

## **ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE À L'UNIVERSITÉ D'ALEP : LE PROJET PÉDAGOGIQUE-ARTISTIQUE COMME VECTEUR D'APPRENTISSAGE.**

**Amna ALKHATIB<sup>155</sup>**

Université d'Alep – Syrie –

Université Montpellier III – France /

Mail : amna.alkhatib80@gmail.com

### **Résumé**

Cette contribution porte sur l'expérimentation d'un dispositif relevant de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole. Elle s'est déroulée au sein du département de français à l'université d'Alep, en Syrie, dans l'objectif d'améliorer les compétences communicatives et l'expression de la subjectivité des étudiants. Cette expérimentation a été mise en œuvre dans un contexte non seulement marqué par la guerre mais également caractérisé par un enseignement-apprentissage moins actif malgré les nombreuses réformes qui se sont succédé. L'analyse des résultats des enquêtes effectuées sur le terrain nous a confirmé la nécessité de mettre en place un projet qui pouvait répondre aux besoins recensés et relevés par nous-même et exprimés par les étudiants. Plusieurs questions se sont posées au cours de notre recherche : Une telle démarche, dans un contexte de guerre, était-elle réalisable ? Cette démarche, de nature artistique, permettrait-elle aux étudiants de développer leurs compétences à l'oral et d'accroître leurs connaissances socioculturelles de la culture cible ? Une telle démarche, enfin, parviendrait-elle à remotiver des étudiants épuisés par la guerre ? Les résultats de cette expérimentation permettent de constater des progrès importants au niveau des savoirs, des savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être des étudiants. Soulignons néanmoins que l'intégration de ce dispositif au sein de notre contexte a été confrontée à certaines limites et contraintes d'ordre matériel, temporel, éducatif, technique, sécuritaire et socioculturel.

### **Mots-clés**

Pédagogie du projet – didactique de l'oral – pratiques artistiques de la parole – guerre – enquête de terrain – FLE.

### **ABSTRACT**

This contribution focuses on the experimentation of a device related to a project-based learning through the mediation of artistic practices of speech. It took place in the French

---

<sup>155</sup> **Amna ALKHATIB**, palestinienne issue de la diaspora de 1948, est docteure en Sciences du langage de l'Université Paul Valéry Montpellier 3 - France / DIPRALANG – Laboratoire de linguistique Diachronique, de Sociolinguistique et de Didactique des langues (EA 739) - Chargée d'enseignement de FLE à l'université d'Alep - Chercheuse en didactique des langues – cultures étrangères.

Actuellement Formatrice en insertion socioprofessionnelle, civique, socioculturelle et linguistique à Montpellier et Nîmes - France : FLE (Français langue étrangère) - FLI (Français langue d'intégration) - FOS (Français sur objectifs spécifiques) - FOU (Français sur objectifs universitaires) - Interprète – traductrice (Arabe↔Français).

Department at the University of Aleppo, Syria, in order to improve the communicative skills and expression of the subjectivity of the participants. This experiment was conducted in a context which was not only marked by war but also characterized by a less active teaching-learning, that is to say transmissive despite the many educational reforms that have succeeded one another. The analysis of the results of the field surveys confirmed the need to start a project that could meet the needs which were collected and identified by us and expressed by the students. Several questions arose during our research:

Was such an approach, in a context of war, feasible? Would this artistic approach allow students to develop oral skills and increase their socio-cultural knowledge of the target culture? Would it finally succeed in motivating students exhausted by the war?

The results of this experiment show how significant progress was in terms of knowledge, know-how, learning process and social skills of the students. However, it should be noted that the integration of this device a context of war has encountered certain limits and obstacles of material, temporal, educational, technical, security and socio-cultural nature.

### **Key words**

Project-based learning–didactics of the oral – Artistic practices of the speech –war – field of investigation- (FLE) French as a foreign language.

Au département de français à l'université d'Alep en Syrie, rares étaient les recherches effectuées dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Avec la guerre, réaliser une telle recherche, observer cet apprentissage était devenu presque impossible voire inaccessible. Notre contexte d'enseignement constituait, avant la guerre, un objet de recherches pour plusieurs chercheurs préparant des thèses ou des mémoires de master en Lettres. L'exploration de ce milieu était insuffisante dans le domaine du FLE, malgré les conditions favorables d'avant-guerre. Après le déclenchement des hostilités, les recherches s'intéressant au cadre formel du FLE, notamment à Alep, sont devenues inexistantes. En effet, observer l'enseignement-apprentissage du FLE dans de telles conditions est devenu extrêmement compliqué.

La guerre apporte son lot de contradictions, d'instabilité, d'imprévis et d'insécurité mais cela ne nous a pas empêchée de réaliser nos enquêtes et nos actions de remédiation tout en ayant conscience que ce contexte particulier aurait une influence sur nos observations et sur nos recherches.

La réalité de l'enseignement-apprentissage du FLE nous a apostrophée en tant qu'enseignante dans le contexte. Notre recherche a ainsi démarré par une vision critique du terrain. Nous avons pu constater l'émergence de nombreux problèmes au sein de la classe de FLE. Mais ce qui nous a le plus interpellée, ce sont des difficultés apparaissant au niveau de l'expression orale : un grand nombre d'étudiants se trouvait dans l'incapacité de parler français. Ils souffraient généralement d'un sentiment d'insécurité linguistique et manquaient à la fois de motivation et de connaissance d'ordre socioculturel. Ajoutons que nous étions également interpellée par l'état psychique des étudiants, dégradé à cause de la guerre.

Ainsi dans l'objectif d'expérimenter une démarche pédagogique active de nature artistique, nous avons décidé de mettre en œuvre la pédagogie du projet, dans un contexte non seulement marqué par la guerre, mais également caractérisé par un enseignement-apprentissage moins actif. Plusieurs questions se sont posées au cours de notre recherche.

Une telle démarche, dans un contexte de guerre, était-elle réalisable ? Cette démarche, de nature artistique, permettrait-elle aux étudiants de développer leurs compétences à l'oral et d'accroître leurs connaissances socioculturelles ? Une telle démarche, enfin, parviendrait-elle à remotiver des étudiants fragilisés par la guerre ?

Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons formulé des hypothèses nous permettant de conduire notre recherche.

L'enseignement-apprentissage du français au département de français dans le contexte souffre de difficultés d'origines diverses. Se limiter à quelques modifications dans les modalités d'enseignement-apprentissage nous semblait insuffisant. Eu égard à ces difficultés, identifiées dans les enquêtes effectuées que nous évoquerons ultérieurement, notre hypothèse est que pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français au sein de ce contexte, il fallait déployer des efforts supplémentaires. Effectuer de réels changements, voire proposer de nouvelles modalités, était indispensable. Notre seconde hypothèse était que l'intégration de la pédagogie du projet, dans le cadre d'un projet relevant d'une pratique artistique de la parole, permettrait de garantir des changements réels ainsi que des améliorations significatives.

### **1. Le contexte de recherche et de terrain**

Le contexte spécifique dans lequel se sont déroulés nos travaux de recherche et de terrain était le département de français à l'université d'Alep, où nous enseignons le FLE. Ainsi dans le cadre d'une recherche inscrite en Sciences du langage, en didactique des langues-cultures étrangères, nous avons mené sur le terrain une expérimentation relevant de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole en FLE, afin de répondre aux difficultés relevées dans le contexte. Dans ce cadre nous nous sommes intéressée à l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte de guerre, à l'évaluation des conséquences de ce contexte spécifique et à l'intégration de la pédagogie du projet linguistique, socioculturel et artistique. Nous nous sommes enfin intéressée à l'évaluation de l'impact de cette démarche de projet.

#### **- Le contexte socioculturel du terrain**

Tenant compte du tissu social riche et diversifié, marqué par une présence cohérente de différentes cultures et différentes confessions, où Syriens, réfugiés Palestiniens, Syriens d'origine kurde, arménienne et turque vivaient ensemble, la Syrie, avant la guerre, et en particulier la ville d'Alep avaient une position privilégiée, culturellement et économiquement. Grâce à cette ville et à sa position géographique, la Syrie a été une passerelle reliant l'Europe et l'Asie. Alep est une ville commerciale et industrielle de 1er rang, elle était la capitale économique de la Syrie avant la guerre, voire, son poumon économique. Avec le déclenchement de la guerre, ce contexte s'est vu massivement bouleversé, totalement déséquilibré et la ville d'Alep est en train d'agoniser, de s'effondrer.

Il s'agit d'un pays épuisé par une grande guerre armée régionale et même internationale (une guerre par procuration entre différentes parties régionales et internationales, ce que nous appelons : Proxy guerre), associée à une guerre économique qui a touché toute la société syrienne, en particulier la société alépine. Le chaos a débuté en 2011 puis il s'est propagé pour atteindre la ville d'Alep au mois de juillet 2012, mais dans cette ville c'est l'inimaginable qui s'est produit. Le désordre public a commencé à s'étendre, la mort, les explosions, les tirs de snipers et les disparitions sont devenus des scènes quotidiennes, une nouvelle diaspora a vu le jour à l'instar de la diaspora palestinienne, entre autres. La situation humanitaire est devenue désastreuse à cause de l'absence presque totale d'eau, d'électricité, des besoins nécessaires pour vivre. Le pouvoir d'achat a drastiquement baissé à cause de la chute de la livre syrienne. Les infrastructures ont été gravement touchées ce qui a eu un impact négatif sur le quotidien de la société. Le taux de chômage a considérablement augmenté suite à la mise hors service de différents établissements. Les profiteurs-commerçants de guerre se sont multipliés au détriment de toute la société alépine. N'oublions pas en outre d'un côté, les sanctions internationales qui visent l'état et qui ont une incidence sur les citoyens, syriens, et de l'autre les terroristes, principalement DAESH, qui maîtrisent et contrôlent notamment les ressources de pétrole. Par conséquent, la pauvreté, les maladies physiques et psychiques ont considérablement augmenté mais sans les services médicaux. Avant la guerre, la société alépine était composée majoritairement des classes moyennes mais après la guerre, son niveau de vie s'est fortement dégradé et la population vit dans une grande précarité.

