Revue TDFLE

**N° 69 | 2017**
**Varia**

# Approche d'une situation pédagogique complexe : l'activité épilinguistique comme déclencheur d'apprentissage

***Kanella MENOUTI*** *Membre permanent du personnel enseignant spécialisé*
*Département de Langue et Littérature françaises*
*National and Kapodistrian University of Athens*

**Édition électronique :**
**URL :**
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-69/228-approche-d-une-situation-pedagogique-complexe-l-activite-epilinguistique-comme-declencheur-d-apprentissage
**DOI :** numerev_1256
**Date de publication :** 22/03/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MENOUTI, K. (2017) Approche d'une situation pédagogique complexe : l'activité épilinguistique comme déclencheur d'apprentissage. *Revue TDFLE*, (69). https://doi.org/10.34745/numerev_1256

**Résumé** :

Les réflexions qui suivent sont issues d'un travail de thèse en Sciences du Langage, au sein de l'équipe Dipralang de l'université Montpellier 3, intitulé : *Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce*.

Le contexte d'étude fut le collège d'Hayia Thecli (Sainte-Thècle), situé dans le village d'Hayia Thecli, à Céphalonie – île se trouvant dans la Mer Ionienne, appartenant au complexe insulaire des îles ioniennes qui constituent la limite ouest du territoire grec. Ce collège, où nous avons enseigné le français langue étrangère de 2008 à 2013, constitue un contexte d'enseignement et d'apprentissage délicat...

**Mots-clés** : FLE, conjugaison, Grèce

**Abstract** :

The following reflections come from a thesis work in Language Sciences, within the Dipralang team of the University of Montpellier 3, entitled: How to conjugate the present tense of the verb "to be"? Anthropological and didactic approach to a complex pedagogical situation through the teaching of a foreign language: the case of an island school in Greece.

The context of study was the college of Hayia Thecli (Holy Theclops), located in the village of Hayia Thecli, in Kefalonia - an island in the Ionian Sea, belonging to the island complex of the Ionian Islands that constitute the western limit of the Greek territory. This college, where we taught French as a foreign language from 2008 to 2013, is a delicate teaching and learning context .

**Keywords** : FLE, conjugation, Greece

Kanella Menouti - Université Ouverte Hellénique

nikoletairene@yahoo.com

---

**Mots-clés :**
FLE, Grèce, Conjugaison

# 1. Un collège en voie de « désinstitualisation »

Les réflexions qui suivent sont issues d'un travail de thèse en Sciences du Langage, au sein de l'équipe Dipralang de l'université Montpellier 3, intitulé : *Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce*[1].

Le contexte d'étude fut le collège[2] d'Hayia Thecli (Sainte-Thècle), situé dans le village d'Hayia Thecli, à Céphalonie – île se trouvant dans la Mer Ionienne, appartenant au complexe insulaire des îles ioniennes qui constituent la limite ouest du territoire grec. Ce collège, où nous avons enseigné le français langue étrangère de 2008 à 2013, constitue un contexte d'enseignement et d'apprentissage délicat.

Sa particularité tient à sa logique institutionnelle. Or, cette logique vise plus à sa sauvegarde qu'à la transmission des savoirs. En effet, le collège, fondé en 1892 par des bienfaiteurs de la région, constitue un legs qui, selon le désir de ses fondateurs qui est exprimée de manière officielle dans leur codicille de 1919, doit exister à perpétuité.

Pourtant, dans les années 1990, le nombre d'élèves commence à diminuer. « Une période historique de structures sociales et de traditions arrive à son terme » (Adonakatou, 2007 : 195). L'exode vers les villes les plus proches (à Lixouri, à Argostoli, la capitale de l'île,) et l'immigration vers le continent laissent leur marque dans le collège d'Hayia Thecli, qui risque de fermer par manque d'élèves.

En même temps que le collège de la ville de Lixouri – la ville la plus proche du village d'Hayia Thecli – attire de nouveaux élèves, sa réputation grandit.

