

Éveil à la langue et à la culture françaises : un double projet innovant pratiqué dans une perspective actionnelle

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU

Giannis ANAGNOSTOPOULOS

Marina DOULAMI

Dans la perspective d'une Europe plurilingue et pluriculturelle, confronter très tôt les nouvelles générations aux langues étrangères est crucial. L'âge précoce est un moment exceptionnel : l'enfant dispose d'une souplesse intellectuelle pour imiter, mémoriser, se fondre dans la langue et la culture de l'autre sans effort, surtout si cette approche reste ludique. Malheureusement, pour les instances scolaires grecques, cette idée n'est pas encore suffisamment ancrée. Nous observons souvent des réticences telles : « Comment utiliser la langue étrangère dans une classe de maternelle quand les enfants ne maîtrisent pas encore leur langue maternelle ? ». En réponse à cette question, nous avons voulu créer un programme intitulé « Éveil à la langue et à la culture françaises » qui se réalise depuis 2009 dans les locaux de l'Association franco-hellénique « La Maison d'Antoinette »¹.

Notre projet innovant que nous présentons dans cet article, a un double objectif : d'une part, dynamiser l'apprentissage du français langue de spécialité des étudiants – futurs professeurs des écoles maternelles, ainsi que les « former » à la réalisation de matériel pédagogique bilingue et à l'organisation d'ateliers créatifs d'éveil (projet 1) ; d'autre part, sensibiliser les enfants, à partir de l'âge de 5 ans, à la langue et à la culture françaises à travers des activités ludiques et créatives (projet 2). [Dans un premier temps, nous allons expliquer pourquoi il est important de s'adresser aux enfants dès le plus jeune âge pour les sensibiliser à une LE. Puis, nous allons exposer notre approche méthodologique pour la réalisation de ce double projet : approche actionnelle avec mise en place de la pédagogie de projet, pour le projet des étudiants (projet 1), approche « ludique et dynamique », pour le projet des enfants (projet 2). Ensuite, nous allons décrire notre double projet, sa naissance, sa structuration et sa mise en œuvre, pour arriver enfin aux résultats d'une évaluation du projet 1, qui dévoile la motivation, ainsi que le développement des compétences méthodologiques et des attitudes socio-affectives des étudiants, impliqués dans le projet.

Pourquoi « le plus jeune âge » pour sensibiliser les enfants à une langue étrangère ?

Pourquoi proposons-nous des ateliers à des enfants dès 5 ans tandis que le système scolaire grec ne prévoit le premier contact avec le FLE qu'à 10 ans ? De nombreuses études ont démontré que plus tôt l'enfant entrera en contact avec une langue étrangère, mieux il s'en imprégnera et la parlera sans accent. Groux (2003 : 23), reprenant l'idée de C. Hagège explique que « Le jeune enfant est capable d'entendre et de reproduire à l'identique les sons des autres langues inconnus de sa langue maternelle et il n'en sera plus capable à l'âge de dix ans. L'enfant qui aura appris très tôt une langue étrangère n'aura donc pas d'accent ». Les enfants apprennent plus facilement une langue étrangère que les adultes, l'idéal étant de commencer dès le plus jeune âge, de 4 à 8 ans. Comme l'indique également Gaonac'h (2006 : 14), pour des raisons biologiques, certaines acquisitions ne peuvent plus être réalisées au-delà d'un certain âge. Il s'agit de « la plasticité cérébrale, c'est-à-dire de la possibilité, jusqu'à un certain âge de mettre en œuvre certaines acquisitions [...] l'âge de 10 ans environ est souvent évoqué comme limite supérieure ».

¹ L'Association franco-hellénique « La Maison d'Antoinette », fondée en 2002 à Alexandroupolis, a comme but principal de diffuser la langue et la culture françaises à travers des manifestations culturelles et des programmes éducatifs. www.lamaisondantoinette.gr