Le secteur éducatif est évidemment gravement atteint. De nombreux établissements, écoles, collèges et lycées ne sont plus en mesure de recevoir leurs apprenants. Ceux qui ont pu résister et qui sont restés en service, sont devenus, malheureusement, inaccessibles par une grande partie de ses apprenants, à cause des coupures de routes dues à des confrontations armées, aux snipers placés tout au long du chemin, à cause des prix élevés des moyens de transport ou encore, suite à une transformation de certaines écoles en centres d'hébergement pour un grand nombre de réfugiés qui ont fui leurs quartiers ou qui ont perdu leurs maisons.

Après quelques mois de fermeture de l'université d'Alep au début de la guerre, pendant les mois de juillet, août, et septembre 2012, les cours ont repris dans les locaux mais avec la persistance des conflits, l'université, de même que les écoles, collèges et lycées encore ouverts, voient leur nombre d'étudiants et d'enseignants se réduire.

Les cités universitaires ont été transformées elles aussi, pour une durée de deux ans, en refuges pour des familles, laissant de nombreux étudiants sans logement et donc dans l'incapacité de poursuivre leurs études à l'université d'Alep. La conclusion de cet état de fait est que, l'éducation et l'enseignement dans cette ville ne peuvent plus être une priorité pour une société éreintée par les conséquences lourdes de la guerre.

## **2. Démarches méthodologiques suivies et enquêtes de terrain**

Pour pallier les difficultés constatées sur le terrain, pour mettre en œuvre l'action de remédiation, différentes sources de réflexion ont accompagné l'évolution de cette recherche. En tant qu'enseignante de FLE au département de français à l'université d'Alep, nous avons pu constater l'émergence de plusieurs problèmes au sein de la classe de

français. Nous voulions comprendre l'origine de ces difficultés pour y trouver, par la suite, des solutions et développer l'enseignement-apprentissage du français. Ce constat nous a conduite vers de nombreuses lectures afin de trouver une méthodologie qui réponde à nos besoins. Une méthodologie qui nous guide dans notre recherche, encadre notre réflexion pour comprendre davantage ce contexte et pouvoir améliorer notre pratique professionnelle. Nos différentes lectures nous ont amenée à découvrir la recherche-action en tant que méthodologie et ses différentes phases nous ont paru à même de cadrer notre recherche. Ainsi le cadre général de cette recherche relève d'une forme inspirée de la recherche-action, en l'occurrence de ses trois étapes : le diagnostic du terrain (la définition des problèmes), la prise de décision (l'action de remédiation) et l'analyse des résultats de l'action menée.

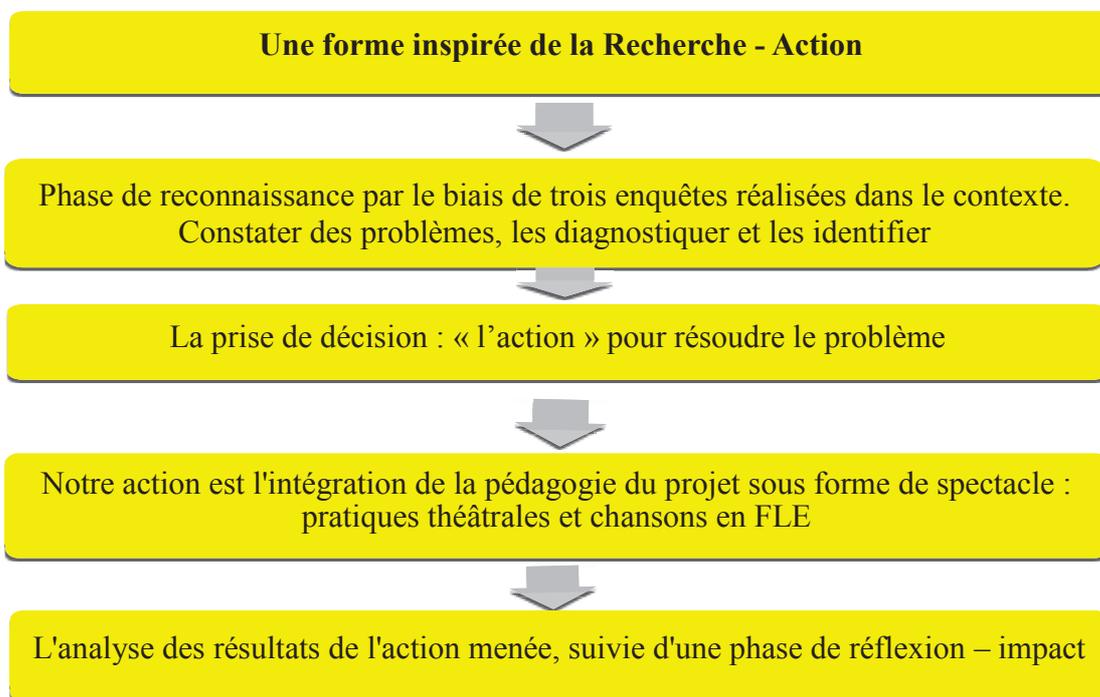


Figure. 1. Plan de travail en nous appuyant sur le modèle de Mckernan, in Alfaro et Scott (1994) cité par (BLIN& HERRERA, 2009 : 28, 29).

### 2.1. Phase de reconnaissance - diagnostic du terrain

Dans le cadre de la première phase de la recherche-action, le premier travail de terrain a correspondu aux enquêtes réalisées pour le diagnostiquer, pour décrire le contexte de l'expérimentation et identifier les problèmes des étudiants ainsi que leurs besoins. Trois types d'enquête ont été menés à bien au sein du contexte : l'observation directe-participante qui nous a été possible grâce à notre statut d'enseignante dans ce même terrain. Un statut qui a engendré de nombreuses questions, que nous avons posées aux étudiants et aux enseignants tout au long de l'observation pour mieux comprendre la provenance de leurs difficultés. Le deuxième type d'enquête était composé de questionnaires destinés aux

étudiants et aux enseignants. Nous avons intégré dans la présente recherche les réponses de 50 étudiants et de 12 enseignants. D'autres retours nous sont parvenus plus tard et dans des périodes variées, mais nous nous sommes contentée de cet échantillon. Le dernier type d'enquête était des entretiens enregistrés où nous avons mis l'accent sur l'analyse des erreurs à l'oral. Notre objectif, par ces enquêtes, est de diagnostiquer le terrain dans lequel nous avons travaillé, ce qui devrait nous permettre de révéler les lacunes et les problèmes qui nuisent à l'enseignement-apprentissage du français. Il s'agira ensuite, dans un second temps, de déterminer ce qui peut entraver la progression des étudiants au niveau de l'oral et ce qui limite leur accès à la culture française dans le contexte donné. L'ensemble de cette démarche a pour objectif final de sélectionner des moyens et des outils qui pourront remédier aux difficultés analysées.

#### **- Lieu, durée et public concerné par les enquêtes**

C'est au département de Langue et de Littérature française de l'université d'Alep, au sein de l'enseignement ouvert ainsi qu'à L'institut Supérieur de Langues, que nous avons pu, au cours des années universitaires 2012, 2013, 2014, 2015 mener successivement ces enquêtes ainsi que notre étude de cas.

Les étudiants observés étaient surtout ceux de la 1<sup>ère</sup> année de licence au département de Langue et de Littérature Françaises. Cependant, quelques séances d'observation ont été consacrées aux étudiants de 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année de licence. Il est important de mentionner que nous étions aussi enseignante au département de Traduction en français pour les étudiants du système de l'enseignement ouvert. Nous avons pu, grâce à notre expérience de plus de deux ans dans ce système, observer également ce contexte, en particulier les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année ; mais nous nous sommes concentrée davantage sur les étudiants du département de français de la faculté de Lettres.

Il s'agit de groupes mixtes (hommes et femmes). Il est important de préciser que tous ces étudiants ont passé leurs études primaire et secondaire dans des établissements séparant les deux sexes. Ce n'est qu'à partir de l'université que la mixité est présente. Seuls certains établissements primaires et secondaires sont mixtes : quelques écoles privées, l'école française avant la guerre, et une seule école publique, destinée aux apprenants surdoués.

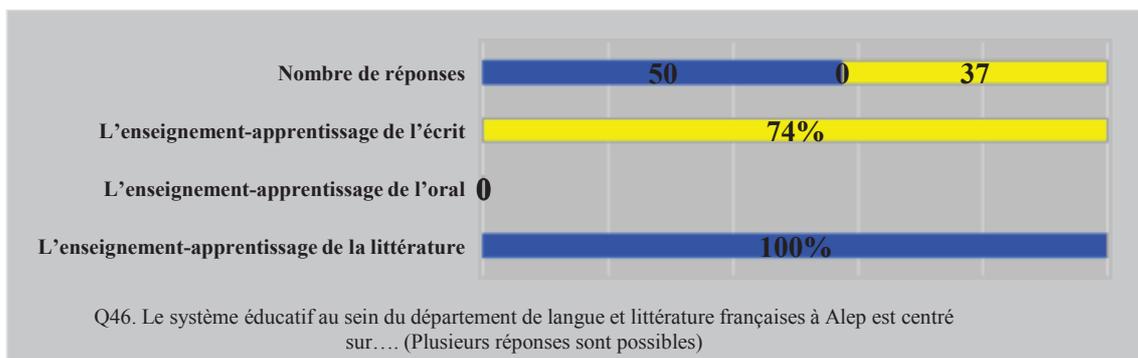
Personnellement, nous avons enseigné au sein des départements de français à la Faculté de Lettres et à l'Institut Supérieur de Langues, à des groupes mixtes allant de 15 à 250 étudiants. Leur âge était en général compris, selon nos observations, entre 18 et 36 ans, parfois plus. Le public est arabophone. Concernant leur niveau, ils étaient majoritairement débutants et faux-débutants. Quelques-uns avaient le niveau intermédiaire.