Dans les années 1990 l'école d'Hayia Thecli commence à changer, par la volonté de quelques personnes. Un accord tacite se fait entre les directions des deux écoles. Il n'est ni officiel, ni écrit. Les élèves qui redoublent au collège de Lixouri ou qui sont punis pour des fautes graves, « les cas désespérés et ingérables[3] », sont directement envoyés, la plupart du temps avec l'accord des parents, au collège d' Hayia Thecli. Cette démarche est profitable aux deux établissements : le collège de Lixouri gagne en réputation et le collège d'Hayia Thecli gagne des années de vie, car il se doit d'exister « à perpétuité ». Autrement dit, le collège dévasté par l'exode rural existe, surtout, grâce à la présence physique des élèves qui « échouent » au collège de la ville.

Ainsi, les élèves du collège d'Hayia Thecli sont considérés par la direction plus comme le canal de transmission d'un héritage que comme des apprenants. Ce qui a des conséquences importantes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de toutes les matières. Car les élèves, d'un côté, sachant le rôle qu'ils jouent dans cette

institution, abandonnent tout effort d'apprendre et les professeurs, choqués par l'indifférence des élèves et leur passivité, sont conduits à une déprofessionnalisation marquée.

Ce qui nous amène à parler d'une fracture entre l'institution et ses acteurs.

L'institution est ici considérée sous l'angle proposé par le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun (2010) à savoir la possibilité, légitimée par la tradition, pour l'école en tant que tiers, de prescrire une normativité à la collectivité.

Au collège d'Hayia Thecli, tout ce qui pourrait représenter l'institution et la tiercéité, les paroles des professeurs concernant les cours, le savoir dispensé, le besoin de discipline, les interdictions, les limites spatiales et temporelles, ne constituent pas de contraintes pour les élèves ; ceux-ci ne les reconnaissent pas comme telles et font comme s'ils n'étaient pas dans une école.

L'enseignement et l'apprentissage de toutes les matières, comme, d'ailleurs, du français langue étrangère, s'avèrent particulièrement difficiles, voire même impossibles. La grande majorité des élèves contreviennent aux directives des professeurs: après la récréation, ils entrent dans la classe en retard, souvent en train de manger, ils refusent de faire leurs devoirs, ils refusent d'être attentifs en classe, ils font du bruit pendant les cours, ils font des blagues, ils insultent les professeurs, ils ne prennent pas de notes, ils ne recopient pas les données écrites au tableau, ils perdent les livres, les cahiers (s'ils en ont), les photocopies, ils vont à l'école sans le matériel nécessaire (crayons, gommes, stylos..), ils ne mettent pas dans le sac les livres et cahiers pour les cours du jour, ils déchirent les livres, cassent les crayons, écrivent sur les pupitres... Bref, ils refusent tout ce qui a un rapport avec l'école, en d'autres termes, ils récusent leur identification au rôle d'élève.

> Nous sommes dans un piteux état il faut recommencer tout à zéro. Ici la matière à enseigner ne finit jamais[4].

Dans ce collège particulier, la plupart des professeurs éprouvent un manque de repères et d'outils dans la classe, et cela est vécu comme une situation qui les pousse à violer les instructions :

> Tu entres dans une classe pour enseigner la physique ou la chimie et deux élèves sur sept ne savent même pas lire[5] !

> De cent choses que tu leur enseigneras à l'aide de cent méthodes, ils retiendront un pourcentage infinitésimal, ce qui me fatigue énormément[6].

L'enseignante d'anglais nous dit :

> Je procède par instinct, en violant toutes les instructions méthodologiques du Programme d'anglais, en négligeant, également, les conseils du conseiller pédagogique[7].

Très souvent, les comportements des élèves ne visent qu'à simuler l'adaptation à des règles scolaires mais sans vraiment se les approprier : ils font semblant, par exemple, de réfléchir lors des épreuves dont le scénario est déjà écrit car, plusieurs fois, il y a un professeur qui, à la fin de l'épreuve, leur dictera les réponses correctes. À la maison, pour faire les devoirs, un geste simple, « ouvrir le livre[8] », pendant quelques minutes, paraît suffisant.