Avant ses 10 ans, l'enfant dispose encore de capacités excellentes à restituer la prosodie d'une langue étrangère, et ses capacités d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans. Cette pulsion mimétique aide l'enfant à apprendre rapidement une langue. Il est donc important d'être confronté à la LE dès le plus jeune âge, quand l'oreille et le cerveau sont encore capables de percevoir et de traiter des discriminations très fines entre les phonèmes de différentes langues et au moment où les stratégies de mémorisation permettent le traitement d'une quantité maximale d'informations. Comme l'indique également Groux (2003 : 23-25), l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la langue et la culture de l'autre. À la maternelle, il apprend la langue étrangère en chantant, en jouant, en réalisant des objets, sans effort, de façon ludique. C'est un moment exceptionnel où l'enfant est disponible pour emmagasiner de nombreuses connaissances. Il répète des sons inconnus dans sa langue, sans accent et par plaisir. Une recherche² citée par Gaonac'h (2006 : 106) nous informe que les enfants bénéficiaires d'un enseignement précoce ont développé des attitudes et des comportements positifs face à la LE, se mettant plus que les autres en situation d'avoir des contacts avec elle par des relations sociales ou des outils d'acculturation, livres, films, cinéma, etc. On voit donc que l'apprentissage précoce des langues aide les apprenants à développer des comportements positifs envers d'autres cultures et d'autres langues. Il pose également les bases d'un apprentissage ultérieur. Enfin, soulignons l'importance de l'apprentissage précoce des langues sur le plan de la personnalité. En éduquant l'enfant à l'altérité on l'aide à découvrir très tôt une autre langue et une autre culture et à avoir de meilleures chances de comprendre les autres et d'acquérir ainsi une ouverture intellectuelle.

Méthodes adoptées pour la mise en œuvre du double projet (projet 1 des étudiants + projet 2 des enfants)

Pour la réalisation de ce double projet nous avons adopté une approche de type « actionnelle » avec mise en place de la pédagogie de projet, (projet 1), ainsi qu'une approche « ludique et dynamique » (projet 2).

a. Approche « actionnelle » / pédagogie de projet

Par le projet 1, nous avons voulu, non pas seulement inciter les étudiants – futurs enseignants à utiliser la LE dans leur classe de maternelle, mais dynamiser, également, leur apprentissage du français (FLE et FOS), les inviter à utiliser la langue non pas comme un instrument de communication, mais aussi comme un instrument d'action sociale. Dans une perspective actionnelle (PA), selon le CECRL (2002 :15) l'apprenant-usager, acteur social, s'ouvre sur l'extérieur en sortant du cadre scolaire, accomplit des tâches (pas seulement langagières) dans des circonstances données, dans un contexte social. La forme la plus systématique de la mise en œuvre de la PA est la pédagogie de projet, méthode coopérative, différenciée et interdisciplinaire. Son idée centrale est que l'élève « actif » se mobilise pour construire son propre savoir en donnant ainsi du sens à ses apprentissages. La pédagogie de projet suscite le travail sur des objectifs de types différents : de maîtrise (cognitifs), de transfert (savoir-faire) et d'expression (savoir-être), qui se développent dans l'action, à l'aide de l'enseignant « facilitateur ». Elle suppose une approche du savoir constructiviste, c'est-à-dire que le savoir se construit dans l'action : « ... ce savoir est fonctionnel et non académique car il débouche directement sur une action, une production

² P.M. Lightbown & N. Spada, *Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais langue seconde au primaire*, The Canadian Modern Language Review, 1991.

tangible. Le projet suppose une approche du savoir constructiviste : le savoir se construit dans une recherche-action transformant la réalité » (Huber, 1999, p. 55).

Meirieu en faisant la distinction entre « les pédagogies de la réponse » et « les pédagogies du problème », place la pédagogie de projet parmi les secondes : celles qui proposent de mettre l'élève en face d'une tâche à effectuer, à l'occasion de laquelle on cherchera à lui faire effectuer des apprentissages précis : « Le principe est de mettre l'élève en face d'une tâche qui le mobilise et qui requiert, pour être menée à bien, de surmonter un obstacle qui constitue précisément l'objectif d'acquisition » (Meirieu, 1995, p. 49). Ainsi, l'élève découvre les savoirs à acquérir au fur et à mesure de problèmes qu'il rencontre et qu'il doit résoudre. De cette façon ses apprentissages prennent du sens. L'apprenant ressent la nécessité des cours, la nécessité d'acquérir des connaissances pour atteindre son but : « Une des fonctions du projet est de donner du sens aux apprentissages [...]. Les cours viendront le plus souvent résoudre des difficultés auxquelles les élèves se sont affrontés » (Bordallo et Ginestet, 1993, p. 73). Il s'agit d'une approche de type inductif (et non-déductif), selon laquelle la pratique précède et fonde la théorie.

