

SOMMAIRE

ARTICLES

- Nouvelles stratégies dans la formation des futurs professeurs de FLE en Russie*
KUKHARENKO Olga 2
- Initiation à l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'optique du traducteur : création du contexte professionnel*
PORSHNEVA Elena – KRASNOVA Maria 12
- Le jeu pour l'Art : un apprentissage ludique de l'Histoire de l'Art en « Civilisation française » pour enseignants et apprenants – conditions pédagogiques, potentialités et expérimentations (université de Tübingen)*
J. M. SOULAS de RUSSEL Dominique 20
- ABSTRACTS 33

Nouvelles stratégies dans la formation des futurs professeurs de FLE en Russie

Olga KUKHARENKO

Résumé

Cet article présente un résumé de résultats des recherches dans le cadre du doctorat en sciences d'éducation. Il traite sur la problématique de la culture de l'introspection psycho-pédagogique des futures enseignantes de FLE en Russie. Cette qualité est déterminée comme un facteur important et une condition indispensable pour le développement et l'auto-développement des professeurs. L'analyse des recherches théoriques et pratiques nous démontre que plus cette qualité est développée chez un enseignant plus il est orienté vers l'auto-perfectionnement constant car les mécanismes de réflexion aident l'enseignant à se questionner à chaque instant sur ses compétences, sa conduite, son expression personnelle et à les corrélérer avec sa représentation de l'enseignant idéal. Il devient alors indispensable de chercher de nouveaux moyens pour la développer. Ainsi avons-nous déterminé trois axes principaux pour atteindre cet objectif : valorisation de la culture de l'introspection psycho-pédagogique chez les futurs enseignants; introduction des innovations dans la réalisation des projets interculturels; accompagnement de l'introspection psycho-pédagogique des futurs enseignants lors de leur stage professionnel à l'école secondaire. Cet article représente et explique les méthodes de la réalisation de notre travail dans le cadre de ces trois directions qui vise au final le développement de la culture de l'introspection psycho-pédagogique des futures enseignantes de FLE.

Mots-clés

l'introspection psycho-pédagogique, compétence pédagogique, interculturalité, innovation, projet éducatif

Actuellement, à l'époque du renouvellement du système éducatif en Russie, il devient indispensable de développer les méthodes et les technologies de la formation pédagogique. La formation des futurs professeurs se développe en se restructurant et en s'inscrivant dans une logique mondiale.

Le «nouvel» enseignant des écoles doit non seulement transmettre des savoirs mais aussi apprendre à apprendre aux enfants, il doit aussi leur apprendre à devenir des acteurs actifs de la société moderne, et progresser continuellement. Il s'agit d'un enseignant bien instruit, intègre, compétent, initiateur, apte à s'adapter aux nouvelles réformes, ouvert à la communication interculturelle et que son activité professionnelle oriente vers un enseignement créatif. Il lui est donc important d'apprendre à s'orienter parmi les spécificités des technologies modernes et d'acquérir les connaissances et les compétences spécifiques qui en découlent pour monter des projets innovants en phase avec les besoins de nos apprenants et les contextes culturels et économiques, locaux, nationaux et internationaux.

En tant que formatrice des futurs professeurs des langues étrangères je fais des recherches sur le développement de leur culture professionnelle, et plus précisément sur l'introspection psycho-pédagogique comme moyen de leur auto-développement professionnel.

De nombreuses recherches déterminent des processus psychologiques de l'introspection d'une personne qui est un facteur important et une condition indispensable pour son développement et son auto-développement. Parmi ces processus nous pouvons citer : *auto-conscience*, *auto-observation*, *auto-compréhension*, *auto-contrôle*, *auto-attitude*, *auto-régulation*, etc. Ainsi, les représentants de la *psychologie humaine* russe (L. Vygorstkiy, L. Bojovitch, I. Kon, F. Orlov, V. Slobodchikov, V. Stolin, G. Tsukerman et autres) parlent de l'*auto-conscience* d'une personne en tant qu'une évaluation de ses possibilités subjectifs au niveau de l'esprit et des émotions. Cette évaluation sert d'un fondement pour ses actes et ses actions rationnels. Les concepts de l'auto-conscience (M. Bakhtin, D. Bam, A. Lossev, V. Stolin, G. Chpet) sont basés l' idée principale qui dit qu'une personne conçoit soi-même, ses états intérieurs et ses émotions en étudiant son propre comportement et les conditions dans lesquelles elle se réalise. L. Vygotsky détermine l'auto-observation comme une sorte de contrôle dont des états psychologiques et des actions d'une personne font l'objet.

Dans la psychologie américaine et européenne des questions de l'auto-conscience, l'auto-attitude, l'auto-contrôle sont étudiées dans les concepts de «*l'image de soi*» et «*le concept de soi*». D. Super définit le concept de soi «*comme un portrait de soi dans un certain rôle, une certaine situation ou position, en train d'exécuter un ensemble déterminé de fonctions, ou impliqué dans tel réseau de relations*». Il présente la conception de soi comme le principe directeur qui guide l'évolution d'une personne et sa carrière professionnelle. «*Le processus du développement professionnel est essentiellement celui du développement et de accomplissement de la conception de soi*» (D. Super, New York, 1963).

En poursuivant nos recherches sur le problème du développement de l'introspection psycho-pédagogique des futurs professeurs de FLE nous avons procédé à l'étude des questions pédagogiques dans ce domaine. Les pédagogues russes A. Markov, V. Kan-Kalik, N. Nikandrov trouvent une corrélation entre les processus de l'auto conscience d'un professeur et le niveau de ses compétences professionnels. Les différents aspects de la formation de l'auto-conscience professionnel des pédagogues sont étudiés par O. Dolgovykh, I. Vatchkov et autres. Les particularités de l'auto-conscience et de l'auto-contrôle du comportement sont analysés dans les travaux de V. Morosanova et E. Aronova. *La réflexivité pédagogique* est examinée par T. Morozova, G. Biktagirova, etc. comme un facteur et une base de l'auto-développement professionnel d'un professeur. G. Zvenigorodskaya a argumenté sa conception pédagogique de l'influence de *l'éducation réflexive* sur le processus de l'auto-développement d'une personne qui intensifie ses mécanismes et ses moyens de *l'auto-connaissance*. A. Derkatch, B. Zimnyaya, N. Kuzmina représentent *la compétence auto-psychologique* d'un professeur en tant qu'une capacité de s'orienter dans son espace personnel intérieur et un empressement à un travail rationnel visant le changement et l'évolution de ses traits et ses caractéristiques de comportement. Les théories pédagogiques de I. Nazarova et N. Rogojkina parlent de l'auto-diagnostic comme condition du développement des compétences professionnels d'un professeur.

Pour mieux comprendre des spécificités du développement de l'introspection psycho-pédagogique des futurs professeurs de FLE et pour former notre propre concept il nous a été aussi important d'étudier des idées, des positions et des

conceptions philosophiques sur la question. Nous avons basé nos recherches sur les travaux des qui représentent les traditions humanistes dans l'étude de l'homme, ceux de N. Berdayev, I. Kant, V. Soloviev, V. Frankl, E. Fromm, etc. Ces grands penseurs défendaient l'idée sur une nature humaine unique qui n'arrête jamais à se connaître et se développer et dont les subtilités de l'âme il n'est jamais possible de connaître jusqu'à bout.

Ainsi, nos recherches dans le domaine des sciences pédagogiques, psychologiques et philosophiques nous ont-ils permis d'arriver aux conclusions suivantes:

1) L'introspection psycho-pédagogique est un processus psychologique complexe non linéaire et spontané qui vise la recherche et l'étude de soi-même afin de se comprendre, se rendre compte de ses qualités personnelles et professionnelles, des spécificités de l'expression de soi-même et du comportement.

2) Les qualités personnelles et professionnelles d'une personne, sa conduite et son expression font l'objet de l'introspection psycho-pédagogique du premier niveau. Au second niveau ce sont les qualités existentialistes d'une personne qui deviennent l'objet de son introspection. Ici nous pouvons mentionner: la prise de conscience de sa valeur unique personnelle, la compréhension de la morale de sa conduite, l'expression personnelle dans la situation de choix de valeur, le savoir agir conformément à sa liberté personnelle, le savoir-faire pour la résolution des difficultés de la vie, la position de vie active qui vise la transformation et le développement de l'environnement et de soi-même en tant que sujet de cette activité.

3) La réflexion, étant le mécanisme principal de l'introspection psycho-pédagogique, assure l'interprétation des sens, des valeurs et des stratégies, ce qui permet à l'enseignant de mieux se comprendre et se contrôler.

4) La culture de l'introspection psycho-pédagogique représente une néoformation psychologique personnelle de l'enseignant. Cette qualité contribue à sa meilleure auto-compréhension et auto-conscience dans ses activités professionnelles et joue un grand rôle dans le développement de la culture professionnelle de l'enseignant et donc de sa culture générale.

En fait c'est l'ensemble des connaissances, convictions, valeurs, expériences subjectives et moyens d'expression qui assurent l'introspection psycho-pédagogique de l'enseignant et l'orientent dans le processus de l'auto-développement professionnel.

Pour mettre en pratique des idées reçues suite à notre analyse détaillée de la théorie philosophique, psychologique et pédagogique nous avons organisé notre travail expérimental au sein de l'Université pédagogique d'Etat de Blagovestchensk avec les étudiants en 2^e, 3^e et 4^e années, futures professeurs de français langue étrangère du secondaire. Nous avons organisé le processus de formation des futurs professeurs de manière qu'ils puissent prendre cette habitude de l'auto-questionnement, de l'examen de soi-même dans le but de changer et devenir plus performants personnellement et professionnellement.

Cet enseignement a été basé sur trois objectifs principaux:

- actualiser et valoriser la culture de l'introspection psycho-pédagogique chez les futurs enseignants;
- innover les moyens de la création et de la réalisation des projets interculturels;
- accompagner l'introspection psycho-pédagogique des futurs enseignants

lors de leur stage professionnel à l'école secondaire.

Dans le cadre de cette intervention nous voudrions nous arrêter sur les axes principaux de notre travail et vous présenter brièvement les résultats.

Axe 1: Valorisation de la culture de l'introspection psycho-pédagogique chez les futurs enseignants

Afin de réaliser l'objectif d'actualiser et valoriser la culture de l'introspection psycho-pédagogique chez les futurs professeurs de FLE nous avons organisé pendant une année universitaire (deux semestres) l'enseignement d'un cours spécifique "Culture de l'introspection comme catégorie psycho-pédagogique". Ce cours est destiné aux étudiants de 2^e année d'études. Il est enseigné en deux étapes : conférences théoriques (10 heures) et cours pratiques (62 heures). La partie théorique vise à approfondir les connaissances théoriques des étudiants sur la problématique étudiée et à développer leur savoir-faire de l'auto-examen et l'auto-compréhension.

Les cours pratiques sont basés sur l'interaction intensive du formateur avec les étudiants et celle des étudiants entre eux. Ils sont orientés vers la stimulation des processus psychologiques de l'auto-étude de leur conscience personnelle et professionnelle. Ici nous pouvons citer des jeux et des trainings psychologiques de toutes sortes qui visent un travail intensif de l'auto-étude.

Il est évident qu'en se comprenant mieux on comprend mieux l'Autre et on accepte la personnalité de l'Autre en tant que valeur incontestable. Cette qualité est indispensable pour un enseignant. Parce qu'aujourd'hui, enseigner, ce n'est pas seulement transmettre des connaissances, c'est aussi concourir à la culture personnelle et intellectuelle des élèves.