#### **- Résultats du diagnostic du terrain**

Grâce à nos observations et aux données que nous avons recueillies, nous avons pu diagnostiquer la situation de l'enseignement-apprentissage du FLE pendant la guerre, les lacunes qui empêchent les étudiants de s'exprimer à l'oral et nous avons constaté leurs besoins, surtout à l'oral.

Le système de l'enseignement-apprentissage du français à l'université d'Alep souffre effectivement de différents problèmes. Dans le contexte, le faible niveau d'expression orale et le manque de connaissances de la culture française sont dus à plusieurs facteurs. Nous pouvons évoquer un manque de pratique de la langue cible, dont l'enseignement est insuffisant pour développer de telles compétences. Nous pouvons également citer un effectif élevé des étudiants et une durée restreinte des cours par rapport aux objectifs proposés dans le programme. Ce dernier ne répond ni au niveau réel des étudiants ni à leurs besoins (surtout les besoins communicatifs). Autrement dit il y a un écart entre les besoins des étudiants et les objectifs de l'établissement. Nous pouvons citer la non-prise en compte du travail collectif, créatif, motivant, de la subjectivité des étudiants fragilisés à cause de la guerre. Il y a aussi le manque de confiance en soi, la peur de commettre des fautes ; la marginalisation de l'oral ainsi que de la composante socioculturelle au profit de l'écrit et de la matière littéraire, etc. Expliquons-nous un peu plus à propos des résultats du diagnostic du terrain en donnant quelques exemples des réponses des étudiants et des enseignants participant aux enquêtes :

**À votre avis sur quelles matières le système éducatif au sein du département de langue et littérature françaises à Alep est-il centré ?**



Ce pourcentage rejoint nos observations : ce sont évidemment la littérature et l'écrit qui sont mis en valeur au détriment de l'oral.

Nous citons aussi le problème du recours permanent à la langue maternelle durant les cours qui est une des raisons pour lesquelles les titulaires d'une licence dans ce département obtiennent leur diplôme sans être capables, pour nombre d'entre eux, de s'exprimer à l'oral. Plusieurs raisons ont été révélées pour justifier ce recours, mais les plus significatives sont l'effectif élevé et le temps insuffisant, qui obligent l'enseignant à expliquer son cours en langue maternelle (désormais LM). Les étudiants, quant à eux, ont l'habitude de recevoir le cours de français davantage en LM. N'oublions pas que le système scolaire d'où ils sont issus prône encore le recours permanent à la langue maternelle, malgré l'adoption de nouvelles méthodologies dans les manuels syriens et les efforts déployés par certains enseignants.

100% des enseignants participant à l'enquête, estiment que certains problèmes proviennent effectivement du système scolaire et persistent à l'université. Les plus récurrents sont le recours permanent à la langue maternelle, l'apprentissage par cœur, la dévalorisation de la

langue française par rapport à d'autres langues étrangères enseignées, la marginalisation de l'oral, la non-comptabilité de cette matière dans le système de notation du baccalauréat, ce qui pousse les étudiants à la sous-estimer.

À la suite de cela, nous avons entrepris d'identifier la place qu'occupe la langue cible dans notre contexte. Pour ce faire, nous avons posé les questions suivantes :

**Est-ce que les étudiants s'expriment en français pendant le cours de français ? Si oui, combien de fois ont-ils la possibilité de parler français ? Avec leurs professeurs, en dehors des cours, ils se servent de la langue maternelle ou utilisent le français ? Quelle langue parlent-ils avec leurs camarades ? Se servent-ils du français à l'extérieur de l'université ? Si oui, grâce à quelles ressources et quels corpus ?**

D'après les données recueillies, les étudiants n'ont que peu d'occasions, voire pas du tout, de parler français. Ceci est dû en partie au nombre trop élevé d'étudiants en classe, qui va parfois au-delà de 250. D'autre part, la durée consacrée au cours (2 heures officiellement, mais en enlevant une demi-heure de pause) ne permet ni d'atteindre les objectifs des cours, ni de terminer le programme. D'après leurs réponses, 100% des étudiants considèrent que les heures consacrées à l'expression orale au département sont insuffisantes. Ce pourcentage est normal. En effet, le programme ne prend pas suffisamment en compte cette compétence, la durée des cours est insuffisante et l'effectif élevé ne permet pas une participation importante. Les enseignants ont partagé également cet avis à 67%.

En dehors des cours, les étudiants ont souvent plus de facilité à communiquer en langue maternelle qu'en français ; ceci pour gagner du temps et poser davantage de questions à l'enseignant. Quelques-uns adoptent l'attitude opposée et profitent de cette occasion pour pratiquer leur français. Certains enseignants se servent également de la langue maternelle pour ne pas perdre de temps à expliquer et à reformuler en français, mais d'autres utilisent malgré tout, la langue française.

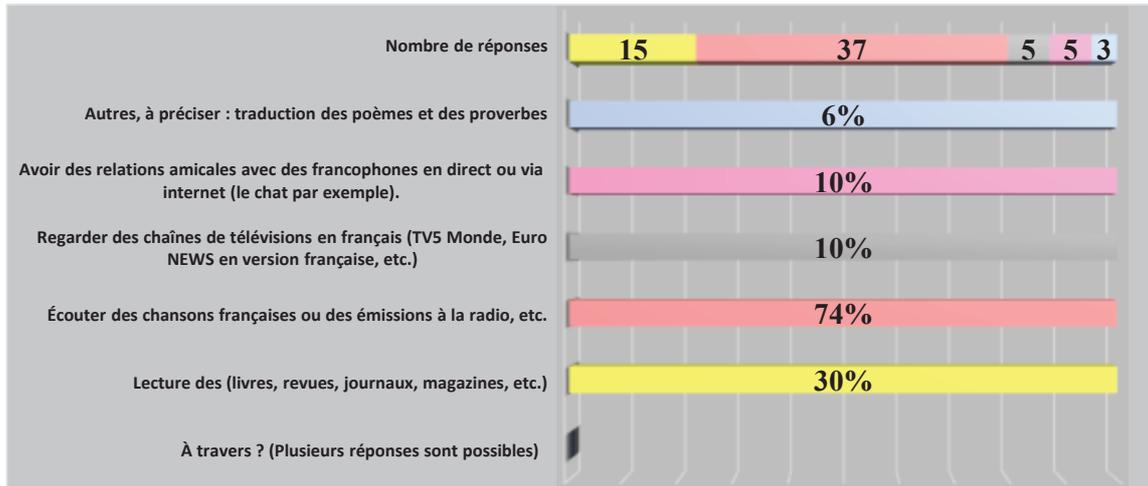


Malheureusement, rares sont les étudiants (4 % seulement) qui parlaient en français avec leurs camarades hors des cours malgré nos incitations, contre (96 %). Même si cela leur est bénéfique pour améliorer leur oral ils trouvent plus facile de communiquer en langue maternelle, surtout à certains moments où ils sont en saturation ou s'ennuient.

À l'extérieur de l'université, le français n'a aucun statut autre que celui de deuxième langue étrangère. Il est très peu, voire pas connu de la population et n'est pas utilisé dans les établissements publics. La chance de s'en servir est donc infime pour les étudiants. Avant la guerre, à l'époque où le tourisme en Syrie était présent, quelques étudiants accompagnaient les touristes français et francophones et s'exerçaient ainsi à parler français. De plus, à l'époque où les agences culturelles française et francophone existaient, les étudiants

n'hésitaient pas à les fréquenter, à participer à des manifestations linguistiques et culturelles, et à nouer des relations avec leurs membres.

Durant la guerre certains étudiants ont pu garder, malgré tout, le contact avec le français. Par exemple, 74% des étudiants ont reconnu pratiquer le français en écoutant des chansons françaises, car il leur est plus facile d'y avoir accès, mais également cela leur permet de s'impliquer subjectivement.



Il n'est pas inutile de mentionner que quand elle a été rétablie, la connexion internet à Alep n'existait pas forcément dans tous les quartiers, même en ayant souscrit à un abonnement, à cause de l'absence d'électricité et du dysfonctionnement de certains établissements de poste responsables de la connexion internet. Ainsi, la plupart des étudiants mais aussi des enseignants se rendaient dans des cybercafés où des générateurs prenaient le relais pour fournir de l'électricité.

Souvent, dans la période de guerre, quand la connexion se rétablissait, les étudiants consultaient leurs mails, leurs comptes Facebook, faisaient du chat via what's up, viber ou skype pour voir ce qu'il s'était passé dans le reste du monde, surtout après quelques jours ou quelques mois de coupure. Ils cherchaient à se rapprocher des autres, proches, amis ou même étrangers, pour voir s'ils n'étaient pas oubliés et donnaient des nouvelles à leurs proches.

### **L'absence de l'évaluation de l'expression orale au département de français dévalorise-t-elle l'intérêt des étudiants et des enseignants pour cette compétence ?**

Comme attendu, la majorité des enseignants (84%) ainsi que des étudiants (74%) partagent le même avis et ont confirmé que l'absence de l'évaluation de l'expression orale a effectivement amoindri leur intérêt pour cette compétence. Ils n'ont pas jugé cette matière inintéressante mais, en ce qui concerne les enseignants, ils voulaient reporter le temps alloué à cette compétence sur d'autres compétences ou d'autres matières censées être évaluées. Les étudiants pour leur part, profitent du temps qui devrait être consacré à cette compétence pour rattraper leur retard dans d'autres matières à cause d'un programme jugé très chargé et ne correspondant pas à leur niveau.

68% des étudiants ainsi que 59% des enseignants sont conscients de l'insuffisance des heures consacrées à cette composante au sein du département de français. Plus de la moitié des enseignants 58% et des étudiants 60% ont considéré que cette composante n'était pas suffisamment présente au sein du programme.