Nous ne pouvons pas pratiquer la pédagogie de projet sans chemin concret, qui, d'après notre « modèle » proposé par Mavromara (2006 : 98) est découpé en quatre étapes : a) Naissance (analyse de la situation, définition du projet, stratégie), b) Structuration (affinement et programmation), c) Mise en œuvre (réalisation), d) Évaluation (apprentissage / processus / produit fini). C'est à partir du « modèle » ci-dessus que nous décrivons le projet 1.

b. Approche « ludique et dynamique »

Par le projet 2, celui des enfants, qui est la mise en place du projet 1 à « La Maison d'Antoinette », nous avons voulu sensibiliser, éveiller, les enfants à la langue et à la culture françaises, ce qui allait en encourager plus tard l'apprentissage. On entend par sensibilisation « ... l'effort de mettre en contact l'apprenant avec divers corpus pour développer chez celui-ci des savoirs sur la langue et la culture, par une mise en perspective comparative des fonctionnements de divers systèmes linguistiques et de diverses pratiques culturelles [...] travail qui précède ou accompagne l'apprentissage d'une langue » (Cuq, 2003 : 220). Notre sensibilisation implique toujours un esprit ludique : les activités se présentent comme des jeux et sont pratiquées pour le plaisir qu'elles procurent. Ainsi l'enfant découvre la LE dans la joie et, comme le disent Porcher et Groux (2003 : 90) « pour les plus jeunes élèves, le jeu est le meilleur atout pour atteindre une certaine autonomie et le désir d'apprendre qui les mène à s'impliquer directement dans l'apprentissage », et ils continuent : « Jouer dans une langue, c'est un plaisir et, à travers celui-ci, l'investissement personnel du jeune apprenant s'opère [...] il est impératif que les élèves prennent du plaisir. En jouant à apprendre une LE, ils l'apprennent vraiment ». Convaincus qu'il n'existe pas « une méthode » et qu'il n'y aura jamais de « méthode idéale », mais qu'il existe des enfants avec leurs besoins, leur personnalité à construire, et que chaque enfant doit être le protagoniste de son évolution avec l'aide d'un adulte, nous avons choisi une approche visant la centralité de l'enfant et la disponibilité d'un animateur capable de répondre aux situations dynamiques qui vont se créer dans des groupes de petits enfants. Pour définir notre approche, nous avons, donc, emprunté les termes de Tarantino Fraternali « Ludique – Dynamique », le mot *ludique* renvoyant à des activités joyeuses centrées sur la mobilisation de l'intérêt des enfants, sur leur participation spontanée et volontaire au jeu parce qu'ils s'y reconnaissent et le partagent. *Dynamique* met l'accent sur le processus qui se construit en spirale ouverte sous les yeux des enfants et

des animateurs toujours prêts, pendant la réalisation de l'atelier, à ajuster, réajuster et reformuler les activités proposées dès que l'intérêt des enfants baisse. Dynamique donc, inscrite dans la dynamique de l'évolution des besoins des enfants. La chanson, le rythme et la musique ont été des ressorts féconds pour capter leur attention, exciter leur curiosité et stimuler leur imaginaire. Le rythme et la musique sont le « contexte » de communication entre l'enfant et le monde de la langue étrangère (Tarantino Fraternali, 1997 : 134-135). De plus, l'utilisation des disciplines artistiques nous a permis de susciter le plaisir d'apprendre et de développer la créativité : dessin, théâtre, jeux, bricolages, etc. Elles permettent d'intégrer l'usage de la LE dans une démarche ne relevant pas directement d'un apprentissage scolaire mais d'une approche créative. Comme le dit également Tarantino Fraternali (1997 : 170), dans le cadre d'activités artistiques, la LE serait appréhendée par l'enfant non pas comme un objet d'apprentissage scolaire mais plutôt comme un moyen de communication en relation avec le plaisir de la création. L'activité artistique permettrait donc de motiver à l'usage de la LE dans un processus créatif et de lui donner ainsi une dimension plus significative pour l'enfant. Notre approche met surtout l'accent sur la dimension affective, car cette dimension aide à modifier les représentations de la langue et de la culture cibles par les enfants. Comme le soutient Morlat (2008) : « La dimension affective vise à modifier les représentations qu'ont les apprenants de la culture cible [...] l'apprentissage efficace d'une langue est tributaire des émotions des apprenants, et la vie affective des enfants influencera véritablement leurs performances. Le tout est de développer une attitude positive, ce qui aura le même effet sur l'apprentissage que l'on essaie de mettre en place ».

