.

### **Propositions des groupes des élèves interviewés**

Le premier groupe des apprenants a fait des propositions très intéressantes. Ils m'ont proposé comme activité de former des phrases par des mots isolés/mettre dans le bon ordre les mots pour qu'ils forment une phrase. Cacher des mots en italien, en espagnol et en français qui seront écrits sur papier et repérer ensuite les mots français, mêler les mots qu'ils connaissent déjà avec les mots inconnus et trouver les mots en français, donner une phrase et chercher ensuite des informations sur cette phrase.

Le deuxième groupe a insisté sur le fait qu'ils aimeraient que les activités soient plus colorées, avec des images en insistant sur le rôle de l'image pour encore une fois.

Le troisième groupe avec qui j'ai travaillé sur mes propres activités et qui étaient basées sur les idées et les propositions des autres ne m'a rien proposé.

### **Discussion sur ce qu'ils ont compris : l'accent sur le vocabulaire**

Une partie des élèves n'a pas compris le but final du cours de l'intercompréhension. Nous avons fait alors une petite discussion. Ils ont dit qu'ils pensent que nous avons fait ces activités pour : distinguer le français parmi d'autres langues et apprendre des mots en français et un apprenant a donné un exemple disant que si on connaît cette technique on peut par exemple entrer dans un magasin espagnol et si le vendeur utilise un mot en espagnol cela pourrait être facile de comprendre puisque on connaît déjà le français et on peut identifier le mot qui rassemble par le biais de l'intercompréhension.

Ils ont trouvé que les activités répondent à leurs besoins, puisque s'ils veulent voyager à l'étranger et seront ainsi capables de communiquer. Aller à l'étranger, pour discuter dans d'autres langues aussi et pour connaître d'autres cultures. Ils ont aimé cette pratique puisqu'ils apprennent le français par le biais d'autres langues. Ils apprennent les fruits, les aliments. Ils perçoivent alors les pratiques de l'intercompréhension en tant qu'utiles pour eux car ils apprennent plusieurs choses en même temps. Selon Sheeren (2016 : 17), l'IC représente un gain de temps en termes d'apprentissage.

Les stratégies qu'ils ont mis en place étaient centrées surtout sur le vocabulaire, à la structure pareille, (carte d'anniversaire), instructions qu'ils connaissaient déjà en cas de tremblement de terre et qui étaient parues dans *Euromania* (annexe 9, p.111), recours au grec, au français, à l'italien, à l'anglais (le bagage langagier de chaque apprenant).

La carte d'anniversaire était facile à comprendre selon eux, l'activité avec le séisme facile aussi. Ils ont fait appel à leur instinct ; une apprenante a dit à la fin du cours des mots qu'elle reconnaissait de l'albanais (mud, respect, poula, gigant, energia ). Par le biais de l'IC la langue maternelle est enrichie et surtout l'aspect lexical. Ceci est également noté dans la bibliographie (Moustaki 2015 : 62, 96). Élargir son vocabulaire et réfléchir sur le fonctionnement de sa propre langue peut s'effectuer en exploitant la parenté linguistique entre des idiomes proches (mais pas uniquement). Un(e) jeune francophone peut découvrir des nouveaux mots comme par exemple le mot espagnol « prohibildo » qui correspond à « interdit » en français et renvoi au terme synonyme « prohiber » qui est assez rare (Sheeren 2016 : 21). Les apprenants albanais quant à eux, ont recouru à leur langue maternelle pour pouvoir décoder la langue française : les mots du lexique albanais sont d'origine grecque, latine, slave ou turque. Un nombre assez important de mots sont d'origine latine (particulièrement dans le domaine religieux). Beaucoup de mots en -ion, -ist et -ik (-ique) sont des emprunts au français sans que leur sens soit nécessairement identique au sens d'origine : (fanatic/fanatique, butic/boutique, informacion/information mais ceci ne pose pas de problème car les faux amis loin d'entraver la communication sont des ponts (Capucho 2002)<sup>10</sup>.

### **Le recours à la langue maternelle pour comprendre**

Comme le grec, il s'agit d'une langue partiellement apparentée par rapport au français. Les débutants puisque leur bagage langagier est assez restreint, ont besoin de s'appuyer sur des structures et des connaissances qu'ils possèdent déjà. La LM alors est beaucoup plus utilisée par les apprenants d'un niveau débutant que par ceux qui possèdent un niveau intermédiaire. Ils essayent de s'appuyer sur les points lexicaux et

---

<sup>10</sup> Le mot boutique veut dire «magasin » en français et « magasin de vêtements » en albanais. (Blakqori 2016).

grammaticaux communs qu'ils peuvent trouver entre leur langue et la langue cible. Ceci est confirmé par la bibliographie (Zarei 2016 : 129)

### **Les ponts entre les langues**

Selon Evenou (2016 : 32-22) si une personne qui a comme langue maternelle le français par exemple et qui a étudié d'une manière plus superficielle l'allemand, l'anglais, l'espagnol à l'école il est capable de comprendre des mots, des énoncés simples dans d'autres langues latines, dans les langues scandinaves et si on ajoute une langue slave dans les activités l'apprenant serait capable de communiquer avec près de 90 % des Européens d'aujourd'hui. Selon Meziane (2017 : 17), l'anglais peut jouer un rôle remarquable au processus de l'intercompréhension en constituant un pont entre langues germaniques et romanes. En fait un locuteur d'une langue romane qui désire apprendre une langue germanique et vice-versa peut utiliser l'anglais comme langue pont.

## **5 Vérification des hypothèses**

Considérons par la suite nos hypothèses et vérifions si elles ont été confirmées ou infirmées.

### **a. L'intercompréhension peut être une méthode motivante pour les apprenants**

Les entretiens avec les apprenants nous ont montré clairement que l'intercompréhension constitue une méthode très motivante. Les 10 piliers de la théorie de Viau 2000 que nous avons déjà présentés influencent la dimension motivationnelle de l'apprenant. En effet, les apprenants avec qui nous avons mené les entretiens ont affirmé qu'ils considéraient les activités utiles, leur permettant d'apprendre plusieurs langues, de découvrir des nouvelles cultures, de voyager à l'étranger, de communiquer et avoir un échange intéressant avec des gens d'autres pays.

Nous pensons effectivement qu'il est indispensable qu'une activité ait du sens et que l'apprenant la considère utile pour son avenir. Selon eux, l'intercompréhension et les activités répondaient à leurs besoins. C'est aussi tellement important que les activités



s'inscrivent dans leur champ d'intérêts. En effet, la plupart d'entre eux s'adonnent à ce type d'activités dans leur vie quotidienne (jeux vidéo, conte de fées, etc.). Ce processus améliore alors la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait. Rappelons encore que, selon Viau, si l'apprenant se sent capable de mener l'activité qu'on lui demande, il est probable qu'il y réussisse. Une activité qui n'exige pas un effort considérable de la part de l'apprenant ou qui, au contraire, finit par être énormément difficile pour lui devient non intéressante pour lui.

Les apprenants ont dit que les activités n'étaient ni trop difficile ni trop faciles pour eux. La carte d'anniversaire était facile à comprendre selon eux, l'activité avec le séisme facile aussi. Mais en même temps cela présentait un défi puisque même s'ils ne connaissaient pas les langues de travail ; ils ont toutefois essayé de s'en sortir ; ainsi quand l'activité a terminé, ils ont eu un sentiment de confiance en soi.

Si un apprenant aperçoit sa compétence en tant que positive il aura également une perception positive de la valeur de l'activité et l'intérêt et l'utilité de cette activité sont alors les deux éléments qui influencent la perception de l'apprenant. La répétition est une source de démotivation pour l'apprenant. Les activités d'intercompréhension proposées, puisque nous traitons dans chacune d'entre elles des langues différentes en combinaison avec le français et que nous abordons des thématiques différentes peuvent être considérées comme diversifiées.

Les activités d'intercompréhension responsabilisent l'apprenant : en effet, le projet que nous avons proposé a laissé les apprenants faire des choix : chaque élève pouvait également ajouter la traduction de la phrase dans sa langue maternelle.

L'intercompréhension a favorisé le climat de collaboration. Les activités proposées ont mis sur un pied d'égalité les apprenants puisque tous ont eu un point de départ commun et ont dû s'y adapter.

Il est vrai par ailleurs que le caractère interdisciplinaire des activités d'intercompréhension n'était pas tellement présent. Contrairement au manuel *Euromania* qui travaille dans le cadre de l'intercompréhension intégrée qui est possible entre les langues parentes (it, es, port, roum), on n'a pas opté pour enseigner dans ce cadre, vu l'absence de relation du grec, langue maternelle ou de scolarisation de nos apprenants, avec le français et les autres langues romanes. Ainsi on ne s'est pas basée sur l'approches des langues romanes par l'intermédiaire des matières enseignées à l'école comme la physique, les mathématiques ou la biologie. Ceci a été assuré dans *Euromania* pour les apprenants-locuteurs natifs des langues romanes ;

leur adaptation à des apprenants grecs a été plus difficile. Nous considérons que les activités que nous avons proposées ont pourtant été claires, concises et adaptables au temps qui est accordé à une langue étrangère à l'école primaire (voir les fiches enseignantes).

Concernant la deuxième hypothèse selon laquelle :

### **b. L'intercompréhension favorise le recours aux langues maternelles des apprenants**

La bibliographie insiste sur le fait que l'augmentation du nombre des locuteurs non natifs d'une langue comme l'anglais signifie l'augmentation du nombre des personnes qui utilisent cette langue de façon plutôt superficielle, ce qui constitue un danger réel pour cette langue. Nous voyons ainsi la nécessité de la réévaluation de la langue maternelle et son rôle important pour la communication entre locuteurs de langues différentes (Rieder 2002 : 23). Rappelons que l'intercompréhension est un processus de communication entre locuteurs où chacun parle sa langue et comprend celle de l'autre. C'est pour cette raison que les enfants des migrants qui doivent apprendre la langue du pays d'accueil comme langue seconde, mais aussi une autre langue comme langue étrangère, s'appuient sur des acquis antérieurs (provenant de leur langue maternelle, même s'il n'est pas rare que ces enfants abandonnent la langue de leur famille en la considérant comme moins prestigieuse (Cummins 2001 cité par Pantazi 2008). Les activités intercompréhensives font alors appel à leur instinct : pendant notre expérience, les apprenants albanais ont recouru à leur langue maternelle (langue ayant des mots d'origine grecque, latine, slave) pour pouvoir décoder la langue française. Ils se sont alors rendu compte du fait que beaucoup de mots en -ion, -ist et -ik (ique) étaient des emprunts au français sans que leur sens soit nécessairement identique au sens d'origine : (fanatic/fanatisme, butic/boutique, informacion/information. Ceci ne leur a pourtant pas posé pas de problème car les faux amis loin d'entraver la communication sont des ponts (Capucho 2002).

Revenant à notre expérience, rappelons qu'une apprenante d'origine albanaise a répété à la fin du cours les mots qu'elle reconnaissait grâce à l'albanais (mud, respect, poula, gigant, energia). Un autre apprenant a dit qu'il a aimé le fait qu'il était capable de reconnaître des mots grecs par le biais de ces activités. Un autre apprenant a dit qu'il a appris 10-15 mots environ par chaque langue.

Pour les raisons que nous venons de noter, de nombreux chercheurs proposent alors la mise en valeur des langues maternelles des élèves et encouragement des enfants à s'appuyer sur la langue de la famille pour construire la nouvelle connaissance.

Par ailleurs, le grec, langue maternelle pour les autres apprenants, est une langue non apparentée au français. Les débutants puisque leur bagage langagier est assez restreint, ont besoin de s'appuyer sur des structures et des connaissances qu'ils possèdent déjà. La LM alors est beaucoup plus utilisée par les apprenants d'un niveau débutant que par ceux qui possèdent un niveau intermédiaire. Ils essayent de s'appuyer sur les points lexicaux et grammaticaux communs qu'ils peuvent trouver entre leur langue et la langue cible. Ceci est confirmé par la bibliographie (Zarei 2016 : 129). Élargir son vocabulaire et réfléchir sur le fonctionnement de sa propre langue peut s'effectuer en exploitant la parenté linguistique entre des idiomes proches (mais pas uniquement).

Mentionnons ici que la réalité scolaire n'aide pas les élèves immigrés à gérer leur plurilinguisme. Ainsi il ne faut pas prendre en compte la diversité linguistique seulement lors des fêtes de l'école mais leur donner un véritable statut dans les processus psycho-sociaux et cognitifs de l'apprentissage. De plus, l'intercompréhension valorise le vécu des apprenants immigrés. Une activité comprenait des gestes pour inciter les apprenants à se souvenir de leurs parents qui ne pouvaient pas communiquer quand ils sont arrivés en Grèce et faisaient des gestes pour qu'ils soient comprises.

Quant à la troisième hypothèse, elle était la suivante :

### **c. L'intercompréhension contribue à l'apprentissage du français en tant que langue étrangère**

Nous avons vu que la langue maternelle peut jouer le rôle du pont pour la L2 en facilitant son apprentissage. L'enseignant dans une classe de FLE peut profiter du plurilinguisme et recourir à la LM des apprenants pour créer des conditions favorables à la communication. Nous avons aussi décidé de travailler sur le français et d'utiliser le français comme langue-pont dans toutes les activités, vu que les apprenants possédaient un niveau A1, A2 dans cette langue romane. La présence du français n'était pas hasardeuse : nous savions à l'avance que quand nous apprenons une nouvelle langue, la langue de transfert s'enrichit aussi et les connaissances sur cette

langue se stabilisent et s'améliorent (Klein Rutke, 2004 : 199). Lors de la discussion avec eux, les apprenants ont dit qu'ils pensaient que nous avons fait ces activités pour distinguer le français parmi d'autres langues et apprendre des mots en français et qu'ils ont aimé cette pratique puisqu'ils apprenaient le français par le biais d'autres langues. Ils ont plus précisément ainsi appris les noms des fruits, des aliments... Ils ont alors vu les pratiques de l'intercompréhension comme utiles car ils apprenaient plusieurs choses en même temps.

Quant à la dernière hypothèse, elle consistait à confirmer le fait que :

#### **d. L'intercompréhension change les perceptions des apprenants par rapport au plurilinguisme**

Ils nous ont dit que nous habitons dans un pays plurilingue, ce qui est une affirmation très intéressante : à cause de cela, ils considèrent que c'est une nécessité d'apprendre plusieurs langues étrangères. Toutes les langues, selon eux, se ressemblent entre elles. Ils ont aimé que les activités concernent plusieurs langues avec langue-pont pour leur compréhension le français (par exemple quand ils ont dû associer et image).

Ils ont dit qu'ils avaient plusieurs langues à leur disposition (espagnol, italien, roumain) et qu'ils devaient faire quelque chose comme traduire à l'aide des images.

Ils ont aimé l'activité avec l'arabe, le grec et le français puisqu'ils pouvaient reconnaître les mots arabes grâce au grec (annexe 6, p.106). Ils ont trouvé assez faciles et amusantes les activités qui impliquaient l'italien et l'espagnol.

Ils ne visent pas à apprendre une langue comme l'albanais ou le bulgare ce qui est dû à leurs représentations. Sur ce point, nous pensons que le fait de pouvoir combiner les langues des immigrés dans le cadre de l'intercompréhension à l'école primaire serait tellement important pour que nous puissions démolir ces représentations négatives des apprenants par rapport à l'apprentissage des langues des immigrés (par exemple l'albanais ou le bulgare).

## **6. Difficultés**

Les difficultés concernaient surtout le temps et les heures qui étaient tellement limitées pour mener une recherche et pour avoir des résultats satisfaisants ! En tant

qu'enseignante j'ai réalisé qu'une approche intercompréhensive est possible dans les écoles grecques à condition que les enseignants sont formés à ces principes.

Pour ce qui me concerne, j'avais certaines difficultés puisque je n'étais pas très familiarisée avec ce concept même si je trouvais cette approche séduisante et la considérais comme un merveilleux outil pour l'enseignement des langues. De plus, malgré le fait que le but principal était de travailler sur l'intercompéhension, le travail sur les textes écrits était impossible à s'effectuer avec les élèves de cet âge. Par conséquent, nous avons fini par nous appuyer sur des images et à sensibiliser les apprenants sur les approches plurielles en ayant comme langue-pont essentiellement le français.

En parallèle, l'intercompréhension est un concept totalement inconnu aux apprenants des écoles grecques ; même l'éveil aux langues qui concerne ces âges est totalement absent de la réalité scolaire grecque.

Le niveau des apprenants en français constituait aussi un obstacle à dépasser. Les apprenants alors n'avaient pas le temps de réfléchir pour que je puisse procéder étape par étape à l'initiation à cette méthode. De plus nous avons pensé que cela serait facile de créer des activités comprenant les langues des apprenants, mais malheureusement à l'exception d'une activité, cela n'a pas possible faute de temps.

## **7. Constatations**

En somme, nous avons observé que les activités d'intercompréhension sont applicables à l'école primaire à condition qu'elles soient adaptés aux besoins des apprenants. Des propositions sont par ailleurs nécessaires sur la manière dont nous pourrions combiner plusieurs langues dans une même activité. Nous pensons que cela pourrait être faisable. Quant à la difficulté de faire l'activité avec la chambre de Van Gogh (annexe 1, p.89), ceci serait dû au vocabulaire selon Evenou (2016 : 36), car le pourcentage du vocabulaire germanique est beaucoup plus faible en français que celui du vocabulaire roman en anglais, ce qui fait que le locuteur français (ou d'une langue romane) a des difficultés.

Pour conclure, un dialogue entre le grec, langue maternelle pour certains et de scolarisation pour d'autres, avec les langues des immigrés serait fructueux pour tous. Par rapport à d'autres recherches (Bertevas 2018) dans lesquelles a été affirmé une

nette disposition à l'assimilation de la part des apprenants, notre recherche montre que ce dialogue est souhaité par eux et peut ainsi devenir possible.

## **Conclusion**

Nous focalisant sur le contexte grec et sur le fait que l'intercompréhension est totalement absente du cursus scolaire, considérant de plus que les interventions innovantes en classe de langue doivent s'appliquer d'abord aux plus jeunes élèves, nous avons décidé de mener cette recherche dans le cadre de l'école primaire. D'autres raisons pour choisir le premier cycle est le fait que nous considérons que « l'intercompréhension a fini par trouver ses lettres de noblesse [...], du moins dans le cadre universitaire, où elle est de plus en plus enseignée<sup>11</sup> » et que l'intérêt de l'enseignement avec la méthode de l'intercompréhension ne se focalise pas à l'école primaire, et ce, à l'échelle européenne. Les entretiens tant avec les enseignantes qu'avec les apprenants ont alors été pour nous des expériences enrichissantes qui nous ont donné une idée sur l'enseignement des langues étrangères en Grèce ; ils nous ont également inspirée à créer des activités sur les besoins des apprenants toujours adaptées à la réalité scolaire grecque.

Ceci nous a amenée à confirmer que la méthode de l'intercompréhension tout d'abord peut être mise au service de la didactique des langues à l'école primaire ; c'est la période qui constitue le début des apprentissages, pendant laquelle l'enseignant forge les futurs citoyens. Car, notre intérêt ne se focalise pas seulement sur l'aspect linguistique mais aussi sur l'aspect humain. Car la valorisation des langues des apprenants est indispensable. Nous considérons que l'intercompréhension a un aspect éthique et humain qui est indispensable à prendre en considération quand nous enseignons ; notre but en tant que futurs enseignant(e)s est essentiellement de créer des êtres humains qui respectent l'Autre, qui s'adaptent aux changements, qui peuvent interpréter des messages.

Comme nous l'avons déjà mentionné, par la recherche que nous avons menée en classe, nous avons observé que l'erreur possède un statut particulier dans les activités

---

<sup>11</sup> C'est une constatation mentionnée dans l'appel à communication pour le projet Miriadi. Cf.

<https://www.miriadi.net/lecturio/appel-communications>

de l'intercompréhension. Notre but a alors été de conférer un statut sensé à l'erreur dans les processus d'apprentissage afin de libérer les élèves de la peur de se tromper. En plus les apprenants ont eu la possibilité de faire appel à leur intuition linguistique quoique de manière inconsciente, de construire petit à petit leurs savoirs en se basant sur les savoirs déjà acquis et ont pris conscience des similarités qui existent entre les langues, et plus précisément, entre les langues de la famille romane. Pour arriver à leur but final, ils ont dû s'appuyer soit sur leur langue maternelle soit sur une L2 dont ils disposaient déjà. Ce travail laisse aussi entrevoir le désir aussi des apprenants étrangers à voir leur langue maternelle valorisée et mentionnée dans le cours de français.