Les difficultés à parler français nous ont amenée à une autre question portant sur les problèmes d'ordre linguistique, qui freinent aussi l'oral chez les étudiants. En voici les pourcentages de quelques-uns :

<b>Des problèmes d'ordre linguistique</b>	
<b>Type de faute</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Accord : genre</b>	<b>96 %</b>
<b>Accord : nombre</b>	<b>16%</b>
<b>Concordance du temps</b>	<b>32%</b>
<b>Retour à la langue maternelle</b>	<b>94%</b>
<b>Les fautes de combinaison</b>	<b>42%</b>
<b>Les fautes de distribution</b>	<b>28%</b>
<b>Les fautes de substitution</b>	<b>86%</b>
<b>La non-maîtrise de l'idiome</b>	<b>52%</b>
<b>Problèmes de perception phonétique</b>	<b>100%</b>

**Dans le contexte aussi, des problèmes d'ordre psychique dus à la guerre se sont manifestés de diverses manières : manque de motivation, de confiance, inhibition, etc.**

100% des étudiants et 92% des enseignants confirment que la guerre, évidemment, a eu des conséquences négatives sur l'enseignement-apprentissage du FLF mais aussi sur leur état psychique.

L'envie et la motivation d'assister aux cours ne sont plus les mêmes qu'avant la guerre car les étudiants risquaient leur vie. Cette peur omniprésente qui empêchait les étudiants de venir en classe et qui les accompagnait tout au long du cours, influençait négativement leur concentration.

La compétition entre les étudiants est devenue secondaire, les bourses pour poursuivre des études de Master et de doctorat en France n'existent plus. Même obtenir une licence n'est plus un objectif en soi car la vie est devenue dure et dangereuse. Les chocs, les traumatismes psychiques plus que physiques ont rendu les étudiants plus fragiles, plus perturbés. Le manque de sécurité, de stabilité, le repli sur soi, sont devenus notre quotidien.

Nous nous souvenons du visage d'une étudiante en 1<sup>ère</sup> année de licence qui était avant la guerre épanouie et pleine de vie, de motivation, de volonté, s'efforçant de réussir ses

études. Son absence nous a inquiétée et dès son retour, au deuxième semestre, son visage, marqué, avait perdu toute innocence, tout signe de vie s'en était allé.

Son histoire est celle de milliers d'étudiants, traumatisés par la guerre. Lors d'une journée lourde et étouffante de guerre, l'étudiante, qui venait assister aux cours malgré le risque encouru, a appris, de retour chez elle, le décès de sa famille toute entière. Elle a résisté malgré tout, et elle est retournée à l'université, seul endroit où elle pouvait se rendre. Cela a duré quelques mois, mais malheureusement sa situation n'arrêtait pas de se dégrader et d'empirer et elle n'a plus été capable de continuer. De nombreux étudiants ont renoncé à leurs études et ont fui la guerre sans donner signe de vie. Leurs camarades de classe et leurs enseignants étaient bouleversés par cette absence, cette perte, cette déformation physique qui ont touché plusieurs d'entre nous.

Ajoutons à ceci que les cours au sein de l'établissement pouvaient être perturbés, parfois suspendus. Dans certains cas des explosions soudaines ou des balles de snipers en pleine salle de cours nous obligeaient à fuir, à suspendre les cours et les examens. Parfois les échos lointains, les tumultes des confrontations armées nuisaient à la progression des cours et à l'acquisition des savoirs. Soudainement, le cours se transformait en un centre de discussions à propos de la guerre et de ses conséquences, en un point d'informations sur l'arrivée prévue de l'eau, de l'électricité, du gaz ou du mazout avant que le cours puisse reprendre à nouveau.

Parallèlement au contexte social, les conditions d'acquisition ne sont plus optimales et les ressources ne sont pas non plus en bon état. Les coupures presque permanentes d'électricité, d'internet, le manque de matériels pédagogiques et la diminution du nombre d'enseignants au sein de l'établissement ont influencé négativement l'enseignement-apprentissage du français. Cela est d'autant plus problématique pour l'enseignement de matières en majorité basées sur des enregistrements sonores et nécessitant impérativement l'électricité pour pouvoir brancher l'ordinateur et les enceintes. Ainsi, lors de certains cours de phonétique, de compréhension et expression orale, nous lisions souvent nous-mêmes les documents. L'établissement ne disposait plus de matériel et nous avons dû nous en procurer par nos propres moyens pour assurer le bon déroulement du cours.

Le Département de français et le CNF (Campus Numérique Francophone) sont devenus presque les seuls accès à la langue-culture française, surtout après la fermeture de toutes les ambassades, de toutes les agences culturelles y compris française, la suspension des programmes bilatéraux (par exemple le programme des assistants et bourses du gouvernement français, les séjours linguistiques via l'AUF, les bourses d'études supérieures pour la France, entre autres).

### **L'enseignant durant la guerre**

Concernant le cadre enseignant, étant donné que notre recherche s'est déroulée dans le contexte bien particulier d'une guerre, nous ne pouvons faire l'impasse ici, sur les conséquences négatives que la guerre a eu sur le travail des enseignants et par la suite sur l'enseignement-apprentissage du français.

Au début de la guerre à Alep, un grand nombre d'enseignants, surtout ceux du système scolaire, ont cessé de travailler car les établissements où ils exerçaient étaient devenus inaccessibles. Certains enseignants ont été obligés de quitter leur quartier et de déménager à l'intérieur de la ville, d'autres se sont dirigés vers d'autres villes. L'enseignant pendant la guerre subit les mêmes conditions et vit dans les mêmes circonstances que tous les habitants de la ville d'Alep.

Mais ajouté à cela, de par sa mission, en tant que personne et en tant qu'enseignant, il est confronté à un double défi. En plus d'assumer son rôle de citoyen vis-à-vis de sa famille dans une situation perturbée par les atrocités de la guerre, il doit, d'autre part, assurer sa mission d'enseignant en oubliant tous ses soucis dès qu'il franchit la porte de sa salle des cours. Parmi ces enseignants, plusieurs étaient éloignés de leur famille mais réussissaient malgré tout à assurer leurs cours à l'université, certains même vivaient dans leurs bureaux, ayant perdu leur maison. Les sessions de rattrapage ont été multipliées pour aider les étudiants à passer leurs examens interrompus à cause de la guerre. Ainsi, à partir de l'année 2012, à l'université d'Alep, nous n'avons plus eu de vacances même pendant l'été, préparant des questions, surveillant, corrigeant des copies... Nous donnions même des cours supplémentaires pour rattraper le retard. Nous devions parfois prendre le relais d'un enseignant ayant fui la guerre. Nous assurions des cours hors de notre spécialité juste pour répondre aux besoins du département. Avec la guerre, la plupart des enseignants étrangers à l'Institut supérieur de langues, y compris français, ont quitté la Syrie et en particulier la ville d'Alep. Par conséquent, certains cours de langue n'ont plus été assurés, faute d'enseignants. Il reste jusqu'à présent les départements d'anglais, de français et d'arabe, dans lesquels les Master 1 & 2 professionnels dans l'enseignement-apprentissage demeurent en place malgré deux années de suspension. Tous les enseignants syriens de français qui assuraient auparavant les cours de Master 1 & 2 FLE et qui venaient d'autres villes syriennes, ne sont plus en mesure de venir à Alep. Ceux qui sont restés sont donc les enseignants habitant la ville d'Alep.

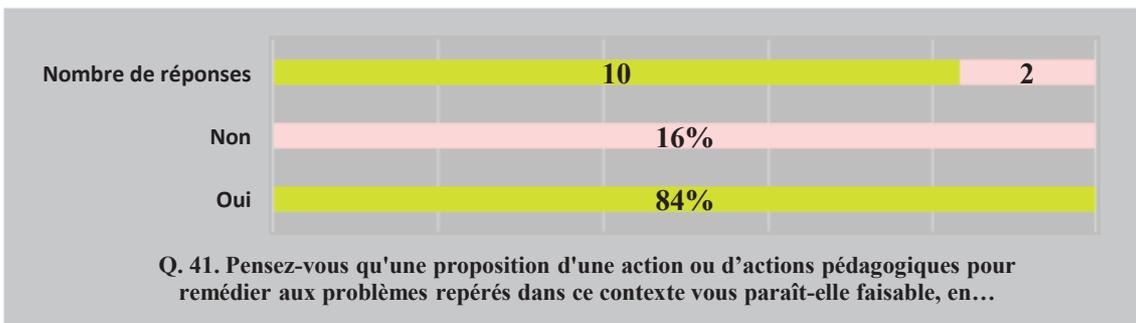
La conclusion de cet état de fait est que, l'éducation et l'enseignement dans cette ville ne peuvent plus être une priorité pour une société éreintée par les conséquences lourdes de la guerre. Somme toute, il s'agissait de problèmes d'ordre didactique - pédagogique en FLE mais aussi de problèmes liés à la guerre et à ses conséquences désastreuses sur l'enseignement-apprentissage du FLE.

Cette première phase de la recherche-action nous a permis d'entrer au cœur de l'enseignement-apprentissage du français dans notre contexte, de révéler des lacunes qui dévalorisent et entravent notre pratique professionnelle, en tant qu'enseignant et en tant que personnel d'établissement. Ceci nous a ouvert les yeux sur des habitudes professionnelles inappropriées et leurs conséquences.

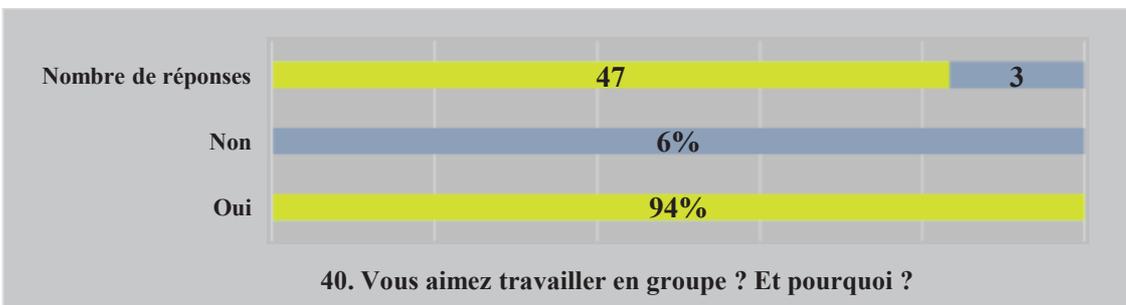
## **2.2. La prise de décision : « action de remédiation »**

Après avoir recensé les problèmes dans le contexte, il a été nécessaire de prendre une décision et proposer des actions afin d'y remédier, ce qui a représenté la deuxième phase de la recherche-action. Ainsi l'action de remédiation a été l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole sous forme d'une part d'un spectacle de chant en français et d'autre part de représentations de pratiques théâtrales.