L'enseignant, reconnaissant son élève comme une personnalité intègre, vise à lui donner le goût de l'étude et l'envie de poursuivre ses apprentissages et son enrichissement intellectuel.

Pour l'enseignant, se positionner et se développer dans le cadre de sa profession, c'est réfléchir et adopter une position éthique. Ceci est possible, de notre point de vue, par l'auto questionnement. Tout enseignant doit se poser des questions pour pouvoir éclaircir les ressorts de son action, pour mieux comprendre pourquoi il agit de cette façon plutôt que de celle-là; il comprendra mieux les orientations qu'il prend sans forcément s'en rendre compte, et ce faisant il pourra améliorer ses gestes professionnels.

Comprendre sa position éthique est un point important pour l'enseignant. Quand on sait précisément quelles attentions on porte sur les élèves, quelles représentations on a de l'apprentissage, de son propre rôle, quand on sait quelles valeurs on porte, quelles idées on valorise, alors on est plus conscient de sa place dans son propre métier, mais on peut aussi plus facilement justifier ses actions dans la classe et dans l'école ou face aux parents d'élèves.

Le questionnement éthique augmente l'identité professionnelle. Selon P. Meirieu (P. Meirieu, Paris, 1991), l'éthique est «l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes, et pour ce qui concerne les enseignants pour faire advenir un Sujet».

Comme résultat de ce travail nous constatons non seulement la meilleure auto-compréhension de soi-même chez les étudiants mais aussi la formation de

nouvelles stratégies de changement de soi-même et de programmation de l'auto-développement personnel et professionnel.

Axe 2: Apprendre à l'interculturalité en innovant

Notre choix des méthodes du travail sur cette étape a été déterminé par l'analyse de la littérature théorique et l'expérience pratique, qui nous a permis de constater que le dialogue des cultures représente un des moyens efficaces de l'auto-compréhension et l'auto-développement de la personnalité de l'apprenant. Et donc nous considérons l'interculturalité en tant qu'enjeu didactique essentiel dans l'enseignement des langues étrangères. Par conséquent nous constatons que l'interculturalité est un des moyens du développement de la culture de l'introspection psycho-pédagogique d'un futur enseignant des langues étrangères et ainsi une composante importante de sa compétence professionnelle pédagogique.

Nous avons pris en considération les idées de Marc Thomas (2005) qui dit que la compétence interculturelle résulte d'un apprentissage mettant en jeu des méthodes actives d'expérimentation, des moyens d'observation, d'analyse et d'évaluation, des réflexions théoriques permettant d'intégrer les acquis de l'expérience et de les confronter à d'autres expériences, d'autres points de vue, d'autres interprétations. Pour nous, cet apprentissage nécessite trois conditions indispensables :

- *l'empathie* : capacité à comprendre l'autre et à ressentir ce qu'il ressent sans nier les différences et sans cesser d'être soi-même;
- *le travail sur les divergences et les conflits* : il permet l'explicitation des malentendus, des émotions qu'ils suscitent, des valeurs différentes qui les génèrent, afin de passer du conflit à la complémentarité créatrice;
- *la volonté de coopération* : partant du déséquilibre expérimenté dans les malentendus, conflits et et les remises en cause de ses propres valeurs, les personnes se transforment et trouvent un nouvel équilibre identitaire au coeur même des interactions; elles peuvent alors coopérer et construire ensemble un monde nouveau : la complémentarité des différences engendre la créativité.

Nous croyons nécessaire d'apprendre à l'interculturalité en nous basant sur ces trois conditions tout en renouvelant les méthodes mises en pratique et en assurant le processus d'enseignement des échanges interculturels avec les locuteurs natifs dont on apprend la langue.

Citons comme exemples des projets interdisciplinaires et interculturels que nous mettons en place:

- le projet du journal francophone d'étudiant "Salut! Ca va?" publié par l'Université pédagogique de Blagovestchensk . Il réunit d'abord des francophones et des amateurs de la langue française en Russie, des étudiants et des enseignants en France et des francophones des autres pays du monde. L'objectif de ce projet est la coopération créative qui réunit non seulement des jeunes des régions et des pays différents autour d'une affaire commune, mais surtout donne aux participants la possibilité de s'exprimer et écouter les autres s'exprimer. Le partage des expériences de toutes sortes permet de réfléchir plus sur soi, se poser des questions et ainsi de chercher et trouver des idées pour son développement personnel et professionnel.

- projet éducatif "Enseignant en Russie et en France: dialogue des

cultures". Pour la réalisation nous proposons à nos étudiants (4^e année) d'étudier des spécificités de l'enseignement et du travail pédagogique en France, faire l'analyse comparative avec le système de la formation des enseignants en Russie et monter un projet présentant des idées sur le perfectionnement du système de la formation des professeurs des écoles en Russie. Dans ce travail nous utilisons largement non seulement des documents des méthodes de FLE et des médias français mais aussi les résultats de nos recherches faites au sein de l'IUFM du Limousin. Lors de ces recherches nous avons étudié et analysé des spécificités de l'enseignement pédagogique en France et avons fait passer des questionnaires visant à révéler des différentes caractéristiques de la culture pédagogique professionnelle des futures enseignants en France. L'utilisation de ces données dans notre travail avec les futures professeurs de FLE en Russie nous permet:

1) de faire connaître à nos étudiants le processus complexe de la formation des professeurs en France (sa complexité est surtout due à des réformes constants dont nous sommes témoins actuellement);

2) de leur faire apprendre à acquérir de "nouvelles capacités de distinction". Nos étudiants entrent dans la culture pédagogique étrangère de l'extérieur, en y découvrant à chaque fois de nouvelles distinctions par rapport à la leur. Ils réfléchissent, se construisent, se développent personnellement et professionnellement. Ainsi, nous avons imaginé un modèle de construction de la culture pédagogique de nos étudiants: elle prendrait la forme d'un mouvement en spirale, lequel – partant de Soi, se projette vers l'Autre pour revenir vers un Soi modifié.

Axe 3: Accompagnement de l'introspection psycho-pédagogique des futurs enseignants lors de leur stage professionnel à l'école secondaire

L'étape suivante de ce travail est l'accompagnement de l'introspection psycho-pédagogique des futurs enseignants lors de leur stage professionnel à l'école secondaire (4^e et 5^e années) .

L'objectif est d'organiser la mise en place des projets innovants interculturels par les étudiants stagiaires dans les écoles secondaires. Et puisque ce travail pédagogique est nouveau pour eux et peut faire surgir certaines difficultés nous proposons aux étudiants de se questionner à chaque étape de la réalisation d'un projet en remplissant «une fiche de réflexion» suivant les questions proposées. Ce questionnement leur permet de réfléchir sur leurs actions, leurs conduites, leurs compétences pédagogiques. A l'étape suivante nous organisons la discussion en groupes pour trouver des solutions aux difficultés qui auraient surgies.

Ainsi, ensemble avec nos étudiants, nous avons monté et réalisé plusieurs projets innovants interculturels pour les élèves russes apprenant le français dans les écoles de la région de l'Amour, en collaboration avec les collègues et lycées français.

Réaménagement de la cour d'école

Objectif: la réalisation en commun d'un projet informatique de la présentation des cours d'école pour trois pays différents : la France, la Colombie et la Russie Extrême-Orientale. Pourquoi ces trois pays ? C'est en raison de la grande différence entre les cultures, la géographie, le climat, le mode de vie des élèves, etc. Pour réaliser ce projet, les élèves français (collège le Colombier d'Allasac) devaient

d'abord par mail réaliser un sondage auprès des élèves russes, français et colombiens, afin de connaître leurs activités culturelles et sportives, l'organisation de leurs journées d'étude, la durée des récréations, etc. ainsi que leurs souhaits pour leur cour d'école. Puis, grâce au logiciel *Google Earth* et aux explications des élèves russes et colombiens ils ont pu dessiner le plan de l'endroit où le réaménagement aurait lieu pour chaque pays. Puis, il fallait l'importer au logiciel Sketchup qui permet de dessiner les bâtiments en 3D. Finalement les élèves français ont pu faire leurs propositions de réaménagement de cour d'école aux élèves de la Russie et de la Colombie.

Tout le travail de notre côté a été organisé par les étudiants stagiaires. Certes, les projets réalisés par les élèves français ne sont pas tous de très haut niveau, c'était just un projet éducatif fait dans le cadre du programme en technologie. Pour nous l'objectif principal a été atteint, celui d'organiser un dialogue interculturel. Nous avons réussi à entraîner nos élèves à cet échange, et en général ce projet leur a permis d'avoir un vrai contact avec la France si éloignée dont ils étudient la langue.

Créer et faire vivre un blog interculturel

Objectifs: organiser un dialogue interculturel entre les élèves en français de Russie et la France; apprendre aux élèves à utiliser les TICE, à créer un blog, à s'exprimer individuellement ou en groupe; favoriser l'autonomie des élèves et leur prise d'initiative, leur apprendre à travailler en équipe; élargir le regard des élèves vis-à-vis de leur environnement proche, par une mise en perspective de leur point de vue à travers un dialogue avec des élèves dont la culture les dote d'un point de vue différent.

Le projet « Allô! Pau? C'est Blago! » a été réalisé sur la plateforme des francoblogs gérée par le Service d'action et de coopération culturelle de l'Ambassade de France à Moscou, par les élèves du Lycée Louis Barthou (Pau) et de l'école №5 de Blagovetchensk.

En premier lieu les participants au projet font connaissance par des présentations et des échanges amicaux. Puis ils passent à la publication de billets du blog accompagnés d'images et de photos présentant leur pays, leur ville, leur environnement proche, leurs goûts, leurs préférences et d'autres sujets liés de près ou de loin avec le contenu de leurs cours de français.

Ce projet insiste davantage sur l'objectif de mettre les élèves face à leurs difficultés linguistiques à l'écrit tout en les mettant en valeur par le partage interculturel. Davantage porté sur la didactique du français, ce projet nous semble fortement nécessaire pour les publics scolaires: la correspondance avec des élèves d'une autre culture permet une valorisation individuelle, et les difficultés rencontrées pour la compréhension écrite et la rédaction sont abordées collectivement (groupes ou binômes). Mêlant pédagogique de l'erreur (l'élève n'appréhende pas de la même manière ses «échecs» avec un correspondant étranger et une mise en commun de son travail), rupture des rythmes de travail (passage entre la recherche lexicale individuelle et la réflexion de groupe d'une part mais également la possibilité de revenir sur cette correspondance durant les temps libres) et français de la communication, ce projet continuera à viser l'excellence – critère déterminant pour notre activité – à travers une réalisation commune pour des élèves.

Cet échange permet de sensibiliser des jeunes à l'importance et à l'utilité de l'apprentissage des langues étrangères en tant que moyen de s'exprimer, de connaître une culture originale et différente, aussi de se faire connaître.

Protégeons notre planète ensemble!

Il faut dire que ce projet est inédit dans son genre. Il est à nos yeux, réellement original pour la Russie puisqu'il mêle une langue – le français - à une problématique contemporaine étudiée dans un dialogue interculturel. Le projet concerne le développement durable et plus largement la société civile.

Il a pour *objectifs*: d'étudier les principaux problèmes du développement durable; de faire découvrir les différentes sources d'énergie, les formes d'économies d'énergie et des énergies renouvelables; de faire comprendre les effets causés par le gaspillage de l'énergie, les impacts écologiques, économiques et sociaux en France et en Russie; d'étudier des solutions techniques mises en œuvre avec leurs avantages et inconvénients dans les deux pays; de comprendre l'impact culturel sur l'architecture des deux pays, de pouvoir expliquer comment pour un même besoin l'environnement et le contexte géographique et culturel on peut aboutir à des mises en œuvre de solutions différentes.