Pour ce qui est de la participation au cours dans la classe, un grand nombre de ces élèves donnent aux professeurs des réponses sans y avoir véritablement réfléchi, ou bien, en répétant des énoncés préfabriqués, des énoncés du professeur, ou de quelques élèves considérés comme « bons » :

> Je sais que disons dans les autres cours, que je dirai quelque chose, je dirai des choses, et je… je m'en tirerai pour ainsi dire[9].

Cet élève de la deuxième classe du collège d'Hayia Thecli fournit des efforts avec parcimonie, tout en s'assurant le minimum d'efficacité en disant « quelque chose », un énoncé quelconque en guise de réponse à ses professeurs.

Ainsi, après l'observation de la vie quotidienne au collège d'Hayia Thecli et son écriture ethnographique10 et à l'aide des entretiens que nous avons eus avec les élèves, leurs parents et les professeurs du collège, nous sommes en mesure de dire que la plupart des élèves d'Hayia Thecli s'ajustent au « discours institutionnel », sans vraiment se l'approprier, en vue de survivre en tant qu'élèves, pendant les trois dernières années de la scolarisation obligatoire11.

Ce discours comprend des énoncés relatifs aux matières enseignées, écoutés en classe ou bien lus dans les manuels, mais aussi des énoncés portant sur le caractère du collège, énoncés qui circulent dans la communauté insulaire. Selon ce discours circulant, le collège d'Hayia Thecli est un lieu qui réunit tous les mauvais élèves et les « aide » à achever leur scolarisation obligatoire.

À titre d'exemple, quand le principal du collège a renvoyé un élève du collège d'Hayia

Thecli, à peine arrivé du collège de Lixouri, pour l'avoir grossièrement insulté ainsi que la femme de ménage, un autre élève, V., a manifesté sa colère et son étonnement. Nous lui avons demandé de dire ce qu'il aurait fait s'il avait été lui-même le principal du collège. Il a répondu qu'il n'aurait pas renvoyé l'élève car cela est contraire à la « politique » du collège.

> – Et pourquoi tu ne le renverrais pas de l'école ?
> – Parce que cette école a été… a été construite par quelqu'un qui n'était pas là pour renvoyer mais pour aider les gens il l'a faite. D'après ce que j'ai appris et ce que je sais. Il ne l'a pas faite pour les renvoyer. Et il[12] pourrait lui donner une dernière chance, il[13] ne l'avait pas beaucoup provoqué ! Il était là depuis deux trois semaines. à peine venu à l'école je ne le renverrai pas ! Je lui donnerais une dernière chance. Puisqu'il est venu pour qu'on l'aide.
> – Et toi ? Cette école t'aide ?
> – (Il sourit) Moi ? Oui. Normalement j'aurais dû partir mais, d'accord[14].

## 2. Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage du français au collège

Le Programme de français langue étrangère pour le collège grec a été introduit dans les établissements scolaires du primaire et du secondaire en 2003. La délimitation théorique de ce programme s'appuie sur les curricula, structurés autour de la notion d'objectifs. L'objectif global de l'enseignement du français au collège grec consiste dans « le développement de la compétence de communication » (Programme, 2003 : 4114) et la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage prônée est l'approche communicative (Programme, 2003 : 4117). D'ailleurs, ce n'est qu'à partir de l'avènement de l'approche communicative que les curricula pour l'enseignement des langues en Europe ont été structurés autour de la notion d'objectifs (Tsopanoglou, 2000).

Les objectifs généraux[15] du Programme sont les suivants :

- Comprendre et produire du discours écrit et oral.
- Développer la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique, à savoir développer des compétences phonologiques, lexicologiques et morphosyntaxiques.
- Se familiariser avec les différents niveaux et types de discours.
- Développer la compétence pragmatique, à savoir développer des compétences fonctionnelles de la langue.
- Aborder la langue dans sa dimension esthétique.
  (*Programme*, 2003 : 4114)

Le programme est structuré en trois colonnes, dont chacune contient une liste – la liste

des objectifs, la liste des contenus et, enfin, celle des activités – lues sur deux axes : syntagmatique et paradigmatique. Le schéma suivant représente la taxinomie du Programme de français :

| Objectifs | Unités thématiques | Activités indicatives |
|---|---|---|
| L'apprenant doit être capable de… | Domaines et fonctions du langage. | Exercices et activités transdisciplinaires ou non. |

À côté de ce tableau, prennent place des parties consacrées aux objectifs généraux, à des propositions de projets transdisciplinaires, à la méthodologie de l'enseignement, aux modes d'évaluation et, finalement, aux types de supports censés être utilisés par l'enseignant et l'apprenant dans la classe.