Mais avant de l'effectuer, nous avons récolté les avis des étudiants et des enseignants à propos du projet pédagogique que nous allions intégrer et avons vérifié la faisabilité d'une telle action au sein de ce contexte. Les enseignants ainsi que les étudiants se sont rejoints sur l'intégration d'une action pédagogique permettant de remédier à certains problèmes repérés lors des enquêtes. Ils considèrent en général qu'il s'agit d'une action prometteuse, intéressante (94 %), utile (88 %) et surtout motivante (88 %). (84 %) d'enseignants ont confirmé que cette action pédagogique est faisable.



Les pourcentages obtenus lors des enquêtes nous ont rassurée avant de démarrer notre projet, nous ont donné de la confiance et de la motivation. En effet, avant de démarrer n'importe quelle action pédagogique, il nous fallait déterminer si un travail en groupe pouvait intéresser les étudiants car il s'agit d'une action principalement basée sur cela. Nous leur avons ainsi demandé leurs avis à ce propos :



94% des étudiants interrogés apprécient le travail en groupe, c'est un pourcentage rassurant et qui montre qu'ils sont conscients des bénéfices d'un tel travail. Ils ont justifié ainsi leurs réponses :

1. « Pour partager les idées, la connaissance et les expériences ; une bonne occasion d'échanger ; créer de l'interactivité entre les apprenants ; nous aider à découvrir nos points faibles ; c'est plus dynamique et plus intéressant. On peut profiter des expériences des autres. »	3. « Stimule les personnes timides à participer car travailler en groupe est rassurant. »
---	---

2. « Renforcer la relation entre les apprenants ; s'entraider, corriger les fautes ensemble ; le travail collectif favorise et encourage les élèves à la concurrence. »	4. « Plus intéressant et plus encourageant ; renforce la communication en groupe. »

Lors des discussions qui se déroulaient avec les étudiants hors de la classe, nous avons pu obtenir leur unanimité à propos de ce type de projet expressif qui vise à accéder à la langue, à la culture française et à valoriser l'oral.

Pour faire évoluer notre contexte spécifique, en ce qui concerne le choix d'une pratique artistique de la parole en FLE, nous avons en effet tenu compte du désir des étudiants, visible dans les résultats du questionnaire, de vouloir travailler le chant en tant que projet pédagogique. En effet, 74% des étudiants ont reconnu pratiquer le français en écoutant des chansons françaises, car il leur est plus facile d'y avoir accès. Ils affirment également que cela impliquait davantage leur subjectivité comme mentionné *supra*. Les étudiants étaient très intéressés par la chanson française et nous demandaient fréquemment de leur indiquer des noms de chanteurs français, de leur prêter ou de télécharger des chansons françaises et francophones.

À travers la mise en œuvre de ce travail de terrain, l'enjeu était d'introduire une pratique active d'enseignement-apprentissage qui permet de valoriser l'oral, les connaissances socioculturelles mais aussi la subjectivité des apprenants dans le contexte. Nous avons voulu donner à l'étudiant, le pouvoir de devenir acteur et responsable de son apprentissage en réalisant un projet relevant de la vie en société et en le socialisant devant un public extérieur. Ce qui représente une source majeure de confiance en soi, de motivation, d'autonomie et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable.

Grâce à la phase de socialisation que procure le projet en le présentant devant un public extérieur, l'étudiant peut avoir des appréciations, des retours positifs influençant la construction de sa personnalité et permettant à sa subjectivité de s'exprimer. Cette reconnaissance sociale lui donne une meilleure image de lui-même.

Les pratiques artistiques de la parole, en particulier la musique et le chant, provoquent des effets émotionnels qui influencent positivement la motivation d'apprendre mais aussi la cognition chez l'apprenant. Grâce à la dimension ludique qu'assure cette démarche de projet, toutes les contraintes d'ordre cognitif, social, affectif, freinant auparavant la parole, peuvent être dépassées. L'interaction et les échanges au sein du groupe sont ainsi davantage propices.

Rappelons que l'apprenant, dans notre contexte habituel, n'est pas un acteur social, autrement dit il n'a pas l'opportunité de réaliser une action en groupe à visée sociale, ni de

considérer la classe comme une société à part entière le préparant à la vie sociale, à savoir : travailler en groupe, en collaboration, partager des conceptions, communiquer, travailler l'oral et agir avec l'autre, avoir accès à la culture cible différemment, interagir et réaliser collectivement des actions à socialiser, c'est-à-dire des co-actions selon PUREN (2002b : 7), préparer l'apprenant à l'agir social. Tous ces aspects étant négligés dans le contexte étudié, la motivation des étudiants diminue, voire finit par disparaître au bout d'un moment. C'est pourquoi nous avons décidé, par ce choix pédagogique, de fusionner les composantes linguistiques et socioculturelles de la langue-culture cible avec l'affectif et le désir expressif, pour faciliter l'expression orale.

Quatre projets ont été réalisés au département de français à l'université d'Alep pour différents groupes de niveaux (A1, A2 du CECR) durant les années 2012, 2013, 2014. Ces projets se déroulaient en partenariat avec le département de français de la faculté de lettres, le département de FLE de l'Institut supérieur de langues et le CNF de l'AUF.

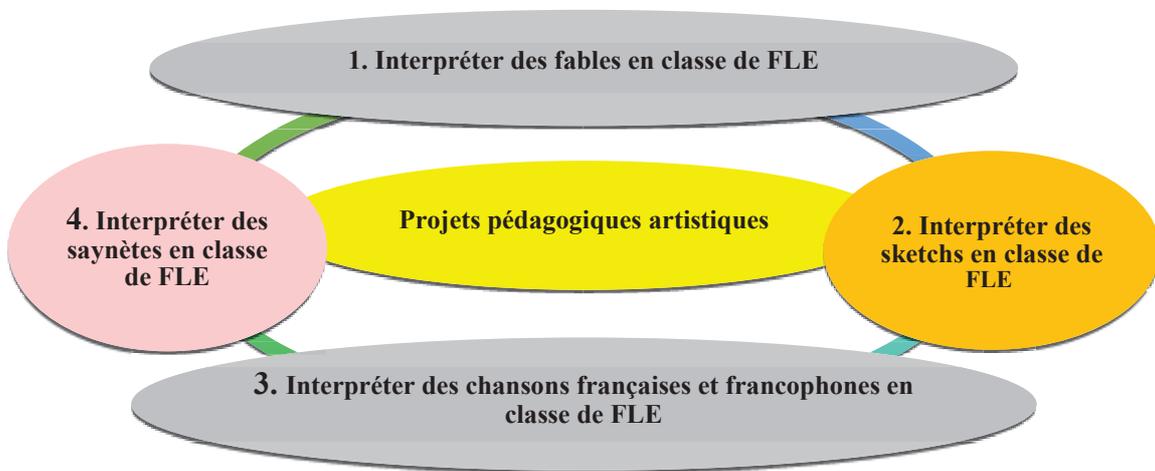


Figure. 2. La prise de décision. L'action.

### 3. Expérimentation développée

Dans cette contribution, nous présentons un seul projet, à savoir le spectacle de chant en français qui a eu lieu durant l'école d'été 2013. Dans ce dernier, quatre équipes étaient chargées d'aboutir aux résultats suivants :

- Interprétation en chœur de cinq chansons françaises et francophones, figurant parmi les favorites des quatre équipes de 12 étudiants (48 étudiants au total) de niveau débutant, devant un public extérieur et constituant le « *Spectacle de chant en français* » lors de la clôture de l'école d'été ;
- Production collective, par les quatre équipes, du livret de projet « *Chanter pour voyager* », destiné à être présenté à un public extérieur le jour du spectacle final, présentation avec le logiciel Power point et distribution d'un format papier. Ce livret contient les réalisations respectives de chaque équipe :
  - o Élaboration collective des notices biographiques (tableaux biographiques) de leur chanteur préféré ;

- Réalisation collective d'une biographie du chanteur préféré ;
- Conception collective d'une affiche pour l'invitation au spectacle final de l'école d'été ;
- Réalisation collective d'une jaquette de CD du projet ;
- Les enregistrements des chansons, les vidéos des entraînements au chant ainsi que les chansons du spectacle final seront gravés sur le CD du projet.
- Les paroles des chansons interprétées en chœur le jour de la clôture de l'école d'été et celles qui ont été travaillées durant le projet.

Les équipes ont été nommées selon les chanteurs préférés des étudiants, nous avons eu ainsi les équipes de : Céline DION, Lara Fabian, Grégory LEMARCHAL et Joe DASSIN. Les chansons à interpréter en chœur et choisies par les étudiants étaient : « Parler à mon père », « D'amour ou d'amitié », « Je rêve », « Je t'aime » et « Si tu n'existais pas ».

Nous avons voulu, pour finir, diffuser nos produits sur la Toile sous forme d'un site fermé, destiné aux étudiants et aux enseignants de FLE, mais malheureusement ceci n'a pas été possible durant la période de guerre. Nous nous sommes contentés alors, comme évoqué précédemment, de les socialiser devant un public extérieur le jour de la clôture de l'école d'été.