Nous ne savons pas si l'intercompréhension peut remplacer le cours de langues dans sa totalité mais nous considérons qu'il est extrêmement important d'élargir le point de vue des apprenants par le biais d'activités intercompréhensives qui seront intégrées dans le cursus scolaire grecque et adaptés à leurs besoins spécifiques. Comme on l'a d'ailleurs vu ces activités inspirées de l'intercompréhension arrivent à éveiller même les jeunes apprenants aux langues étrangères en général.

Nous pensons que l'intercompréhension peut constituer une méthode tant pour développer des nouvelles compétences chez les apprenants que pour les sensibiliser aux différentes cultures faisant partie du répertoire de la classe car ce n'est qu'à travers la pratique qu'ils aperçoivent la diversité de ce monde et sa beauté. D'après Tomáš Garrigue Masaryk (1850-1937) « plus vous connaissez de langues, plus vous êtes humain ».

## Bibliographie

Auriac, E., Fiard, J. (2006). *L'erreur à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Axell, K., *L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère-la langue française dans un contexte scolaire*. Mémoire de master: Växjö Universitet (2007). Disponible sur :

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf>

Benamar, R. (2014). “La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère.” *Multilinguales* (2014), 139-158.

doi: 10.4000/multilinguales.1632

Benveniste, C. B. (n.d.). Compréhension Multilingue Et Connaissance De Sa Propre Langue. Paris : Université de Provence. Disponible sur :

<http://ancilla.unice.fr/~brunet/PUB/claire.html>

Bonnet, F., Durrans, S., & Jones, M. (2015). *(Se) construire dans l'interlangue: Perspectives transatlantiques sur le multilinguisme* [Ebook] (p. 11). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. Disponible sur:

[https://books.google.gr/books?id=tMtKDwAAQBAJ&dq=se+construire+dans+l%27interlangue+page+10&hl=el&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.gr/books?id=tMtKDwAAQBAJ&dq=se+construire+dans+l%27interlangue+page+10&hl=el&source=gbs_navlinks_s)

Bichet S., Académie Grenoble, (2014), enseigner la compréhension, éléments théoriques. Disponible sur:

[http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Elements\\_theoriques.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Elements_theoriques.pdf)

Borel, S. (2012), *Langues en contact – Langues en contraste : typologie, plurilinguismes et apprentissages*, Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales,

Disponible sur : <https://www.zvab.com/buch-suchen/textsuche/contacts-de-langues/>



Bruner, J., *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz, 2008

Caddéo, S., M.- Ch. Jamet, 2013. *L'intercompréhension – Une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette français langue étrangère, Collection : F.

Candelier, M. (1996). “Savoir métalinguistique et intériorisation : ce que la recherche nous dit et ce qu'elle devrait nous dire”. *Lend*, 3, 38-47.

Candelier, M. (2003). « Evlang : les enjeux ». In M. Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 19-38). Bruxelles : De boeck Supérieur.

Candelier, M. (2006). « L'éveil aux langues - une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire - Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir ». In D. Cunningham, R. Freudenstein, & C. Odé, *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*, 40 : 973-7742-29-X ,FIPLV, 145-180).

Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'Acedle*, 5 : 1, 65-90.

Capucho F., 2002, “Morangos (fraises, framboise, fresas, strawberries, Erdbeeren) com ou sem chantilly ? – de la notion d'Intercompréhension à l'apprentissage du vocabulaire”, in Pöl, B. & Ollivier Ch., *Lernerlexicographie und Wortshatzwerb im Fremdsprachenunterricht*, Pöl, Wien, Ed. Praesens, p. 57-70.

Castagne, E., 2006a. «Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes», *Intercompréhension et inférences*, Actes du colloque international EuroSem, Reims, 2003. Presses Universitaires de Reims.  
Disponible sur : <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>

Castagne, E. (2006b). Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées, in *Nordic intercomprehension in a European perspective*.

Disponible sur : [https://www.nordiska.uu.se/digitalAssets/141/c\\_141894-1\\_3-k\\_castagne-franska.pdf](https://www.nordiska.uu.se/digitalAssets/141/c_141894-1_3-k_castagne-franska.pdf)

Castagne, E. (2007). *Les enjeux de l'intercompréhension*. (Collection ICE).  
Champagne-Ardenne : Épure.

Collectif, 2004. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*.  
Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, l'Harmattan.

Collet, M. . *L'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire : recherche-action sur l'insertion curriculaire de cette discipline au lycée Europole- Grenoble*.

Mémoire de Master : UFR Science du langage, 2011.

Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00611597>

Roger.C., *Une méthode de travail par groupes*, Paris : Fabert, 2011

Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2016). « Évaluer les représentations des apprenants en sciences : application d'une méthode d'analyse. Evaluer ». *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(2), 27-Disponible sur :

<https://pdfs.semanticscholar.org/437a/dbf47a6f741058b53ddb8d81dba4d5f3655b.pdf>

Delveroudi, Moustaki, 2007. *Les stratégies de l'intercompréhension : possibilités et limites pour la compréhension d'une langue génétiquement isolée, le grec moderne*, Colloque « Diálogos em Intercompreensão », 6-8 septembre 2007, Lisbonne :  
Universida de Católica Editora, 171-183.

Disponible sur : <http://redinter.eu/dialintercom/Abstracts/Painel3/14.doc>

Dervey, L. *Comparer les langues pour mieux les apprendre ou l'intercompréhension au service de la didactique des langues étrangères*. Mémoire de maîtrise : Univ. de Genève, 2017.

Disponible sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91893>

Doyé, P. (2005). L'intercompréhension : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Eco, U. (2017). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Rome : Laterza.

Ehrman, M., Leaver, B., Oxford, R. (2003) A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, vol. 31, 313-330.

Escudé, P. (2007) . Programme *Euromania* : un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension. Redinter.

Disponible sur : <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel1/3.pdf>

Escudé P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Cleinter.

Escudé, P. (2008). J'apprends par les langues: Manuel européen *Euromania*. Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique.

Escudé, P. (2010). « L'intercompréhension et ses compétences - euro-mania : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension ». In P. Doyé, & F. J. Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, ) Tübingen : Narr Verlag, 61-73

Disponible sur : [https://lacs.u-bordeaux.fr/wpcontent/uploads/2015/12/2010-IC\\_euromania\\_PE\\_Meissner\\_Doy%C3%A9\\_III-9.pdf](https://lacs.u-bordeaux.fr/wpcontent/uploads/2015/12/2010-IC_euromania_PE_Meissner_Doy%C3%A9_III-9.pdf)

Escudé, P. (2014). De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, 42, 4653. doi: 10.4000/trema.3187

Escudé, P., Janin, P. (2010). L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration. *Synergies Europe*, 115-125.

Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Europe5/pierre.pdf>

Evenou, G. (2016). L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique. *Hermès, La Revue*, 75, 2, 68-77. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-68.htm>.

Favre, D. (2019). Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage - Ecole changer de cap!. Source : Éditions Dunod (2010). Disponible sur: <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article118>

Gombert, J.- E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris: Puf.

Guyard, A., (2008). *La compréhension en lecture: Apports théoriques*. Réseau Canopé. Disponible sur : [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/A\\_Gorzegno\\_strategies\\_pour\\_lire/La\\_comprehension\\_en\\_lecture.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/A_Gorzegno_strategies_pour_lire/La_comprehension_en_lecture.pdf)

Holdsworth Paul, 2003. « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique en Europe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 33 |. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/ries/1736> ; DOI : 10.4000/ries.1736

Hoover, J. *Enseigner l'anglais par le jeu au cycle 2*. Mémoire de Master : Université d'Orléans et de Tours. IUFM Centre Val de Loire (2012). Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00765212/document>

Ollivier Ch. 2008, « L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension », *Les Cahiers de l'Acedle*, no 3.

Kohn, Laurence, et Wendy Christiaens. « Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. tome liii, no. 4, 2014, pp. 67-82.

Disponible sur:

<https://www.cairn.info/revue-reflets-et-perspectives-de-la-vie-economique-2014-4-page-67.htm#>

Krimpogianni K. & A. Moustaki 2019. La comparaison pour enseigner le FLE dans une perspective plurilingue. Le cas des expressions figées du français et leurs équivalences en grec, anglais et albanais, 3e colloque européen de la fipf, 4-8 septembre, Athènes.

Krimpogianni K. 2019. Conscience métalinguistique : enquête sur la possibilité du terrain grec d'accueillir les Approches Plurielles (APLI), Ημερίδα μεταπτυχιακών και υποψήφιων διδασκτόρων, Μάιος, 2019, Διδασκαλείο Ξένων γλωσσών.

Lallez, R. (1995). Étude sur la motivation des enseignants. Unesco, *Secteur De l'éducation*, 4. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100130>

Lambelet, A. et Berthele, R. . “Âge et apprentissage des langues à l'école. Rapport du centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme”, *Institut du plurilinguisme*. Fribourg (2014), 1-69 [u1]

Lorincz, I. & De Pietro, JF. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles : le projet CARAP. *Babylonia*, 1, 49-56.

Madhavi, K. I. (2009). *Teaching of English*. APH Publishing Corporation.

Disponible sur:

[https://books.google.gr/books?id=AK9lr9T\\_O6EC&pg=PA57&lpg=PA57&dq=learners#v=onepage&q=learners&f=false](https://books.google.gr/books?id=AK9lr9T_O6EC&pg=PA57&lpg=PA57&dq=learners#v=onepage&q=learners&f=false)

Markowski, G. (2008). “L'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère.” *Synergies*, Pays Scandinaves, 3, 45-50.

Mc Pake, J., Tinsley, T., *Valoriser toutes les langues en Europe*. Graz : Celv, 2007

Disponible sur:

[https://www.academia.edu/6154965/Valoriser\\_toutes\\_les\\_langues\\_en\\_Europe](https://www.academia.edu/6154965/Valoriser_toutes_les_langues_en_Europe)

Meissner, F.-J., C. Meissner, Horst G. Klein, et Tilbert D. Stegmann, 2003. Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début, Aachen : Shaker-Verlag.

Disponible sur : <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf> ou  
[http://www.easydocmerge.com/index.jhtml?](http://www.easydocmerge.com/index.jhtml?partner=^BYU^xdm101&s1=22951219401)  
[partner=^BYU^xdm101&s1=22951219401](http://www.easydocmerge.com/index.jhtml?partner=^BYU^xdm101&s1=22951219401))

Meziane, K. (2017, juin). ‘L’intercompréhension entre langues éloignées : Le cas du français et du norvégien.’ *Synergies, France*, 11, 43-60.

Μουστάκη Α., Μάρκου Χ. & Ι. Σβετσίνοσκαγια 2015. *Ελληνικά και γαλλικά, φορείς αλληλοκατανόησης των γλωσσών της σλαβικής οικογένειας (βουλγαρικά, ρωσικά)*, éditions Saïta, livre électronique.

Disponible sur: <http://www.saitapublications.gr/2015/04/ebook.159.html>

Muñoz, C. et Cenoz, J. (2007). *Age and the rate of foreign language learning*. *Applied linguistics*, 28, Issue 4, 627-630.

Nikolov, Marianne. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research - LANG TEACH RES*. 3. 33-56. 10.1191/136216899670790538.

Ollivier Ch. 2008, « L’accomplissement d’une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l’extra-linguistique en intercompréhension », *Les Cahiers de l’Acedle*, no 3.

Pantazi V. (2008). La valorisation de la langue maternelle des élèves issus de l’immigration en classe de langues vivantes, congrès International, 2008 « Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues cultures ». Disponible sur : <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/pantazi.pdf>

Pradeau, C. (2016). Langue, culture, identité : la formation linguistique en contexte migratoire. Actes du séminaire ' « sens du langage' », Redila, 1-2.

Pradeau, C. (2019). Langue, culture, identité : la formation linguistique en contexte migratoire. Réseau de recherche pour une didactique des langues avec les littératures et les arts. Disponible sur : <https://redila.hypotheses.org/1047>.

Robert, J-M . (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. Éla, Paris : [u2] *Cairn info* (2019).

Rosen, E., & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Shaker Verlag. (2004). *EuroComRom-Les sept tamis lire les langues romanes dès le départ: avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker . Editions EuroCom.

Sheeren, H. (2016). L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? *Lengas*, 79. Presses universitaires de la Méditerranée.

doi: 10.4000/lengas.1060

Sinoir, J. La motivation scolaire (mémoire de master) : Université de Rouen (2017). Disponible sur: <https://www.reseau-canope.fr/innovation2014/la-motivation-scolaire.html>

Stembert R. 2003. L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües : des langues romanes dans l'enseignement secondaire : expériences et projets, Université de Barcelone, 205- 215.

Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. In 3e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles, mars 2004 : Disponible sur : [https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf)

Vihou, M. (2017). « Διαπολιτισμός και διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας ». Ανακοίνωση στο συνέδριο της Φιλοσοφικής σχολής « Το ελληνικό σχολείο σήμερα: πρό(σ)κληση για συζήτηση από τη Φιλοσοφική Σχολή », 2 décembre, Université nationale et capodistrienne d'Athènes.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : Editions La Dispute.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (livre électronique),1-4). Paris : Archives contemporaines.

#### Sitographie

Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. (n.d.). Disponible sur: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>



## Cahier des annexes

### Propositions des activités

#### Annexe 1

#### Fiche apprenant

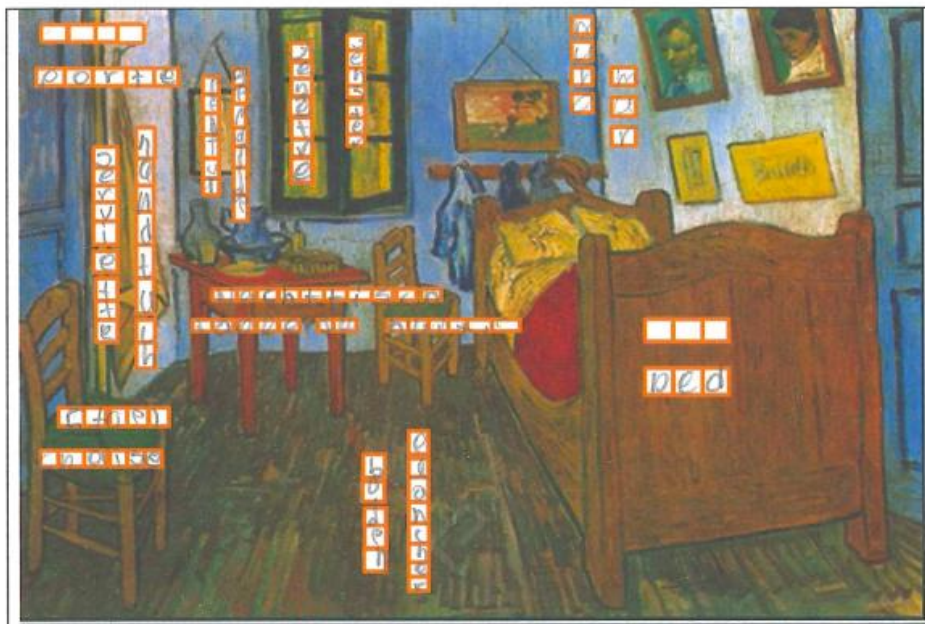
##### Fiche apprenant

(fr)La chambre de Van Gogh à Arles Vincent

(al)Van Goghs Schlafzimmer in Arles

Placez les mots en bon carrée :

Nachttisch, fenêtre, porte, bed, boden,  
serviette, fenster, stoel, gemälde,  
handtuch, chaise, muř, plancher, peinture,  
table de nuit, muro



**Fiche enseignant**

<u>Activité</u>	<b>Exercice d'intercompréhension</b>
<u>Objectifs linguistiques</u>	Apprendre les parties d'une chambre en français
<u>Activité langagière</u>	CE
<u>Modalités de travail</u>	Individuel
<u>Support</u>	Une fiche
<u>Durée</u>	20 minutes
<u>Niveau</u>	A2 en français
<u>Déroulement</u>	<p><u>Etape 1 (4 minutes)</u> L'enseignant distribue les fiches aux apprenants. Il laisse les apprenants observer l'image et les mots.</p> <p><u>Etape 2 (4 minutes)</u> Il lit la consigne à haute voix et il répond aux questions des apprenants de manière implicite</p> <p><u>Etape 3 (4 minutes)</u> L'enseignant demande aux apprenants s'ils connaissent Van Gogh et ils font une petite discussion sur le peintre et sur le tableau</p> <p><u>Etape 4 (4 minutes)</u> Ils cherchent les mots qui rassemblent entre eux et pour les mots qui restent le nombre des cases les aide à deviner la bonne réponse.</p> <p><u>Etape 5 (4 minutes)</u> L'enseignant note les mots sur le tableau en expliquant les raisons de ces options et il demande aux apprenants de faire une description de leur chambre pour la prochaine fois. (en français)</p>

**Annexe 2<sup>12</sup>**

Projet: L'arbre des droits  
de'enfant.

'Nous sommes tous égaux.'

---

<sup>12</sup> Nous déclarons que les images dont nous avons utilisé en tant que support pour la création de ces activités sont parues en ligne.

<u>Activité</u>	Projet de classe qui développe l'empathie et qui constitue un exercice d'intercompréhension aussi	
<u>Objectifs linguistiques</u>	<u>Apprendre les droits d'enfants en français à l'aide d'autres langues</u>	
<u>Activité langagière</u>	<u>CE PO</u>	
<u>Modalités de travail</u>	<u>En groupe de 5</u>	
<u>Support</u>	<u>Les phrases en français, la salle informatique, morceaux colorés de papier</u>	
<u>Durée</u>	<u>50 minutes</u>	
<u>Niveau</u>	<u>A2 en français</u>	
<u>Déroulement</u>	<u>Etape 1 (10 min):</u>	

	<p>l'enseignant fait une petite discussion avec les apprenants sur les droits des enfants et ils leur demande pourquoi il est tellement important de respecter ces droits.</p> <p><u>Etape 2 (4 min) :</u> Il explique ce petit projet aux apprenants.</p> <p><u>Etape 3 (4 min):</u> Il crée des groupes de 5 apprenants (si la classe compte 20 personnes) autrement il fait la séparation comme il pense que c'est mieux.- Il est préférable que les groupes soient hétérogènes.</p>	
--	---	--

Etape 4 (4 min):

L'enseignant accorde à chaque groupe la traduction à une langue précise des phrases qui sont données en classe concernant les droits des enfants. Les langues que j'ai opté sont le portugais, le roumain, l'italien et l'espagnol.

Etape 5 (5 min) : Les

apprenants discutent entre eux et partagent le travail à parts égales

Etape 6 (20 min) Les

apprenants font leur petite

recherche sur les ordinateurs et écrivent les phrases sur les papiers.

Etape 7(3 minutes) Ils collent les phrases sur l'arbre des droits de l'enfant. Chaque enfant peut ajouter la traduction de la phrase dans sa langue maternelle.

Etape 8 Au prochain cour ils vont tous discuter sur le projet.

**Les mots et les phrases**

**données : –égalité,  
fraternité, liberté, respect,  
droit à une identité, droit à  
la santé, droit à  
l'éducation, droit à la vie  
en famille, droit de  
s'exprimer, droit à la  
protection, le droit à la  
différence, le droit d'être  
nourri, le droit de jouer, le  
droit de rêver, le droit  
d'accéder à l'information.**

**Exemple des réponses****attendues :**

**1<sup>er</sup> groupe**

**FR → POR :**

**(Fr) Egalité :( por)**

**igualdade**

**Fratérnité : fraternidade**

**2<sup>ème</sup> groupe : français→**

**roumain**

**(Fr) Egalité :(ro) egalitatea**

**Fraternité : frăția**

**Liberté : libertate**

**Respect : respect**

**Droit à la santé : dreptul**

**la sănătate**

**Droit à l'éducation :**

**dreptul la educatie**

**Droit à la vie en famille :**

**dreptul la viata de familie**

**Droit de s'exprimer :**

**dreptul de a vorbi**

**Droit à la différence :**

**drepturi diferentei**

**Droit de rire : poti să razi**

**Droit de rêver : dreptul la**

**visé marete**

## Annexe 3

## Fiche apprenant

Les quatre saisons-As quatro estações

Lettres : r, l, h, n, e, r, o, v



l'hyvorn

plimera

veran

l'otom

hivern

printemps

été

automne

Nos poèmes



## Printemps

Chante  
Printemps

L'oiseau  
Batifole

L'herbe  
Folle  
Sourit

La fleur  
Endormie  
S'étire  
Gaiement

Chante  
Printemps



Anne-Marie Chapouton

## Poemas de Primavera

<http://memisou.blogspot.com/>

"Doña Primavera"  
(Gabriela Mistral)



Doña Primavera  
de manos gloriosas,  
haz que por la vida  
derramemos rosas:

Rosas de alegría,  
rosas de perdón,  
rosas de cariño,  
y de exultación.