Au cours de l'année scolaire les élèves français du collège Ronsard à Limoges (en cours de technologie) et les élèves russes des écoles de Blagovetchensk, Novoboureysk, Ouglegorsk et Kovrijka de la région Amourskaya (en cours de français) étudient les problématiques du développement durable. Ils se concentrent surtout sur les questions de la consommation de l'énergie et les solutions pour l'économiser. Parallèlement, ils sont amenés par groupes à communiquer sur un blog. Ils se posent des questions pour connaître les particularités et les spécificités des solutions apportées actuellement comme réponse aux problèmes écologiques en France et en Russie.

Cet échange doit permettre aux élèves français et russes de présenter et de comparer les types de structures consacrées à cette problématique sur le développement durable en France et en Russie, les moyens et les techniques pour économiser l'énergie en nos deux pays, ainsi que l'impact sur l'économie locale et les sociétés. Le projet doit aboutir pour les élèves français et russes à la réalisation d'affiches et de productions multimédia mettant en relief les moyens et les solutions concernant les problèmes de l'économie d'énergies. Nous organisons également le concours du meilleur bricolage à partir d'une bouteille en plastique ou d'un gobelet. À la fin de leurs correspondances, les élèves présentent leurs projets, les uns aux autres sur un blog.

Ce projet nous permet de sensibiliser les élèves russes à l'importance et à l'utilité de l'apprentissage des langues étrangères en tant que moyen de s'exprimer, de connaître une culture originale et différente, aussi de se faire connaître

Ainsi, l'analyse des recherches théoriques et pratiques sur la problématique de la culture de l'introspection psycho-pédagogique nous démontre-elle que plus cette qualité est développée chez un enseignant plus il est orienté vers l'auto-perfectionnement constant car les mécanismes de réflexion aident l'enseignant à se questionner à chaque instant sur ses compétences, sa conduite, son expression personnelle et à les corrélés avec sa représentation de l'enseignant idéal. Cette représentation de l'idéal se construit dans la conscience pédagogique de chaque

enseignant d'une manière subjective à la base de son expérience théorique et pratique.

Références bibliographiques

АБУЛЬХАНОВА, К.А. (1999). Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / Абульханова К.А. – М.: Моск. психосоциальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 224 с.

Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. науч. тр./ под ред. О.С. Газмана. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 150 с.

БАХТИН, М.М. (1986). К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М., С.80-160.

БЕРДЯЕВ, Н.А. (1991). Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. – М.

БИБЛЕР, В.С. (1993). Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 416 с.

БОДАЛЕВ, А.А. (2002). Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 3-е изд., перераб. и допол. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 320 с.

БРАТУСЬ, Б.С. (1997). К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. №5. – С. 3-19.

БРУШЛИНСКИЙ, А.В. (2001). Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., С. 230-236.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (2005). Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс.

ЗИНЧЕНКО, В.П. (1997). О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. №5. – С. 3-17.

КИН-КАЛИК, В.А. (1985). Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. № 4. – С. 9-16.

КЛИМЕНКО, Т.К. (2000). Инновационное образование как фактор становления будущего учителя: дис... докт. пед. наук / Т.К. Клименко. – Хабаровск, 434 с.

КУЛИКОВА, Л.Н. (1997). Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 315 с.

ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. (1983). Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Прогресс, 365 с.

МАКАРЕНКО, А.С. (1957). Собрание сочинений. / А.С. Макаренко. – Т.5. – М., 446 с.

МАСЛОУ, А. (1982). Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., С. 108-118.

МЕРЛИН, В.С. (1996). Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Воронеж, 448 с.

- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. – МГЛУ, 2005. – 247 с.
- ОСОВЕЦКАЯ, Н. (2008). Новый образовательный стандарт / Н. Осовецкая // Народное образование. №7. – С. 49-54.
- Проблемы регуляции активности личности: Сб. научных трудов / под ред. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – 120 с.
- РОДЖЕРС, К. (1994). Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Изд. группа «Прогресс»: Универс, 480 с.
- РОЗИН, В.М. (1997). Инновационное педагогическое творчество / В.М. Розин // Alma mater. – М., №5. – С. 3-7.
- СТЕПАНОВ, С. Ю. (1985). Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. № 3. – С.31-39.
- ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. (2004). Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – 2-е издание, доработанное. – М.: Изд-во МГУ, 352 с.
- УЗНАДЗЕ, Д. Н. (1966). Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 450 с.
- ФЕЛДЬДШТЕЙН, Д.И. (1995). Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 368 с.
- ФРАНКЛ, В. (1990). Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 367 с.
- Фрейд, З. Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
- ШЕНДРИК, И.Г. (2000). Проектирование и инновационные процессы в образовании / И.Г. Шендрик // Образование и наука. – 2000. – №1. – С. 74-84.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). L'éducation interculturelle. Collection "Que sais-je?". Presses universitaires de France. Paris.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Enseigner, Apprendre, Évaluer. (2001). Conseil de l'Europe – Didier.
- GADEBOIS, C. «Choix professionnel et conception de soi». In : Année psychologique, Volume 69, Numéro 69-2, pp. 599-614.
- MEIRIEU, P. (2003) Le choix d'éduquer in Éthique et pédagogie. 8e édition. ESF éditeur. Paris.
- SUPER, D. E. (1963) «Toward making self-concept theory operational». In: Career development : self concept theory. New York: College Entrance Examination Board.
- THOMAS, M. (2005) Stratégies d'interculturalité [en ligne], [consulté le 30. 03. 2010]. Disponible sur le Web : <<http://www.mediation-interculturelle.com>>.

Mots: 4 580

Signes: 27 089

Dr. Olga Kukharensko

Université pédagogique d'État, Blagovestchensk, Russie
 olga.kukharensko@gmail.com

Initiation à l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'optique du traducteur : création du contexte professionnel

Elena PORSHNEVA - Maria KRASNOVA

Résumé

En faisant initier les futurs interprètes / traducteurs à l'apprentissage d'une langue étrangère les enseignants se heurtent au problème : les étudiants manquent de savoir-faire et qualités indispensables pour l'acquisition de langues dans l'optique professionnelle. L'article porte sur la structure et le contenu du module de propédeutique orienté vers la création du contexte professionnel, ce qui permet d'optimiser le processus de l'appropriation professionnelle du français. La prise de conscience et l'activation des compétences-clés dans la langue maternelle à cette étape contribuent à leur formation et développement plus rapide dans la langue étrangère.

Mots-clés

module de propédeutique, compétences professionnellement significatives, contexte professionnel, activation, aptitude, motivation.

La traduction et l'interprétation constituent des activités compliquées, hétérogènes et polyfonctionnelles exigeant une performance particulière de médiation entre deux langues et deux cultures. Il est important de savoir mobiliser des connaissances extra-linguistiques, d'avoir plusieurs capacités cognitives et psychologiques qui facilitent la communication interculturelle et le passage d'une langue à l'autre (Dahout, Queniart, De la Fuente, Israel, Gouadec, Streuli).

Néanmoins, les derniers temps, bon nombre d'étudiants russes commençant leur première année d'apprentissage des langues dans le cadre de la formation « Traduction-Interprétation » ne sont pas conscients de qualités et de savoir-faire indispensables pour l'apprentissage du métier. Nous constatons à regret qu'ils ont des difficultés à mémoriser, à systématiser, à s'approprier leurs bagages linguistiques. Il est encore plus décevant et frustrant pour les étudiants qu'ils se heurtent à des difficultés considérables lorsqu'ils tentent de construire et d'assembler des informations, de rapporter le contenu du texte écouté, de reformuler la phrase en changeant sa structure grammaticale dans la langue maternelle.

Ayant une faible orientation dans la future profession, ils ne savent pas comment s'investir dans le processus d'acquisition des compétences-clés et en quoi consiste la maîtrise des langues maternelle et étrangères orientée vers le métier. Tous ces problèmes compliquent l'initiation à l'apprentissage du français. Nous voyons que l'enseignement des langues (y compris la langue maternelle) réalisé hors contexte professionnel ne donne pas les résultats escomptés. Etant séparé de la formation professionnelle l'apprentissage des langues reste à l'écart du développement des compétences requises et ne stimule pas les apprenants à s'y engager activement. Comme résultat, les étudiants manquent de motivation pour acquérir de nouvelles attitudes et habilités. Tout cela amène à penser qu'il est primordial que les apprenants se plongent dans le contexte professionnel dès les débuts de leur formation langagière (Berard).

Conscientes de ces réalités, nous avons essayé d'élaborer un **module de propédeutique** (Waelput) initiant à l'apprentissage du français et au métier du traducteur. Sa finalité est d'optimiser l'appropriation du français et de former l'aptitude à maîtriser la profession (Porchneva, 2002).

Pour accélérer la progression de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'optique professionnelle nous croyons nécessaire de commencer par la focalisation du module élaboré sur la valorisation de l'identité langagière, culturelle et psychologique des étudiants dans la langue maternelle : « Le savoir linguistique issu de la langue maternelle constitue aussi une réserve que l'apprenant peut exploiter – tout au moins dans ses aspects universellement valables et ses aspects métalinguistiques pour faciliter et accélérer le développement de l'interlangue » (Vogel, p.252).

Ainsi, passent au premier plan les objectifs suivants:

- mobilisation de l'expérience langagière et communicative;
- création de l'environnement propice à la motivation;
- activation et développement des savoir-faire cognitifs, sémantiques et interprétatifs;
- orientation des étudiants dans la profession.

La formation de l'aptitude à maîtriser la profession s'articule autour de trois volets interdépendants: volet motivationnel visant à créer des motifs cognitifs chez les apprenants; volet compétenceiel visant à développer des compétences professionnellement significatives; volet d'orientation sollicitant des aptitudes d'autoapprentissage qui consistent à prendre conscience des capacités et des qualités personnelles pour construire un projet individuel de formation. Dans l'ensemble, ces trois volets sont connectés l'un à l'autre sur le plan didactique et pédagogique.

Volet motivationnel

L'aptitude motivationnelle de futurs traducteurs/interprètes se caractérise par:

- sensibilisation à la spécificité de l'activité traductionnelle
- valorisation de soi comme identité langagière
- création des motifs cognitifs et professionnels

Nous utilisons des jeux de souplesse verbale, de communication, de mémorisation, de reformulation sous forme de tests psychotechniques. Toutes ces activités ludiques permettent aux étudiants de découvrir et d'évaluer leurs potentialités linguistiques et psychologiques. De plus, les exercices sur périphrase, synonymie, antonymie, collocations faits au rythme accéléré contribuent à améliorer la réaction verbale des étudiants.

Parallèlement nous essayons de mobiliser des connaissances extra-linguistiques de nos étudiants dans la langue maternelle (Laplace, Pendax). Pour l'obtenir, nous recourons aux activités d'association qui consistent à la recherche des liaisons associatives entre les mots ayant une charge culturelle (noms de célébrités, noms géographiques, monuments historiques, dates...). Ce travail contribue à stimuler les motifs cognitifs des apprenants, leur autonomie et leur responsabilité ce qui facilite leur adaptation au contexte interculturel de la communication professionnelle.

Volet compétence

L'aptitude compétence se traduit par la construction et le développement de l'ensemble de compétences transversales professionnellement significatives: sémantique, interprétative, textuelle et interculturelle. Leur formation commence par la sensibilisation à ces compétences dans la langue maternelle.