Présentation du double projet

Selon le modèle proposé, dans la partie précédente, nous décrivons notre projet. D'abord sa naissance puis, sa structuration, enfin, sa réalisation.

a. La naissance du double projet

Notre analyse de situation nous amène aux constatations suivantes : nos étudiants du Département de pédagogie de l'âge préscolaire qui font du FOS ayant un niveau A2, assez limité pour étudier des textes de spécialité (par exemple des textes de grands pédagogues et psychologues), manifestent un grand intérêt pour étudier des consignes de fabrications, des règles de jeux, des chansons enfantines et pour produire du matériel pédagogique bilingue. Parallèlement, ils se montrent fort intéressés pour s'impliquer dans le programme d'éveil à la langue et à la culture française de l'association franco-hellénique « La Maison d'Antoinette » et pour animer des ateliers créatifs.

À la suite de notre analyse de situation, nous intitulons la tâche du projet : il s'agit d'un double projet qui a comme but la réalisation de matériel pédagogique bilingue, ainsi que l'organisation et la mise en place des ateliers d'éveil à la langue et à la culture françaises, dans une association franco-hellénique. Le public qui s'y implique est les étudiants, des enfants de 5 à 10 ans de la ville d'Alexandroupolis, deux enseignantes de FLE et une stagiaire française. Pour l'élaboration du matériel les étudiants travaillent dans la classe et chez eux. L'animation des ateliers se fait dans les locaux de l'association. Le projet dure de novembre à mai et les ateliers ont lieu tous les samedis soirs de 18 h.30 à 20 h. Le support utilisé pour le projet est puisé sur Internet, et dans la presse enfantine. Il s'agit de fabrications, de jeux de société, de chansons, d'activités ludiques (mots cachés, mots croisés, messages décodés...). En ce qui concerne le matériel utilisé, il s'agit de papier à dessin, de feutres, de couleurs, de colle, de papier crépon, d'attaches parisiennes

etc. Le produit fini du projet des étudiants (projet 1) consiste en la production de matériel pédagogique et l'organisation /mise en place des ateliers d'éveil à la LF ; le produit fini du projet des enfants (projet 2), est la création d'une simple fabrication motivante.

Quels sont les objectifs généraux du projet des étudiants (projet 1) ? Tout d'abord, créer le désir chez les étudiants de valoriser la LE à l'école maternelle et d'améliorer leur niveau de FLE et de FLS. Ensuite, mettre les étudiants – futurs enseignants – en contact immédiat avec leur métier et enfin, effectuer une activité sociale et lier l'Université à une institution sociale. Comme objectifs spécifiques du projet, nous avons fixé dans le domaine cognitif (savoir), le développement des compétences linguistiques : amélioration de la prononciation, acquisition d'un vocabulaire spécialisé, compréhension et production des textes (consignes de fabrications, règles du jeu) ; dans le domaine psychomoteur (savoir-faire), le développement des capacités méthodologiques et communicatives : utilisation des TIC (recherche du matériel), production de matériel pédagogique, organisation et réalisation des ateliers ; dans le domaine socio-affectif (savoir-être), le développement des attitudes, des comportements et des valeurs pédagogiques telles que la collaboration, le respect de l'autre, l'autonomie, la responsabilité, l'expression artistique, la créativité. Quels sont les objectifs généraux du projet des enfants (projet 2) ? D'une part, susciter la curiosité dans la découverte d'une nouvelle LE, de son fonctionnement et de la culture qu'elle véhicule, et d'autre part, favoriser l'ouverture à l'Autre et à la diversité (linguistique et culturelle). Comme objectifs spécifiques du projet, nous avons fixé dans le domaine cognitif (savoir), avoir un premier contact avec la phonétique de la LE (distinguer les sons), reconnaître l'écriture de la LE, se familiariser avec des consignes et des ordres très simples en LE, reproduire/imiter des sons (prononciation), reproduire l'écriture (graphie des mots simples, vu l'écart graphique entre le grec et la langue cible), apprendre un lexique simple sur le thème (5-6 mots) /une chanson ; dans le domaine psychomoteur, (savoir-faire), mettre en œuvre une technique (fabriquer) en respectant des consignes, jouer à un jeu de société en respectant les règles du jeu, faire un travail manuel (coller, couper, colorier...), développer des compétences artistiques ; dans le domaine socio-affectif (savoir-être), développer des attitudes et des comportements : telles que la collaboration, le respect de l'autre, l'autonomie, la responsabilité, l'expression artistique, la créativité, apprendre à perdre et à gagner.