<http://mymistral.blogspot.com/>



www.mistral.com



Dans la nuit de l'hiver  
Gélope un grand homme blanc  
C'est un bonhomme de neige  
Avec une pipe en bois,  
Un grand bonhomme de neige  
Poursuivi par le froid.

Il arrive au village,  
Voyant de la lumière,  
Le voilà rasant.

Dans une petite maison  
Il entre sans frapper,  
Et pour se réchauffer,  
S'assoit sur le poêle rouge,  
Et d'un coup disparaît.

Ne laissez que sa pipe  
Au milieu d'une flaque d'eau,  
Ne laissez que sa pipe,  
Et puis son vieux chapeau.

Jacques Prévert



## Été

L'été chaud et doré  
Est arrivé !

Le ciel pur  
Est d'azur !

L'air immobile  
Est tranquille !

Le soleil brille  
Les oiseaux babillent  
Et la petite fille sautille !

### Jardim de inverno

Encontrar o jardim de inverno  
 É passear pela perenidade da alma.  
 Deixar aquelas pétalas fazerem cócegas,  
 Enterrar os pés na terra gelida e carinhosa,  
 Ouvir o crescimento dos galhos,  
 Ver os passaros pairarem,  
 Sentir a gota de chuva escorrer.

Estar no jardim de inverno  
 É estar com você.

Diego Guerra



### OTOÑO

Espárcese octubre, al blando movimiento  
 del sur, las hojas áureas y las rojas,  
 y, en la caída clara de sus hojas,  
 se lleva al infinito el pensamiento.

Qué noble paz en este alejamiento  
 de todo; oh prado bello que deshojas  
 tus flores; oh agua fría ya, que mojas  
 con tu cristal estremecido el viento!

¡Encantamiento de oro! Cárcel pura,  
 en que el cuerpo, hecho alma, se entenece,  
 echado en el verdor de una colina!

En una decadencia de hermosura,  
 la vida se desnuda, y resplandece  
 la excelcitud de su verdad divina.



### EU PREFIRO VERÃO!

Pelo sim, pelo não,  
 Eu prefiro Verão!

Gosto mesmo é de sol,  
 luz entrando pela janela,  
 peixe no anzol  
 e uma praia imensamente bela.

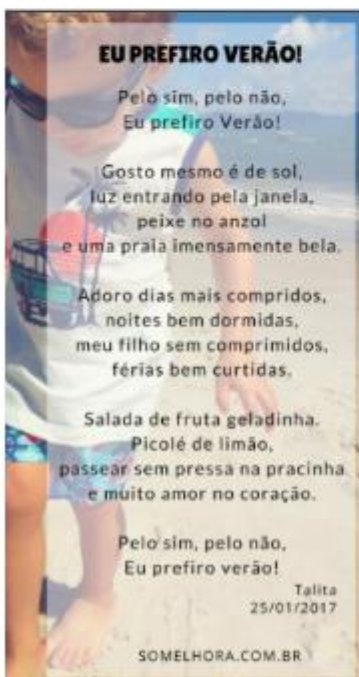
Adoro dias mais compridos,  
 noites bem dormidas,  
 meu filho sem comprimidos,  
 férias bem curtidas.

Salada de fruta geladinha.  
 Picolé de limão,  
 passear sem pressa na pracinha  
 e muito amor no coração.

Pelo sim, pelo não,  
 Eu prefiro verão!

Talita  
 25/01/2017

SOMELHORA.COM.BR



<u>Activité</u>	<b>Les quatre saisons-As quatro estações</b>
<u>Objectifs linguistiques</u>	Apprendre les quatre saisons en français et en portugais. Savoir repérer les mots demandés dans le texte
<u>Activité langagière</u>	CE

<u>Modalités de travail</u>	Travail en binôme
<u>Support</u>	Fiche, poèmes
<u>Durée</u>	15 minutes
<u>Niveau</u>	<b>A1-A2 en français.</b>
<u>Déroulement</u>	<p><b>Étape 1:</b> L'enseignant distribue les fiches aux apprenants. Il explique la consigne et il laisse les apprenants observer la fiche et les poèmes. Il leur demande de quoi s'agit-il avant de commencer à expliquer.</p> <p><b>Étape 2:</b> Il leur demande de détecter les noms de 4 saisons en deux langues dans les poèmes.</p> <p><b>Étape 3:</b> L'enseignant leur demande s'ils ont trouvé des mots qu'ils puissent comprendre.</p>

## Annexe 4

## L'omelette de langues

(esp) queso, (it) formaggio, (Por) oleo, (fr) fromage (roum) ulei (It) uova, (por) sal, (esp) huevos, (roum) ouă, (fr) olive (por) ovos (por) queijo, (fr) poivre, (fr) sale, (Roum) piper, (por) pimenta, (esp) pimienta, (esp) aceite, (it) olio, (it) pepe, (fr) oeuf (Roum) brânză, (fr) sel (esp) sal, (esp) queso, (it) formaggio, (Por) oleo, (fr) fromage (roum) ulei (roum) sare

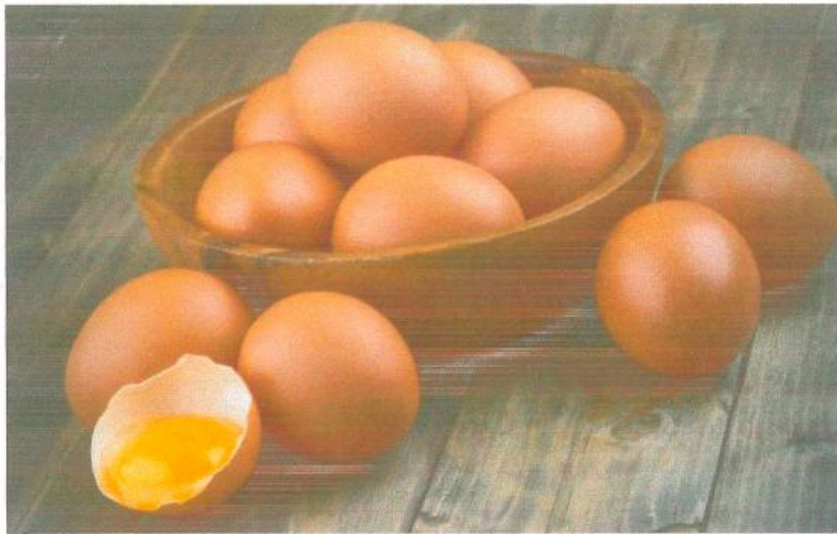
## L'omelette de langues

X (It) uova, (por) sal, (esp) huevos, (roum) ouă, (fr) olive  
 (por) ovos (por) queijo, (fr) poivre  
 X (Por) sal, (it) sale (Roum) piper, (por) pimenta, (esp) pimienta, (esp) aceite, (it) olio, (it) pepe, (fr) oeuf  
 X (Roum) brânză, (fr) sel (esp) sal, (roum) sare  
 (esp) queso, (it) formaggio, (Por) oleo, (fr) fromage (roum) ulei



Olive  
ulei  
oleo  
olio  
aceite

ovă  
oat  
hue  
ovos  
vava



Sal  
Sal  
Selp  
Sal  
sel  
sara



PiPer pimienta  
Pimienta PePo  
Polvr





fromage  
 fromaggio  
 brânză  
 queijo  
 queso

Activité: L'omelette des langues	
Objectifs linguistiques	Comparaison interlinguistique au niveau lexical, classification des mots en s'appuyant à leur proximité linguistique .
Activité langagière	CE
Modalité de travail	Travail en binômes
Support	Fiche apprenant
Durée	15 minutes
Niveau	A1-A2 en français
Déroulement	<p><u>Étape 1</u> L'enseignant distribue les fiches aux apprenants. Il explique la consigne et il laisse les apprenants observer la fiche et les images. Il leur demande de quoi s'agit-il avant de commencer à expliquer.</p> <p><u>Étape 2</u> il leur demande de classifier les mots en les écrivant sur les images données. Par exemple : œuf, ovos, huevos, ouă</p>

## Annexe 5

## Les fruits du monde



La poire

La prune

la pamplemousse

la pêche

la poire

la papaya

la noix de coco

la nectarine

la mûre

la myrtille

la grenade

le coign



la pomme

la mangue

le citron

la limetta

le framboise

le kiwi

le fruit de la passion

la fraise

le figuier

la cerise

la banane

l'ananas

l'avocat

l'orange

l'abricot

le melon d'eau

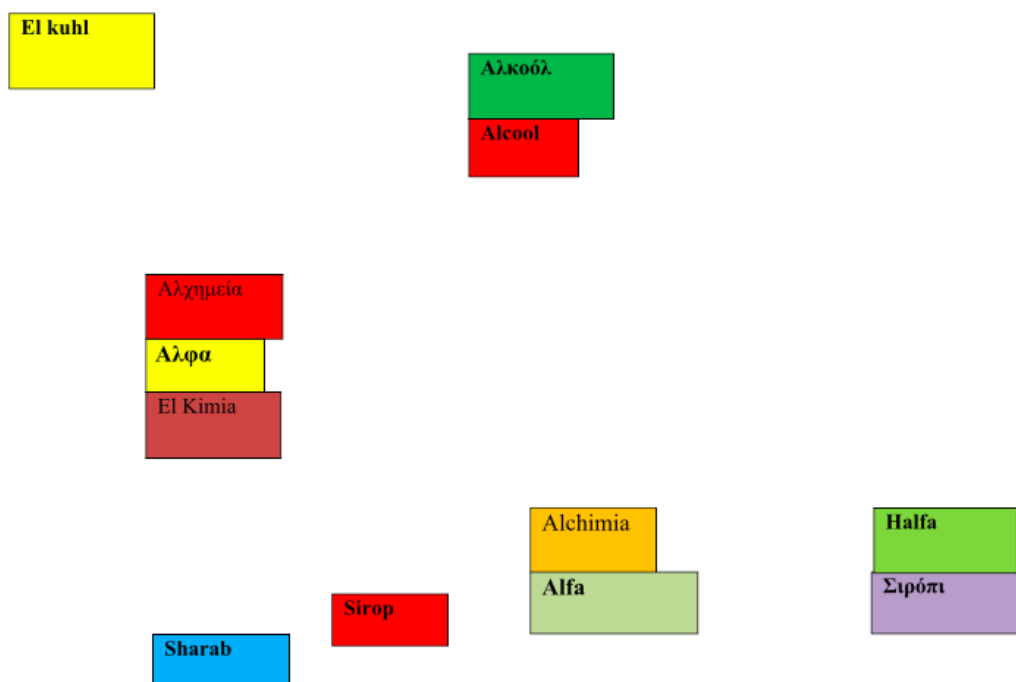
Activité:	<b>Les fruits du monde</b>
Objectifs linguistiques	Classification des mots en s'appuyant à la proximité linguistique entre les mots et à l'aide des images
Activité langagière	CE
Modalité de travail	En binômes
Support	La fiche apprenante
Durée	15 minutes
Niveau	A1-A2 en français
Déroulement	<u>Étape 1</u> L'enseignant distribue les fiches aux apprenants. Il explique la consigne et il laisse les apprenants observer la fiche et les images. Il leur demande de quoi s'agit-il avant de commencer à expliquer. <u>Étape 2</u> il leur demande de mettre le mot synonyme coupé en petit papier au- dessous- du fruit.

#### **Activité avec des mots communs en arabe, en français et en grec**

Saltane, Αλγόριθμος, Σιρόπι, Sorbet, Sirop, καφέ, σουλάνοσ, café,  
Chikhi, cheikh, Sorbet, el kuhl, Alchimia, Alcool, Charab, Algorithmos, El  
kimia, σε'ίχης, halfa, Alfa, sultan, café,Αλφα, Αλχημεία, Σορμπε,  
Αλκοόλ...

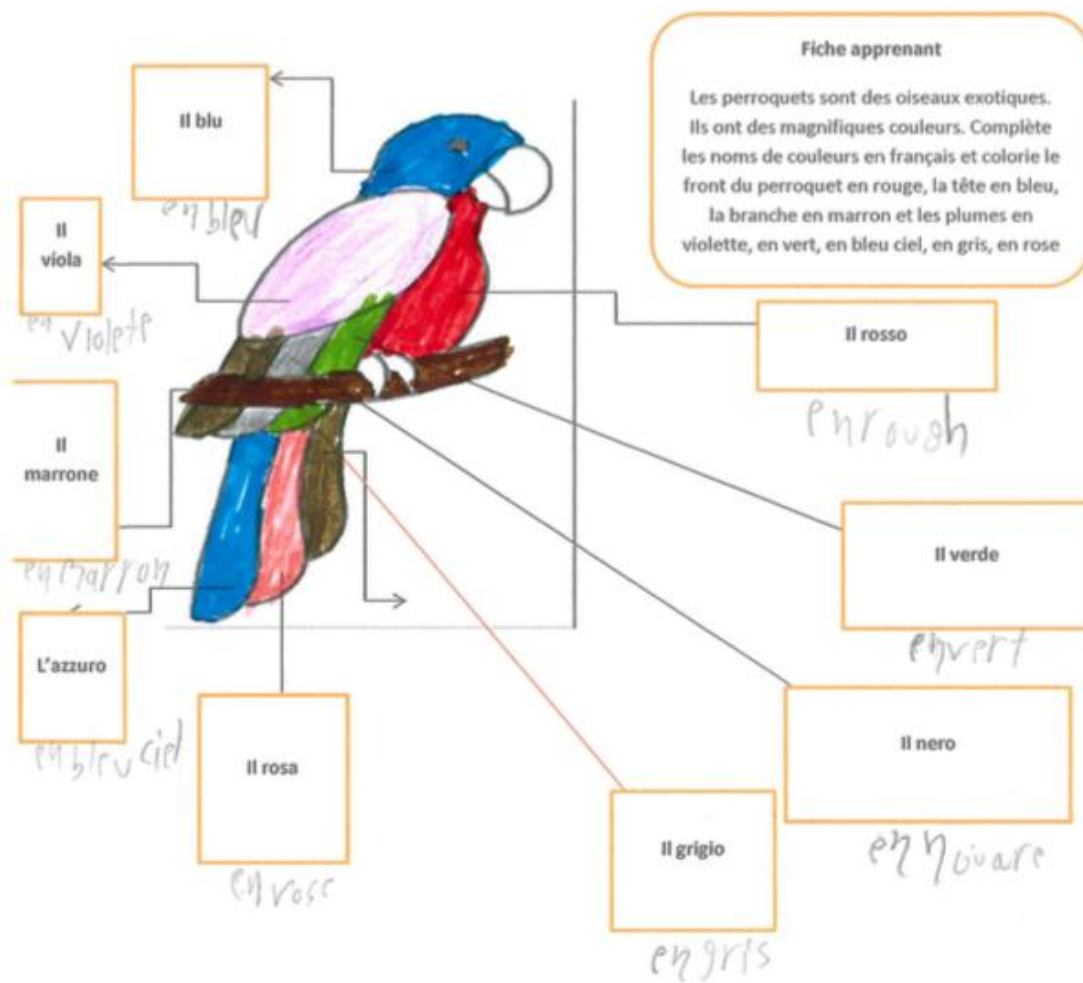
**exemples :**

## Annexe 6



Activité	Mots en arabe, en français et en grec
Objectifs linguistiques	Classification des mots en s'appuyant à la proximité linguistique entre les mots.
Activité langagière	CE
Modalité de travail	En 3 ou 4 personnes par groupe
Support	Mots en petits papiers
Durée	10 minutes
Niveau	A1-A2
Déroulement	Par groupes de 3 ou 4 personnes les apprenants essayent de regrouper les mots synonymes.

## Annexe 7



**Fiche enseignante**

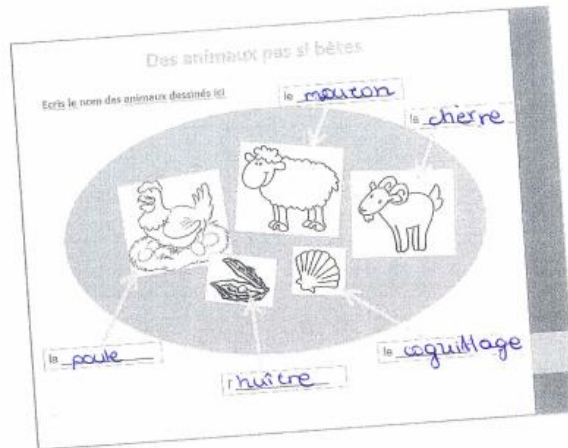
<b>Activité</b>	Exercice d'intercompréhension
<b>Objectifs linguistiques</b>	Repérer les couleurs à partir des mots similaires Apprendre les couleurs de base en français et en italien
<b>Activité langagière</b>	CE
<b>Modalités de travail</b>	Individuel
<b>Support</b>	Une fiche
<b>Durée</b>	20 minutes
<b>Niveau</b>	A1/A2 en français
<b>Déroulement</b>	<p><b>Etape 1 (4 minutes)</b> L'enseignant distribue les fiches aux apprenants. Il laisse les apprenants observer l'image et les mots.</p> <p><b>Etape 2 (4 minutes)</b> Il lit la consigne à haute voix et répond aux questions des apprenants de manière implicite</p> <p><b>Etape 3 (4 minutes)</b> Les apprenants reconnaissent les mots similaires en italien et en français puis ils complètent les synonymes</p> <p><b>-Etape 4 (4 minutes)</b> Ils colorient chaque partie du perroquet avec la couleur qui convient.</p> <p><b>Etape 5 (4 minutes)</b> L'enseignant note les mots sur le tableau.</p>

**Annexe 8**

**Activités prises dans le site de la francophonie**

Activité en classe : découvrir des mots français grâce aux langues romanes

L'apprenant est d'abord invité à indiquer le nom des animaux représentés

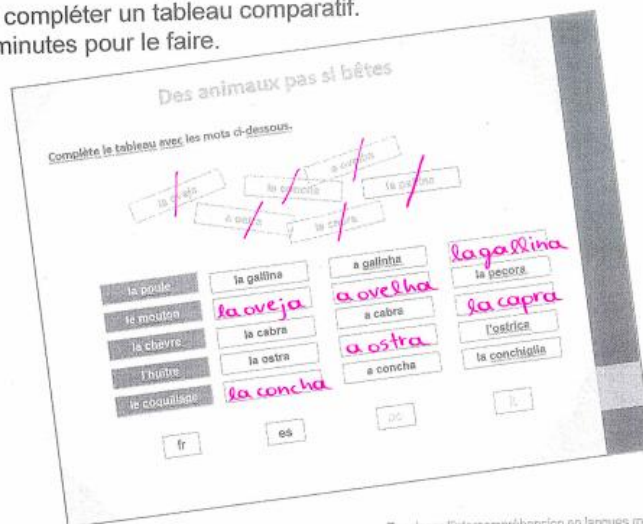


Semaine 3 Module 1 Support 7

Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public 3

Activité en classe : découvrir des mots français grâce aux langues romanes

Il s'agit ensuite de compléter un tableau comparatif.  
Prenez quelques minutes pour le faire.



Semaine 3 Module 1 Support 7

Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public 5

Activité en classe : le genre textuel et les similitudes linguistiques



1. La carte d'anniversaire



- Commencez par la carte d'anniversaire.
- Vous y identifierez de nombreux mots transparents

A une personne spéciale  
 Ad una persona speciale  
 du profond de mon cœur  
 Dal profondo del mio cuore  
 Arrive un souhait spécial  
 Arriva un augurio speciale  
 Bon anniversaire  
 Buon Compleanno!

Σε ένα ιδιαίτερο άτομο  
 από τα βάθη της καρδιάς μου  
 έχω μια θουδαία ευχή:  
 Χρόνια πολλά!

Semaine 3 Module 1 Support 3

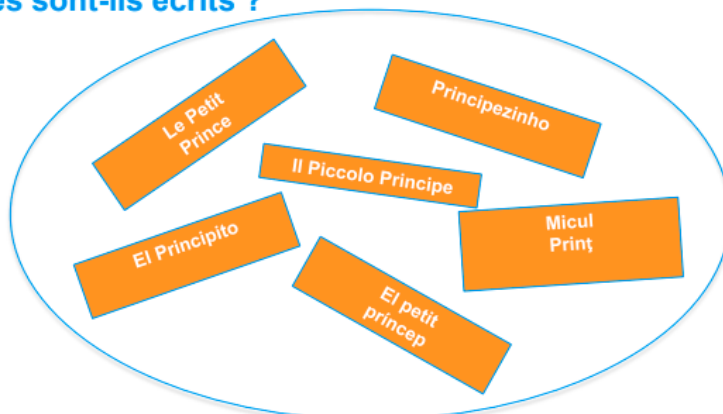
Philip Zelios  
 Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public 2

Activité en classe : lecture d'extraits du Petit Prince en langues romanes



Lis les titres ci-dessous. Que signifient-ils ? Dans quelles langues sont-ils écrits ?