Durant la mise en œuvre de ce projet, les étudiants ont eu des contacts variés avec différentes chansons. Ils les ont travaillées du point de vue des compétences linguistiques (orales et écrites), socioculturelles, subjectives incluant leur voix, leur corps, leur manière d'interpréter, leur goût artistique pour percevoir, interpréter les chansons. Les étudiants se sont davantage engagés dans une expérience esthétique, affective, intellectuelle, communicative qui prend leurs besoins en considération et qui fait également partie de la vie en société.

#### **- Matériel/Support**

- Un ordinateur connecté à Internet
- Une imprimante
- Du papier A4
- Du matériel d'enregistrement
- Du papier cartonné grand format pour les affiches
- Des feutres, colle, ciseaux
- Des CD
- Un projecteur et des enceintes
- Une caméra pour filmer les répétitions et le spectacle final.

- **Tâches finales évaluées**
  - Qualité du spectacle de chant présenté devant le public.
  - Qualité du livret du projet « chanter pour voyager ».
- **Méthodologie du projet**

Il s'agit d'une démarche progressive dont l'étape finale sera l'interprétation des chansons en chœur devant un public extérieur à la classe, ainsi que l'élaboration d'un livret de projet.

La démarche favorisée est l'apprentissage actif et le travail en groupe ; il s'agit de la pédagogie du projet inscrite dans une perspective actionnelle par la médiation des pratiques artistiques de la parole. Cela, afin de permettre à la subjectivité de l'étudiant de s'exprimer, par exemple de développer une certaine autonomie, confiance en soi, motivation, responsabilité et permettre l'enrichissement de la compétence communicative. Chaque étape de la réalisation du projet est accompagnée d'échanges en groupe élargi et de travail en sous-groupe en langue cible.

Pour ce faire, nous avons amené les étudiants à réaliser le projet en suivant deux volets simultanés, qui s'articulent l'un à l'autre et se complètent. Ils permettent aux étudiants à la fois de réaliser des tâches en FLE avec une démarche active, différente de la démarche habituelle, et de réaliser un projet à socialiser devant un public extérieur. Dans les lignes qui suivent, nous allons préciser à quoi correspondent ces deux volets.

**Le premier volet, nommé « le livret pédagogique »** amène les étudiants à travers la chanson française et francophone à entrer en contact avec la langue et la culture cibles. Grâce à lui, les étudiants réalisent des tâches orales et écrites, ils se responsabilisent en effectuant des évaluations formatives, acquièrent des compétences et des outils nécessaires pour la réalisation du projet tout en réalisant des tâches. Ils sont également amenés par le biais de ce volet à développer implicitement une compétence linguistique notamment à l'oral, ainsi que des connaissances socioculturelles. Cela vise également à renforcer leur motivation.

Pour ce faire, différentes tâches et activités ont été proposées aux étudiants sous forme de fiches pédagogiques que nous avons réunies dans le premier volet. Ces fiches pédagogiques ont été proposées par nous-même et certaines ont été inspirées de différents manuels de FLE, différents sites pédagogiques et d'autres relatifs aux chansons.

Ainsi, nous avons classé ces fiches pédagogiques, composées de différents documents authentiques et d'un corpus varié (chansons, biographies, activités orales et écrites), sur un mode thématique. Les apprenants ont travaillé ces corpus et ces documents authentiques sous forme d'activités langagières de compréhension / expression orale et de compréhension / expression écrite, de conceptualisation grammaticale, de phonétique et de vocabulaire, l'objectif étant de donner aux étudiants les moyens de réaliser des tâches orales et écrites relatives au projet.

## **Le second volet « Entraînements à la chanson française et francophone : le spectacle »**

Le second volet amène les étudiants à réaliser des tâches relatives au projet à proprement parler. Les étudiants sont invités également à pratiquer des entraînements vocaux, corporels, respiratoires, d'expression de visage et à effectuer des répétitions relatives au spectacle de chant en chœur. Des exercices valorisant le travail en groupe, des exercices de dynamisation, de concentration, d'écoute et de confiance préparant les étudiants à chanter ensemble, à travailler en cohésion, à libérer leur parole et leur corps et surtout à apprendre avec plaisir, sont également introduits. Tous ces exercices relevant d'une pratique artistique de la parole ont été sélectionnés dans les ouvrages de praticiens du théâtre en FLE, et parmi des techniques dramatiques de l'oral en FLE, tels que G. PIERRA, (1998, 2001, 2006), A. PAYET (2010) et A. CORMANSKI (2005).

### **- La socialisation des produits réalisés**

Après 70 heures de travail intensif, nous sommes arrivés au jour de la présentation devant le public. Ce jour, chaque équipe a présenté ses productions finales devant les spectateurs. Les étudiants allaient être récompensés par la socialisation de leurs productions finies et particulièrement par le spectacle devant un public extérieur à la classe. Cette phase a donné sens et valeur à leur travail, ce qui les a d'ailleurs énormément motivés et les a conduits à cette phase finale de la pédagogie du projet.

Après avoir choisi les chansons à interpréter, distribué les rôles, et après trois semaines d'entraînements, le moment est venu de passer à la mise en scène de tous nos efforts, y compris la voix, le corps, le texte, l'imagination, la créativité, la motivation, la subjectivité et le travail en groupe, ce que (LIBERMAN & MOLINIÉ, 1997 : 72) décrivent comme étant un « *passage du chaos initial, où toutes les hypothèses de jeu et d'interprétation des personnages ont été mises à l'épreuve, à la trouvaille de la forme esthétique correspondante au contenu thématique* ». C'est le passage de la phase d'incertitude et des situations-problèmes à la phase de socialisation.

Le spectacle final était basé sur l'interprétation en public de cinq chansons dans une modalité subjective. En tant qu'équipe nous partagions les mêmes ennuis et les mêmes souffrances, voire quasiment les mêmes traumatismes dus à la guerre, voilà pourquoi nous partagions une grande part de subjectivité et de sensibilité qui a été révélée dans l'interprétation devant le public. Il s'agit en premier lieu de présenter le spectacle de chant en chœur devant un public extérieur et de distribuer le livret du projet : « chanter pour voyager » qui inclut les notices biographiques et les biographies des chanteurs favoris des étudiants, les affiches de l'annonce de la cérémonie de clôture du projet, les jaquettes du CD. Le livret était aussi présenté en *Power Point*.

Au moment de la présentation devant le public, les étudiants se sont disposés en chœur sur l'estrade. Nous étions devant eux pour chanter avec eux et ainsi les encourager et les aider au cas où un trou de mémoire aurait lieu. Le texte était sous les yeux de ceux qui ne l'avaient pas encore appris par cœur. Les étudiants sont vite entrés dans l'ambiance, ils étaient complètement motivés, contents, souriants ; ils étaient à l'aise avec leurs corps, maîtrisant leurs gestes, leur voix, leurs rythmes, leurs subjectivités, heureux d'entendre la

musique, la mélodie de la langue cible et par la suite de produire des mots et de traduire des sentiments à leur propre manière. Chacun parmi eux a senti les mots, la musique puis chanté à sa façon, avec sa propre interprétation.

L'interprétation a été une vraie réussite ; les étudiants, très vite décontractés, ont réussi à assumer pleinement leur texte malgré le fait de n'avoir pu l'apprendre par cœur et d'être dans l'obligation de tenir des copies devant les yeux. Ils ont réussi au bout de quelques secondes à gérer leur anxiété née de leur premier contact avec un public extérieur à la classe. Ils sont parvenus à susciter l'émotion du public, à le faire chanter, fredonner, à le divertir, à l'amener à taper dans les mains, etc. Les étudiants, encouragés par cette ambiance, rassurés, ont su faire face au public. Leur confiance en eux et leur détermination ont été le fruit, entre autres, des entraînements vocaux, corporels, respiratoires, et des efforts qu'ils ont déployés tout au long du projet.

La manifestation a été une réussite, ce qui le prouve, c'est la vague de félicitations après chaque chanson interprétée. Une partie du public ne comprenait pas le français, toutefois, quand « je t'aime », « D'amour ou d'amitié » et « Parler à mon père » ont résonné dans l'amphithéâtre, l'émotion portée par les "étudiants-chanteurs" était telle à ce moment-là que le public a été transporté, partageant leur émotion. Personnellement, j'étais emplie de joie, de soulagement et de plaisir en voyant tout le monde chanter - étudiants, public et moi-même - accompagnant ainsi le chant des étudiants. Des chansons d'amour et de nostalgie pour oublier l'injustice de la guerre ! L'apprentissage d'une langue étrangère c'est aussi la découverte de sentiments profondément humains, universels.

#### **4. L'analyse des résultats - bilan et impact de l'action menée**

L'expérimentation a été suivie d'une analyse ainsi que d'un bilan de cette action de remédiation, ce qui a représenté la 3ème phase de la recherche-action.

##### **4.1. Analyse de l'expérimentation**

Après avoir réalisé, avec les étudiants, l'action de remédiation, la socialiser devant un public extérieur à la classe lors de la cérémonie de clôture de l'école d'été, il est nécessaire maintenant de révéler l'analyse de ce travail de terrain, afin de vérifier si l'intégration de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole a produit de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE dans ce contexte et si cette démarche relève effectivement de la pédagogie du projet. Pour répondre à cette question, nous avons choisi quelques principes phares à propos de cette pédagogie pour vérifier et évaluer sa mise en œuvre dans le travail de terrain.

Une réponse positive à ces interrogations est apparue en évaluant et vérifiant la mise en œuvre de ces principes dans le travail de terrain. Les étudiants ont pu effectivement :

- **Réaliser des tâches (des actions) relatives au projet et en lien avec la société**

Afin de conduire les étudiants à mener à bien le projet à proprement parler, nous l'avons divisé en fonction des actions (des tâches) à accomplir. Celles-ci ont été présentées aux étudiants sous forme de fiches leur permettant de progresser d'une manière organisée dans

la réalisation des produits demandés et dans l'acquisition des apprentissages. Ce choix de mise en œuvre d'une succession de tâches en vue de la réalisation du projet, correspond à la pédagogie du projet. Parmi les tâches choisies, quelques-unes relevaient des pratiques artistiques de la parole. Ainsi les tâches vues dans notre dispositif répondent au premier principe phare de la pédagogie du projet de nature artistique, le fameux *learning by doing*. Citons-en quelques-unes :

Utiliser des outils et des logiciels, effectuer des recherches sur Internet, réaliser un diaporama, présenter les productions finales devant le public, se réunir, s'organiser, proposer des chansons, des idées relatives à la conception des affiches, des jaquettes de CD, concevoir les jaquettes de CD, les notices biographiques et les affiches, rédiger les biographies, s'évaluer, formuler des autocritiques, s'entraîner à l'interprétation des chansons, organiser des répétitions, se filmer, se prendre en photo, effectuer des tâches orales, écrites, de phonétique, de vocabulaire, etc.