La compétence sémantique consiste en capacité de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, les qualités personnelles et cognitives nécessaires pour dégager et retenir le sens de l'énoncé (Porchneva, 2005). Il est important que dès les premiers pas les futurs traducteurs /interprètes prennent conscience de ce que "la compréhension, élément essentiel de tout processus interprétatif, est le résultat de la fusion des significations linguistiques et des connaissances extra-linguistiques"(Bodrova-Gougenmos, p. 68). La prise de conscience de cette capacité universelle basée sur la mémoire cognitive (Jouhet)et la concentration de l'attention et la sensibilisation à la construction du sens en unilingue sur l'exemple de la langue maternelle crée chez les apprenants une forte motivation de la perfectionner.

Pour faire développer la compétence sémantique nous utilisons des stratégies actives (réfléxives). On propose aux apprentis de dégager le sens contextuel de l'énoncé et pronostiquer le développement du sens selon la situation. Nous mettons l'accent sur les activités poussant les étudiants à appliquer le «bagage cognitif» (Lederer, p.37) pour la compréhension du contenu du texte.

Il s'agit de l'écoute et de la lecture actives qui sont visées à retenir le contenu du texte lu ou écouté afin de le rapporter à une autre personne (Adams, Davister, Denyer). Pour l'interprète le destinataire de l'information est toujours le représentant d'une autre culture, par conséquent il doit savoir bien reformuler et adapter la transmission du sens du texte à la perception dans une autre culture de parole.

Nous recourons également aux activités menant à l'analyse logico-sémantique qui demande des savoir-faire spécifiques: dégager le sens principal du texte, distinguer l'essentiel de l'accessoire, relever des unités sémantiques et des mots-clés, compresser le texte.... etc.

La compétence sémantique ne peut pas être séparée de **la compétence interprétative** qui consiste en capacité de mobiliser toutes les ressources nécessaires pour exprimer et de réexprimer le sens en utilisant des moyens lexico-grammaticaux différents. La formation de la compétence interprétative exige le développement de la capacité à révéler, structurer et reproduire le sens. Au développement de cette compétence contribuent des exercices de paraphrases discursifs appelés par R. Jakobson "traduction intralinguale". Nous pouvons y rajouter des activités de "transformation" du texte écouté/lu en dessin ou schéma. Pour compliquer la tâche on peut demander aux apprenants d'expliquer le schéma ou le plan, déployer le texte du message. Tous ces exercices sont bien connus aux professeurs de langues étrangères. Leur application devient indispensable si on pense à professionnaliser la formation langagière de futurs traducteurs (Laveault, 1998 ; Laveault, 2003).

Les activités utilisées sont centrées sur la reformulation du sens: le remplacement des mots proposés par des groupes de mots et vice versa, l'interprétation des significations lexicales et grammaticales dans le contexte discursif, la transmission du contenu de l'énonciation en d'autres termes. Les tâches se compliquent parce que les apprenants sont appelés à retenir une phrase pour

pouvoir la reformuler. Peu à peu, ils arrivent à réaliser que tout tourne autour du sens et dépend de leur mémoire sémantique. Ainsi on sensibilise les étudiants à la compétence interprétative et en même temps on développe leurs compétences discursive et linguistique (Coste, Cuq, Gruca).

Nous proposons aux étudiants en tant qu'exercices professionnellement contextualisés des activités stimulant à utiliser de différents registres stylistiques. Par exemple, la traduction du texte dialogique à un autre registre stylistique (la traduction du dialogue quotidien dans le registre officiel). On essaie d'introduire des exercices de prise de notes pour que les apprentis découvrent leur manière de dégager et retenir le sens et l'information.

La compétence textuelle est la troisième compétence-clé du traducteur de métier. Elle est fondée sur la connaissance de la typologie des textes, acquisition et maîtrise des types et des genres discursifs (textuels)(Adam). L'essentiel pour le futur traducteur est d'être en possession d'un répertoire très vaste de genres discursifs oraux et écrits (en langues maternelle et étrangères) dans le cadre desquels les interlocuteurs formulent leur vouloir dire. La prise de conscience et le perfectionnement de cette compétence dans la langue maternelle facilite son transfert vers la langue étrangère.

Le développement de la compétence textuelle est ancré sur l'écoute professionnelle. Les étudiants apprennent à faire «les squelettes structuraux» et «les schémas logico-syntaxiques» d'après le texte écouté. La formation de la compétence textuelle est favorisée par les activités telles que: trouver des mots et des expressions qui manquent, reconstituer la structure logique du texte selon l'information écoutée. Parmi les techniques de la transformation du texte on peut citer l'exposé, le résumé, le commentaire, l'explication, l'adaptation pragmatique. À l'étape initiale nous utilisons des textes fonctionnels (des annonces, des instructions, des brochures publicitaires, des recettes, des articles de presse etc.).

Le perfectionnement des compétences citées dans la langue maternelle crée le contexte professionnel de la formation linguistique et met en évidence les objectifs pratiques et formateurs à atteindre.

La liste des compétences professionnellement significatives complète la **compétence interculturelle** (Denis) qui consiste à savoir mobiliser toutes les ressources (organisés en système) nécessaires pour décoder et interpréter adéquatement le sens des comportements verbaux et non-verbaux des représentants des cultures différentes et s'orienter dans le contexte d'une situation concrète de communication. Ainsi, les étudiants sont poussés à s'adapter à la fois à son interlocuteur et à celui dont il est le porte-parole.

En Russie la formation de la compétence interculturelle est la tâche la plus difficile de l'enseignement de langue étrangère, étant donné que l'enseignant, dans la plupart des cas, n'est pas le locuteur natif et se trouve avec les étudiants dans le cadre de la même culture. C'est pourquoi il est important de mettre plus d'accent à la pragmatique comparée en renforçant son rôle dans les disciplines linguistiques (Gak, 1992 ; Gak, 1998). L'analyse comparative des concepts et valeurs de base dans deux langues et cultures dès les débuts de l'apprentissage véhicule la prise de conscience de différentes visions du monde. En focalisant sur l'activation du thésaurus interculturel on mobilise l'expérience langagière et communicative des apprenants. Le travail s'articule autour trois types de concepts : linguistiques,

civilisationnels et culturels. Par exemple, concept linguistique (grammatical): « détermination/indétermination », concept civilisationnel: « guerres de Napoléon », concept culturel: « la politesse » etc.

Le module de propédeutique ne se limite pas par la langue maternelle c'est aussi la période de l'initiation au français et à la culture française. Nous commençons par l'acquisition du lexique transparent ce qui permet de sensibiliser les étudiants à la phonétique de la nouvelle langue et à la découverte linguistique (« amis » et « faux amis » du traducteur). D'abord, on apprend à saisir *des mots internationaux* et des noms géographiques qui coïncident phonétiquement (par exemple: Russie, Tunis, Syrie, Sicile, Vichy ...) et puis, ceux qui diffèrent (Varsovie, Zurich, Venise, Autriche etc.).

Volet d'orientation

La découverte de la structure et des fonctions de l'activité traductionnelle renforce la motivation des étudiants dans le développement des compétences professionnellement significatives dans la langue étrangère. La chose importante est que les étudiants prennent conscience de ces compétences et des qualités/habilités individuelles à perfectionner. Ainsi, se construit l'aptitude psychologique à maîtriser l'activité professionnelle au niveau stratégique. Pour mobiliser l'expérience individuelle langagière on utilise des tests psychologiques révélant leurs styles cognitifs, les difficultés et les réussites des apprenants. C'est de cette manière qu'ils découvrent les stratégies d'apprentissage répondant à leurs besoins personnels et essaient de se fixer leurs propres objectifs professionnels. La recherche des voies efficaces développe la conscience stratégique des apprentis, leur autonomie et autoréflexion (Apanovitch, Barreiro).

Au niveau opérationnel, les étudiants sont appelés à acquérir des savoir-faire opérationnels d'activité langagière. L'objectif de toutes ces activités est de fournir une base pour la création de leurs projets professionnels. Dans ce but, on propose aux apprenants de rédiger le portfolio permettant de se rendre compte des ressources nécessaires pour réussir leurs parcours universitaire et de mener en permanence une réflexion sur leurs propres pratiques et progrès.

Conclusion

Le module de propédeutique n'est qu'un support d'aide à l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Néanmoins, ce support basé sur l'approche actionnelle centrée sur l'apprenant et professionnellement contextualisée contribue à la formation d'une personnalité autonome sachant construire son itinéraire d'apprentissage, prête à s'initier à l'apprentissage du métier. Elaboré autour de trois volets mentionnés le module donne aux étudiants des outils indispensables pour apprendre à utiliser efficacement leurs réserves intellectuelles et psychologiques et à maîtriser la langue comme un véritable instrument d'autodéveloppement personnel et professionnel. Les compétences d'apprentissage acquises dans le domaine des langues servent à la réussite dans d'autres disciplines et à la mobilité générale de l'apprenant ce qui fait, en outre, obtenir un considérable gain de temps.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (1992). Les textes: Types et prototypes, Paris: Nathan.
- ADAMS G., DAVISTER J., DENYER M. (1998). Lisons futé. Stratégie de lecture: Guide pédagogique. Bruxelles: Duculot.
- APANOVITCH, E. (2002). Auto-apprentissage, Apprenants démotivés : quel remède? Le français dans le monde, juillet-août, pp. 41-43.
- BARREIRO C. (1992). Initiation à l'autonomisation dans les études universitaires, Recherches et applications. Le français dans le monde, février-mars pp.53-59.
- BANDURA, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, Bruxelles: De Boeck.
- BEILLEROT, J. (1991). Les compétences collectives et la question des savoirs, Cahiers pédagogiques. № 297. pp. 40-51.
- BERARD, E. (1995). Faut-il contextualiser les manuels? Méthodes et méthodologies. Recherches et applications. Le français dans le monde, janvier 1995. pp. 21-25.
- BODROVA-GOUGENMOS T. (2000). La traductologie russe (théorie, pratique, enseignement à ses apports et ses limites. thèse de doctorat. ESIT. Paris III.
- CANDELIER, M., CASTELLOTTI, V. (2005). ALC – A travers les langues et les cultures. Vers un référentiel de compétences pour les approches plurielles des langues et des cultures , in Journées d'études ACEDLE « Recherche en Didactique des langues », 16-17 juin 2005, Lyon II.
- CARRASCO PEREA, E., DEGACHE, D., PISHVA, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension romane à l'université, in L'Intercompréhension, Revue Les Langues Modernes, mars 2008.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (1997). Alternances des langues et apprentissages, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 108. Paris : Didier Erudition.
- COSTE, D. (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances , Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial coordonné par Jean Duverger : “ Actualité de l'enseignement bilingue ”, pp. 86-94.
- CUQ, J-P., GRUCA, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DAHOUT, J.-C., QUENIART C. (1999). De quoi un traducteur diplômé doit-il être capable, D. Gouadec. Formation des traducteurs. Actes du Colloque international. Rennes 2. 24-29 septembre 1999, pp. 35-37.
- DENIS, M. (2000). Développer les aptitudes interculturelles en classe de langue, Dialogues et cultures №44: Numéro préparatoire au X-ème Congrès. Paris, pp. 62-69.
- DE LA FUENTA, E. (1999). La formation des traducteurs, Traduire. Revue française de la traduction. Société Française des Traducteurs № 181, pp. 69-75.
- GAK, V.G. Sopostavitelnaya pragmatika //Philologicheskiiye nauki. Moscou, 1992, №3
- GAK, V.G. Chelovek v yazike. Govoryachii I prostranstvo situazii. Yazikovoe povedenie// Yazikovie preobrazovania. Moscou: Chkola «Yaziki Russkoy kulturi». 1998. C. 578-587.