- Fr
- Po
- Ro
- Ca
- It
- Es



Semaine 3 Module 2 Support 2

Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public 5


## Annexe 9

Activité parue dans *Euromania*

**Alions plus loin!**

**DOCUMENT 1**

Les instruments qui enregistrent les mouvements sismiques sont appelés **sismomètres**. Ils sont constitués d'un **enregistreur**, du **sismographe**, et produisent un **réseau** de sismogrammes.




**DOCUMENT 2**


Sais-tu ce que tu dois faire quand arrive un séisme ? Prends attention aux règles de sécurité que tu dois suivre avant, pendant et après un séisme.

**Pendant un séisme**


**ES** No use el ascensor  
**1** Não usar o elevador  
**PT**




**DC** Respectar as indicações do Serviço de la Protecção Civil  
**4** Respecter les indications du Service de la Protection Civile  
**FR**




**IT** Stare lontano dalle finestre e dagli specchi  
**2** Sta departe de ferestre și oglinzi  
**RO**




**ES** Alejarse de los edificios que están muy dañados o en ruinas  
**5** A lontanani de gli edifici molto danneggiati.  
**IT**



**FR** Se protéger sous le linteau d'une porte intérieure.  
**3** Protege-se sub la lîndă d'une porți interioare.  
**CA**



**PT** Não pisar por locais onde haja fios eléctricos soltos.  
**6** Să nu treci prin locuri cu rețele electrice deșchise.  
**RO**



Si es membre du Service de la Protection Civile, consulte les légendes de cette fiche de sécurité dans ta langue.

cinco cinco cinc cinc cinq cinque cinco

## Annexe 10

### Transcription des entretiens.

#### Première partie : enseignants.

*1<sup>η</sup> συνεντευξη.*

-Καλησπέρα. Έχετε διδάξει ποτέ σε δημοτικό;

- Ναι έχω διδάξει για 3 χρόνια από το 2001 έως το 2004.

- Έχετε κάνει ιδιαίτερα σε παιδιά μικρότερης των 12;

-Και πιο μικρά ακόμα. Και 8-9 ετών

-Έχετε παρατηρήσει διαφορές σε σχέση με το γυμνάσιο, το δημοτικό και το λύκειο σχετικά με το πόσο ένθερμα είναι τα παιδιά στο να μάθουν την ξένη γλώσσα.

-Θεωρώ ότι σε μικρότερες ηλικίες τα παιδιά είναι πιο ένθερμα στο να μάθουν ξένες γλώσσες. Στο γυμνάσιο είναι εντάξει τα πράγματα, από το λύκειο επικεντρώνονται περισσότερο στις Πανελλήνιες. Μέχρι το γυμνάσιο θεωρώ πως υπάρχει ενδιαφέρον.

-Ωραία. Θεωρείτε ότι έχει υποβαθμιστεί το μάθημα των Γαλλικών μέσα στη τάξη από την πλευρά των παιδιών;

- Όχι

- Η μεγαλύτερη μερίδα των παιδιών θεωρεί ότι το μάθημα είναι πολύ σπουδαίο και χρήσιμο για την ζωή τους. Υπάρχουν βέβαια και οι εξαιρέσεις. Οι κακοί μαθητές είναι κακοί σε όλα. Για πολλούς το μάθημα της ξένης γλώσσας είναι δευτερεύον ή άχρηστο. Βέβαια αυτή η νοοτροπία αλλάζει όταν οι μαθητές βγαίνουν στην αγορά εργασίας καθώς συνειδητοποιούν ότι απαιτείται να ξέρεις πολλές γλώσσες. Όσο πιο πολλές γλώσσες γνωρίζεις τόσο πιο εύκολα βρίσκεις δουλειά. Υπάρχει ανταγωνισμός μεγάλος. Τότε αλλάζει η νοοτροπία.

Αυτό που είπατε ‘όσες πιο πολλές γλώσσες ξέρεις’ θεωρείτε ότι είναι ένα κίνητρο, τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα του να μιλάς πολλές ξένες γλώσσες;

-Όχι απόλυτα. Οι περισσότεροι μαθαίνουν και επειδή τους σπρώχνουν οι γονείς.

Άλλοι ενδιαφέρονται. Πιο πολύ το συνειδητοποιούν οι μαθητές στο πανεπιστήμιο.



Εκεί καταλαβαίνουν απόλυτα την αξία της ξένης γλώσσας και στην ηλικία τη δική μου που τώρα στα γεράματα κάνω μαθήματα Ιταλικών.

-Α, μαθαίνετε Ιταλικά.

- Ναι, έδωσα το B2 τώρα και πάω για το C1 τον Δεκέμβρη.

-Υπέροχα!

-Και θέλω να δώσω και κατατακτήριες για Ιταλική φιλολογία

-Super!

Εσείς έχετε τελειώσει Γαλλική φιλολογία. Θεωρείτε ότι τα Γαλλικά σας έχουν βοηθήσει στο να μάθετε καλύτερα τα Ιταλικά;

- Στο να τα μάθετε πιο εύκολα; Παρατηρείτε ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών;

-Παρατηρώ ως προς το να διαβάσω και να κατανοήσω ένα κείμενο. Πάρα πολλές ομοιότητες γιατί έχουν κοινή ρίζα τη λατινική. Όμως όταν θες να τα γράψεις ή να τα πεις προφορικά υπάρχουν τεράστιες διαφορές και εκεί θα ήταν καλύτερο για μένα να μην ξέρεις Γαλλικά. Είναι διαφορετικά τα άρθρα, τα γένη. Τα Ιταλικά παρ' όλο που λένε ότι είναι εύκολη η γραμματική, είναι δύσκολη. Στα Γαλλικά έχει την παθητική φωνή (1,2,3) τα Ιταλικά έχουν πολλές εξαιρέσεις. Κυρίως βοηθάει στο επίπεδο του λεξιλογίου. Στη κατανόηση του texte. Καταλαβαίνεις χωρίς να ξέρεις Ιταλικά. Αλλά στο να μιλάς, να αποδώσεις, να γράψεις ένα κείμενο είναι μεγάλες οι διαφορές.

Εμείς στα Γαλλικά έχουμε υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο και ό,τι άλλο. Σε αυτούς το υποκείμενο είναι ανάποδο ή υποθετικοί λόγοι είναι η εξαίρεση της εξαίρεσης. Εμείς έχουμε 3 υποθετικούς λόγους. Πολλές λεπτομέρειες και πολλοί διάλεκτοι. Δηλαδή από περιοχή σε περιοχή δε καταλαβαίνει ο Βόρειος τι θέλει να πει ο Νότιος.

-Δηλαδή αν διαβάσει κάποιος Βόρειος ένα κείμενο με μια διάλεκτο του νότου δεν θα το καταλάβει;

-Δεν το ξέρω αυτό ακριβώς αλλά ναι έχω ακούσει από τις καθηγήτριές μου ότι έχει διαφορές μεγάλες. Και τώρα τα τελευταία χρόνια υπάρχει κοινή Ιταλική. Υπάρχουν πάρα πολλές διάλεκτοι.

-Ωραία. Τι θεωρείτε ότι είναι αυτό που κινητοποιεί τους μαθητές σε μια τάξη;

Έχετε χρησιμοποιήσει κάποιους τρόπους που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμοι;

-Εχω καιρό να μπώ σε τάξη καθώς είμαι διευθύντρια πλέον αλλά τα τελευταία χρόνια που ήμουν στα Σαβάλια χρησιμοποίησα πολύ τον διαδραστικό πίνακα. Αυτό ήταν ένα μεγάλο κίνητρο για τα παιδιά γιατί είχα ψηφιακό βιβλίο και τα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν γιατί τους άρεσε όλη αυτή η διαδικασία, να συμμετέχουν, να σβήνουν, να φτιάχνουν, να κάνουν εικόνες. Τους κέντριζε πολύ το ενδιαφέρον, το έβλεπαν σαν

παιχνίδι και μέσα από εκεί μάθαιναν περισσότερα πράγματα ενώ με την παραδοσιακή διδασκαλία, τον πίνακα, είναι πιο βαρετό. Και φαντάζομαι και τώρα αν έπρεπε να κάνω μάθημα, αν μπορούσα να βάλω τα τάμπλετ, να μην κάνεις το λεξιλόγιο με τον παραδοσιακό τρόπο, να τους δίνεις ασκήσεις, να έχεις ένα μπλοκ να ανταλλάσσεις ασκήσεις, ήταν μεγαλύτερο το ενδιαφέρον των μαθητών και οι συνάδελφοι που το εφαρμόζουν αυτό έχουν θεαματικά αποτελέσματα στη μάθηση.

- Επομένως θεωρείτε ότι πρέπει λίγο να κάνουμε μια ανατροπή για να κερδίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών.

-Ναι και πρέπει να κάνουμε, να το ζούμε και εμείς να μην είμαστε παθητικοί. Είμαι κατά της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης. Όταν δίδασκα ήθελα να το κάνω λίγο πιο ζωντανό το μάθημα. Να σου δώσω κάποια παραδείγματα. Ήθελα να διδάξω στα παιδιά τα ρούχα και τα χρώματα. Έκανα παιχνίδι. Άπλωνα μπουγάδα μέσα στη τάξη. Ένα σκονί. Τα διάφορα βιβλία σου δίνουν υλικό. Έπαιρνα τις εικονίτσες, τους έκανα μεγέθυνση, και έβαζα τα παιδιά να τα ζωγραφίζουν και τα να τους βάζουν ρούχα, μαλλιά. Και έτσι τους έλεγα δώστε μου το κοριτσάκι που φοράει τη κίτρινη μπλουζίτσα. Και έδιναν. Ή τους έλεγα ντύστε το κοριτσάκι το ξανθό με τα κίτρινα ρούχα. Στα Γαλλικά. Και τα παιδιά προσπαθούσαν να καταλάβουν. Προσπαθούσα μεσω του παιχνιδιού..

-Στο γυμνάσιο το κάνατε αυτό ή..

-Στο δημοτικό. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο αυτή η επιλογή δεν προσφέρεται.

-Στο πλαίσιο της κινητικότητας των πληθυσμών τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο των πολυπολιτισμικών τάξεων, ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα. Στα σχολεία της επαρχίας υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές;

-Υπάρχουν, ναι.

-Πιστεύετε ότι πρέπει να δοθεί μια νέα διάσταση στο πώς αντιλαμβανόμαστε τις ξένες γλώσσες μέσα στη τάξη;

- Είχατε μέσα στις τάξεις μαθητές από Αλβανία, Πακιστάν;

-Έχω καιρό να μπω σε τάξη και στο μικρό χωριό που ήμουν, δεν είχαμε πολλές εθνικότητες. Δεν το έχω αντιμετωπίσει αυτό το φαινόμενο.

-Πώς επιλέγατε να δουλέψετε μέσα στη τάξη; Σε ομάδες ή ατομικά;

- Ατομικά, ο χρόνος για ομάδες στο δημόσιο σχολείο δεν επαρκεί. Γενικότερα οι ρυθμοί εκμάθησης του κάθε μαθητή αλλά και η ώρα που δεν επαρκεί αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για το μάθημα.

- Καταφεύγατε στα ελληνικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Ναι. Ίσως δεν πρέπει αλλά είναι αναπόφευκτο. Δίνω παραδείγματα μέσα από τη καθημερινή ζωή και κάνω αυτή τη σύνδεση μεταξύ των γλωσσών. Οι δραστηριότητες που επιλέγω είναι ανάμεσα σε αυτές τις δύο ξένες γλώσσες. Τα Ελληνικά και τα Γαλλικά. Η μετάφραση θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμη.

-Νοιώθετε υπεύθυνη για το βαθμό επιτυχίας της διδασκαλίας σας;

-Πιστεύω υπάρχει μια μερίδα ευθύνης αλλά εάν ο μαθητής δεν έχει θέληση να μάθει όλες οι προσπάθειες πέφτουν στο κενό.

- Γενικότερα έχετε χρησιμοποιήσει λέξεις μέσα στο μάθημα από Ιταλικά, Ισπανικά ή άλλες γλώσσες;

-Εμείς το πρώτο πράγμα που κάνουμε στα παιδιά και θα το κάνεις και εσύ όταν θα μπεις σε τάξη. Ρωτάω πρώτα αν ξέρει κάποιος Γαλλικά. Εγώ λέω θα σας αποδείξω ότι ξέρετε Γαλλικά. Και αρχίζω ασανσέρ. Ανατρέχω από ελληνικά, πόσες λέξεις από ελληνικά έχουν περάσει στα Γαλλικά και αντίστοιχα. Κάποτε που είχα κάνει ένα πρότζεκτ στους ολυμπιακούς αγώνες, είχαμε κάνει ένα λεξιλόγιο με τα παιδιά. Αυτά που ήξεραν Γαλλικά, Ισπανικά και Αγγλικά. Είχαμε κάνει ένα λεξικό με λέξεις πάνω στον αθλητισμό και στους ολυμπιακούς αγώνες. Πώς λέγεται το κάθε άθλημα στις γλώσσες του κόσμου. Είχαν κάνει μια πολύ καλή δουλειά τα παιδιά. Το έχω το λεξικό αυτό. Οι γλώσσες ήταν τα: Ελληνικά, Γαλλικά, Ισπανικά, Γερμανικά. Ήταν ένα λεξικό στις κοινές γλώσσες, στις κοινές λέξεις. πχ Καφέ-coffee-caffe.

-Θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτό να εφαρμοστεί σε μια τάξη;

-Σε μια πολυπολιτισμική εννοείς;

-Όχι, σε μια τάξη του δημοτικού.

-Αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί;

- Αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτή η πρακτική. Θα σας δείξω εγώ κάποιες activités. Είναι η ιστορία του μικρού πρίγκιπα. Διάβασα το παραμύθι. (annexe 8, p.110). Μετά ζήτησα από τρία παιδιά να μου πουν το παραμύθι του μικρού πρίγκιπα στα ελληνικά. Σηκώθηκαν, το είπαν. Βρήκαμε κάποιες λέξεις και μετά πήγαμε εδώ. Προσπάθησαν να κάνουν την αντιστοίχιση. Βρήκαν τις λύσεις και στο τέλος τους έμεινε το le petit prince:

-Με τη μόνη διαφορά ότι δεν μπορείς να το επεκτείνεις.

-Ας πούμε εδώ που έχει πίνακες δεν μπορούσαν να το καταλάβουν.

-Παίζει ρόλο το επίπεδο και ο οικογενειακός κύκλος. Γιατί άλλες εμπειρίες έχει ένα παιδί από υψηλό κοινωνικό στρώμα που έχει τη δυνατότητα να ταξιδεύει, να έρθει σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και άλλη ένα παιδί από ένα χωριό.

-Θεωρώ γενικά ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο σε παιδάκι του δημοτικού. Πιστεύω ότι ο ήχος και η εικόνα για τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι απαραίτητα εργαλεία.

- Μια άλλη activité ήταν η carte d'anniversaire, να εδώ. Τους ζήτησα να μεταφράσουν αυτό το κείμενο από τα Ιταλικά στα Γαλλικά. (Annexe 8, p. 110)

-Το κατάλαβαν;

-Ναι.

-Ίσως επειδή είναι στα Ιταλικά. Και εγώ χωρίς να ξέρω τα καταλαβαίνω. Τώρα κάποιες λέξεις άλλες.. Με τα Γερμανικά ας πούμε δεν ξέρω αν θα μπορούσαν. Μόνο με τις λατινογενείς ίσως, Ισπανικά, Ιταλικά. Οι γλώσσες αυτές έχουν πολλές ομοιότητες. Με τα Γερμανικά δεν ξέρω, κινέζικα δεν ξέρουν. Με τις γερμανόφωνες δεν ξέρω.

- Σε επίπεδο λεξιλογίου θεωρείτε πιο πολύ παρά σε επίπεδο γραμματικής και σύνταξης;

-Και η γραμματική μοιάζει. Εγώ ας πούμε έβλεπα ότι κάποιες λέξεις αν αλλάξεις την κατάληξη την βγάζεις assimilation < acimilazione (it). Είναι πολλά τέτοια που μπορείς να βγάλεις συμπέρασμα χωρίς να έχεις συναντήσει ποτέ την λέξη στα Ιταλικά.

- Θα σας δώσω αυτό να μου πείτε τι καταλαβαίνετε. (annexe 9, p. 111)

- Εγώ καταλαβαίνω, τα παιδιά δεν ξέρω... από τις εικόνες θα καταλάβουν ότι είναι κάτι σε σχέση με το περιβάλλον, τις καταστροφές, για τα ηφαίστεια. Οι εικόνες και κάποιες λέξεις βοηθάνε. Ας πούμε το catastrophe. Οι εικόνες βοηθάνε πολύ και θα μπορούσαν να συμβάλλουν και οι νέες τεχνολογίες. Ίσως συνδυαστικά. Αρέσουν πολύ στα παιδιά οι εικόνες, τα documents τα ηχητικά. Υπάρχουν ψηφιακά βιβλία, εσύ τα ξέρεις καλύτερα.

- Αυτό το κείμενο τι θεωρείτε ότι είναι;

-Ισπανικό. Δεν είναι Ιταλικό.

-Τους έδωσα επίσης αυτό το document με οδηγίες για τον σεισμό.

-Θεωρώ ότι είναι και χρήσιμο. Χωρίς να ξέρεις τις γλώσσες το καταλαβαίνεις. Είναι κατανοητό και μπορούν τα παιδιά να το κατανοήσουν και σε άλλες γλώσσες χωρίς να τις γνωρίζουν (κάνει την μετάφραση σε μια πρόταση). Είναι πολύ ενδιαφέρον με τις εικόνες. Καταλαβαίνουν τα παιδιά και με τις εικόνες.

-Αυτά τα έχεις φτιάξει εσύ; Κάποια μου τα έχει δώσει η καθηγήτρια και κάποια τα έχω φτιάξει εγώ.

- Ποιο μεταπτυχιακό είναι;
- Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη.
- Πηγες και στη Γαλλία;
- Πήγα.
- Πού;
- Ανζέ. Είναι κοντά στο Παρίσι. Έχει πολλά κάστρα εκεί.
- Είχα κάνει ένα stage στην Amiens.
- Τι θέμα;
- Για τη γλώσσα. Ήμουν φοιτήτρια εκεί.
- Έχετε θίξει το ζήτημα του συνδυασμού περισσότερων γλωσσών;
- Όχι, το '83 που είχα πάει αλλά ούτε και πρόσφατα δεν έχω ακούσει κάτι, όχι. Αν και δεν έχω πάει σε κάποιο συνέδριο πρόσφατα.
- Εντάξει, σας ευχαριστώ πολύ!