Malgré son caractère bref et schématique, la description du Programme de français, révèle clairement son intention : faire apprendre à l'élève grec comment participer à une situation de communication française donnée et comment agir sur son interlocuteur français de manière pertinente.

Ceci dit, l'apprenant est supposé capable d'articuler les actes de parole (les fonctions du langage), répertoriés selon une optique *Niveau Seuil* du langage, à la situation de communication (domaines d'expérience), pour ensuite choisir l'acte de parole pertinent. Il doit savoir faire des « corrélations». Le développement des compétences phonologiques, lexicologiques et morphosyntaxiques se fait dans une perspective centrée sur l'usage de la langue en situation sociolinguistique. L'apprenant doit avoir les outils linguistiques adaptés pour être acteur des situations de communication en évaluant leur pertinence fonctionnelle. Il se doit également d'opérer des relations entre des registres de langage et les locuteurs qui en font usage, selon des critères socioculturels et à partir de démarches hypothético-déductives.

Il s'agit, en d'autres termes, d'un apprenant dynamique, acteur et actif dans son apprentissage. Il s'agit d'un processus d'enseignement et d'apprentissage « centré sur l'apprenant ».

# 3. Vers l'émergence d'une parole subjective

En tant qu'enseignante de français au collège d'Hayia Thecli, j'étais, chaque jour, devant le constat d'un échec infini : j'enseignais selon les principes du Programme de français langue étrangère, plus ou moins fidèlement, afin que mes élèves apprennent à comprendre et à s'exprimer en langue étrangère, et presque personne n'arrivait ni à comprendre ni à s'exprimer. Le silence qui suivait une question ouvrait la porte au bruit, et au moindre prétexte, à l'absence de discipline ; l'autorité de l'enseignant semblait ne pas être reconnue. Mon discours d'enseignante de français n'était pas écouté. Les

élèves ne faisaient pas leurs devoirs, n'arrivaient pas à l'école avec les livres, stylos, cahiers, etc., et leurs performances aux évaluations écrites étaient, presque dans leur totalité, très mauvaises.

L'apprenant de français, « acteur » et « actif », était absent. Sur quel « apprenant », alors, me centrer ?

Cette situation m'a amenée à me poser la question suivante : comment ancrer mon enseignement dans ce terrain du « non apprentissage » ? Comment, en d'autres termes, créer un apprenant « réel », un élève qui apprend, un élève qui s'implique dans la pratique d'apprendre dans une institution qui ne favorise pas l'apprentissage ?

Selon mon hypothèse, pour qu'il y ait un « élève » à même d'apprendre, donc d'être « apprenant », il faut que l'enseignant crée des conditions aptes à instaurer un rapport entre l'élève et le savoir dispensé, qui est dans le cas de mes élèves, le français langue étrangère. Ce lien est, ici, exprimé en des termes qui embrassent le sujet et son inconscient, autrement dit, le sujet « […] *divisé entre les mots et les choses, entre corps et langage, entre savoir et vérité* » (Lebrun, 2009 : 227) ; il s'agit, alors, de construire par l'enseignement et l'apprentissage du français « *une solidarité entre énoncé et énonciation* » (Lebrun, 2009 : 228).

« *L'énoncé c'est le texte ; l'énonciation c'est l'engendrement du texte où se trahit le sujet* » (Lebrun, 2009 : 227). En classe, susciter la parole des apprenants considérés en tant que sujets c'est amener ces apprenants à exprimer leur désir ou le manque de désir de parler en langue étrangère, qui constitue le savoir dispensé par l'enseignant. C'est, autrement dit, un effort de rompre avec des énoncés préfabriqués, un effort de mettre en relation l'apprenant avec la langue étrangère.