- GALISSON, R. (1995). A l'enseignant nouveau, outils nouveaux, Méthodes et méthodologies. Recherches et applications. Le français dans le monde, janvier 1995. pp. 70- 79.
- GIGUERE, J.-F. (2000). Compétences transversales et compétences disciplinaires: une synergie certaine. Vie Pédagogique. n 116. pp. 40-44.
- GOUADEC, D. (2002). Profession: Traducteur. Paris: La maison du dictionnaire. 4-ème trimestre 2002.
- HOLEC, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage auto-dirigé, Le français dans le monde, Recherches et applications, Hachette Formation.
- ISRAEL, F. (1990). Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000. Actes du Colloque international ESIT.
- JOUHET, P. (1993). Mémoire et conscience, Presses Universitaires de France, Paris.
- LAPLACE, C. (1998). Comment entretenir et améliorer la qualité de sa langue maternelle, Comment perfectionner ses connaissances linguistiques. Paris: l'Association des Amis de l'ESIT, pp. 15-20.
- LAVEAULT, E. (1998). Fonctions de la traduction en didactique des langues.
- LAVEAULT, E. (2003). Professionnaliser les formations universitaires: enjeux et difficultés, Traduction, terminologie, rédaction. Actes des universités d'été et d'automne 2002 et du colloque international: Spécialités et spécialisations dans la pratique professionnelle et la formation des traducteurs. Université de Rennes 2. Paris: La maison du dictionnaire. pp. 199- 215.
- LEDERER M. (1994). La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif. HACHETTE F.L.E. Terme emprunté à M. Lederer. Bagage cognitif signifie des "connaissances linguistiques et extra-linguistiques emmagasinées à plus ou moins long terme dans la mémoire."
- PENDANX, M. (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette. ANNEE
- PIRON, C. (1994). Le défi des langues - Du gâchis au bon sens. Paris : L'Harmattan, 1994 ; ISBN : 2-7384-2432-5, <http://claudepiron.free.fr/livres/defilanguesbonsens.htm>.
- PORCHNEVA, E. (1999). L'enseignement du FLE comme deuxième langue étrangère et le problème de la motivation , Echanges INTAS: L'enseignement curriculaire des langues étrangères. V 2. Lier. (Belgique): Editions J. Van In. pp. 93-101.
- PORCHNEVA, E. (2002). Stratégie de la professionnalisation de l'enseignement des langues aux futurs interprètes / traducteurs à l'étape initiale, Actes du Colloque International de la FIPF juillet 2001. Paris, pp. 70-77.
- PORCHNEVA, E. (2004). Optimisation de la formation linguistique de base des interprètes/traducteurs, Actes du Colloque international de l'AELE "Mondialisation, localisation et normes comptables internationales". Université de Rennes 2. La maison du Dictionnaire, Paris, pp. 179-184.
- PORCHNEVA, E. (2005). Les fondements interdisciplinaires de la formation linguistique des interprètes/traducteurs. De Babel à la mondialisation: apport des sciences sociales à la didactique des langues, J. Aden (dir.), coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation: CNDP - CRDP de Bourgogne, Cergy-Pontoise, pp. 403-411.

- PUREN, C. (1994). La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme, Paris, Didier/CREDIF "Essai".
- RICHTERICH, R. (1998). La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde, juin-juillet pp.188-212.
- STRATILAKI, S. (2005). Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après, in Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, pp. 155-168.
- STREULI, M.Ch. (1998-1999). Profil de l'interprète: aptitudes et personnalité, Annales. Témoignages et Etudes traductologiques. Hommage à J. Zaazour. № 5. Liban: Gammayzé.. pp.5-10.
- VOGEL, K. (1995). L'interlangue, la langue de l'apprenant, traduit de l'allemand par Jean-Miche Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p.252.
- WAELPUT, M. Site personnel, Les cours de propédeutique. <http://www.michelle-waelput.net/propedeutique.htm>.

Mots : 3 285

Signes : 24 021

Elena PORSHNEVA

Université d'Etat Linguistique Dobrolioubov
Nijni Novgorod, Russie
eporshneva@gmail.com

Maria KRASNOVA

Université d'Etat Linguistique Dobrolioubov
Nijni Novgorod, Russie
krasn.mary@mail.ru

Le jeu pour l'Art : un apprentissage ludique de l'Histoire de l'Art en « Civilisation française » pour enseignants et apprenants – conditions pédagogiques, potentialités et expérimentations (université de Tübingen)

Dominique J. M. SOULAS de RUSSEL

Résumé

Le séminaire « Civilisation II » de Tübingen a pour but de permettre aux futurs enseignants de français en Allemagne d'acquérir puis de transmettre, de manière ludique, des connaissances artistiques. Celles-ci constituent en effet un élément important de toute culture se rapportant à une langue étrangère donnée. Le cours de formation utilise une pédagogie tirant sa dynamique des jeux de rôles. Ses participants sont, tour à tour, professeurs et élèves et s'adonnent à des jeux participatifs après une initiation au domaine artistique. Les futurs enseignants de lycée peuvent ainsi plus tard emprunter la même voie pour initier leurs élèves aux Beaux-Arts français et Français. L'esthétique expérimentale de G. Fechner (1801-87) propose six indications facilitant la mise sur pieds d'un tel enseignement ludique, particulièrement en guidant le choix du matériel qui lui sert de base. L'abondance des œuvres d'art produites en France nourrit à l'infini les jeux incitateurs de l'apprentissage de la civilisation de cet espace.

Mots-clés

arts, jeu de rôles, civilisation, langue étrangère, pédagogie, Fechner, lycée

Parmi tous ceux qui constituent une civilisation, l'élément artistique joue un rôle primordial. Ses dimensions sont esthétiques, mais aussi philosophiques, éthiques et historiques. Et pourtant, il est fort peu enseigné dans les cours de langues étrangères, bien que ceux-ci comportent aussi l'objectif de présenter les cultures s'y rapportant. Cela est dû au fait que le linguiste-pédagogue, aussi bien au niveau universitaire (formation des enseignants) qu'à celui du secondaire (professeurs des lycées et collèges) ne sait pas trop comment s'y prendre : la matière de l'histoire de l'Art semble être l'apanage des spécialistes et reste majoritairement cantonnée dans l'enseignement, excellent au demeurant, des facultés et des écoles supérieures attachées aux beaux-Arts. Il n'y a guère que les historiens qui réussissent, par le biais de leur analyse globale du passé, à sortir la matière de cette apparente chasse-gardée et à s'y aventurer.¹

Et pourtant, les enseignants-linguistes peuvent, eux aussi, y parvenir. Nous présenterons ici l'effort de réflexion fourni à l'université de Tübingen ainsi que le modèle praticable auquel il a abouti, qui rend réalisable l'objectif de *permettre aux futurs enseignants de français (en Allemagne) d'acquérir puis de transmettre, de manière ludique, des connaissances artistiques*. Comme il va être exposé ci-après, la clef, le moyen et le vecteur de cette opération ont pu être trouvés dans les ressorts du JEU.

¹ Ce qui fut la voie empruntée par l'auteur de ces lignes.

Cadre de la recherche et de l'expérience

En Allemagne, les professeurs des lycées ne sont pas recrutés par concours, mais sont formés et sélectionnés dans les universités (premier examen d'Etat et, après un an et demi de stage intégrant une composante pédagogique, second examen d'Etat). C'est dans ce cadre que prend place l'enseignement – ci-après « séminaire », qui correspond, dans le système Français, à un mélange de cours et de travaux dirigés – dont il est ici question.

La création du séminaire « France, mère des Arts... » au sein du Département des Études Romanes de l'université de Tübingen procéda, en 2004, du désir de *transmettre aux futurs enseignants de français langue étrangère des connaissances dans le domaine artistique pour les inciter à utiliser et à intégrer cette dimension culturelle dans leurs cours de lycée*. La matière générale qui sert de cadre à ce programme est celle de la « Civilisation de la France » et le niveau choisi celui du Second Cycle, situé après l'acquisition des connaissances de base en ce domaine (politique, économie et histoire principalement). L'intitulé du séminaire de deux heures hebdomadaires institué en conséquence fait écho à l'importance primordiale que J. du Bellay attribuait aux Arts dans son fameux « hit parade » poétique de la culture française.²

Le but formateur poursuivi par cet enseignement est double. Le Séminaire « France, mère des Arts... » a pour premier objectif d'au moins initier les futurs enseignants à l'Histoire de l'Art français et, de manière plus générale, des Pays de la France. Dans un second temps, et nous développerons ce point plus bas, il s'agit de transmettre aux futurs enseignants des lycées allemands le bagage proprement pédagogique constitué des concepts de l'esthétique expérimentale. En effet, ceux-ci sont à même de les aider à organiser les pans de leurs futurs cours voués à l'Art, qui seront majoritairement présentés sous forme de jeux, ainsi que de leur faciliter le choix des matériels qu'ils pourront proposer à leurs élèves de français pour les inciter à développer de cette manière dynamique et inhabituelle leurs connaissances extralinguistiques.

A l'université de Tübingen, cette initiation est pratiquée de manière participative et laisse aux étudiants, bientôt professeurs de lycée, le libre choix du thème (œuvre à commenter, biographie d'artiste, présentation d'une œuvre complète, d'une période, d'un mouvement ou d'une école) qu'ils souhaitent approfondir par leurs recherches personnelles. Le professeur qui les encadre fait précéder cette phase de travail personnel d'un cours d'introduction générale à la matière artistique française. Actuellement, les attentions du séminaire sont plus spécialement concentrées – mais de manière non-exclusive – sur la période de 1860 à nos jours. Jusqu'à maintenant, les étudiants ont particulièrement travaillé l'activité picturale et les biographies d'artistes de la période impressionniste, mais également bien traité des mouvements postérieurs, de la sculpture et de l'architecture. Les exposés-jeux qu'ils proposent à la suite de l'introduction professorale doivent, bien sûr, être abondamment illustrés et surtout contenir un exercice pédagogique auxquels les autres étudiants, tels des lycéens qu'ils étaient encore il y a trois ans, prennent activement part. Pour garantir la qualité de discussions interdisciplinaires (principalement sur les relations peinture-langage et sur les décodages de l'*implicite*

² Cf. Romanisches Seminar der Universität Tübingen (2010-11), p. 33.

civilisationnel) véritablement formatrices, le nombre des participants est limité à vingt-cinq. En application stricte du principe d'*immersion*, le français est la langue exclusive d'enseignement, celle des exercices pédagogiques et de rédaction des écrits estudiantins. Ces rapports, épais de quinze à trente pages selon les thèmes, que remettent les appenants-« professeurs » quinze jours après leur prestation, sont conservés aussi bien à Tübingen que classés dans les collections de la *Maison d'Artistes de Véretz*, institution tourangelle³ qui soutient cette initiative originale en France et y permet la consultation des études par le public concerné (étudiants principalement). La collection d'ores et déjà constituée, riche et variée, jouit auprès de celui-ci d'une fort bonne réputation

À Tübingen, cette formation active connaît un constant succès et a survécu aux nombreuses abrogations consécutives au « processus de Bologne » qui a bouleversé l'université allemande, forcée de s'éloigner des idéaux humboldtiens. Placé en phase finale du cursus de formation, le séminaire conduit le participant à considérer l'Art comme partie intégrante de son futur enseignement, ce qui contribuera à promouvoir cette matière sinon peu pratiquée dans la formation de ses lycéens et favorisera, notamment, des coopérations avec ses futurs collègues d'Arts plastiques comme l'organisation d'excursions artistiques.