## *2η συνεντευξη.*

- Έχετε διδάξει ποτέ σε δημοτικό;
- Ναι αλλά σε σχολεία δοκιμαστικών εφαρμογών.
- Έχετε παρατηρήσει κάποια διαφορά σε σχέση με τα παιδιά στο γυμνάσιο και στο δημοτικό όσον αφορά το πώς αντιμετωπίζουν τη ξένη γλώσσα, τα Γαλλικά εν προκειμένω;
- -Στο γυμνάσιο είναι πιο συνειδητοποιημένη η επιλογή και είναι πιο ώριμα.
- Θεωρείτε ότι στο γυμνάσιο είναι καλύτερα;
- Ναι γιατί είναι πιο ώριμα.
- Συγνώμη, ο χρόνος παίζει ρόλο;
- Όχι, συζητάμε, είναι συζήτηση λέτε ό,τι θέλετε και αυθόρμητα. Μην τα σκέφτεστε. Γενικότερα από την εμπειρία σας και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.
- Και στο λύκειο.
- Ναι και στο λύκειο έχετε παρατηρήσει ότι τα παιδιά υποτιμούν τα Γαλλικά ως ξένη γλώσσα;
- Όχι γιατί είναι συνειδητή τους επιλογή. Και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο τα παιδιά επιλέγουν.
- Δεν κάνουν φασαρία;

- Κάνουν αλλά αν σκεφτείς ότι επιλέγουν ανάμεσα σε Γερμανικά και Γαλλικά πιστεύω ότι είναι συνειδητή η επιλογή.
- Με τα τμήματα δεν ... ας πούμε είχα έναν μαθητή στο Κολωνάκι που την προηγούμενη χρονιά είχε επιλέξει Γερμανικά και την επόμενη αναγκάστηκε να επιλέξει Γαλλικά.
- Άλλο. Γίνεται ναι αλλά δεν είναι αντιδραστικά τα παιδιά. Είναι συνεργάσιμα γιατί υπάρχουν και παιδιά που στο δημοτικό που έκαναν Γερμανικά και για διάφορους λόγους συνεχίζουν με Γαλλικά. Αλλά το δέχονται και προσαρμόζονται άνετα και εύκολα. Βέβαια και το ανάποδο γίνεται.
- Τι θεωρείτε ότι είναι αυτό που κινητοποιεί τους μαθητές ως προς την εκμάθηση της ξένης γλώσσας;
- ...
- Έχετε χρησιμοποιήσει κάποιο τρόπο ώστε τα παιδιά να νιώσουν πιο *motivés*;
- Προσπαθώ να χρησιμοποιήσω και άλλα μέσα. Ας πούμε να δουν μια ταινία. Χρησιμοποιώ τον κινηματογράφο, να δουν μια ταινία, χρησιμοποιώ σταυρόλεξα, επίσκεψη στο Γαλλικό ινστιτούτο στη Πάτρα. Δεν μένω στατική στο μάθημα.
- Γενικότερα είστε κατά της παραδοσιακής διδασκαλίας ή υπέρ’;
- Πρέπει θεωρώ να είμαστε πολύ πιο ανοιχτοί και σκοπός δεν είναι να μάθουν τα παιδιά λέξεις ή να μάθουν απλή γραμματική. Θέλω να τα μυήσω στη Γαλλική κουλτούρα γενικότερα.
- Ο σκοπός σας είναι η γαλλική κουλτούρα και ο πολιτισμός.
- -Ναι.
- Ας πούμε τώρα σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο βρισκόμαστε της παγκοσμιοποίησης και της πολυγλωσσίας πιστεύετε ότι η προσέγγιση της ξένης γλώσσας πρέπει να είναι η ίδια; Πρέπει να είναι ίδια με παλαιότερα;
- Πιστεύω ότι χρόνο με το χρόνο προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα.
- Τώρα μεγάλες αλλαγές δεν έχουν γίνει και δεν ξέρω τι άλλο θα προστεθεί για να αλλάξει αυτό. Δεν ξέρω.
- Πλέον οι τάξεις είναι αρκετά ετερογενείς όσον αφορά και την εθνικότητα και το επίπεδο.
- Πολυπολιτισμικές.

- Ναι, η ετερογένεια έγκειται και στην εθνικότητα και στο επίπεδο. Απλά ας πούμε αυτό που λέτε με τις πολυπολιτισμικές τάξεις αυτό δημιουργεί κάποιο πρόβλημα στη δική σας διδασκαλία;
- Όχι, δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα.
- Πώς επιλέγετε να δουλέψετε μέσα στη τάξη; Σε ομάδες ή ατομικά;
- Δεν επιλέγω την συνεργασία γιατί πρώτον τα παιδιά είναι λίγα στα περισσότερα τμήματα και πολύ ανομοιογενή. Υπάρχουν παιδιά που ξέρουν καλά γαλλικά και παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου. Δεν το έχω επιχειρήσει να δουλέψω σε ομάδες. Αλλά ούτε πιστεύω θα λειτουργήσει.
- Θεωρείτε είναι καλύτερο τα τμήματα να είναι μικρά ή μεγάλα;
- Ούτε πολύ μικρά ούτε μεγάλα.
- Αν με ρωτούσε κάποιος γύρω στα δέκα άτομα το πολύ
- Εγώ στην Αθήνα είχα 20-25.
- Όχι, δεν λειτουργεί. Όσο άγριος και να είσαι όσο και να επιβάλλεσαι δεν λειτουργεί.
- Οι ρυθμοί πώς επηρεάζουν τη ροή του μαθήματός σας;
- Όλα παίζουν ρόλο. Το πόσο γρήγορα μαθαίνει ο μαθητής, ο αριθμός των παιδιών μέσα στη τάξη σε συνδυασμό με τον χρόνο που έχουμε στη διάθεσή μας. Όλα αυτά παίζουν ρόλο στο πώς τα παιδιά θα ανταποκριθούν στη ξένη γλώσσα.
- Καταφεύγετε στη μητρική γλώσσα των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- Η πλειονότητα των μαθητών είναι έλληνες, οπότε τα Ελληνικά χρησιμοποιώ και στις δραστηριότητες αλλά θα ρωτήσω πώς είναι ας πούμε το καλημέρα στα Αλβανικά.
- Νοιώθετε υπεύθυνη για την επιτυχία της διδασκαλίας σας;
- Θεωρώ ότι ο μαθητής είναι ο βασικός υπεύθυνος για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Δεν πρέπει να πέφτει όλο το βάρος στον καθηγητή αλλά ένα μερίδιο ευθύνης το νοιώθω σίγουρα.
- Προσπαθείτε να κάνετε μια γέφυρα ανάμεσα στις γλώσσες; Καταφεύγετε σε άλλες γλώσσες;
- Ναι, το προσαρμόζω ανάλογα και προσπαθώ να κάνω μια γέφυρα με τη δική τους κουλτούρα και να βρω κοινά στοιχεία, διαφορές κλπ.
- Α, έχετε βρει δηλαδή τρόπο;

- Αυτό γίνεται με τα documents και την καθημερινότητα. Ρωτάω ας πούμε στα Αλβανικά πώς είναι αυτή η λέξη ... και μου το λένε και μόνοι τους. Στα Αλβανικά το καλημέρα είναι έτσι. Βρίσκουμε κοινά πράγματα ή διαφορές.
- Οπότε ανατρέχετε σε άλλες ξένες γλώσσες ώστε να τους εντυπωθεί το λεξιλόγιο καλύτερα.
- Πάντα. Πολλοί μαθητές ειδικά από την Αλβανία κάνουν μόνοι τους τις διασυνδέσεις, σχεδόν ενστικτωδώς.
- Εμένα το θέμα της διπλωματικής μου είναι η intercompréhension και αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε ηλικίες του δημοτικού. Η intercompréhension είναι στην ουσία το να μπορείς να καταλαβαίνεις τι λέει ο άλλος χωρίς να μιλάς την ίδια γλώσσα. Προσπαθούμε να συνδυάσουμε αρκετές ξένες γλώσσες και εμένα συγκεκριμένα με ενδιαφέρει αν μπορεί η μέθοδος αυτή να είναι χρήσιμη για την εκμάθηση των γαλλικών.
- Και τα βιβλία που έχουμε τα σχολικά, θυμάμαι και το πρώτο τεύχος το έχει αυτό του σχολικού βιβλίου στο τέλος έχει μια λέξη στα Γαλλικά, στα Γερμανικά η αντίστοιχη, Αγγλικά και ιταλικά. Οπότε ήδη αυτό έχει ξεκινήσει προ του 2008. Αλλά θα πρέπει να το προσαρμόσουμε και στις εθνικότητες που βρίσκονται στη τάξη. Έχουμε παιδιά από Αλβανία, Ρουμανία, Βουλγαρία. Οπότε κοιτάμε και αυτές τις γλώσσες. Όστε να τους κεντρίζουμε και την προσοχή.
- Ας πούμε αυτό είναι ένα corpus. Είχα ζητήσει από τα παιδιά να μου πουν τι καταλαβαίνουν και είναι σε διάφορες ξένες γλώσσες όχι μόνο στα Γαλλικά. Και τους ζήτησα να μου κάνουν τη μετάφραση. EUROMANIA, MANUEL EUROPEEN.
- Είναι λίγο δύσκολο
- Αυτό τους φάνηκε πιο εύκολο με τα ζωάκια.
- Χωρίς να τα έχουν ακούσει;
- Τα είπαμε μαζί μέσα στη τάξη.
- Α οπότε ..
- Και μετά εδώ ζήτησα να συμπληρώσουν τα κενά.
- Ίσως το βλέπουν πιο απλό.
- Αυτή την κάρτα γενεθλίων ζήτησα να την μεταφράσουν στα Γαλλικά. (annexe 8, p.110)
- Ναι, βοηθάει και το λεξιλόγιο Ad, speciale. Υπάρχουν λέξεις που τους είναι πιο οικείες.



- Πιστεύω ότι τα παιδιά δεν έχουν ωριμότητα για κάτι τέτοιο και ότι θα βαρεθούν. Εκτός και το δεις πολύ επιφανειακά μια στις τόσες. Δεν νομίζω ότι θα τα συγκινήσει.
- Έχετε κάνει άλλες activités με άλλες γλώσσες;
- Όχι αυτό που είχα κάνει ήταν πιο παλιά κυρίως οι διάλογοι είχαν bulles πολλές φορές τι έκανα έβγαζα φωτοτυπία αυτό το κείμενο με τις φυσαλίδες και έσβηνα τον διάλογο και έβαζα τα παιδιά στη διαδικασία να σκεφτούν. Τι μπορεί να λέει ο ένας τι ο άλλος;
- Αλλά δεν τα είδα να πολυενδιαφέρονται. Τελικά τι είναι αποδοτικό όμως;
- Δεν ξέρω, δεν ξέρω και εγώ η ίδια βαρέθηκα στο τέλος.
- Δηλαδή θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες δεν τα συγκινούν ιδιαίτερα.
- Εγώ πιστεύω τα σταυρόλεξα.
- Πολύ ενδιαφέρον βρίσκουν στις ταινίες.
- Όταν πιάνουν έτσι λεξούλες. Κυρία είπε bonjour. Αυτό τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Τα υπόλοιπα όσες φορές και να έχουμε προσπαθήσει δεν φτάνουμε ως το τέλος.

### 3η συνέντευξη.

- Έχετε διδάξει σε ηλικίες που αντιστοιχούν σε δημοτικό;
- Βέβαια
- Τι διαφορές παρατηρείτε σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει ένα παιδί του δημοτικού και ένα παιδί του γυμνασίου την ξένη γλώσσα; Αν έχετε παρατηρήσει κάτι, το πώς αντιμετωπίζουν τα Γαλλικά.
- ...
- Αν παρατηρείτε κάποια διαφορά όσον αφορά την αντιμετώπιση των Γαλλικών ως ξένη γλώσσα.
- Χμ...σαφώς υπάρχει διαφορά. Απλά προσπαθώ να γίνω πιο συγκεκριμένη. Με τα παιδιά του δημοτικού μπορούμε να έχουμε μια προσέγγιση πιο ludique, σαφώς. Εκτός από την approche ludique έχουμε πιο πολύ χρόνο και μπορούμε πιο εύκολα στα παιδιά του δημοτικού να εφαρμόσουμε κάτι πιο διασκεδαστικό, να κάνουμε και τραγούδια μαζί τους, έτσι πιο διαδραστικά. Πχ. με δύο αδέρφια που έχω... φέτος ήταν Τετάρτη και Πέμπτη δημοτικού και είχαμε ξεκινήσει από περίπου Τρίτη και Τετάρτη δημοτικού έχουμε κάνει ένα corpus πάνω από 20 τραγούδια τα

οποία μπορεί να είναι méthode Le français en chantant, μετά όμως μπήκαμε στο youtube και κάναμε πάρα πολλά τραγούδια τα οποία έχουν και σχετικά δύσκολο λεξιλόγιο. Όμως αυτό ξέρεις εξαρτάται και από τη ψυχοσύνθεση του παιδιού. Υπάρχουν παιδιά που είναι πολύ θετικά και κάνουν και πιάνο και είναι παιδιά που δεν είναι καθόλου θετικά. Είναι αρνητικά.

- Υπάρχουν δηλαδή παιδιά που προτιμούν μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση;
- Ακριβώς, ναι. Υπάρχουν παιδιά που τους λες έλα να κάνουμε ένα τραγούδι και μέσα από το τραγούδι να βάλεις τους στίχους, τα λόγια, τη γραμματική και να σου είναι αρνητικό και να σου λέει δεν θέλω να τραγουδήσω... Υπάρχει και αυτό.
- Ωραία... γενικότερα έχετε κάνει μάθημα σε τάξεις ανομοιογενείς με παιδιά από άλλες εθνικότητες;
- Ναι. Εμάς ας πούμε εδώ η πλειοψηφία είναι Αλβανοί. Δεν υπάρχει ανομοιογένεια με τους Αλβανούς. Τα παιδιά που θα κάνουν Γαλλικά σαν δεύτερη ξένη γλώσσα είναι απολύτως αφομοιωμένα. Δεν υπάρχει καμία διαφορά. Το μόνο που έχω παρατηρήσει είναι αν μου πουν α αυτή η λέξη μοιάζει με τα Αλβανικά. Αλλά και αυτό όλο και λιγότερο γιατί και αυτά δεν μιλάνε την μητρική τους τόσο όσο παλιά. Ναι θεωρώ ότι θα έπρεπε να βάζουμε στο παιχνίδι και τις γλώσσες των μεταναστών. Να κάνουμε τέτοιου είδους διασυνδέσεις μέσα στο μάθημα. Ίσως και λόγω ταυτότητας τείνουν να το αποβάλλουν επειδή θεωρούν ότι είναι μειονεκτικό.
- Μπορεί.
- Είναι και ένας λόγος που παιδιά δεν μιλούν τα Βουλγαρικά, τα Αλβανικά αντίστοιχα γιατί θέλουν να το αποβάλουν. Οποιαδήποτε γλώσσα που θεωρείται κατώτερη...

Εγώ βλέπω ότι στη δικιά μας περιοχή τα παιδιά είναι πιο αφομοιωμένα από ο,τι στη Κέρκυρα. Στη Κέρκυρα φτιάχνουν γειτονιές, υπάρχει μια γκετοποίηση.

- Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της πολυγλωσσίας θεωρείτε ότι πρέπει να έχουμε μια άλλη προσέγγιση στις ξένες γλώσσες ή να εμμένουμε στο παραδοσιακό και τετριμμένο τρόπο διδασκαλίας;
- Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε άλλη προσέγγιση στο θέμα της γλώσσας. Προσπαθώ ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού να δώσω να καταλάβουν στα παιδιά ότι δεν υπάρχουν στεγανά στις γλώσσες και ότι τα σύνορα είναι φτιαχτά για οικονομικούς και πολιτικούς λόγους. Η γλώσσα όμως ξεπερνάει τα σύνορα. Και στα Αλβανικά θα έχουμε τούρκικες λέξεις και στα Ελληνικά θα έχουμε ιταλικές λέξεις. Στα Γαλλικά θα έχουμε λέξεις οι οποίες προέρχονται από τα Ιταλικά οπότε μοιάζουν

με αυτές που μιλάμε και στα Ελληνικά. Και με τα Αγγλικά προσπαθώ να κάνω παραλληλισμούς, να βρω τις mots transparents, τις διαφανείς λέξεις. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να βάζουμε στο παιχνίδι και τις γλώσσες των μεταναστών. Να κάνουμε τέτοιου είδους διασυνδέσεις μέσα στο μάθημα.

- Αυτό που παρατηρώ είναι ότι από τη μεριά των Αγγλικών υπάρχει ένα θέμα. Υπάρχει μια πολύ μεγάλη τυποποίηση σε αυτά που κάνουνε πλέον σε σχέση με αυτά που κάνανε πριν από 20 χρόνια. Δηλαδή λόγω του ότι δίνουν το Michigan το οποίο είναι πολύ τυποποιημένο το λεξιλόγιο που μαθαίνουν είναι τα αμερικάνικα Αγγλικά και βλέπω ότι δεν είναι ευέλικτα τα παιδιά. Δεν κάνουν τα Αγγλικά Αγγλικά τα οποία έχουν και πολλές ελληνικές λέξεις μέσα.

- Το Cambridge έχει μια άλλη προσέγγιση. Το Michigan είναι εντελώς τυποποιημένο.

- Ναι, βλέπω παιδιά που δίνουν επίπεδο B2 στα Αγγλικά δεν έχουν πλούτο γλώσσας όσο είχαν παλιά. Βλέπω ότι αυτά που μαθαίνουν είναι πολύ τυποποιημένα. Δεν υπάρχει ευελιξία. Και βλέπω ότι το πρόβλημα αντανακλά και στα Γαλλικά γιατί βλέπω ότι τα skills που δεν έχουν αναπτύξει στα Αγγλικά μετά είναι πολύ δύσκολο να τα αναπτύξουν στα Γαλλικά γιατί είναι η βάση. Δηλαδή βλέπω ρωτάς τα παιδιά, εννοείται ότι πρώτα δίνουν επίπεδο B2 Αγγλικά και μετά θα δώσουν B2 Γαλλικά. Και τα ρωτάς κάποιες λέξεις και βλέπεις ότι μόνο τα παιδιά τα οποία έχουν ιδιαίτερο ταλέντο στη γλώσσα μπορούν να σου κάνουν τους παραλληλισμούς και να σου βγάλουν τη λέξη. Ο μέσος όρος των παιδιών ακόμα και τα Αγγλικά τα αφομοιώνει με έναν πολύ παθητικό τρόπο όχι με τρόπο ευέλικτο, δημιουργικό. Κατάλαβες τι εννοώ;

- Ναι... Εσείς κάνετε ιδιαίτερα μαθήματα. Ωστόσο όταν έχετε 3-4 παιδιά μαζεμένα τους δίνετε τη δυνατότητα να συνεργαστούν;

- Συνήθως οι ασκήσεις γίνονται από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

- Καταφεύγετε στα ελληνικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

- Όχι ιδιαίτερα. Μόνο όταν θέλω να φέρω κοντά τις δυο γλώσσες ή όταν το επίπεδο είναι πολύ χαμηλό ακόμα και δεν κατανοούν.

- Νοιώθετε υπεύθυνη για την επιτυχία της διδασκαλίας σας απέναντι στους μαθητές σας;

- Ναι αλλά και οι μαθητές αν δεν έχουν θέληση δεν υπάρχει περίπτωση να έχει κάποιο αποτέλεσμα η δουλειά του καθηγητή. Αυτό που προσπαθώ να κάνω όσον αφορά τους μαθητές του δημοτικού είναι να μην βάζω το μάθημα αμέσως μετά το σχολείο ή πολύ αργά το απόγευμα γιατί δεν μπορούν να συγκεντρωθούν.

- Επομένως θεωρείτε ότι και αυτοί οι παράγοντες παίζουν ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.
- Βέβαια οι ρυθμοί μάθησης ακόμα και η ώρα του μαθήματος σε συνδυασμό με την ηλικία του παιδιού παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο.
- Παρατηρείτε αν μέσα στις τάξεις τα παιδιά δείχνουν μια υποτίμηση στα Γαλλικά; Οι μαθητές σας έρχονται με μόνο στόχο την απόκτηση πτυχίου;
- Παλιά υπήρχε αυτό μέχρι πριν από 10 χρόνια γιατί ήταν πολλά τα παιδιά που έκαναν Γαλλικά αλλά δεν ήταν όλα συνειδητοποιημένα για την δεύτερη ξένη γλώσσα. Τώρα αυτό το ποσοστό έχει πέσει πάρα πολύ. Είναι ελάχιστα τα παιδιά τα οποία θα κάνουν Γαλλικά και δεν θα είναι συνειδητοποιημένα.
- Ακόμα και στο δημοτικό;
- Στο δημοτικό όχι, τα παιδιά που έρχονται έχουν ακόμα περιέργεια. Όταν έρχονται από το δημοτικό μπορείς να τους καλλιεργήσεις την περιέργεια για τη ξένη γλώσσα και για το ξένο πολιτισμό. Όταν έρχονται πρώτη γυμνασίου είναι πιο δύσκολο.
- Ας πούμε εγώ, όσο θυμάμαι τον εαυτό μου όταν ξεκίνησα τη γλώσσα παρατήρησα ότι απέκτησα πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε μεγαλύτερη ηλικία και ειδικά όταν πέρασα στο πανεπιστήμιο. Παρατήρησα στο γυμνάσιο ότι δεν είχα όρεξη να διαβάσω. Αλλά μετά κάνεις κάτι πιο μεγάλος και σου δημιουργείται η όρεξη.
- Παίζει ρόλο και ο βαθμός ωρίμανσης στην εφηβεία. Ο ορμονικός βαθμός.
- Ναι.
- Και εγώ θυμάμαι τον εαυτό μου να οργανώνεται πρώτη λυκείου.
- Θυμάμαι που μας λέγατε ότι στο δημοτικό στην ανάγνωση επειδή ήσασταν τελευταία στη σειρά ακούγατε τους πρώτους όταν διάβαζαν το κείμενο και μετά το λέγατε απ' έξω.
- Εννοείται και μετά δεν μπορούσα καν να αποκωδικοποιήσω.
- Τώρα όμως παρατηρώ ότι τα παιδιά στο δημοτικό είναι πιο εύστοφα και πιο συνειδητοποιημένα. Όταν έκανα την πρακτική μου στο Κολωνάκι έμεινα έκπληκτη με το πόσο έξυπνα ήταν. Και δοκιμάστηκαν σε δύσκολες δραστηριότητες. Με άλλες γλώσσες, τα έβρισκαν, είχαν περιέργεια.
- Τα παιδιά που έχω εγώ στο δημοτικό θα σου δώσω τα εξής παραδείγματα. Αυτή τη στιγμή μικρά έχω 4. Ένα της πέμπτης δημοτικού το ξεκίνησα τέλος τρίτης δημοτικού. Πάρα πολύ περιέργεια. Να θέλει να κάνει το μάθημα όπως θέλει αυτή. Προχωρήσαμε, κάναμε πάρα πολλά πράγματα. Ένα άλλο που πάει φέτος έκτη

δημοτικού. Περιέργεια αλλά πολύ συγκροτημένη περιέργεια. Δύο αδέρφια, κορίτσια με διαφορά ηλικίας 1,5 χρόνο. Δηλαδή η μια φέτος τετάρτη και η άλλη πέμπτη. Το κοριτσάκι της τετάρτης δεν μπορεί να σταθεί πάνω σε καρέκλα, πολύ έξυπνο αλλά δεν μπορεί να σταθεί πάνω σε καρέκλα. Της πέμπτης πάρα πολύ συγκροτημένο. Αλλά ξεκινάμε να κάνουμε ασκήσεις αναγραμματισμού και αυτή της τετάρτης δημοτικού τη λέξη τη βγάζει κατευθείαν. Της Πέμπτης δημοτικού ενώ είναι πιο συγκεντρωμένη δυσκολεύεται. Αυτή της τετάρτης δημοτικού γράφει λέξεις με λιγότερα λάθη, αυτή της πέμπτης δυσκολεύεται.

- Πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό περισσότερο;
- Αυτό έχει σχέση και με την μαθηματική αντίληψη. Οι αναγραμματισμοί και αυτά.
- Ναι δεν σημαίνει ότι επειδή είσαι ζωηρός είσαι και πιο χαζός. Πολλές φορές συμβαίνει το αντίθετο.
- Ναι μου έκανε εντύπωση αυτό γιατί η μεγάλη είναι πιο συγκροτημένη. Αν και η μικρή ήταν πιο συγκροτημένη... περνάει και αυτή φάσεις. Μπορεί για τρεις μήνες να μου τα κάνει όλα τέλεια και μετά να μου κάνει κοιλιές. Παρ' όλα αυτά η μεγάλη μου έβγαλε έναν φόβο για να μου γράψει την έκθεση.. μου έβγαλε πιο πολλά λάθη.
- Και πώς το διαχειρίζεστε της λέτε κάτσε στη καρέκλα;
- Δεν την ενοχλώ και πολύ. Μπορεί να μην κάθεται πολύ στη καρέκλα.
- Κάθεται όρθια.
- Α τέλεια.
- Με την πλάτη ακουμπισμένη στον τοίχο
- Κάποιες φορές μπορεί να της πω θέλω να κάτσεις 10 λεπτά στη καρέκλα.
- Όμως το σέβεστε αυτό γιατί θεωρείτε ότι έτσι μαθαίνει.
- Μα έτσι μαθαίνει. Ειδικά αυτό το παιδάκι είχε πρόβλημα στα Αγγλικά γιατί ήταν σε ένα τμήμα που ήταν πέντε έξι παιδιά και η δασκάλα λίγο... δεν μπορούσε να το αντιμετωπίσει αυτό το θέμα λόγω του ότι ήταν και τα άλλα παιδιά ... εντάξει η δασκάλα δεν είχε παιδαγωγική κατάρτιση.
- Ήταν του proficiency?
- Ήταν του proficiency και δεν μπορούσε να το αντιμετωπίσει αυτό. Εντάξει ίσως αν ήταν διαφορετικά γιατί ήταν και πέντε παιδιά μέσα στη τάξη... εν πάσει περιπτώσει δεν μπορούσε καθόλου να το αντιμετωπίσει. Τελικά που ξεκινήσαμε από πέρις κύλησε πολύ ομαλά.

- Και εδώ που έρχεται μπορεί να μην κάτσει όλη την ώρα. Σε αυτά τα επίπεδα μπορεί να τα σηκώσω μερικές φορές όρθια. Να κάνουμε το διαλογάκι, να το παίζουμε σαν θεατρικό. Να κάνουμε το à gauche à droite έτσι με τα χέρια. Να κάνουμε παιχνίδια. Είναι μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια. Η μια κάθεται η άλλη είναι πιο ανώριμη. Ενώ σωματικά η μεγάλη είναι πιο μικρόσωμη και η μικρή είναι πιο μεγαλόσωμη. Παρόλα αυτά είναι πιο ανώριμη από την μεγάλη.
- Ναι, δεν παίζει ρόλο το σωματικό αλλά...
- Ναι.
- Είναι ωραίο αυτό γιατί άμα του επιβάλλεις του παιδιού συνέχεια να κάτσει σε ένα σημείο το μυαλό του θα φεύγει, θα είναι στο πώς να κουνηθεί. Γι' αυτό είναι καλύτερα να το αφήνουμε λίγο ελεύθερο. Βέβαια αυτό σε μια τάξη, στο σχολείο θα υπάρχει πρόβλημα γιατί αν έχεις τρία τέτοια παιδάκια τελείωσε. Εγώ όταν έκανα πρακτική στο σχολείο είχα τρία τέτοια παιδάκια που σηκώνονταν κάθε τόσο. Θα πρέπει να βρούμε άλλους τρόπους. Δημιουργεί αναστάτωση ειδικά όταν έχεις 25 παιδιά. Και η ξένη γλώσσα έχει θέμα με 25 παιδιά. Είναι δύσκολο να δουλευτεί. Παρά μόνο σε μικρές ομαδούλες ίσως. Και ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος.
- Είναι το ίδιο θέμα και στα φροντιστήρια. Όταν έχεις 12 παιδιά σε μια τάξη δεν μπορούμε να δουλέψουμε. Μέχρι 5-6 παιδιά σε μια τάξη άντε 7.
- Ίσως 10 σε μικρές ομαδούλες ... παραπάνω δεν... Είναι απαγορευτικό. Θα έπρεπε κάπως να έχει ρυθμιστεί στο σχολείο. Να τοποθετήσουν περισσότερους εκπαιδευτικούς.
- Αυτό είναι και το πρόβλημα της ξένης γλώσσας γι' αυτό και δεν μαθαίνεται η γλώσσα στο σχολείο με τίποτα. Είναι πολλά τα παιδιά σε μια τάξη. Δεν γίνεται.., για να υπάρχει το διαδραστικό πρέπει τα παιδιά να είναι λιγότερα σε μια τάξη.
- Σε ένα μάθημα κάνετε μια σύνδεση μεταξύ των γλωσσών; Λέτε ας πούμε αυτό το βρίσκουμε στα Ιταλικά, στα Ισπανικά;
- Ναι κάνω και όταν έχω παιδάκια από Αλβανία προσπαθώ να κάνω τη σύνδεση. Και την ετυμολογία.. ας πούμε κοίτα σε αυτό το τραγούδι σας λέω ότι υπάρχουν 5 ελληνικές λέξεις. Μπορείτε να τις βρείτε; εντάξει μπορεί να βρουνε την πρώτη 'planète' , μετά μπορεί να μου βρουνε κάτι άλλο. Τους λέω ότι υπάρχουν πέντε ελληνικές λέξεις σε αυτό το τραγούδι. Ή ας πούμε στο μάθημα θα μου πούνε α αυτό το λέμε στα Αγγλικά 'cool' και τους λέω ότι μπορεί να μην είναι ό,τι πιο δόκιμο να πούμε στα Γαλλικά αλλά το λέμε. Μαθητές Αλβανοί κάνουν τις διασυνδέσεις

ανάμεσα στη μητρική τους και τα Γαλλικά, ενστικτωδώς. Ωστόσο όπως προείπα αυτό τείνει να εκλείψει.

- Και εμένα ένα κοριτσάκι από Αλβανία μου έδωσε πολλές αλβανικές λέξεις μέσα στο μάθημα που μοιάζουν με τα Γαλλικά.

- Ναι, ας πούμε και κάτι άλλο από το week-end στα Αγγλικά υπάρχει η λέξη *vacances* στα Γαλλικά.

- Όχι.

- Είναι νεολογισμός και είναι από αυτές τις λέξεις που προσπαθούμε να φτιάξουν για να αντικαταστήσουν κάποιες αγγλικές.

- Προσπαθούν οι καημένοι...

- Λοιπόν λέμε *bon week end*: Εντάξει τους λέω καμία φορά *bonnes vacances* αλλά είναι φτιαχτή η λέξη δεν μπορεί να αφομοιωθεί.

- Εμένα το θέμα της διπλωματικής μου είναι *intercompréhension en classe de langues* στο δημοτικό σε συνδυασμό με την *intercompréhension*. Στην ουσία προσπαθείς να καταλάβεις τον άλλον χωρίς να ξέρεις τη γλώσσα του. Πώς μπορώ εγώ να καταλάβω ένα κείμενο στα Ισπανικά χωρίς να ξέρω Ισπανικά. Έτσι τα παιδιά αποκτούν και άλλες δεξιότητες. Το μάθημα των Γαλλικών στις τάξεις έχει μια προσέγγιση πολύ παραδοσιακή.

- Τα παιδιά όμως έχουν αυτό το επίπεδο; Ίσως είναι για τάξεις .. για *classes d'intégration* που είναι τα παιδιά από οικογένειες δίγλωσσες, τρίγλωσσες πολλές φορές.

- Ναι, ίσως κάπως έτσι..

- Ναι το *Euromania* είναι αρκετά δύσκολο για δημοτικό. Η *carte d'anniversaire* (annexe 8, p. 110) είναι πιο εύκολη γιατί είναι πιο τυποποιημένη.

- Ναι την κατάλαβαν αμέσως. Έκαναν αμέσως τους παραλληλισμούς. Ας πούμε αυτό το *ad* είναι *à*, *una* που μοιάζει με το *une*, *persona* που μοιάζει με το *personne*.

- Ίσως πρέπει να είναι σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

- Αλλά γενικά είναι λίγο δύσκολο στο δημοτικό.

- Ίσως με το *lexique*.

- Θα έπρεπε ίσως να υπάρχει στο τέλος των μεθόδων βίντεο που να σου λέει πάμε ταξίδι Ιταλία. Και να σου λέει φτάνουμε αεροδρόμιο. Έχει ταμπέλες στα Ιταλικά.. Φτάνουμε εκεί... τι μπορούμε να καταλάβουμε από τα Γαλλικά;

- Ναι.. έτσι με τις νέες τεχνολογίες.

- Ναι. Ακριβώς. Θα μπορούσε στο τρίμηνο ή στο εξάμηνο να είναι ένα διάλειμμα από την μέθοδο και να κάνεις αυτό το συγκεκριμένο. Σήμερα θα πάμε ταξίδι στην Ισπανία... για να δούμε ποιες λέξεις μπορούμε να καταλάβουμε... Σε ένα βιντεάκι πας εδώ φτάνεις στο αεροδρόμιο. Τι λένε οι ταμπελίτσες; πας εκεί τι λένε οι ταμπελίτσες.
- Ναι, είναι ωραίο.
- Εδώ ζήτησα να μου πουν την ιστορία του μικρού πρίγκιπα και τους ζήτησα να μου βρουν ποια γλώσσα θεωρούν ότι αντιστοιχεί στο κάθε τίτλο (δείχνω...) Ας πούμε εδώ (annexe 8, p.110) έχουμε Ισπανικά και καταλανικά και μοιάζουν μεταξύ τους. Αφού πρώτα τους είπα ότι είναι συγγενείς γλώσσες επομένως να βρουν τις δυο φράσεις που μοιάζουν μεταξύ τους, το συνδύασαν και τα βρήκαν αυτά τα δύο λόγω του ότι τα οδήγησα κατά κάποιο τρόπο. Στο τέλος θυμόντουσαν το *le petit prince* στα Γαλλικά πιστεύω και λόγω όλης αυτής της διαδικασίας. Ή σε αυτή τη γλώσσα έχουμε έχουμε δυο λέξεις ενώ σε αυτή ολόκληρη φράση...
- Όχι, εμένα θα μου άρεσε πολύ να υπάρχει περισσότερο στο βιβλίο. Το θέμα δεν είναι να μάθουν Γαλλικά, Ισπανικά ή άλλες λέξεις. Ωστόσο στο τέλος του μαθήματος μου έλεγαν λέξεις που θυμόντουσαν. Τους είχαν εντυπωθεί κάποιες λέξεις.
- Πιστεύω ότι τους αρέσει γιατί είναι σαν παιχνίδι είναι κάτι καινούργιο. Επίσης θα ήταν ωραίο να καταλάβουν ότι αν μάθουν Γαλλικά τα οποία είναι η μητέρα... Από τα Γαλλικά μπορείς να πας και στα Ιταλικά και στα Ισπανικά πάρα πολύ. Οπότε αυτό είναι ένα καλό σημείο.
- Ναι, αυτό μου το είπαν και τα ίδια...
- Η μέθοδος η *Fréquence jeunes* πάταγε πάρα πολύ σε αυτό που λέμε 'mots transparents'. Δηλαδή στα κείμενα έπρεπε να ζητήσεις από τα παιδιά να σου βρουν mots transparents. Δηλαδή έχεις ένα κείμενο το οποίο είναι άγνωστο και το εφαρμόζω ακόμα στα κείμενα. Ωραία ποιες είναι οι άγνωστες λέξεις; είναι αυτές... μήπως αυτές οι λέξεις έχουν ελληνική ρίζα; Προσπαθώ να τους το καλλιεργήσω. Δεν είναι όμως εύκολο. Ίσως επειδή δεν καλλιεργείται στο δημοτικό.
- Μια από τις καθηγήτριες με τις οποίες συναναστράφηκα επικεντρώνονταν κυρίως στην ανάγνωση.
- Κρίμα γιατί στα Λεχαινά τους κάνει μάθημα μια καθηγήτρια η οποία τους έχει κάνει πάρα πολύ ωραία πράγματα. Της βγάζω το καπέλο... τι ωραία πράγματα είχε δουλέψει με τα παιδιά. Υπάρχει τρομερή διαβάθμιση και στους καθηγητές.



- Όχι εντάξει ήταν και μια που ήταν πολύ καλή. Χρησιμοποιούσε νέες τεχνολογίες... Γενικότερα εκφράζουν μια δυσαρέσκεια για τις συνθήκες στα δημόσια σχολεία.
- Να έχεις υπ' όψιν σου ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολύ δύσκολο. Φέτος είχα ένα πρόβλημα και αναγκάστηκα να κάνω κάποιες εξετάσεις και όταν με ρώτησε η γιατρός τι επάγγελμα κάνω και της είπα ότι είμαι εκπαιδευτικός μου είπε ότι αυτό είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Μην παραπονιέσαι είναι από την πίεση... όλοι οι εκπαιδευτικοί σχεδόν έχουν αυτό το πρόβλημα. Πιστεύω ότι στη πόλη είναι εντελώς διαφορετικά από ό, τι στην επαρχία.
- Ναι, υπάρχει και ένταση.
- Να σου θυμίσω ότι υπάρχει και το lingo.
- Α ναι
- Αυτό είναι με τη Unicef ας πούμε. Σου έχει τα λαχανικά σε όλες τις γλώσσες. Και μετά ας πούμε σαν approche ludique μπορείς να κάνεις και το πρώτα κοίτα μετά προχώρα.
- Ναι έχει πολλά.
- Και το μάντεψε ποιος είναι καταπληκτικό.
- Ναι έκανε μια δραστηριότητα η καθηγήτρια με αυτό. Έβγαζε ένα παιδί έξω από την τάξη και τα υπόλοιπα επέλεγαν ένα παιδί και όταν εκείνο που ήταν έξω έμπαινε μέσα προσπαθούσε να μαντέψει ποιο παιδί διάλεξαν τα υπόλοιπα και τα άλλα του έδιναν χαρακτηριστικά (είναι ξανθιά, έχει μπούκλες, έχει γαλανά μάτια)
- Ναι πολύ ενδιαφέρον αυτό.
- Γενικότερα ήθελα να δω αν οι καθηγητές είναι υπέρ αυτής της μεθόδου.
- Θεωρώ ότι το Euromania είναι αρκετά δύσκολο.
- Ναι ίσως αν είχαν ένα επίπεδο A2+...
- Αλλά επειδή τα περισσότερα έχουν A2- και πολλά A1, δεν γίνεται.
- Απαιτεί να έχεις ένα υπόβαθρο στη γλώσσα για να μπορείς να καταλάβεις.
- Αυτό θα ήταν καλό για παιδιά που είναι ήδη δίγλωσσα (Αγγλικά, Γαλλικά-δίγλωσσα Αγγλικά – Γαλλικά, Γερμανικά-Γαλλικά κλπ) και τα δίγλωσσα παιδιά ίσως σε αυτό το περιβάλλον αισθανθούν άνετα.
- Βλέπω ότι περιλαμβάνει τις λατινογενείς γλώσσες και τις αγγλοσαξονικές. Δεν περιλαμβάνει τις άλλες ευρωπαϊκές.
- Ναι, δεν περιλαμβάνει κινέζικα.

- Όχι δεν σου λέω για κινέζικα σου λέω για τις άλλες ευρωπαϊκές (Σουηδικά, Ρωσικά).
- Όχι τις απομονώνει λίγο.
- Ίσως επειδή είναι πιο δύσκολο.
- Ναι γιατί είναι από άλλες οικογένειες.
- Όχι αυτό το συζητούσαμε με μια καθηγήτριά μου. Δουλεύουμε κυρίως τις λατινογενείς. Ακόμα και σε αυτό βάζουμε κάποια όρια.
- Ναι.
- Γιατί εκ των πραγμάτων θα ήταν δύσκολο να βάλεις Αραβικά πχ
- Ναι αλλά θα ήταν ενδιαφέρον γιατί έχουμε πολλά παιδιά από Συρία.
- Εγώ πάντως θα έλεγα μέσα σε αυτή την approche θα έπρεπε να υπάρχει μια approche πιο corporelle. Αν υπήρχε μια θεατρικότητα μέσα σε αυτό... το βλέπεις σε αυτή τη διαφήμιση που λέει 'μπούτι' 'μπούτι' (και δείχνει). Εγώ θυμάμαι μια ιστορία που μου έλεγε η γιαγιά μου όταν κατεβήκανε από τη Γαλλία μέσω Γιουγκοσλαβίας για να φάνε αυγό, μια ομελέτα, η γιαγιά μου έκανε τη κότα. Για να καταλάβει ο άλλος... επομένως πρέπει να υπάρχει μια θεατρικότητα.
- Ωραίο το παράδειγμα που δώσατε.
- Γιατί... ας πούμε ας το πάρουμε από την αρχή. Στους χαιρετισμούς δεν ξέρεις τις λέξεις δεν σου λέω για τους Κινέζους ή για τους Αφρικανούς που μπορεί να έχουν διαφορετικό τρόπο αν και γιατί όχι. Ας πούμε συναντάς κάποιον πώς θα τον χαιρετήσεις, πώς θα μάθεις πώς τον λένε. Πριν πάμε στις λέξεις θα έπρεπε να υπάρχει το πλαίσιο.
- Στο πρώτο μάθημα τους έκανα τα συναισθήματα και έκανα εκφράσεις με το πρόσωπο και λειτούργησε. Τα βοήθησε.
- Οπωσδήποτε. Δεν γίνεται αλλιώς. Όταν θα κάνεις les besoins et les sensations 'j'ai faim, j'ai soif' έκανα κινήσεις. (δείχνει).
- Όταν είχα πρωτοέρθει από Γαλλία...
- Ναι, εσένα θυμάμαι που μου έλεγε η μαμά σου ότι έκανες αυτό ...
- Δίψαγα και επειδή δεν μπορούσα να το εκφράσω στα Ελληνικά το έδειχνα στη γιαγιά μου και έκανα έτσι με το χέρι. Και της το έκανα πόση ώρα
- Ναι ναι
- Σου λέει θέλει να φάει. Η Ελληνίδα γιαγιά...