Dans cette perspective, susciter une « activité épilinguistique » chez les élèves me paraît être une piste didactique opératoire.

## 3.1. L'activité épilinguistique

L'activité épilinguistique se trouve au centre des préoccupations de Cécile Canut qui la définit ainsi :

> L'activité épilinguistique se définirait donc comme l'ensemble des mises en discours (conscientes) sur le langage, les langues ou les pratiques langagières qui révèlent la relation du sujet au langage, et dont la fluctuation interdiscursive résulte du phénomène inconscient de la subjectivation. (Canut, 2000 : 31)

Il s'agit, autrement dit, du discours du sujet sur la/les langues.

Il faut noter, ici, que le terme « discours » renvoie, dans le cadre de l'analyse de Canut,

à « *un jeu d'associations, de sécessions, de combinaisons, indéfini* » (Prieur, 1996, cité par Canut, 2000 : 33). Le « discours épilinguistique » est, donc, entendu selon une logique fragmentaire, un jeu de mélanges, et non pas comme une organisation transphrastique régie par des normes d'organisation spécifiques. Le discours est, ici, fragment de parole, parole imprévisible et incertaine car subjective.

Selon Canut, l'activité épilinguistique

> […] peut être appréhendée à travers les traces ou marques (épilinguistiques) dans les dires des sujets […]. Ces traces/marques dans les pratiques langagières peuvent prendre des formes variées et se constituer en discours sur les langues ou les pratiques langagières. (Canut, 2000 : 31)

Ces traces proviennent des processus inconscients de subjectivation, cette notion étant entendue, à la suite de Lacan, comme la « *manifestation du désir du sujet* » (Canut, 2000 : 30). Bien que la source de ces traces soit inconsciente, Canut les différencie des « accidents » de langage, qui résultent du « […] *savoir insu (qui) parle à travers la langue* » (Prieur, 1996, cité par Canut, 2000 : 30) et qui « *s'inscrivent dans le jeu de l'homophonie, de l'homosémie ou de l'homographie* » (Prieur, 1996, cité par Canut, 2000 : 30). Ces irruptions de l'inconscient en parole, comme par exemple le « lapsus », ne sont troublantes que pour celui qui les énonce à son insu, étant donné qu'elles disent autre chose de celui qui les parle. Au contraire, les traces épilinguistiques, prennent leur source dans l'inconscient, mais découlent d'une prise de conscience de la part du sujet. Il s'agit donc d'une activité consciente, puisque le sujet commente et évalue son dire ou celui de l'autre « *au cours de l'interaction* » (Canut, 2000 : 31).

Distingués en deux ensembles, les commentaires et évaluations sur le langage, les langues ou les pratiques langagières sont soit « *des marques repérables au cours de l'énonciation*» (Canut, 2000 : 32), comme par exemple les « gloses », « les modalités autonymiques », soit des « *discours autonomes* » (Canut, 2000 : 33) et des « discours épilinguistiques ». Leur distinction tient à des propriétés formelles : dans le premier cas, il s'agit « d'énoncés ou de modalités incises dans l'interaction et portant sur son propre discours ou celui de l'autre », alors que dans le deuxième cas, cela comprend des commentaires à propos de particularités linguistiques (phonétiques, prosodiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales…) ou à propos de l'objet « langue », qui « *se transforment en discours autonomes* » (Canut, 2000 : 33).

Nous considérons que le deuxième ensemble de traces épilinguistiques, à savoir les commentaires à propos de la langue, pourrait être une piste très pertinente pour amener l'élève à devenir le sujet de son énonciation en français.

C'est un élève de la deuxième classe du collège qui nous a donné l'idée d'exploiter les commentaires épilinguistiques dans le cours de français langue étrangère au collège d'Hayia Thecli.