En ce qui concerne la stratégie adoptée pour le projet 1, les étudiants ont travaillé en équipe, avec des rôles différents dans leur groupe : un coordinateur qui veille à la bonne organisation du groupe, un secrétaire responsable de la forme finale du produit fini, un photographe qui prend des photos pendant la réalisation du matériel, un rapporteur qui présente le produit fini au public. Tous les membres sont chercheurs/réalisateurs de matériel et animateurs de l'atelier. Il y a également une collaboratrice assistante, qui est la stagiaire de l'association. Concernant le projet 2, les enfants ont travaillé parfois en groupe pour jouer aux jeux et pour faire des fabrications collectives, parfois individuellement pour faire une fabrication personnelle, ainsi que des activités d'évaluation.

b. La structuration du projet

Projet 1 (des étudiants)

Dans le tableau 1 nous voyons le contenu des tâches élaborées en classe et en dehors de la classe et l'ordre selon laquelle elles se produisent.

Planning et contenu des tâches	
1.	Présentation du projet et mise en contact avec le matériel pédagogique (jeux,

	bricolages, chansons...)
2.	Élaboration langagière des consignes des fabrications, des règles de jeux, des chansons et des activités ludiques (lexique, morphosyntaxe, actes de paroles)
3.	Recherche du matériel pédagogique autour du thème choisi
4.	Production de matériel pédagogique bilingue
5.	Organisation des ateliers (planning)
6.	Animation des ateliers à la Maison d'Antoinette
7.	Présentation du produit fini en classe

Chaque groupe choisit un thème (animaux, fruits, saisons...) et s'organise autour de son thème : il produit du matériel de sensibilisation initiale (cartes de correspondance/image-texte), fabrique un jeu de société et un objet, écrit en deux langues les règles du jeu et les consignes de la fabrication, enregistre une chanson en rapport avec le thème en LE (CD ou DVD), organise des activités ludiques – produit des fiches – tests (mots croisés, mots cachés, messages décodés) et prend des photos pendant la réalisation du matériel.

Projet 2 (des enfants)

Dans le tableau 2 nous voyons le contenu des tâches élaborées durant l'atelier et l'ordre selon laquelle elles se produisent.

	Planning et contenu des tâches
1.	Sensibilisation avec des cartes
2.	Chanson : élaboration/récitation
3.	Création d'une fabrication
4.	Jeu de société
5.	Activités ludiques – fiches d'évaluation

c. Réalisation du projet

Projet 1 (des étudiants)

En classe, dans une 1^{ère} phase, après une analyse des besoins, nous présentons le projet aux étudiants. Puis, se créent des groupes par affinités qui choisissent leur thème et partagent leurs rôles. Enfin, nous élaborons des textes de FOS (consignes de fabrications, règles du jeu de société, chansons...).

Dans une 2^{ème} phase, les groupes se rencontrent en dehors de la classe, prennent contact avec la stagiaire, échangent des idées, prennent des décisions, recherchent et fabriquent du matériel. Ensuite, en classe chaque groupe perfectionne son matériel, prend les décisions finales en sollicitant le professeur et mène à terme l'esquisse de l'atelier.

Dans une 3^{ème} phase, à la Maison d'Antoinette chaque groupe réalise son atelier, à l'aide de la stagiaire-assistante, en utilisant son propre matériel pédagogique (cartes, chanson, jeu...). L'animatrice du projet, enseignante de la classe, et une deuxième enseignante FLE, sont présentes durant la réalisation de l'atelier, jouent le rôle d'assistantes et corrigent la prononciation. À la fin de l'atelier, il y a une discussion entre les participants : auto-évaluation et hétéro-évaluation descriptive, commentaires des enseignantes.

Pendant la 4^{ème} phase, chaque groupe présente son produit fini en classe, ainsi que son expérience. Les autres groupes font des commentaires.

Projet 2 (des enfants)

Pendant la 1^{ère} phase, les étudiants réalisent un remue-méninges autour du thème choisi. Ensuite, ils jouent avec les cartes du lexique en les distribuant aux enfants pour faire des correspondances (image – texte). Pendant la 2^{ème} phase, ils peuvent chanter la chanson en adoptant des tons différents (heureux, malheureux, en colère...), entourer et colorier le lexique connu de la chanson imprimée sur une feuille A4. Pendant la 3^{ème} phase, ils réalisent la fabrication à l'aide des étudiants et de la stagiaire et jouent au jeu de société en petits groupes. Pendant la 4^{ème} phase, ils complètent des « fiches – tests » avec des mots cachés, des mots croisés, des messages décodés... et à la fin, ils rangent leur table de travail.