- Δηλαδή ας πούμε αυτό το besoin το κάνουμε πάρα πολύ. Τους λέω θα κάνετε εσείς θα σας το λέω εγώ. Οπότε το κάνουν αυτοί αλλά εγώ τους λέω ψέματα. Οπότε μου λέει ο άλλος ότι νυστάζει και εγώ του λέω j'ai faim. Για να δω αν το κατάλαβε... Είναι αυτό που ξεκινάς από μικρό με κινήσεις, expressions και μετά που όσο μεγαλώνεις και βρίσκεσαι μέσα στις σχολικές τάξεις και στο σύστημα τα χάνεις. Ενώ είναι αυτά με τα οποία μαθαίνεις. Σαν παιδάκια μάθαμε πρώτα να εκφραζόμαστε με κινήσεις και μετά να μιλάμε. Παίξει ρόλο και αυτό. Πρέπει το παιδί να εκφράζεται. Στο πανεπιστήμιο αυτά που μαθαίνουμε είναι πάρα πολύ όμορφα, αυτό που λέγεται démocratisation και ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα... Σίγουρα έχουν αλλά εξαρτάται και από την δική τους την μεριά δεν έχουν όλα την ίδια ανταπόκριση. Μια άλλη approche που είχαμε εκείνα τα χρόνια ήταν ότι δεν χρειάζεται τα παιδιά να ξέρουν ορθογραφία...

-Εγώ συζήτησα με τα παιδιά και τα ρώτησα αν προτιμούν την παραδοσιακή μέθοδο ή τις δραστηριότητες. Και μου είπαν ότι τους αρέσουν οι δραστηριότητες αλλά θέλουν και στοιχεία του παραδοσιακού μαθήματος. Δεν μπορούμε μόνο δραστηριότητες θέλουμε και το παραδοσιακό μάθημα. Είμαστε πιο συγκεντρωμένοι.

- Ναι μας έλεγαν ότι αν το παιδί κάνει 3 activités θα μάθει ορθογραφία. Αυτό δεν ισχύει. Εγώ έχω δυο μαθήτριες γυμνασίου αυτή τη στιγμή. Τρομερή διαφορά στο επίπεδο η μια του ύψους η άλλη του βάθους. Δεν κάνουν μαζί μάθημα. Η μια είναι πολύ κλασική, κάνει όμορφα γράμματα, να τα υπογραμμίσει, η άλλη μου είπε από την αρχή η μαμά της μην της βάζεις ορθογραφία. Μου λέει ας τα γράφει μια φορά. Δεν έχει μάθει λεξιλόγιο, δεν μπορεί να γράψει, δεν έχει πώς να σου πω αφομοιωθεί ακόμα η εικόνα της γαλλικής γλώσσας. Γιατί η γαλλική γλώσσα έχει ιδιαιτερότητες. Θέλει τρία χρόνια για να αφομοιωθεί αυτή η ιδιαιτερότητα. Αν το παιδί κάνει ορθογραφία δεν έχει ανάγκη. Όταν θα φτάσει σε επίπεδο B2 θα μαθαίνει εύκολα τις λέξεις. Αν δεν έχει κάνει ορθογραφία στις μικρές τάξεις να συνδυάσει τον ήχο με την εικόνα δεν μαθαίνει. Θεωρώ ότι αν πρέπει κάτι να μείνει από το παραδοσιακό μάθημα ας είναι η ορθογραφία. Να πεις την λέξη εσύ αρχικά με την σωστή προφορά τη λέξη όπως πρέπει να σου την πει το παιδί και μετά να σου την γράψει. Ρωτάς πώς θα πεις τραπέζι θα σου πει 'table' και το γράφει. Πώς λέμε αγόρι garçon και το γράφει.

-Ναι αυτή η μέθοδος είναι πολύ καλύτερη από το ίσον. Όταν δίνεις δηλαδή φωτοτυπίες και ζητάς το συνώνυμο είναι πολύ μηχανικό.

Καλύτερα να του μιλάς.

-Ναι.. δεν ξέρω αν το κάνατε και εσείς αν ήταν στα πλαίσια του μαθήματός σας. Ας πούμε λέγαμε στη παιδολογία ή στη διδακτική δεν θυμάμαι έλεγε ότι ο μαθητής πρέπει να συναντήσει μια λέξη πέντε φορές για να την μάθει.

-Εμείς κάναμε άλλες θεωρίες που επικεντρώνονταν στις activités στις tâches...

- Είναι όμως κάποιες activités που έχουν τα βιβλία που είναι ουτοπικές.

-Ναι...

-Ας πούμε στα βιβλία για τα φροντιστήρια έχει κάποιες που ίσως είναι για τάξη με πολλά παιδιά

-Είναι όμως ωραία αυτά γιατί διευρύνεις τους ορίζοντές σου και συνδυάζεις τις μεθόδους.

-Ναι. Ένα άλλο θέμα που υπάρχει μεγάλη έλλειψη είναι το θέμα της καλλιγραφίας. Δεν ξέρουν να γράφουν τα παιδιά γιατί μαθαίνουν πρώτα να γράφουν τα Αγγλικά και μένουν σε αυτό που λέμε caractère script τα τυπογραφικά, του computer και δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το d από το b, δεν μπορούν να σου γράψουν τα γράμματα.

-Δεν κατάλαβα αυτό με τα Αγγλικά.

-Τα Αγγλικά επειδή είναι η πρώτη ξένη γλώσσα που κάνουνε συνήθως είναι οι καθηγητές Αγγλικών που τους μαθαίνουνε τα πρώτα γράμματα θεωρώ ότι δεν τους τα μαθαίνουνε όλα σωστά.

-Και είναι και ο υπολογιστής που δεν βοηθάει τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν αυτή τη δεξιότητα.

-Εγώ ας πούμε όταν βλέπω ότι ο μαθητής έχει μια αίσθηση καλλιτεχνίας θα προτείνω. Με ένα μαθητή δουλεύουμε και ένα τετραδιάκι καλλιγραφίας.

-Ωραίο!

-Και της αρέσει. Κάνουμε τα πράγματα τα πιο όμορφα ότι το h με το n m έχει διαφορά και το h πρέπει να έχει ψηλό κεφάλι ή το l. Τα παιδιά δεν μπορούν να ξεχωρίσουν πολλά πράγματα ότι ας πούμε η ουρίτσα πρέπει να είναι κάτω από τη γραμμή.

-Και τα γράμματα αποτυπώνουν και το χαρακτήρα μας.

-Και βέβαια. Για να διαβάσουν ένα χειρόγραφο ενός Γάλλου θα πρέπει να ξέρουν να διαβάσουν, πρέπει να έρθουν σε επαφή με αυτού του είδους τη γραφή. Είμαστε οι μοναδικοί.

-Έχετε δίκιο για να διαβάσεις texte authentique πρέπει να ξέρεις. Και εγώ ίσως πολλά γράμματα να μη τα ξεχωρίσω. Δεν τα έχουμε δουλέψει στο πανεπιστήμιο.

-Για 20 χρόνια τουλάχιστον θα γράφουμε έστω τις λίστες με το χέρι.

- Εγώ δεν μπορώ να μάθω αν δεν γράφω. Τα γράφω πρώτα στο τετράδιο και μετά στον υπολογιστή. Έτσι έχω μάθει δεν μπορεί να λειτουργήσει ο εγκέφαλός μου.
- Θέλεις χαρτί και μολύβι.
- Ναι. Η γαλλίδα συμφοιτήτριά μου έχει μάθει να γράφει μόνο στον υπολογιστή.
- Και η Λίνα η κόρη μου. Από το πρώτο έτος είχαν μάθημα πληροφορικής, έχουν βάση δεδομένων και δεν πιάνει καθόλου χαρτί και μολύβι.
- Καλύτερα γιατί χάνεις χρόνο αλλιώς.
- Εγώ ας πούμε υπάρχει ένα συγκρότημα Γαλλικών. Λέγεται kids united.
- On écrit sur les murs? Το κάναμε στην Angers αυτό.
- Ναι, ναι. Στο stage τους τα βάλουμε. Έβαλα το écrit sur les murs και μετά και τον Ντέμη Ρούσο που τραγούδησε το αυθεντικό. Και ήταν...ό,τι τραγούδι κάνουμε από το kids united τους αρέσει πάρα πολύ. Πότε γεννήθηκε, σε ποια τάξη πάει, πόσο χρονών είναι... παρακολουθούμε τα kids united. Ναι, στη Γαλλία είναι αλλιώς τα πράγματα βέβαια μοιάζει πολύ... οι τάξεις μοιάζουν πάρα πολύ στο πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ήταν πολύ ωραία εμπειρία, αξέχαστη.
- Αυτό λέω και εγώ τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν για μια πρακτική, ένα Erasmus, οπωσδήποτε να πηγαίνουν εξωτερικό. Γιατί ο μικρόκοσμος δεν έχει καμία σχέση... πρέπει να δεις και άλλα πράγματα.
- Δεν έχει σχέση και η εντύπωση που έχουμε για τους Γάλλους πολλές φορές. Στο Παρίσι είναι έτσι λίγο πιο... αλλά λατρεύουν την Ελλάδα.
- Τώρα το καλοκαίρι που πάω στη Κέρκυρα έχουμε μια οικογένεια φίλων, πελάτες και οι δύο γονείς είναι δάσκαλοι σε μια ζώνη ZEP και ο πατέρας είναι πρωταθλητής σε πολεμικές τέχνες και αυτοί δουλεύουν το απόγευμα και αυτός κάνει και μαθήματα. Αυτός είναι Γαλλοαλγερινός. Δεν θέλει όμως καθόλου να είναι Αλγερινός. Έχουν χτίσει ένα σπίτι στη Κέρκυρα τώρα έχουν χτίσει και για τα παιδιά τους. Τα παιδιά τους είναι 14-16 ετών. Και έρχονται το Πάσχα, τον Οκτώβρη, τους αρέσει πολύ η ελευθερία στην Ελλάδα. Λένε τι έξυπνοι που είναι οι ορθόδοξοι με τον παππά που έχει την οικογένειά του κλπ.
- Εμένα με ανησυχεί η άνοδος της Λεπέν.
- Δεν έχει σχέση όμως η Λεπέν με τη δική μας χρυσή αυγή. Δεν είναι αυτό το πράγμα που είναι εδώ.
- Δεν θεωρώ ότι είναι ένας λαός που θα εκλέξει ακροδεξιό κόμμα. Ίσως ήθελαν να περάσουν ένα μήνυμα στην Ευρώπη με τις ευρωεκλογές.
- Στην Αγγλία τραβάνε τα μαλλιά τους με αυτό που έκαναν.

- Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;
- Εγώ πιστεύω ότι θα ήταν πάρα πολύ ωραίο να γίνεται με μια θεατρικότητα, να γίνεται και με τους καθηγητές των Αγγλικών. Εγώ θα έλεγα ότι η πρώτη χρονιά, ακόμα και στη πρώτη δημοτικού να ήταν *éveil aux langues*. Θα ήταν πολύ ωραίο αυτό. Με διάφορες διαδραστικές ασκήσεις, με domino. Ίσως αυτή η πρώτη χρονιά να ήταν για να μαθαίνουν γραφή γράφοντας κύρια ονόματα. Η hello, bonjour χωρίς να είναι ενσωματωμένα μέσα σε ... δηλαδή πρώτη δευτέρα δημοτικού θα ήταν ωραίο να ήταν *éveil aux langues* και καλλιγραφία. Να ενισχύσει και την ελληνική καλλιγραφία, να πιάνει το χέρι του παιδιού κλπ. Και να καλλιεργήσει και την επικοινωνία ... δεν ξέρεις την γλώσσα, ωραία πώς θα επικοινωνήσεις; Θα μιμηθείς, θα ζωγραφίσεις. Γιατί να μην ζωγραφίσεις;
- Σας ευχαριστώ πολύ για αυτή τη κουβέντα!
- Κι εγώ. Αν χρειαστείς κάτι άλλο να μου πεις.

## **Annexe 11**

### **Deuxième partie: Apprenants**

Κατ'αρχήν θα σας κάνω κάποιες ερωτήσεις και στη συνέχεια να κάνουμε μια μικρή συζήτηση.

- Οι δραστηριότητες που κάναμε θεωρείτε ότι ήταν αρκετά σαφείς ώστε να μπορείτε να ανταποκριθείτε σε αυτό;
- Η άσκηση με τον μικρό πρίγκιπα ήταν δύσκολη.
- Αυτή με την κάρτα γενεθλίων μου άρεσε.
- Είχαν μια χρησιμότητα;
- Ναι, αν πάμε ταξίδια θα γνωρίζουμε πολλές γλώσσες
- Μαθαίνουμε και γαλλικά αλλά και άλλες γλώσσες.
- Υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ τους ή ήταν όλες ίδιες; Απαιτούσαν διαφορετικά πράγματα κάθε φορά;
- Υπήρχε. Ναι είχαμε ένα άλλο θέμα κάθε φορά.

- Νοιώσατε υπεύθυνοι;
- Ναι γιατί δεν ξέραμε όλες τις γλώσσες και ήταν πρόκληση να δούμε πού αντιστοιχεί η κάθε λέξη.
- Νοιώσατε να μπορείτε να ανταποκρίνεστε σε αυτές τις δραστηριότητες;
- Ναι αλλά σε μερικές ρωτούσα κιόλας
- Και εγώ.
- Ναι...
- Νοιώσατε ότι ήταν μια πρόκληση;
- Ναι γιατί δεν ξέραμε τις γλώσσες.
- Απαιτήθηκε μια δύσκολη δουλειά από τη μεριά σας; Νοιώσατε να κουράζεστε;
- Ήταν δύσκολο και εύκολο.
- Έπρεπε να ξέρουμε ήδη καλά γαλλικά ή κάποια από αυτές τις γλώσσες.
- Ήταν λίγο αλλά μας τα εξηγήσατε καλά.
- Οι γνώσεις από τα άλλα μαθήματα σας βοήθησαν ώστε να ανταποκριθείτε καλύτερα;
- Όχι κυρίως αν είχατε πιο γενικές γνώσεις για τον κόσμο.
- Και από τα μαθήματα δεν χρησιμοποίησα κάτι.
- Πιο γενικές.
- Συνεργαστήκατε μεταξύ σας ;
- Ναι
- Είχατε χρόνο για να τις κάνετε;
- Ναι.
- Νοιώσατε να πιέζεστε;
- Καθόλου πέρασε πολύ γρήγορα η ώρα. Δεν το καταλάβαμε.

*Σχολείο στο Κολωνάκι.*

-Ποιες γλώσσες γνωρίζετε;

Μαθητές :-Γερμανικά, ισπανικά, ιταλικά, ελληνικά, γαλλικά, κινέζικα.

-Θέλω να μου πείτε πώς σας φαίνεται να συνδυάζονται πολλές γλώσσες σε ένα μάθημα και αν σας αρέσει για ποιο λόγο.

Αντώνης: - Ε εντάξει ήταν και εύκολο και δύσκολο. Εμένα ας πούμε μου άρεσε γιατί έχει ισπανικά και μου αρέσουν και μετά είναι ωραίο να μαθαίνεις και άλλες γλώσσες και πράγματα αλλά είναι και λίγο δύσκολο.

Είναι δύσκολο, θέλει σωστή διαχείριση.

Καταρχήν πρέπει να ξέρεις πολύ καλά γαλλικά γιατί τα γαλλικά μοιάζουν και με τα ισπανικά και με τα ιταλικά.

- Μπράβο, ευχαριστούμε πολύ Αντώνη. Πες μας Φάνη.

Φάνης:--Εμένα προσωπικά μου άρεσε όμως πιστεύω ότι ήταν αρκετά δύσκολο γιατί περίσου είχα επιλέξει το μάθημα των γερμανικών και μπερδευόμουν.

Εγώ έμαθα περίπου 10-15 λέξεις από κάθε γλώσσα.

Ναι ήταν και τα γερμανικά που τα θυμάμαι μαζί με τα ισπανικά και τα γαλλικά που όμως δεν μοιάζουν με τα Γερμανικά και τα Αραβικά. Αλλά είχε πλάκα. Ήταν ανάμειξη.

Χρήστος: - εμένα μου άρεσε πολύ και ήταν και λίγο δύσκολο. Εμένα μου άρεσε γιατί μαθαίνεις και μια παραπάνω γλώσσα, καινούργια πράγματα.

Ήταν δύσκολο γιατί έπρεπε να έχεις στο μυαλό σου και τα γαλλικά και τα ισπανικά και κάποιες λέξεις μοιάζουν και σε μπερδεύουν. Κυρίως στη δραστηριότητα.

Γιώργος: θεωρώ ότι ήταν αρκετά διασκεδαστικό και ωραίο. Οι λέξεις μοιάζουν και οι γλώσσες μεταξύ τους απλά μερικές φορές ήταν πιο χρήσιμο σε αυτούς που έκαναν τουλάχιστον τη μια από αυτές τις γλώσσες που κάναμε.

- Φίλιππος: Μου άρεσε που μπορούσα να ξεχωρίσω ελληνικές λέξεις από ξένες γλώσσες όπως τα Ισπανικά, τα Ιταλικά, τα Αραβικά κτλ.

-Μου άρεσε, ήταν 'μπερδευτικό' ... ε, αυτά.

-Μου φάνηκε χρήσιμο. Μου άρεσε που κάναμε και άλλες γλώσσες. Μάθαινες ταυτόχρονα και άλλα πράγματα που δεν ήξερες.

-Εμένα μου άρεσε γιατί έμαθα λέξεις στα γαλλικά που δεν ήξερα.

-Εμένα μου άρεσε αν και πιστεύω αυτή η τεχνική θα ήταν πιο εύκολη για αυτούς που ξέρουν ήδη μια ξένη γλώσσα.

-Ναι αλλά και εσύ που δεν ήξερες μπόρεσες να προσαρμόσεις τις γλώσσες.

-Ναι αλλά αν έχεις ένα πιο υψηλό επίπεδο σε μια από αυτές τις γλώσσες βοηθάει.

-Εμένα με δυσκόλεψε αυτή με τον μικρό πρίγκιπα γιατί δεν είχε τίποτε άλλο παρά μόνο προτάσεις.

-Γενικότερα δυσκολευόσασταν επειδή σας μπερδευε; Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να έχουν μια άλλη οργάνωση οι δραστηριότητες;

- Με λέξεις καλά ήταν. Το μπερδευτικό ήταν ότι οι γλώσσες έμοιαζαν. Θα μπορούσαμε να έχουμε πρώτα τις λέξεις και μετά να τις κάνουμε προτάσεις.

-Τις λέξεις προτάσεις;

-Δηλαδή να προσπαθούσαμε στα ιταλικά και στα ισπανικά.



- Ναι, να είχαμε 5-6 λέξεις που αυτές αν τις βάζαμε με τη σωστή σειρά να έβγαζαν μια πρόταση και να λέγαμε τι σημαίνουν.
- Να τις βάζαμε στη σωστή σειρά και να έβγαζαν την πρόταση σωστή.
- Πολύ έξυπνο, μπράβο!
- Ήταν μπερδευτικό. Αλλά δεν κατάλαβα πολύ γιατί το κάναμε.
- Ποιος μπορεί να εξηγήσει γιατί έγιναν αυτές οι δραστηριότητες;
- Για να ξεχωρίσουμε τα γαλλικά;
- Άλλη γνώμη;
- Για να μπορούμε να ξεχωρίσουμε κάποιες λέξεις και αν ξέρουμε γαλλικά πάμε σε ένα ισπανικό μαγαζί και λέει μια λέξη ο υπάλληλος που μοιάζει με τα γαλλικά και αν μοιάζει μπορούμε να καταλάβουμε τι εννοεί.
- Να μάθουμε περισσότερα πράγματα με μια άσκηση και μόνο. Συνδυάζεις περισσότερα. Μαθαίνεις 10-15 λέξεις από κάθε γλώσσα. Και μπορείς να τις χρησιμοποιείς όταν πας στο εξωτερικό.
- Ζούμε σε μια χώρα με πολλές γλώσσες επομένως πρέπει να ξέρουμε πολλές για να μπορούμε να ανταποκριθούμε.
- Ποια άλλη γλώσσα θα επιλέγατε να μάθετε;
- Τα Γερμανικά
- Μπορείτε να το αιτιολογήσετε;
- Εγώ Ισπανικά.
- Πρώτον γιατί μου αρέσει πολύ η Ισπανία, θέλω να πάω και να συννενοούμαι με τους ανθρώπους και μου αρέσει ηχητικά.
- Και εγώ Ισπανικά. Θεωρώ ότι έχουν ευχάριστη προφορά...
- Και εμένα μου αρέσουν οι λέξεις και είναι και εύκολες.
- Εγώ από αυτές τις γλώσσες που είδαμε Ισπανικά.
- Εγώ θα ήθελα να μάθω Κινέζικα.
- Γιατί;
- Γιατί η Κίνα είναι υπερδύναμη.
- Αγγλικά.
- Σουηδικά γιατί έχω ακούσει κάποια Σουηδικά και μου άρεσε όπως μιλούσανε. Δεν είχα καταλάβει ότι είναι Σουηδικά κατευθείαν και έκατσα και το έψαξα.
- Πώς το έψαξες;
- Έψαξα τη λέξη όπως την άκουσα και μου έβγαλε ότι είναι Σουηδικά.