### 3.1.1. Séquence de classe

D'origine albanaise, cet élève de deuxième classe du collège a eu une trajectoire scolaire très complexe. Sa famille a immigré en Grèce quand il avait onze ans. Sa scolarité en Albanie semblait plus qu'incertaine. Une fois arrivé en Grèce, il a dû apprendre le grec « sur le tas », lorsqu'il fut intégré directement à la quatrième année de l'école primaire, car en Grèce, il n'y a pas de loi qui prévoit des classes d'accueil pour les enfants des familles immigrées.

Son frère aîné et lui se sont directement inscrits au collège d'Hayia Thecli après la fin de leurs parcours scolaire à l'école primaire de Lixouri. Son frère a une certaine aisance quand il parle et écrit en grec. De plus, il participe au cours de français langue étrangère avec des résultats, souvent, très satisfaisants. Il fait toujours ses devoirs. Par contre, l'élève dont je parle rencontre d'énormes difficultés dans la production et la compréhension écrites et orales en grec, et encore plus, quand il doit comprendre, parler et écrire en français langue étrangère. Plusieurs fois je lui ai enseigné l'alphabet français et quelques règles de phonétique élémentaires, pourtant il donne toujours l'impression de n'avoir rien acquis. J'écris sur le tableau « il » et l'élève lit [a] et la fois suivante le même mot peut être lu [o], ou [ts] ou d'une autre manière… Ses parents refusent de convenir d'une procédure de diagnostic qui pourrait être assurée par le « Centre pour le Diagnostic et le Soutien des besoins éducatifs spéciaux » (ΚΕΔΔΥ/KEDY). Malgré ses faibles « performances » dans la classe, cet élève lève la main à toutes mes questions, montrant par là qu'il veut participer au cours. À la maison, son frère ne l'aide pas beaucoup à réviser ; la plupart du temps ses devoirs contiennent beaucoup d'erreurs, ou restent incomplets. Bref, malgré des situations d'enseignement / apprentissage variées, cet élève n'a jamais correctement prononcé, ni écrit, le moindre mot en français.

Le 11 décembre 2012, j'avais cours avec la seconde classe du collège. Il fallait leur rappeler l'acte de parole « exprimer ses goûts » et, à travers cet acte, la conjugaison des verbes du premier groupe – points plusieurs fois enseignés et révisés depuis la première année du collège. La quasi-totalité des élèves de la classe avaient, d'après les témoignages d'autres enseignantes du collège, de graves difficultés quant à l'apprentissage de la conjugaison, que ce soit en français, ou bien en anglais ou en grec ancien.

J'ai donc proposé à la classe d'essayer de se rappeler de la conjugaison du verbe « détester », en écrivant sur le tableau l'infinitif et sa signification en grec moderne à côté. Personne n'a pu le conjuguer. Avant, donc, de rappeler la règle grammaticale, j'ai écrit au tableau la première personne du Présent, c'est-à-dire, « je déteste ». Soudain, cet élève a pris la parole. Il a pu articuler pour la première fois en français, spontanément, d'une voix claire et distincte ; il a dit : « je déteste " je déteste" ». C'est-à-dire je déteste la conjugaison du verbe « détester ». Il était souriant. J'ai même pu comprendre par son regard une certaine fierté pour sa « malice ».

Moi aussi je me suis sentie fière de lui, mais aussi étonnée. Je l'ai félicité de sa

prononciation et je l'ai rassuré en lui disant que « tous détestent la grammaire ». Je me suis rendue compte que cet élève avait fait un commentaire épilinguistique en français sur la langue enseignée.

Très souvent, j'essaie de susciter l'activité épilinguistique des élèves.

J'incite, par exemple, les élèves à « commenter » la langue française enseignée dans la classe, par des verbes d'appréciation, selon l'exemple rapporté: « j'adore, j'aime, je préfère, je déteste, etc. » Certains élèves préfèrent être plus détaillés dans leurs commentaires, plus expressifs et demandent la traduction française de mots et d'expressions qui leur paraissent plus pertinents que les énoncés proposés par le manuel ou par moi-même. « Le français c'est indifférent », par exemple.