Tous les ateliers réalisés ne sont pas identiques. Les étudiantes choisissent de mettre l'accent sur des activités proposées selon leurs préférences, selon des objectifs fixés avant et surtout à la suite d'une négociation qu'ils ont effectuée avec leur professeur-animateur. Chaque atelier est autonome et les enfants qui participent ne sont pas obligatoirement des participants de tous les ateliers.

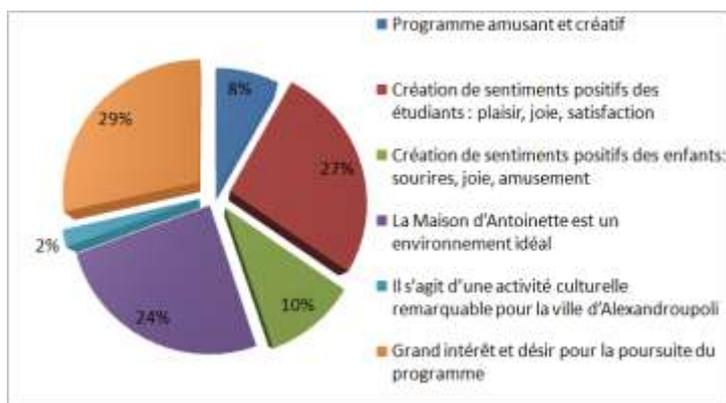
Évaluation du projet 1

Après la réalisation du programme, nous avons demandé aux 36 étudiants participant de développer par écrit et de façon anonyme la phrase suivante : « Décrivez votre expérience tirée de votre participation au programme ». On attendait que les étudiants dévoilent leur vécu personnel, ainsi que des attitudes et des compétences éventuellement développées durant la réalisation du projet. L'anonymat a contribué à ce que les participants puissent s'exprimer librement, sachant qu'ils ne seraient ni notés, ni classés pour limiter leur désir de se valoriser. Aucune indication n'a été donnée, afin de ne pas influencer leurs commentaires. La méthode d'analyse adoptée fut l'analyse de contenu³. Les commentaires ont été triés et classés en cinq catégories⁴. A chaque catégorie nous avons donné un titre et nous avons formé ainsi cinq tableaux. Chaque tableau contenait, dans sa 1^{ère} colonne, des sous-catégories, formées selon les commentaires des étudiants, dans sa 2^{ème} colonne, des occurrences, c'est-à-dire, le nombre total des commentaires qui faisaient partie de la sous-catégorie correspondante; parfois le nombre de commentaires dépassait le nombre d'étudiants car il arrivait qu'un étudiant puisse donner plus d'une réponse à la même question. Dans la 3^{ème} colonne figurait le pourcentage tiré de l'ensemble des occurrences pour chaque catégorie. À l'aide des tableaux, nous avons regroupé nos résultats que nous présentons sous forme de camemberts.

Tableau 1 : Motivation – création de sentiments agréables

³ Laurence Bardin, *L'Analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, 1977.

⁴ Comme les étudiants se sont exprimés en langue maternelle, les commentaires ont été écrits en grec.



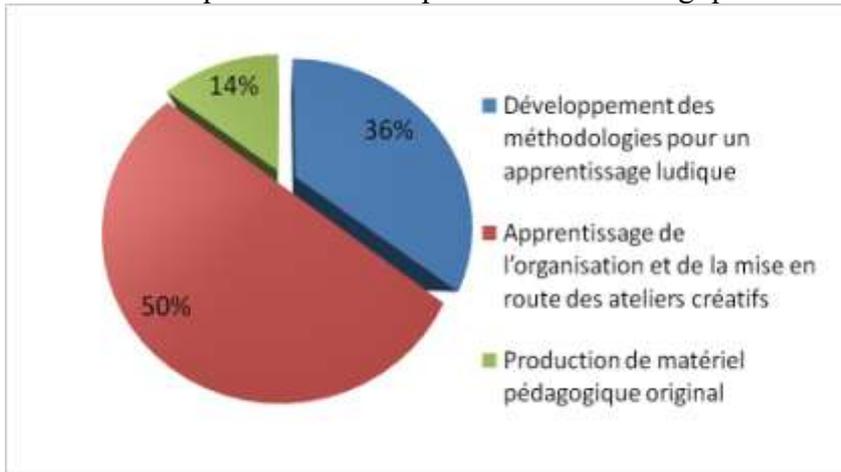
D'après les déclarations des étudiants, leur motivation et leur satisfaction pour ce programme se sont exprimées de différentes façons. 24% des étudiants, ayant l'occasion de travailler avec des enfants dans une ambiance libre et sans contraintes, ont caractérisé la Maison d'Antoinette comme un environnement idéal. 29% ont éprouvé un grand intérêt pour la poursuite du programme dans l'avenir. 27% ont manifesté des sentiments positifs, comme plaisir, joie et satisfaction et 10% se sont référés aux sentiments positifs des enfants. Ce qui est frappant dans les réponses des étudiants, futurs enseignants, c'est qu'ils ont mis l'accent plutôt sur leurs acquis personnels que sur l'intérêt porté aux réactions des enfants et qu'ils ne sont pas arrivés à se poser suffisamment de questions sur le lien entre la conduite de leur atelier et les réactions des enfants. Cette centration sur eux-mêmes pourrait s'expliquer par le manque d'expérience professionnelle. Une formation associant davantage les contenus d'apprentissage à transmettre et la pédagogie pour transmettre, pourrait les orienter vers l'idée que « l'enseignant » se fait plaisir à travers le plaisir d'apprendre qu'il suscite.