**- Résoudre des situations-problèmes déclenchées grâce à des micro-tâches et aux documents authentiques**

Être confronté à des situations-problèmes est l'un des principes phares de la pédagogie du projet. Le fait d'interpréter des chansons en chœur devant un public varié et en langue-cible, cela représente une situation-problème à laquelle les étudiants devaient trouver une solution. Cela suppose une certaine maîtrise de la langue-cible, une certaine maîtrise de la respiration, du langage corporel, de la voix, de la prosodie (rythme et intonation), du système phonétique, etc. Produire une biographie d'un chanteur français ou francophone correspond aussi à une situation-problème nécessitant des outils linguistiques, culturels, textuels, d'où notre choix de rajouter un complément de programme grâce auquel les étudiants ont pu construire quelques outils nécessaires pour trouver une réponse adaptée à toutes les difficultés lexicales, syntaxiques, grammaticales rencontrées. Les difficultés de conception des notices biographiques, des affiches et des jaquettes de CD supposaient d'effectuer des recherches sur Internet, de rassembler des outils et des données utiles, d'élaborer un livret de projet, nécessitant une certaine maîtrise des outils informatiques, etc.

Une interprétation des chansons françaises et francophones relève aussi de situations-problèmes culturelles. Présenter un spectacle de chant devant un public varié et interpréter des chansons en langue-cible avec des subjectivités diverses nécessite une transformation ou un développement de ses propres représentations culturelles pour pouvoir rencontrer un public extérieur, avoir confiance en soi et se libérer de son corps et par la suite libérer sa parole.

**- Proposer, négocier des tâches et des rôles, travailler en groupe, et construire des conceptions communes telles que l'engagement et l'implication, etc. pour la réalisation du projet**

Le choix des chansons à interpréter, des affiches et des jaquettes à concevoir, relevait de la responsabilité de chaque étudiant au sein du groupe. Pour ce faire les étudiants ont été amenés à proposer, à négocier leurs propositions, puis à fixer les choix. Au sein de chaque équipe, ils répartissaient les tâches entre eux. Lors de la rédaction des biographies des chanteurs, chaque équipe a réuni les informations nécessaires en vue des biographies

retenues, dans des tableaux biographiques (notices biographiques), puis ils se sont mis d'accord sur la cohérence de leurs textes. Ce sont eux aussi qui ont choisi les chansons à interpréter et ont manifesté le désir de les interpréter ensemble (toutes équipes réunies). Nous avons fait appel à tous les étudiants, nous avons tenu à ce qu'ils répartissent les tâches d'une manière équilibrée. Ces discussions, négociations et répartitions des tâches leur ont permis de travailler en groupe, un principe phare de la pédagogie du projet. Le fait d'amener les étudiants à apprendre en situation pour et par le projet, les a rendus conscients de cet apprentissage et de l'avantage qu'ils peuvent en retirer, mais aussi cela les a rendus dynamiques, les a impliqués au sein du groupe et par la suite motivés. Cet apprentissage leur a permis aussi de sentir l'importance du travail en groupe sans lequel aucun résultat n'aurait pu voir le jour.

- **Réaliser une production concrète et la socialiser devant un public extérieur :**

Réaliser une production finie est un facteur d'implication, de motivation, d'intérêt pour les étudiants. Il s'agit d'un objectif principal à atteindre. Les étudiants de toutes les équipes étaient attirés, motivés par l'idée d'en présenter une devant un public extérieur, de communiquer leur travail à la société, de lier les pratiques scolaires à la vie en société. Cette expérience était pour eux inédite et motivante.

Pour mener à bien la pédagogie du projet de nature artistique, les réalisations effectuées doivent d'une part correspondre à une forme de la vie en société (sociale, culturelle, artistique, etc.), d'autre part être destinées à d'autres destinataires que la classe. Dans notre étude de cas, la socialisation et la diffusion des réalisations, en tant qu'étapes phares de la pédagogie du projet, ont bien été effectuées. Le projet était un spectacle de chant ainsi qu'un livret de projet : « chanter pour voyager » ; il relève effectivement d'une forme sociale, culturelle et artistique ; sa diffusion a été destinée à un public extérieur à la classe, comme indiqué précédemment.

L'une des évaluations menées dans notre étude de cas, s'est inscrite dans un cadre social. Nous avons eu des *feedbacks* (HUBER, 2005a : 19), autrement dit des retours variés du public (enseignants, camarades, familles, amis, responsables, etc.), ce qui s'inscrit aussi dans une pédagogie du projet.

En résumé, l'objectif de réaliser un projet, à rappeler un spectacle de chant et un livret de projet « chanter pour voyager », a nécessité une confrontation avec des situations-problèmes, puis a exigé de les résoudre par le biais du travail en groupe, en collaboration, et grâce à l'engagement des étudiants. Ce travail en groupe a impliqué aussi un travail de proposition, de négociation, de choix, de distribution des rôles entre les étudiants afin d'accomplir les tâches relatives au projet. Ceci leur a demandé de l'engagement et des efforts considérables en matière de recherches des données, tout en faisant appel à leurs compétences dans les différentes disciplines et à leur capacité de transfert, en construisant certains apprentissages tout en réalisant le projet et en développant d'autres connaissances. Cela a permis aussi de tisser des liens étroits entre les étudiants et leur a donné l'envie et la motivation de mettre en œuvre le projet, puis ensuite de pouvoir le socialiser et le diffuser.

Ce dispositif de terrain a permis aux étudiants d'associer les pratiques scolaires aux pratiques sociales (monter un spectacle de chant devant un public extérieur), mais aussi de procéder à une évaluation sociale, évoquée précédemment (révélée grâce à des *feedbacks*), et à des recherches de données extérieures au programme.

Nous confirmons ainsi pour conclure que notre dispositif, a bel et bien apporté de réels changements au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE et au sein de notre contexte à l'université d'Alep et qu'il relève effectivement de la pédagogie du projet artistique.

## **4.2. Bilan du projet et son impact**

### **4.2.1. Les contraintes, les limites qui ont perturbé cette démarche de projet**

En ce qui concerne le bilan des dérives, limites et contraintes, il est important de préciser que ce qui était le plus difficile à gérer, pour nous-même et pour les étudiants, c'était la situation sécuritaire dégradée, le manque de matériel qui y était associé, et le problème de la durée accordée au projet qui obligeait à un travail intensif. Quant aux difficultés socioculturelles et éducatives, elles étaient à considérer mais surmontables, et par conséquent elles n'ont pas freiné la mise en œuvre de la pédagogie du projet artistique. Nous développerons ces limites et contraintes dans d'autres publications scientifiques.

### **4.2.2. Les contributions de la pédagogie du projet par la médiation des pratiques artistiques de la parole**

Les apports de ce dispositif qui ont été prouvés par la post-enquête et les *feedbacks*, sont considérables et offrent des perspectives de recherche possible.

Grâce à la culture d'action commune dont parle PUREN (2002b : 9) et au *Learning by doing* dont parle DEWEY (BOUTINET, 2012 : 205), qui correspond à l'apprentissage par l'action dont parle HUBER (2005a : 23), les étudiants ont pu approfondir pour certains, et construire pour d'autres, **des savoirs** variés : linguistiques, techniques, esthétiques, socioculturelles, et en particulier des compétences orales. Nous en citons à titre d'exemple : la rédaction des biographies, effectuer des recherches sur internet, interagir et communiquer pour la réalisation du projet, découvrir des aspects de la culture cible, tels que parler de la réalité des jeunes : leurs problèmes, leurs attentes, leur avenir professionnel et personnel ; parler de soi, de ses problèmes et de ses loisirs ; rédiger un message électronique ; l'argot et la langue familière des jeunes ; les activités de loisirs des jeunes. Grâce aux différentes thématiques abordées tout le long du premier volet, les étudiants ont pu acquérir des vocabulaires liés à l'alimentation, à la santé, aux activités quotidiennes, aux tâches domestiques, à l'argot et la langue familière des jeunes, aux loisirs, au voyage, aux vacances, aux souvenirs, aux sentiments variés, aux pratiques artistiques de la parole, à la biographie des chanteurs, parmi d'autres.

Grâce au projet pédagogique de nature artistique, les étudiants ont pu communiquer entre eux d'une manière naturelle, authentique pour et par la réalisation du projet. Tout au long du dispositif, les étudiants étaient en train de négocier, de prendre des décisions : pour s'approprier les textes des chansons, les interpréter, se mettre d'accord sur l'organisation au sein du chœur, par exemple. Les étudiants ont pris la parole de manière authentique et

spontanée pour exprimer leurs avis, refuser ou accepter, justifier, défendre leurs propositions.

Au niveau de l'expression orale, le progrès était impressionnant. Tout le long du projet mais aussi le jour du spectacle final, nous avons pu noter cela concrètement. La qualité de leur prestation orale était excellente. Leur prononciation s'est nettement améliorée. Ce progrès a eu lieu grâce aux micro-tâches de diction, de répétition orale, de répétition progressive et régressive, a *cappella*, au karaoké, aux micro-tâches vocales, respiratoires. Aussi grâce aux leçons de phonétique et aux exercices proposés. Les étudiants ont pu assimiler quelques phonèmes et différents graphèmes et quelques règles de liaisons.