Raisons et modèle du « double jeu » du séminaire de formation à l'université.

L'apprenti formateur va participer activement à deux jeux de rôles. En effet, l'étudiant sera tour à tour professeur et lycéen. Cette double option ludique a été élue comme méthode pédagogique en conséquence du constat renouvelé des limites intrinsèques à la pédagogie universitaire classique. D'une part, sans bien sûr définitivement évacuer l'enseignement *ex cathedra*, force est de constater qu'il n'est pas réaliste de penser pouvoir ainsi initier, puis raisonnablement mener l'étudiant à saisir la matière de l'histoire française de l'Art. La « civilisation » n'est malheureusement, à côté des matières principales de sa formation que sont la littérature et la linguistique, accréditée que d'un nombre trop limité d'heures pour le permettre. En moyenne, elles ne sont que de soixante-quinze minutes hebdomadaires, pendant lesquelles les autres domaines constitutifs de la « Civilisation » doivent également être traitées. D'autre part, les travaux dirigés, constitués majoritairement de la succession de présentations estudiantines, n'ont qu'un impact, bien qu'indubitablement actif, trop partiel dans la formation globale. L'apprenti-enseignant, et c'est une malheureuse constante de la pratique universitaire, ne se concentre vraiment que sur « son » sujet, « son » thème et ne conservera au mieux qu'un souvenir flou de ceux traités par ses camarades. Enfin, la compréhension de l'Art plastique – comme de la musique – fait intensément appel à la sensibilité extra-intellectuelle, qu'il est extrêmement difficile de véritablement susciter dans ces deux cadres classiques. Une authentique confrontation avec l'Art nécessite une activité et une ouverture spontanées. Mais comment peut-on alors animer l'étudiant afin de le disposer au mieux à « apprendre l'art et *par* l'art », le guider pour l'habiliter – et le motiver – à intégrer la matière artistique dans son futur enseignement ?

³ Sise au 5, rue des Guéridons, 37270 Véretz (Tél. 02 47 50 30 55) et décrite dans le *site électronique* de la ville.

Au terme des réflexions tenant compte de ces multiples paramètres, le modèle de Tübingen s'est ainsi constitué de manière empirique autour d'un compromis, qui combine une phase préliminaire d'enseignement magistral (cf. supra) à l'exercice concret des apprenants, ceux-ci étant toutefois beaucoup plus impliqués que dans les T.D. habituels grâce à l'utilisation pédagogique du modèle ludique. Une expérience didactique bien établie montre en effet que, chez l'apprenant moyen, les notions acquises par ce moyen le sont plus durablement et avec moins d'efforts que par les voies textuelles classiques. C'est ainsi que l'on constate que même les sujets les plus réticents, sinon inactifs ou perturbants, peuvent se mettre soudain à s'investir, à s'ouvrir et, en fin de compte, à acquérir les notions-cibles de l'enseignement. Habituellement, le pédagogue ne pratique le jeu que de manière exceptionnelle, car il présuppose de lourdes phases préparatoires et, avec ses règles hors-programme, exige une forte attention tout en réservant de constantes et éprouvantes « surprises ». Mais, dans notre cas de figure (mission d'initier à l'Art), cette direction générale avait une indication de taille : la sensibilité individuelle est, dans et par l'engagement que le jeu met en œuvre, éminemment mise à contribution. Cette constatation vaut aussi bien à l'égard de l'étudiant lui-même qu'à celui de ses futurs élèves. La voie du jeu est donc à la fois empruntée de manière personnelle (initiation à la matière) par le participant au séminaire et retenue, puis pratiquée par lui comme futur mode d'enseignement. Ainsi qu'il a déjà été indiqué, le jeu en tant module de fonctionnement pédagogique universitaire, tel qu'il a été retenu pour le séminaire « France, mère des Arts... », est à deux « étages » :

– L'étudiant joue au *professeur de lycée*.

Les règles de ce premier jeu de rôles sont pour lui des plus transparentes : il doit considérer ses camarades comme ses (futurs) élèves et, sans concession aucune, se comporter comme tel. Chargé du cours de français dans une classe de second cycle, il lui présente un sujet relatif à l'histoire de l'Art. Après un exposé (toile commentée, biographie d'artiste, présentation d'une œuvre complète, d'une période, d'un mouvement ou d'une école) qui se doit de soigner particulièrement sa clarté pédagogique et qui implique – ce qui est sinon exclu dans le déroulement d'un T.D. classique – la possibilité d'interrogations, d'interruptions et de retours en arrière, il animera un jeu d'application. Il le conçoit de fond en comble, le mène du début à la fin et présente son évaluation finale.

– L'étudiant joue au *lycéen* :

Quand il n'a pas ce rôle de professeur, le participant au séminaire joue celui d'élève. Il se voit interrogé spontanément, noté, invité à participer activement à des jeux certes divertissants mais qui lui permettent de contrôler lui-même, d'acquérir ou de consolider des notions présentées par son « enseignant ». Ce rôle n'est pas de composition : il n'y a pas si longtemps que l'apprenant était lui-même élève ; les réflexes et comportements de celui-ci sont encore intacts et rapidement réactivés...

Les participants au séminaire sont, en tant que futurs pédagogues, très motivés à pratiquer ces deux exercices, qui nourrissent leurs réflexions sur leur future mission et les font considérer les « deux côtés de la barrière » d'une manière nouvelle et beaucoup plus concrète que ne le permettent les formations théoriques en science de la pédagogie. Il convient ici de signaler qu'en Allemagne la préparation pratique des futurs professeurs de lycée, en la matière de la pédagogie appliquée du

français langue étrangère, laisse encore beaucoup à désirer, même depuis l'introduction d'un stage pratique et si des efforts dans ce domaine sont régulièrement annoncés.⁴

Des reproductions de tableaux sont disposées pèle-mêle sur le sol ; il s'agit, pour les élèves-joueurs, de les attribuer à des artistes, de les classer selon des périodes ou des mouvements⁵, de les dater etc. Deux ou plusieurs groupes s'affrontent tour à tour, cumulant des points ; l'ambiance est joyeuse et passionnée, les attentions captivées ; d'autres essayent de retrouver au plus près le titre des toiles qui leur sont soumises anonymement... Mais quelles sont les conditions (organisation des cours, choix des matériels) qui peuvent bien permettre une telle motivation pour ce jeu d'apprentissage de l'Art ?

Les conditions de succès du « double jeu » de rôles, illustrés par des exemples choisis

La matière de *l'esthétique expérimentale*, développée par le chercheur allemand Gustave Fechner (1801-1887), propose au pédagogue six principes à même de lui faciliter notablement la tâche, qui est d'inciter ses élèves à développer d'une manière dynamique leurs connaissances, puis de les intégrer en participant aux jeux qui les mettent en œuvre. Ces idées directrices permettent en effet aux maîtres de rassembler un maximum de chances de leur côté.

Fechner, en réalité physicien et (études interrompues en 1822) médecin, est aujourd'hui considéré comme philosophe et psychologue⁶ parce qu'il dépassa ses matières d'origine pour développer ses réflexions dans les directions de l'anthropologie, de la philosophie et de la psychologie, toutes particulièrement prisées des pédagogues. La facette de son œuvre qui est la plus intéressante pour le propos qui nous concerne est celle de la *psychophysique*, matière dont il est le fondateur reconnu⁷. Elle s'attache, de fait, à l'étude du rapport actif entre le corps et l'esprit, ainsi qu'entre l'objet et sa perception, en somme à saisir ce qui nous séduit (durablement et, ce qui nous intéresse ici plus spécialement, constructivement) dans une œuvre d'Art et pourquoi. L'idée fondamentale de ce qui constitue l'esthétique expérimentale est que, chez le « spectateur de l'œuvre d'Art », le moteur de la disposition à l'apprécier, donc à se la remémorer avec ses messages accompagnateurs, est le plaisir et la joie ressentie lors de sa contemplation. Voilà qui est à même de sous-tendre dynamiquement et avec efficacité les jeux du séminaire et, plus tard, les cours des enseignants, car Fechner s'attache directement à saisir ce

⁴ Il en va différemment pour les professeurs des collèges et des écoles, dont les structures de formation comportent des phases de mises en pratique beaucoup plus conséquentes.

⁵ P.ex., à la suite d'un exposé traitant ce sujet : Quels sont, parmi tous ces tableaux (œuvres mêlées de Delacroix, d'Ingres, de Gérôme, de Cabanel, de Courbet et de Monet), ceux que vous considérez comme « académiques » ?

⁶ Au moins en France, où il a été très largement reçu après ses travaux avec J.-B. Biot et L.-J. Thiénard.

⁷ Cf. Dupéron (2000).

qui séduit dans l'Art et conduit à nous motiver. Fechner et tous ceux qui ont développé après lui la matière⁸ se concentrent donc sur ce que l'on peut décrire comme la recherche causale de la satisfaction esthétique.⁹

De ces travaux¹⁰ résulte tout d'abord, pour le pédagogue-linguiste désireux d'intégrer l'art dans la facette civilisationnelle de son enseignement (que celui-ci soit l'exercice du séminaire ou, plus tard, sa mission professionnelle au lycée), la recommandation fondamentale de tout mettre en œuvre pour que les « images artistiques » soient appréhendées *par en bas* et de manière inductive, à partir de ces objets eux-mêmes. Concrètement, cela implique de découvrir par exemple une toile sans commencer – méthode classique, déductive et *par en haut* – par une description globale ou par une introduction biographico-stylistique. Le motif de cette attitude est que le cheminement inductif suit les voies de la perception sensorielle, qui est le langage même choisi par le peintre ou le sculpteur, désireux d'impressionner et de séduire directement par son œuvre seule, pour délivrer son message. En empruntant à son tour ce canal affectif, l'observateur a donc la possibilité d'établir une connexion intersensorielle directe, immédiate et spontanée avec le créateur. Au contraire, la déduction intellectualise l'art (verbalisation experte, catégorisation complexe) et fait manquer sa substance ou, du moins, érige des barrages érudits ainsi que des sensibilités plus ou moins externes et artificielles entre l'observateur « averti » et l'objet.¹¹ Elle comporte le risque de troubler, de faire manquer au moins une partie des ressources stimulantes que ce dernier contient. La démarche déductive filtre et aliène la perception sensorielle, l'observateur accostant l'œuvre avec des idées plus ou moins préconçues. « Un tableau n'est pas un rébus, mais une proposition à saisir » : ce principe est pour l'observateur, ici pour l'élève (joué ou réel), un gage de liberté. C'est en soi un élément didactique que notre système moderne de formation tend généralement à réhabiliter, car il conduit à la créativité et à l'adaptabilité des jeunes apprenants, ce qui les arme pour mieux affronter les changements culturels et sociaux aussi intenses qu'imprévisibles qui les attendent.

Les futurs enseignants du séminaire retiennent de cette première idée que leurs apprenants – et, pour commencer, leurs camarades jouant les lycéens – sont à placer de manière directe et sans préparation devant l'image artistique, de manière à ce que leurs réactions collectées puissent servir de base, après une éventuelle phase réflexive, à traiter authentiquement un thème didactique. Les questions utilisables pour ce faire sont adressées, soit individuellement, soit à des groupes (qui peuvent être attachés à traiter plus particulièrement tel ou tel aspect), et consistent à identifier ce qui plaît, ce qui dérange, le message perçu, les comparaisons avec d'autres images etc. Voilà qui permet aussi, que cela soit signalé au passage, en plus de la large ouverture à des réflexions concernant la Civilisation au-delà des Arts,

⁸ Aujourd'hui internationalement coordonnés par la SGF/GFG (Société Gustav Fechner, Gustav Fechner Gesellschaft), créée en 1990 à Leipzig.