- Εγώ περίσυ πήγαινα Γερμανικά. Πίστευα ότι θα είναι καλύτερα από τα Γαλλικά αλλά είναι δύσκολη γλώσσα.
- Λίγο βαριά...
- Θα επιλέγατε να μάθετε αλβανικά ή βουλγαρικά;
- Όχι.
- Όχι, είχα ακούσει την κυρία που δουλεύει στο σπίτι και μου φάνηκε αρκετά 'τραχιά' σαν γλώσσα.
- Ούτε εγώ νομίζω.
- Σας αρέσουν οι εύκολες ή οι δύσκολες για τον ελληνόφωνο γλώσσες ;
- Γιατί θέλεις πολύ κόπο για να τη μάθεις αλλά αν τη μάθεις καλά αξίζει.
- Νοιώθεις ικανοποίηση.
- Εύκολη δεν έχει νόημα.
- Βασικά καμία γλώσσα δεν είναι εύκολη αν δεν τη διαβάσεις.
- Μέσα στη τάξη σάς αρέσει να κάνετε δραστηριότητες ή σας αρέσει το παραδοσιακό μάθημα;
- Δραστηριότητες, όπως;
- Βασικά εγώ θα ήθελα να πώ κάτι. Η δικιά μου γνώμη είναι ότι τα γαλλικά δεν μου αρέσουν τόσο πολύ επειδή έχουν μια ιδιαίτερη προφορά. Που δεν μου αρέσει.
- Εντάξει.
- Εμένα μου αρέσουν τα γαλλικά και όσον αφορά αυτό που είπατε πριν θέλω και να κάνω δραστηριότητες και σοβαρό μάθημα.
- Σας κουράζουν οι δραστηριότητες;
- Όχι απλά μπορεί να μην μαθαίνουμε και τόσα.
- Θεωρείτε δηλαδή ότι από το κανονικό μάθημα μαθαίνετε περισσότερα από ό,τι με τις δραστηριότητες και όλα αυτά ;
- Να έχει όμως και κάποιες δραστηριότητες, έναν συνδυασμό γιατί μετά θα είναι βαρετό.
- Η καθηγήτρια των γαλλικών κάνει διασυνδέσεις μεταξύ των γλωσσών μέσα στο μάθημα;
- Ναι κάνει ανάμεσα στις κοινές λέξεις που υπάρχουν στα γαλλικά και στα ελληνικά.
- Τι δραστηριότητες θα σας άρεσαν να γίνονται σε μια τάξη; Μια ιδέα...
- Κάτι ομαδικό.
- Να φτιάξουμε κάτι.

- Σκέφτηκα ένα παιχνίδι να μας κάνετε και με τις άλλες γλώσσες, να κρύβετε χαρτάκια μέσα στη τάξη, διάφορες λέξεις και από ισπανικά και από ιταλικά και να πρέπει από αυτές να ξεχωρίσουμε τις γαλλικές.
- Ας πούμε να κρύψει η κυρία λέξεις μέσα στη τάξη ισπανικά, ιταλικά και γαλλικά. Και όλες αυτές που μάθαμε τώρα. Και εμείς να πρέπει να βρούμε τις γαλλικές. Ή να μας δώσετε μια πρόταση, μια μικρή παράγραφο και να μας πείτε ψάξτε να τη μεταφράσετε και βρείτε πληροφορίες γι' αυτό.
- Τι σας βοήθησε ώστε να καταφέρετε να ανταποκριθείτε στις ασκήσεις;
- Το λεξιλόγιο από τις γλώσσες που ξέρω.
- Είχαν παρόμοια δομή ας πούμε οι οδηγίες για το σεισμό και μπόρεσα να φανταστώ τι είναι.
- Ναι και η κάρτα για τα γενέθλια.
- Εμένα με βοήθησαν πολύ τα ιταλικά
- Εμένα τα γαλλικά
- Εντάξει, σας ευχαριστώ πολύ!

## *N.2 Σχολείο στους Αμπελόκηπους.*

- Οι δραστηριότητες που κάναμε θεωρείτε ότι ήταν αρκετά σαφείς ώστε να μπορείτε να ανταποκριθείτε σε αυτές;
  - Ναι, αν είχαν κάποιες δραστηριότητες και κάτι άλλο βοηθητικό θα ήταν ακόμα καλύτερα.
  - Είχαν μια χρησιμότητα;
  - Για το μέλλον, αν πας ταξίδια μπορείς να καταλάβεις κάποιον που μιλάει χωρίς να ξέρεις την γλώσσα απόλυτα καλά.
  - Ταξίδια.
  - Θυμάσαι καλά τις λέξεις στα γαλλικά.
  - Υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ τους ή ήταν όλες ίδιες; Απαιτούσαν διαφορετικά πράγματα κάθε φορά;
  - Ναι.
- Ναι αν και ο στόχος ήταν οι ξένες γλώσσες σε όλες.
- Νοιώσατε υπεύθυνοι;
- Υπεύθυνοι;
  - Αν νιώσατε ότι μπορούσατε να κάνετε επιλογές, να διαχειριστείτε τις ασκήσεις;

-Ναι.

-εγώ ναι αλλά ρωτούσα κιόλας.

-Νοιώσατε να μπορείτε να ανταποκρίνεστε σε αυτές τις δραστηριότητες;

-Ναι.

-Κι εγώ.

-Νοιώσατε ότι ήταν μια πρόκληση;

-Ναι ήταν σαν παιχνίδι.- Απαιτήθηκε μια δύσκολη δουλειά από μεριά σας; Νοιώσατε να κουράζεστε;

-Όχι.

-Δεν καταλάβαμε πώς πέρασε η ώρα.

-Οι γνώσεις από τα άλλα μαθήματα σας βοήθησαν ώστε να ανταποκριθείτε καλύτερα;

-Όχι. Αν ήξερες πράγματα γενικά. Ας πούμε τις εποχές, μια συνταγή, τα φρούτα.

- Συνεργαστήκατε μεταξύ σας ;

-Ναι.

- Είχατε χρόνο για να τις κάνετε;

-Ναι.

-Νοιώσατε να πιέζεστε;

-Όχι.

-Παρουσιάσατε κάποια δραστηριότητα σε κάποιον άλλο πέραν του καθηγητή σας;

- Ναι στους γονείς μας το δέντρο για τα δικαιώματα του παιδιού.

-Ποιες γλώσσες ξέρετε πέραν των αγγλικών, γαλλικών.

(όλοι μαζί;) -Αγγλικά, Αλβανικά, Ελληνικά, Ισπανικά, Γερμανικά, Κινέζικα,

Γερμανικά, λίγα Ισπανικά.

-Πώς σας φαίνεται να συνδυάζονται περισσότερες γλώσσες σε ένα μάθημα; Σας άρεσαν οι δραστηριότητες που κάναμε; Τι καταλάβατε; Όλες αυτές τις λέξεις τις βρήκατε εσείς.

- Ήταν πολύ ενδιαφέρον. Μου άρεσε επειδή μάθαινα πολλές γλώσσες μαζί και αν ταξιδέψω στο εξωτερικό θα μπορέσω να επικοινωνήσω.

- Ότι όλες αυτές οι γλώσσες μοιάζουν μεταξύ τους.

- Έχουν κοινή ρίζα.

- Τα ιταλικά μοιάζουν με τα γαλλικά.

-Η μαμά μου ξέρει 6 γλώσσες.

- Εσύ πόσες θες να μάθεις;
- Και εγώ τόσες.
- Σε τι θα σας χρησίμευε;
- Αν πας κανένα ταξίδι σε ξένη χώρα ξέρεις την γλώσσα.
- Αν πάς στο εξωτερικό μιλάς και κάνεις και εξάσκηση και μαθαίνεις και μια νέα κουλτούρα.
- Τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε;
- Έμοιαζαν πολύ οι λέξεις και δεν τις ξεχώριζα
- Δεν μπορούσα να καταλάβω πολύ. Γιατί δεν είχε έναν οδηγό;
- Όταν λες οδηγό τι εννοείς;
- Σε μερικές ασκήσεις δεν είχε μια εικόνα ή ένα κείμενο στα ελληνικά για να καταλάβουμε.
- Κατάλαβα...
- Ποια γλώσσα θα μαθαίνατε πέραν των γαλλικών, ποια γλώσσα ονειρεύεστε να μάθετε;
- Ισπανικά
- Ισπανικά
- Φιλιπινέζικα.
- Πώς και θα επέλεγες αυτή τη γλώσσα; Θές να μου εξηγήσεις την επιλογή σου; Σου αρέσει ακουστικά;
- Είναι η μητρική μου.
- Υπέροχο. Και δεν την ξέρεις από τη μανούλα και τον μπαμπάκα;
- Όχι.
- Και θα ήθελες να μάθεις την μητρική σου...
- Εσύ;
- Ισπανικά, Γερμανικά, Φιλιπινέζικα...
- Δεν τα ξέρεις;
- Ε λίγο τα μιλάμε στο σπίτι...
- Ισπανικά
- Σουηδικά
- Ιταλικά
- Πορτογαλικά
- Θα επιλέγατε να μάθετε είτε βουλγαρικά είτε αλβανικά;
- Εγώ ξέρω ήδη αλβανικά. Μιλάμε στο σπίτι.

- Εγώ όχι.
- Ούτε εγώ.
- Μπά...
- Ούτε εγώ.
  
- Σας αρέσουν οι δύσκολες ή οι εύκολες για τον ελληνόφωνο γλώσσες;
- ...
- Αν μια γλώσσα είναι δύσκολη σας αποθαρρύνει ή το βλέπετε σαν πρόκληση;
- Πρόκληση.
- Οι δύσκολες γιατί έχω την περιέργεια να δω αν θα καταφέρω να τη μάθω.
- Εμένα οι εύκολες γιατί θέλω να έχω χρόνο να παίζω κιόλας.
- Οι δύσκολες!
- Οι δύσκολες γιατί θέλω να κερδίζω όπως στα online παιχνίδια..
- Σας αρέσει το παραδοσιακό μάθημα ή οι δραστηριότητες;
- Οι δραστηριότητες για να μάθουμε κάτι καινούργιο. Μας παρακινεί πιο πολύ.
- Οι δραστηριότητες
- Κι εμένα.
- Η καθηγήτρια των γαλλικών κάνει διασυνδέσεις μεταξύ των γλωσσών μέσα στο μάθημα;
- Μας έβαλε μια κυρία ένα τραγούδι με πολλές γλώσσες.
- Ένα βίντεο που έδειχνε ότι ενωμένοι είμαστε πιο δυνατοί.
- Βίντεο με το 'γειά σας' σε όλες τις γλώσσες.
  
- Τι δραστηριότητες θα σας άρεσαν να γίνονται σε μια τάξη; Μια ιδέα...
- Εμένα μου άρεσαν αυτές οι δραστηριότητες που κάναμε εδώ. Αν και ήταν δύσκολες ήταν ωραίες.
- Εμένα αυτές αλλά με πιο πολλά χρώματα και εικόνες.
- Εμένα μου άρεσαν αυτές για να συζητούσαμε.
- Σήμερα ο κόσμος πώς είναι διαμορφωμένος;
- Είμαστε όλοι διαφορετικοί και έχουμε πολλές γλώσσες μέσα στη τάξη.
- Θα ήταν ωραίο να μαθαίνουμε τις γλώσσες των άλλων παιδιών, να μαθαίνουμε ο ένας τον άλλον.
- Τι τεχνικές ακολουθήσατε ώστε να καταφέρατε να ανταποκριθείτε στις ασκήσεις;
- Με βοήθησε το λεξιλόγιο που ήδη είχα.

- Εμένα μου φάνηκε εύκολη η κάρτα γενεθλίων γιατί είχα γράψει κάτι τέτοιες όταν είχα γενέθλια και με βοήθησε και το ένστικτό μου.
- Εμένα με βοήθησαν τα αλβανικά ας πούμε οι λέξεις mud, respect, roula, gigant, energia είναι ίδιες και με τα γαλλικά και με τα αγγλικά.
- Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο;
- Όχι
- Σας ευχαριστώ πολύ!

### *Groupe formé par moi-même*

- Οι δραστηριότητες που κάναμε θεωρείτε ότι ήταν αρκετά σαφής ώστε να μπορείτε να ανταποκριθείτε σε αυτό;
- Ναι, μας άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες.
- Εμένα με δυσκόλεψε αυτή με τα Γερμανικά.
- Κι εμένα με πόνεσε το κεφάλι μου.
- Θεωρείτε ότι είχαν μια χρησιμότητα;
- Ναι πιστεύω ότι είναι πολύ χρήσιμο αυτό το μάθημα.
- Κι εγώ. Μάθαμε τα χρώματα, να μάθουμε λέξεις κάποιων τροφίμων όπως τα λάδι, το τυρί, τα αυγά.
- Υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ τους ή ήταν όλες ίδιες; Απαιτούσαν διαφορετικά πράγματα κάθε φορά;
- Ναι.
- Ναι, αν και ο στόχος ήταν οι ξένες γλώσσες σε όλες.
- Νοιώσατε υπεύθυνοι;
- Ναι.
- Αν νιώσατε ότι μπορούσατε να κάνετε επιλογές, να διαχειριστείτε τις ασκήσεις;
- Ναι.
  
- Εγώ πολύ γιατί δεν ήξερα τις γλώσσες και μου άρεσε όταν έβρισκα τη λύση.
- Νοιώσατε να μπορείτε να ανταποκρίνεστε σε αυτές τις δραστηριότητες;
- Ναι.
- Κι εγώ.
- Ναι...

- Νοιώσατε ότι ήταν μια πρόκληση;
  - Ναι όταν κάτι είναι καινούργιο και το ανακαλύπτεις για πρώτη φορά είναι πρόκληση.
  - Ναι ήταν challenge.
  - Απαιτήθηκε μια δύσκολη δουλειά από μεριά σας; Νοιώσατε να κουράζεστε;
  - Ήταν κανονικό.
  - Όχι.
  - Οι γνώσεις από τα άλλα μαθήματα σας βοήθησαν ώστε να ανταποκριθείτε καλύτερα;
  - Όχι . Αλλά ας πούμε αν ήξερες πώς είναι μια κάρτα γενεθλίων μπορούσες να φανταστείς.
  - Συνεργαστήκατε μεταξύ σας ;
  - Ναι.
  - Είχατε χρόνο για να τις κάνετε;
  - Ναι.-Νοιώσατε να πιέζεστε;
  - Όχι ήταν σαν παιχνίδι.
- . -Ποιες γλώσσες γνωρίζετε ήδη;
- Αγγλικά και Γαλλικά.
  - Θέλω να μου πείτε αν καταλάβατε τι είναι αυτό που κάναμε. Πώς σας φαίνεται να συνδυάζονται περισσότερες γλώσσες σε ένα μάθημα, για ποιο λόγο και αν σας άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές.
  - Ασκήσεις με πολλές γλώσσες και γαλλικά και έπρεπε να βρούμε τη λέξη και να τη βάλουμε πάνω στην εικόνα. Είχαμε πολλές γλώσσες. Ισπανικά, Ιταλικά, Ρουμάνικα και κάναμε κάτι σαν μετάφραση στα γαλλικά.
  - Επομένως προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε διαφορετικές γλώσσες και μέσω αυτών να μάθουμε και κάποιες λεξούλες στα γαλλικά. - Προσπαθούμε να συνδυάσουμε πολλές γλώσσες.
  - Ναι και εικόνες.
  - Και με εικόνες.
  - Σας φάνηκε δύσκολο;
  - Όχι.
  - Εύκολα ήταν και ωραία.



- Επομένως θα σας άρεσε να έχετε ένα τέτοιο μάθημα στη τάξη από ό,τι μόνο γαλλικά και αγγλικά ή θα σας φαινόταν πιο περίπλοκο;
- Αν ήταν έτσι σαν αυτό ωραίο θα ήταν.
- 4- Ποια άλλη γλώσσα θα επιλέγατε να μάθετε και γιατί;
- Εγώ θα ήθελα Ισπανικά γιατί μου φαίνονται εύκολα και θα μπορούσα να έχω την ευκαιρία να κάνω και ένα ταξίδι στην Ισπανία.
- Εσένα ποια γλώσσα σε μαγεύει;
- Καμία.
- Μου άρεσαν και εμένα πολύ.-Θα σας άρεσε να μάθετε είτε Αλβανικά είτε Βουλγάρικα;
- Εμένα όχι γιατί ας πούμε οι Αλβανοί έρχονται στην Ελλάδα για να μάθουν ελληνικά. Εκείνοι τα χρειάζονται. Όχι εγώ.
- Ούτε εγώ το σκέφτομαι.
- Σας αρέσουν οι εύκολες ή οι δύσκολες για τον ελληνόφωνο γλώσσες;
- Εύκολη.
- Δύσκολη λέω. Μου αρέσει η πρόκληση.
- Εμένα μου αρέσουν οι προκλήσεις όχι στις γλώσσες.
- Στα γαλλικά, στο σχολείο τι κάνετε;
- Διάλειμμα μέσα στη τάξη. Κάνουμε ‘μούρλιες’ με σαίτες.
- Εκτός από τις ‘μούρλιες’ και το παραδοσιακό μάθημα θα σας άρεσε να κάνετε δραστηριότητες με εικονίτσες κάνετε τέτοια πράγματα ή μόνο από το βιβλίο;
- Κάνουμε και από το βιβλίο και εικονίτσες. - Σας αρέσει το παραδοσιακό μάθημα ή οι δραστηριότητες;
- Οι δραστηριότητες.
- Γιατί;
- Γιατί δεν έχεις διάβασμα για το σπίτι.
- Επομένως ό, τι κάνετε το κάνετε μέσα στη τάξη...
- Ο συγκεκριμένος δάσκαλος ναι.
- Επειδή οι πιο πολλοί πήγαιναν ‘άγραφοι’ βρήκε έναν τρόπο και έκανε ό,τι έκανε μέσα στο μάθημα.
- Ναι έβαζε δύο τρεις δραστηριότητες στο μάθημα και μάθανε.
- Ο καθηγητής των Γαλλικών κάνει διασυνδέσεις μεταξύ των γλωσσών μέσα στο μάθημα;

- Δεν νομίζω.
- Ούτε εγώ.
- Τι δραστηριότητες θα σας άρεσαν να γίνονται σε μια τάξη; Μια ιδέα...
- Εμένα μου άρεσαν οι εικόνες αλλά βρήκα δύσκολη τη δραστηριότητα με τον Van Gogh. Τα Γερμανικά με τα Γαλλικά δεν μοιάζουν μεταξύ τους πολύ. Όμως η δραστηριότητα με τα Αραβικά μου άρεσε.
- Γιατί;
- Γιατί τις περισσότερες λέξεις τις έβρισκα από τα ελληνικά.
- Σου φάνηκαν πιο εύκολες οι δραστηριότητες με τα Ισπανικά και τα Ιταλικά;
- Ναι.
- Καταλάβατε τον σκοπό των δραστηριοτήτων αυτών;
- Να μάθουμε περισσότερα Γαλλικά μέσω των ξένων γλωσσών.
- Πριν μου είπες ότι δεν θες σε βοήθησαν οι γνώσεις που ήδη είχες. Επομένως τι στρατηγική ακολούθησες; Τα βρήκατε όλα.
- Με τη λογική.
- Πώς; αν μπορείς εξήγησέ μου.
- Έβλεπα το φρούτο, διάβαζα τη λέξη και αν μου έμοιαζε η λέξη με τα Ελληνικά ή με τα Αγγλικά την έβρισκα.
- Εσύ τι λογική ακολούθησες;
- Έβλεπα τις λέξεις και αν έμοιαζαν τις έβαζα μαζί, αν όχι την έβαζα στην άκρη και την έβρισκα μετά. Αλλά κυρίως έβλεπα αν έμοιαζε με τα γαλλικά.
- Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;
- Όχι.
- Εντάξει, ευχαριστώ πολύ!