Tableau 2 : Contact avec la langue et la culture françaises – développement des compétences linguistiques en français



D'après les déclarations des étudiants le programme leur a donné la possibilité de se mettre en vrai contact avec la langue et la culture françaises. 47% ont considéré qu'ils ont eu un vrai contact avec la langue et 29% qu'ils ont fait des progrès linguistiques. Le fait de pouvoir lire, comprendre et reproduire des règles de jeux et des consignes de fabrications ainsi que de prononcer correctement pour que les petits répètent correctement, ont contribué au développement de leurs compétences langagières. 24 % ont déclaré avoir pris connaissance de la civilisation et de la culture françaises.

Tableau 3 : Acquisition des compétences méthodologiques



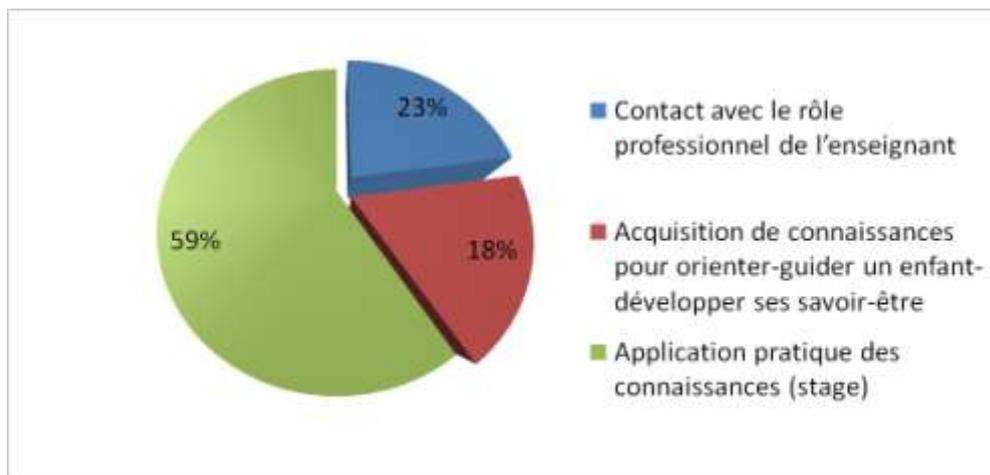
Les étudiants ont déclaré avoir développé des compétences méthodologiques et communicatives grâce au programme. Il est remarquable que 50% des étudiants ont déclaré avoir appris à organiser et à mettre en place des ateliers créatifs d'éveil et 36% ont reconnu avoir développé des méthodologies pour un apprentissage ludique qu'ils ont énormément apprécié, étant absent du système scolaire grec.

Tableau 4 : Interaction – communication collaborative entre étudiants et enfants



Les étudiants semblent avoir beaucoup apprécié la communication collaborative qu'ils ont développée avec les enfants. Ils ont insisté sur le développement de l'interaction qui revient de façon récurrente dans les réponses. Il est intéressant de noter que 90% ont exprimé leur plaisir et leur satisfaction, souvent leur enthousiasme du contact et de l'interaction avec les enfants qu'ils ont l'occasion de rencontrer « en groupe-classe » pour la première fois à la Maison d'Antoinette.