⁹ Nous nous appuyons, dans les développements qui suivent, sur son ouvrage fondamental *Vorschule...* (1876), dont les citations, traduites par l'auteur, sont toutes issues.

¹⁰ Détaillés notamment dans G.F.S., *Fechner und...* (2003).

¹¹ De manière caractéristique, Monet est considéré comme impressionniste, alors que lui-même ne s'est jamais compris comme tel.

l'activation aisée du vocabulaire, son extension improvisée, l'exercice spontané de la formulation et de la grammaire.

Voici un exemple concret d'application de la première idée : l'étudiant(e) / l'enseignant(e) présente *in abrupto* la toile « Déjeuner des canotiers », qui va, dans un premier temps, être spontanément commentée par les auditeurs, dont l'attention, dans un second, sera canalisée au moyen de questions (du style : « que fait la femme située au milieu du tableau ?), pour, dans un troisième temps, parvenir à des éclaircissements explicatifs (p. ex. biographiques, comme « c'est l'amie du peintre, qui... », mais aussi esthétiques et techniques) pour, enfin, élargir le tout sur l'œuvre globale de Renoir ce qui peut être suivi d'un éventuel élargissement à celle de son fils cinéaste¹². Un autre jeu imaginable peut consister à mettre deux ou plusieurs groupes en concurrence, qui argumentent la question-thème « En quoi peut-on dire que c'est un tableau impressionniste, ou réfuter cette qualification ? » face à un jury, composé lui aussi de participants. Plus simplement, il est possible de distribuer des points aux premiers qui répondent à des questions de contrôle du type « Qui est l'homme au chapeau haut-de-forme ? » (Éphrussi) ; « Que fait l'ami de Renoir sur le tableau ? » (Lestringuez) ; « Où se trouve Caillebotte et qui était-il ? » (en arrièr-plan, le peintre-collectionneur aisé).

Mais l'*expérience esthétique* selon la philosophie fechnérienne propose cinq autres éléments pouvant servir à mieux concevoir, agencer et conduire l'opération de l'ouverture par les Arts plastiques auprès de jeunes apprenants menés par le « jeu » pédagogique. Les Fechnériens se gardent pour autant de tout dogmatisme et ne considèrent leurs recommandations aucunement comme des « principes », mais plutôt comme des sources d'inspiration, des pistes dont le pédagogue peut disposer et aménager en fonction de son projet pédagogique-ludique particulier. Sans se perdre dans de trop longs détails, les principaux d'entre eux peuvent être énumérés ci-après :

- Le concept du « seuil esthétique ».

Fechner l'exprimait en postulant « pour qu'on s'y intéresse, un objet artistique doit être remarquable par sa force et/ou sa qualité ». Par « force », il exposait que l'on doit ici comprendre la tension qui résulte du contraste entre deux ou plusieurs *stimuli*, par exemple entre des tonalités de couleurs ou entre des formes de dynamiques différentes. Le pédagogue doit rester conscient de ce que ce seuil est, chez ses élèves, fonction directe de leur culture et de leur expérience. Plus ce *seuil* est élevé, plus le stimulus doit être fort. D'autre part (« qualité »), plus l'observateur est capable de percevoir comme de travailler la complexité, plus forte est sa demande en la matière. Ce dernier se lassera sinon très vite d'objets qu'il ressentira comme simplistes. Chez les apprenants, le stimulus est donc très différent selon la classe d'âge et le cursus. Ces concepts de *force*, de *qualité* et de *seuil* doivent impérativement guider le choix des œuvres à présenter en fonction du public ciblé. A cet égard, le pédagogue sera amené à choisir, pour son exercice au séminaire avec des « élèves » universitaires plus mûrs et cultivés, d'autres objets que ceux qu'il utilisera lorsqu'il sera réellement devenu professeur au lycée. Pour le premier type

¹² On peut, à ce tout particulier égard, recommander l'analyse comparative d'une scène choisie de ... « La règle du jeu » ! : taille du plan, perspective de l'observateur, éclairage de la scène, gestes et mimiques reproduites.

de public – comme celui des classes de terminale –, certains tableaux élaborés de Matisse, du type du violoniste à la fenêtre (que l'on peut, en un premier mouvement, présenter en l'« amputant » de son instrument pour démontrer la valeur centrale de ce motif) sont recommandables. Au contraire, la présentation des derniers travaux de ce peintre à des classes plus jeunes permet d'aboutir à la réalisation ludique et motivante de collages de « gouages découpées » individuels ou groupés, puis d'une exposition avec élection démocratique des meilleurs, sous-classés en diverses catégories (nombreuses pour augmenter l'effet gratifiant).

- Le concept d'« addition des plaisirs esthétiques ».

« L'accumulation d'éléments plaisants dans une œuvre conduit à un plaisir globalement plus grand que celui de la somme des plaisirs procurés par chacun d'entre eux ». Fechner précise les implications de cette constatation (psycho)logique générale en évoquant aussi le cadre de la découverte (ici : aspect matériel de la salle de classe, ambiance collectivement dégagée, jour et heure choisis etc.) qui, et c'est loin d'être négligeable dans le cadre du dessein pédagogique, va influencer la menée de l'expérience esthétique. Des enrichissements extérieurs – comme, par exemple, l'utilisation de supports musicaux¹³ – peuvent notablement renforcer les additions positives. *A contrario*, l'accumulation d'éléments contextuels déplaisants peut nuire à l'opération et, dans le pire des cas, la mener à l'échec, même si le matériel artistique présenté a été parfaitement bien choisi. Appliquant ce principe, plusieurs étudiants jouant le rôle de « professeurs d'un jour » aménagèrent la disposition de la sévère salle du séminaire, notamment en la décorant en fonction de leurs thèmes ou en modifiant l'ordonnancement du mobilier. Certains la transformèrent même en salle de cinéma ou en musée¹⁴, des reproductions étant disposées sur les murs, une musique d'ambiance (« The snow is dancing » de Debussy) relevant l'ambiance des œuvres contemporaines – paysages naturels – présentées dans ce rythme. C'est ainsi que les participants purent être ensuite invités à créer à leur tour en dessinant, chacun sur une portion égale, des vagues au son de « La mer » du même compositeur, sur une banderole de six à sept mètres par groupe, celles-ci étant ensuite comparées par superposition les unes aux autres. Les participants se révélèrent, et de manière tangible par ces témoignages de papier, complètement conquis et transportés par l'ambiance.

- Le concept d'« unité de la variété ».

« L'Homme éprouve un besoin inné de diversité... » : cela est la reprise, par Fechner, de la vieille vérité fouriériste qui revisita l'adage « l'ennui naquit un jour de l'uniformité ». Le penseur allemand le combine avec l'idée selon laquelle, en art, « ...plus longtemps on observe une œuvre, plus sa variété doit être grande pour ne pas mener à l'ennui », mais surtout avec celle de la nécessité d'une *unité* liant les divers éléments sous-tendant l'expérience esthétique. Sans unité, l'observateur

¹³ Actuellement objet de recherches fort avancées, conduites par D. Dörner.

¹⁴ Le rôle de l'enseignant se substituant à celui d'un « aimable guide ou conservateur de musée », auquel des questions(-piège) peuvent être adressées par des visiteurs (malintentionnés ?). On peut rapprocher ce jeu de rôles à celui du sculpteur (ou du peintre) qui fait visiter son atelier à des clients potentiels, mais particulièrement difficiles (ignorants) ou exigeants (spécialistes) et s'efforce – éventuellement avec un(e) assistant(e) – de mettre en valeur ses productions de manière interactive.

(d'autant plus qu'il est jeune) ressentira « une désagréable impression de chaos, se lassera et sera déçu ». Selon Fechner, l'unité peut se trouver à l'intérieur de l'œuvre même, *simple* (comme par l'encerclement de ses éléments constitutifs) ou *complexe* (liaison d'éléments hétérocytes par une couleur ou une orientation commune). L'unité peut également être extérieure, établie entre plusieurs images (thèmes communs, séries, logique organisatrice), mode dans lequel l'enseignant peut intervenir de manière déterminante et ciblée par son choix et sa présentation en fonction de ses objectifs pédagogiques. Des séries de la « période vache » de R. Magritte, avec ses côtés amusants et provocateurs¹⁵, fournissent, par exemple, une matière à même de particulièrement bien illustrer cet aspect. Une possibilité, pour rester chez le même créateur, peut aussi consister à soumettre à de petits groupes (trois à six participants) des reproductions comme « La clef des songes », « La trahison des images », « La condition humaine » ou « Le mouvement perpétuel » avec pour mission (Classe de seconde) de répondre aux questions du type : « Décrivez ce que vous voyez ; quel est l'élément surréaliste ; quel effet peut produire cette peinture sur le spectateur moyen / comment l'avez-vous ressentie ? ». Plus marqué encore, la présentation des « Ready-made » de Marcel Duchamp ne manque jamais de provoquer (Classes de première et de terminale) réactions et débats animés, puis pourront déboucher sur la réalisation d'objets méritant cette appellation selon les inhabituels critères de cet artiste.¹⁶ L'apprenant se trouve, ainsi que dans le prochain exemple, transporté par le jeu au sein même de la créativité et du mouvement artistique avec sa relativité, qu'il se met ainsi à comprendre « de l'intérieur » par son expérience et ses efforts personnels.

- Le concept d'« harmonie ».

Par « harmonie », Fechner comprend l'homogénéité logique d'une représentation. Plus l'harmonie est surprenante, plus elle conduit au plaisir. Voilà une idée qui peut guider l'enseignant à choisir avec efficacité les images à présenter, selon le but pédagogique qu'il s'est fixé et de l'expérience culturelle caractérisant son auditoire – cf. supra –, les (vrais) élèves ayant en ce domaine une attente plus importante que les adultes. Sur ce plan, les œuvres du douanier Rousseau – qui invitent à étudier sa passionnante car trompeuse biographie – comptent parmi les plus aisées à utiliser ; celles de Cocteau (le Livre Blanc) sont des plus provocatrices. Traiter la dimension éthique des Beaux-Arts est alors à portée de main.

- le concept d'« association d'idées ».

« Un tableau représentant une orange plaira davantage qu'un autre montrant une boule de bois ». Techniquement, ces deux représentations peuvent être en soi

¹⁵ À cette occasion, le style de ses critiques et celles de son entourage contre Cocteau, ainsi que sa manière petite-bourgeoise de vivre contrariant ce que les spécialistes (à tort ou à raison) lisent dans son oeuvre peuvent être ludiquement approfondies.