Ainsi au niveau des compétences orales, nous pouvons distinguer la parole qui se déroulait tout le long de la réalisation du projet et la parole vue dans la phase d'expression orale qui suivait chaque thématique travaillée. Grâce à la thématique de « l'argot et le langage familier des jeunes » par exemple, les étudiants ont pu être sensibilisés à ce domaine. Ils ont découvert des aspects peu connus des usages du français pour eux et ont eu la satisfaction ensuite d'utiliser différents niveaux de langue.

Ce qui est rassurant, c'est que les étudiants ont réduit le recours à la langue maternelle dans leur communication, même entre eux durant la réalisation du projet. Rappelons que 94 % des étudiants (selon la 3<sup>ème</sup> enquête), introduisaient la LM lors de l'expression orale.

Ce dispositif leur a permis d'exprimer leur **subjectivité**, de développer des **savoir-être** (avoir le désir et le plaisir d'apprendre, être impliqués, responsables de leur apprentissage, motivés, coopératifs, curieux intellectuellement et expressivement subjectifs, avoir de la confiance en eux, faire face à la timidité et rendre leur corps expressif) et leur a permis de construire et partager des **valeurs communes pour réaliser le projet** telles que la responsabilité, l'engagement, la solidarité, l'entraide, la motivation, la créativité, la coopération, la solidarité et l'agir avec l'autre mais aussi de travailler dans la mixité, etc.

Les étudiants ont pu développer des **savoir-apprendre** (participer dans leur propre apprentissage, chercher, négocier, distribuer des rôles, découvrir, fixer des choix, etc.) et **savoir-faire** (monter un spectacle de chant, concevoir des affiches pour annoncer une cérémonie, fabriquer un livret de projet, rédiger des biographies de chanteurs, élaborer des jaquettes de CD, effectuer des recherches sur Internet, maîtriser des techniques bureautiques) et ont pu tisser **un nouveau rapport au savoir** : rechercher collectivement les données et les moyens relatifs à la réalisation du projet ; résoudre des situations-problèmes ; dédramatiser l'erreur, apprendre par une démarche de projet et des pratiques artistiques de la parole. Ce dispositif a aussi offert aux étudiants un cadre interdisciplinaire, mobilisant des connaissances, des compétences variées (linguistiques, socioculturelles, textuelles, techniques, relationnelles, etc.) et leurs subjectivités. Les étudiants ont été au sein du fameux « *Learning by doing* », qui correspond à apprendre par et pour l'action. Ce dispositif a donné la possibilité de tisser des liens entre les savoirs variés en langue-culture cibles et le domaine artistique, ce qu'illustre le spectacle de chant. Les étudiants peuvent par la suite transférer les connaissances acquises grâce au projet dans leur vraie vie au sein de la société, à des fins professionnelles par exemple (futurs enseignants de FLE, ils peuvent profiter de cette expérience avec leurs propres étudiants).

Force est de constater pour finir que notre dispositif s'est avéré bénéfique dans ce contexte spécifique et a permis aux étudiants d'oublier, même provisoirement, les ennuis de la guerre. Ces résultats positifs de l'action de remédiation ont permis de confirmer les hypothèses de départ, et ont incitée en même temps à poursuivre ce chemin pour pouvoir répondre à d'autres besoins ressentis du terrain.

Voici quelques retours, recensés grâce à la post-enquête, témoignant les apports dont ont bénéficié les étudiants grâce à ce dispositif :

**N** : « Au niveau personnel, j'apprécie bien le travail en groupe, comme le nôtre, franchement c'était inoubliable, j'aime bien tous les membres du groupe, chacun a son caractère particulier et distinct. »

**A** : « Personnellement ça m'était utile de travailler dans un groupe aussi motivé et ouvert d'esprit. »

**Aa** : « L'intégration des pratiques artistiques [m'avait permis] d'être [davantage] confiante par rapport à avant et [de m'] habituer au contact avec les autres. »

**Ch** : « J'étais très timide mais maintenant j'ai cassé la barrière de timidité et ai pris confiance en moi. »

**Ha** : « Il est nécessaire de refaire cette expérience pour améliorer la langue et se progresser à la fois verbalement et corporellement. » Elle précise également que cette expérience lui a permis de « casser l'obstacle de timidité entre les gens. »

**No** : « Cette expérience m'avait permis de mieux s'exprimer surtout avec du sentiment. »

**Nr** : « Il est nécessaire de refaire cette expérience parce que la routine [la formation assurée] à l'université est parfois ennuyeuse et stable [...], il nous faut des activités qui pourraient casser ce rythme monotone. »

**U** : « Cette expérience m'a ajouté quelque chose au niveau linguistique. Dans notre étude de la littérature française, il nous manque toujours ces expressions familières et locales. Cette formation nous a permis de retrouver le français de tous les jours avec ces formes que j'adore, loin des figures de style. »

**R** : « Oui il est nécessaire de refaire cette expérience, car c'est un moyen pour développer mes vocabulaires ». »

**H** : « Oui, l'intégration des pratiques artistiques en classe de FLE m'aide à mieux m'exprimer à l'oral, à améliorer ma langue et la façon de pratiquer la langue et à mieux prononcer. »

**X** : « Merci pour ces beaux moments qui nous ont permis **d'oublier** un peu la **souffrance de la guerre** ». »

Notre carrière professionnelle au département de français à l'université d'Alep a été marquée par la guerre durant 4 années. Ce contexte délicat nous concerne et nous intéresse. Ainsi pour participer, dans la mesure du possible, à sa transformation, nous avons réalisé

cette recherche. Notre objectif est aussi d'exporter certaines de nos expériences pédagogiques réunies dans cette recherche vers d'autres contextes touchés par la guerre, notamment le contexte palestinien dont je suis originaire. En guise de conclusion, nous voudrions ainsi vous faire part de quelques perspectives de recherches possibles. Il serait intéressant d'entreprendre d'autres actions de remédiation, car selon les enquêtes de terrain d'autres difficultés nécessitent des remédiations. C'est pourquoi nous proposerons un projet d'élaboration de méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE, qui correspond au besoin du public et qui viendra en complément du programme dans le département de français à l'université d'Alep, mais aussi dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage du FLE. En l'occurrence nous proposons donc de mettre en place des séances de correction phonétique en lien avec les pratiques artistiques de la parole, le cas des chansons, des fables, et des pratiques théâtrales à la fois pour travailler la respiration, la perception phonétique, la voix, le corps, la discrimination phonétique, etc. Il s'agit d'un projet de type didactique, pédagogique et artistique qui prend en considération les besoins des étudiants, leur niveau et leur motivation.

### Références bibliographiques :

- ARBORIO Anne -Marie, F. P. (2015), *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, Paris : Armand Colin.
- BASTIEN, S. (2007), *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. Recherches qualitatives, vol. 27(1), p.127-140, accessible en ligne au : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf) (Consulté le 05/10/ 2015).
- BEAUD. S., WEBER. F. (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La découverte.
- BLIN, B., HERRERA, L. (2009), Formation méthodologie : Recherche-action : un outil pour transformer les pratiques, *Le français dans le monde*, n°366, p. 28-29-30.
- BOIRON M., (2001), Chansons en classe, mode d'emploi, *Le Français Dans le Monde*, n° 318, p.55-57.
- BOIRON M., HOURBETTE P, (1993b), 1001 manières d'utiliser la chanson. *Le Français Dans le Monde*, n ° 257.
- BORDALLO, I., GINESTET. J. P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette Éducation.
- BORDALLO, I., GINESTET, J. P. (2006), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette.
- BOUTINET, J. P. (2011), *Psychologie des conduits à projet*, Paris : Que sais-je ?
- BOUTINET, J. P. (2012), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- BROCH, M. H. (1996), *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Lyon : Chronique Sociale.
- CALVET, L. J., DUMONT, P. (1999), *Analyse de terrain : L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.
- CALVET, L.J. (1980), *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris : CLE international.

- CHRISTIN, R. (1997), Le projet pédagogique en français, *Le français dans le monde*, n°288, 1997, p. 24-27.
- COPANS, J. (2011), *L'enquête et ses méthodes : L'enquête ethnologique de terrain 3ème édition*, Paris : ARMAND COLIN.
- CORMANSKI, A. (2002), Dehors/dedans ou la problématique du corps dans l'espace classe entre public asiatique et non asiatique. *Études de linguistique appliquée*, n° 126, p. 247-254.
- CORMANSKI, A. (2005), *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Paris : Hachette.
- HUBER, M. (2005a), *Apprendre en projets : la Pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique sociale.
- HUBER, M. (2005b), *Conduire un projet-élèves*, Paris : Hachette Éducation.
- LIBERMAN, M., MOLINÉ, M. (1997), Pratiques de classe théâtre : Trajectoires biographiques et espace théâtral. *Le français dans le monde n°288*, p. 69-72.
- MUCCHIELLI, R. (2008), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : ESF.
- PAYET, A. (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris : Techniques et Pratiques en classe, CLE international.
- PIERRA, J. (1990), *Un accès esthétique à la parole en langue/culture étrangère : la voie théâtrale et le chemin poétique : approche subjectivante au langage en didactique*. Thèse de doctorat, université Paul-Valéry Montpellier 3.
- PIERRA, J. (1998), *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère*, Montpellier : presses de l'université Paul-Valéry.
- PIERRA, J. (2001), *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : Harmattan.
- PIERRA, J. (2003), Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte. *Études de linguistique appliquée*, n°131, 2003, p.357-367.
- PIERRA, J. (2006), *Le corps, la voix, le texte*, Paris : Harmattan.
- PUREN, Ch. (2002 a), De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 126, juillet-septembre 2002, p. 321-337, Paris : Editions Klincksieck - Didier-Érudition. Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/> (Consulté en mai 2018).
- PUREN, Ch. (2002 b), « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle* ». Accessible en ligne au : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/> (Consulté en mai 2018).
- RICHER, J.J. (2011), Recherche-action et didactique du FLE, *Synergies Chine*, n°6, p.47-58.