Tableau 5 : Contribution au futur métier d'enseignant à l'école maternelle



Les étudiants se sont montrés très enthousiastes car c'était la première fois qu'ils entraient en contact réel avec des enfants. D'après leurs commentaires le programme leur a donné la possibilité de faire une sorte de pratique de stage, en s'initiant vraiment. 59% ont considéré qu'ils ont pu mettre en pratique leurs connaissances. 23% ont mieux compris le rôle professionnel de l'enseignant et 18% ont déclaré avoir acquis des connaissances pour orienter-guider les enfants et développer leurs savoir-être.

Nos pourcentages, à première vue encourageants, ne restent qu'indicatifs dans la mesure où nous n'avons pas disposé de groupe témoin et n'avons pas pu procéder à des comparaisons (mesurer avant et après l'intervention) et à des analyses statistiques. Pourtant, ils nous permettent à songer à un prolongement de la recherche, avec un nouveau matériel (questionnaire fermé), issu de l'analyse de contenu ci-dessus.

Conclusion

Le projet « Éveil à la langue et à la culture françaises » mis en place par l'Association de l'amitié franco-hellénique « La Maison d'Antoinette » se développe donc dans un contexte de promotion de la diversité linguistique et culturelle de la société européenne, au sein de la municipalité d'Alexandroupolis, créant un lien utile entre l'Université, les membres d'une association, et les institutions françaises. À travers ce projet, les enfants se rendent compte que le français, à l'instar de l'anglais ou de toute autre langue, est une langue pragmatique qui leur permet de fabriquer, de jouer, de chanter ou encore de découvrir un conte. Animer les ateliers du samedi après-midi permet aussi aux étudiants, futurs enseignants, de concrétiser les théories étudiées en cours en entrant en contact avec des enfants avant leur stage pratique. Ils peuvent donc gagner en aisance face à ces derniers et apprennent à adapter leurs comportements en situation d'enseignement/apprentissage, à développer leurs compétences méthodologiques et communicatives. Le projet amène les apprenants à travailler en groupe, à exercer leur imagination, deux atouts essentiels dans leur futur métier afin de briser la solitude fréquente des enseignants, et de les aider à dynamiser leurs pratiques en sortant des sentiers tracés. Ils prennent également conscience de la place essentielle du plaisir dans l'apprentissage d'une langue et améliorent aussi leurs compétences langagières. Leur projet conduit à un produit fini socialisé, ce qui prouve que la perspective actionnelle, prônée par le CECR, qui veut que l'apprenant/usager agisse dans un vrai contexte social, a été respectée. Dans le contexte dynamique et innovant de l'Association, le projet « Éveil à la langue et à la culture françaises » permet ainsi à chacun d'apprendre à mieux connaître la langue française et la culture qu'elle véhicule, dans un esprit d'ouverture à l'Autre et à la diversité. Nous ne pouvons que souhaiter qu'au sein des écoles grecques, ce type de projet

puisse être mis en œuvre en dégageant une plage horaire pour ce faire, avec l'appui des conseillers scolaires. Les jeunes enseignants, s'associant pour ce type de projet, ne pourraient qu'y trouver le moyen de diversifier leur approche pédagogique. Notre souhait : que l'expérience des uns bénéficie au plus grand nombre ! »

Références Bibliographiques

- L. Bardin, *L'Analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, 1977.
- I. Bordallo & J. - P. Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993.
- J. - P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE, 2003.
- D. Gaonac'h, *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, 2006.
- D. Groux, *Pour un apprentissage précoce des langues : Le meilleur âge pour apprendre*, « Le français dans le monde », n°330, (novembre-décembre) 2003, p. 23-25.
- M. Huber, *Apprendre en projets : La Pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique Sociale, 1999.
- C. Mavromara-Lazaridou, *La Pédagogie de projet pratiquée en FLE (Français Langue Étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*, Université de Pédagogie de Karlsruhe : Thèse de doctorat, <http://opus.bsz-bw.de/phka/volltexte/2008/1/>, 2006.
- P. Meirieu, *Enseigner : Pour un scénario nouveau*, Paris, ESF, 1995.
- J.-M. Morlat, [consulté le 30 janvier 2010], *L'Apprentissage précoce des langues : Quels enjeux pour le monde du demain?*, disponible sur <http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>, 2008.
- L. Porcher & D. Groux, *L'Apprentissage précoce des langues*, 2^e éd., Paris, P.U.F, 2003.
- O. T. Fraternali, « L'Enseignement précoce du Français Langue Étrangère », in Laboratoire Lidilem, *L'Enseignement précoce du Français Langue Étrangère : Bilans et perspectives*, Grenoble : Université Stendhal – Grenoble III, 1997, p. 134-135.