¹⁶ Présupposant l'édiction de la règle du jeu selon son inventeur lui-même : « Le ready-made est un objet usuel promu à la dignité d'objet d'art par le simple choix de l'artiste [...] jamais dicté par quelque délectation esthétique [...] réaction d'indifférence visuelle, assortie au même moment d'une absence totale de bon ou de mauvais goût ... en fait une anesthésie complète [...] C'est le regardeur qui fait le tableau ».

strictement équivalentes (proportions, formes, lumière, couleurs, perspective, technique, mises en scène), du moins dans ce que peut appréhender notre *œil réflexif* – selon l’expression fechnérienne –, qui est tributaire de notre rationalité. Mais notre *œil sensoriel* qui, lui, fonctionne à l’affectif et avec spontanéité, associera inconsciemment à l’image de l’orange des ressentis comme le goût acidulé et sucré de l’agrumes, sa fraîcheur, ainsi que les visions de contrées d’où provient ce fruit, du soleil, et, pourquoi pas, de l’été, des vacances, de la mer, de la détente, de la joie etc. D’ordinaire, l’observateur moyen liera bien moins d’images à la boule de bois, qui en évoquera de bien plus faiblement inspiratrices. Au passage, apprécions la réflexion selon laquelle l’artiste abstrait éluderait l’œil réflexif pour s’adresser directement à l’œil sensoriel. Mais revenons à notre propos pédagogique-ludique. Plus l’observateur (ici l’élève, fictif ou réel) est âgé, plus les associations pèseront sur sa vision, car elles résultent de son vécu et de ses connaissances accumulées. Fechner considère que nos sentiments sont en fait constitués des expériences originaires qui ont disparu de nos mémoires conscientes, mais dont le résultat affectif demeure. C’est quand l’œuvre répond aux attentes contenues dans nos associations inconscientes disponibles que nous éprouvons du plaisir à la contempler et l’apprécions. Dans le cas contraire, nous ressentons une contradiction déplaisante avec notre for intérieur et l’éludons ou la rejetons. Le pédagogue qui connaît ses disciples est pleinement à même de présager des associations d’idées qu’il désire susciter et qu’il sait potentiellement exister chez eux, partant de choisir les œuvres qui leur parleront. Chardin, avec ses « natures mortes » vivantes et magistralement composées fournit à cet égard un généreux terrain pédagogique, qui permet d’aboutir à l’étude de son époque et des contradictions qu’il sut mettre en branle. La même possibilité est ouverte par Le Corbusier et son architecture innovatrice. Une idée de jeu à lancer dans le cadre d’une présentation de Chardin est de former des groupes « de jeunes talents élaborant¹⁷ un modèle pour une nature morte », qui, outre la construction d’un modèle sur la base d’objets de la vie quotidienne sur une table ou sur le sol, doivent s’inventer un nom et trouver un titre à leur composition, ainsi qu’exposer les significations « morales, politiques ou autres » aux éléments éventuellement symboliques qu’ils ont combinés.¹⁸ Un jeu succédant à la présentation du grand architecte franco-helvétique peut, de son côté, être du type « pédagogique précis », comme suit : « Concevez un arrêt d’autobus dans le style de C.-E. Jeanneret, dit Le Corbusier, et faites-en un croquis en mettant l’accent sur ses idées urbanistiques, particulièrement mises en œuvre dans la villa Savoye. Appliquez la théorie des cinq points en renforçant ceux ayant trait à l’esprit de ses *petits édifices* ».

L’utilisation d’œuvres picturales, sculpturales ou architecturales présuppose donc une bonne appréciation des attentes et des capacités de l’auditoire, ainsi qu’une mûre réflexion sur les buts et les moyens envisageables ; c’est au moins pour les encadrer que le pédagogue peut prendre les concepts fechnériens en considération.

¹⁷ Il ne faut pas dessiner.

¹⁸ Du type élémentaire pomme = péché originel, bonbons = désir, bouchon de bouteille = fête, ampoule = intelligence, ail = bonne santé etc. (livrés comme exemples encourageants).

Les lui faire connaître de manière pratique et critique¹⁹, tel est un des deux buts du séminaire de Tübingen. L'Art tend, aujourd'hui, à se frayer une place grandissante dans l'enseignement des langues et cultures étrangères. Le professeur de français à l'étranger est, dans ce mouvement, servi par l'extrême variété et l'abondance particulière des œuvres produites en France, qui sont autant de vecteurs à appréhender à la fois comme témoignage et comme terrain d'exercice pour saisir la culture et la civilisation. Ils nourrissent à l'infini les jeux initiateurs disponibles pour servir l'apprentissage, de manière générale, de la civilisation Française.

Et les étudiants de viser, avec des pistolets à eau remplis de peinture, sur des représentations symboliques haïssables (photographies de criminels ou de scènes déplorables, noms et abréviations pouvant susciter l'abomination) qu'ils ont choisies. Ils découvrent et revivent à leur tour cette même hargne créatrice qui électrisait Niki de Saint-Phalle²⁰ lors de la production à la carabine de ses *tirs*, constructions artistiques dont le « professeur » vient de leur parler... Le séminaire « France, mère des Arts... » peut déjà mesurer son impact didactique sur ses premiers participants qui mettent aujourd'hui, avec succès, ses principes en œuvre dans l'enseignement secondaire de second cycle. Les résultats atteints démontrent que les pratiques ludiques sont porteuses de sens et qu'elles placent, sur le plan de sa faculté d'apprentissage, l'*homo ludens* au moins au même rang que l'*homo faber* et que l'*homo sapiens*.²¹

Références bibliographiques

- ALTSCHUL, A. (1905). Über Bilder als Lehrmittel beim Unterricht in den neusprachlichen Realien. In Die Neueren Sprachen, Vol. 13/5, Berlin.
- BADSTÜNER-KIZIK, C. (1998). Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. In Convivium-GJP, p. 341-362.
- BIMMEL, P. et al. (1996). Das Bild im Unterricht In Zeitschrift für die Praxis, Stuttgart.
- BLELL, G. et HELLWIG, K. (1996). Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht, Francfort.
- BLOCK, F.-W. (1996). Kunst – Sprache – Vermittlung, Munich.
- BOHLEN, A. (1962). Bilder zur Kulturkunde. In Bild und Ton im Neusprachlichen Unterricht, Dortmund.
- BRAUN, K.-F. (1985). Der Einfluss visueller Information auf die Sprachvermittlung von Kindern, Marbourg.
- BUCHMEIER, D. (1990). Offene Bildvorlagen für produktive Spracharbeit. In DFU 93.

¹⁹ Majoritairement concentrée sur les concepts d'« harmonie » et de « qualité ».

²⁰ Qui venait de la terrible frustration incestueuse qu'elle vécut à l'âge de onze ans. « Il existe dans le cœur humain un désir de tout détruire. Détruire, c'est affirmer qu'on existe envers et contre tout » (1962).

²¹ Catégories qui ont été magistralement analysées et documentées dans leur dimension historique par Mehl (2010) ainsi que, d'une manière encore plus générale, par Tanase (2010).

- CHARPENTIER, M. (1993). Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur. In *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Francfort.
- (1996). Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. In *Studienblätter DaF*.
- DUPÉRON, I. (2000). Gustav Theodor Fechner. *Le parallélisme psychophysologique*, Paris.
- FECHNER, G. (1876). *Vorschule der Ästhetik* (2 Vol.), Leipzig.
- G.F.S. [Gustav Fechner Gesellschaft, éd.] (2003). Fechner und die Folgen außerhalb der Naturwissenschaften. In *Interdisziplinäres Kolloquium zum 200. Geburtstag G.T. Fechners*, Tübingen.
- GRÄTZ, R. (2000). Bildende Kunst im DaF-Unterricht. In *DaF* 371, p. 37-40.
- HELLWIG, K.-H. (1990). Bildkunst im Fremdsprachenunterricht. In *DFU*, 93.
- HUBER, G. (1993). Kunst und Sprache. In *Fachkommunikation, Kongressbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*, Francfort.
- ISSIG, L. J. et al. (1986). Blickbewegung und Bildverarbeitung – kognitionspsychologische Aspekte visueller Informationsverarbeitung, Francfort.
- JAESCHKE, S. (1980). Die satirischen Graphiken Honoré Daumiers in einem französischen Kursmodell. In *Die Neueren Sprachen* 79/6.
- KAMPELMANN, T. (1999). Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe, Dortmund.
- KAUENHOWEN, K. (1929/1930). Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht. In *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, vol. 29.
- KLEWITZ, B. (1997). Bilder zum Sprechen lernen – Lernort Kunstgalerie. In *Vorstand der Goethe-Instituts, KME/2*, Stuttgart.
- LAFAYETTE, R. C. (1988). Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. In *Toward a New Integration of Language and Culture*, Middelbury.
- LITTERS, U. (1995). Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation. In *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen.
- MEHL, J.-M. (2010). *Des jeux et des hommes dans la société médiévale*, Lausanne.
- MÜLLER, B. D. (1983). Begriffe und Bilder. Bedeutungskollagen zur Landeskunde. In *Zielsprache Deutsch*, vol. 2.
- PATRIKIS, P. (1988). Language and Culture at the Crossroads. In *Toward a new Integration of Language and Culture*, Middelbury.
- RADDATZ, V. (1989). Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung: eine Bilanz seit 1945, Augsburg.
- ROMANISCHES SEMINAR DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (2012). *Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis des Romanischen Seminars der Eberhard Karls Universität, Tübingen*.
- ROVENSKÁ, Z. (1997). Konverzační pomůcka na přípravu na maturitu a státní jazykové zkoušky, p. 43-44, Kežmarok.
- RYMACZYK, J. (1998). Postmoderner Literaturunterricht. In *Didaktik und Methodik des modernen Fachsprachenunterrichts / Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen, Bochum*.

- SCHERLING, T. et SCHUCKALL, H.-F. (1992). Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht, Berlin/Munich..
- TANASE, G. (2010). Jeux de masques, jeux de ruses dans la littérature française médiévale (XIIe - XVe siècle), Lausanne.
- TRABANT, J. (1997). Die Fundgrube für den Kunst-Unterricht ab Klasse 5, Berlin.
- WEDEWER, R. (1985). Zur Sprachlichkeit von Bildern – ein Beitrag zur Analogie von Sprache und Kunst, Cologne.

Mots: 6 127

Signes: 34 366

Dominique-Jean M. SOULAS de RUSSEL

Professeur d'anthropologie culturelle au Séminaire romaniste

Université de Tübingen

Allemagne

Dominique-soulas-de-russel@hfwu.de

ABSTRACTS

New strategies in French Teacher-Training in Russia

Olga KUKHARENKO

The article presents basic ideas about the new strategies in Russian pedagogical education of the future French language teachers. These new strategies are focused on the development of the culture of the psycho-pedagogical introspection of beginner-teachers. This quality is recognized as a very important pedagogical competence that facilitates the self-consciousness, self-comprehension and self-development of young people. Under the new strategies in the training of future French language teachers we mean: 1) the valorization of the culture of the psycho-pedagogical introspection as a precious quality of beginner-teachers; 2) the enrichment of educational environment in pedagogical university with innovations and new methods in teaching and realization of the intercultural projects; 3) the support of the development of the culture of the psycho-pedagogical introspection during their pedagogical practice in the secondary school.

Initiation to Second Language Learning in the Translators' Perspectives: Make up of Professional Context

Elena PORSHNEVA - Maria KRASNOVA

Teachers often face the fact that the students' skills, necessary for professionally oriented mastering of the foreign language, have not been sufficient. The article highlights the structure and contents of the propaedeutic module enabling the teacher to create a professional educational context which, in its turn, optimizes the process of mastering the foreign language. The realization and activation of mother basic language competences contributes to a faster molding and developing respective competences in a foreign language.

Teaching Art : Learning the Art History within the Lessons of Realia, for Teachers and Learners – pedagogic conditions, potentia experimentations (Tübingen University)

Dominique J. M. SOULAS de RUSSEL

In the paper, the author shows how to enable the teacher-trainees to acquire the knowledge of German by an enjoying way. The techniques can be applied to any foreign language classe. The principal technique designed and processed during the teaching is the role-play. Its participants are teachers and students. They play roles within the artistic situations. The experimental esthetics by G. Fechner (1801-1887) proposes six indications facilitating of implementing enjoying sort of learning, mainly in the way of selecting material. Sorts of art produced in France nourish several warm-up activities .