Voici un autre exemple : « faites le portrait de la langue française. » En effet, j'ai profité de la deuxième Unité du manuel officiel pour la première classe du collège16, consacrée à l'apprentissage des expressions et du lexique relatifs à la description physique et morale afin de solliciter des commentaires épilinguistiques. Ayant, d'abord, proposé aux élèves l'activité d'imaginer le « portrait de la langue française », j'ai lu et expliqué en grec les mots et expressions qui figurent dans le manuel servant à faire le portrait physique et moral de quelqu'un. Au cours de l'explication, la majorité des élèves marquaient, en soulignant, en entourant, dans leur livre, les mots qui leur paraissaient utiles pour l'élaboration du « portrait physique » et du « portrait moral » de la langue française. Tous ont participé à l'activité en proposant un portrait, « le français est blonde », « le français est rigolo », « le français est ennuyeux », « le français est beau », « le français est bavard », « le français est génial », « le français est égoïste »… Ils ont tous essayé de parler, de décrire sans que l'humour ou l'imagination soient absents de leurs discours épilinguistiques. J'ai ensuite demandé aux élèves de justifier leur réponse en grec et/ou en français. L'élève qui avait dit que le français était égoïste m'a expliqué, en toute sincérité, que c'était à cause de moi-même qui donnais aux élèves beaucoup de devoirs.

Ce dernier exemple montre que les élèves ne commentent pas seulement la langue elle-même mais aussi son enseignement. L'important est qu'ils soient engagés dans une démarche de réflexion et d'imaginarisation. Il me semble que cette démarche est justifiée et utile au collège d'Hayia Thecli, où les démarches d'objectivation du savoir enseigné ne sont ni fréquentes ni favorisées. D'ailleurs, je ne suis pas en mesure de dire avec certitude que les élèves d'Hayia Thecli entendent souvent la langue française en dehors de la classe de français.

# 4. Le sens de l'activité épilinguistique

Pouvoir dire « "je déteste" la conjugaison des verbes du premier groupe » semble instaurer un rapport entre l'élève et le savoir dispensé (le phénomène grammatical et l'acte de parole « exprimer ses goûts ») ; peu importe, dans le contexte qui nous intéresse, si ce rapport exprime un mécontentement ou une absence de plaisir.

Ce lien pourrait s'exprimer en termes de solidarité entre énoncé et énonciation. L'énoncé c'est la première personne du singulier du verbe « détester », écrite au tableau par l'enseignante, et l'énonciation renvoie à l'expression spontanée de l'élève par rapport à la difficulté de ce verbe. Entre-deux un sujet, un *anthropos*, qui donne à l'énoncé – produit d'un Programme d'études et d'une transposition didactique – son ancrage subjectif, anthropologique.

L'énonciation crée, ainsi, une sorte d'appartenance au monde scolaire, un ancrage dans celui-ci, de sorte que l'élève qui ose énoncer ose en même temps « *être du monde et pas seulement être au monde* » (Lebrun, 2009 : 227). Il devient responsable de son énonciation. Il devient élève qui apprend, même dans une institution scolaire qui ne favorise pas l'apprentissage, comme c'est le cas du collège d'Hayia Thecli.

Qui plus est, l'activité épilinguistique, en tant qu'ouverture à la langue à travers le phénomène de subjectivation, présente un double avantage : la possibilité pour l'élève de dire « je » en tant que sujet, mais, en même temps, la création d'une relation plus « objectivée » avec la langue. Cette relation est exprimée dans une mise en discours consciente. Ainsi, la solidarité entre énoncé et énonciation pourrait signifier, aussi, un rapport plus « objectivé » avec la langue française qui constitue le savoir enseigné : la langue est représentée comme un objet extérieur détaché de sa pratique, éloigné de « *la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite* » (Lahire, 2000 : 39). De sorte que nous pouvons dire que le dynamisme du rapport avec la langue française qui caractérise l'apprenant du Programme de français est à chercher, pour l'élève d'Hayia Thecli, dans la mise en œuvre d'une activité épilinguistique.

Dans cette démarche visant à favoriser l'ancrage du sujet-élève dans la langue enseignée par le biais de l'activité épilinguistique, le français langue étrangère doit être considéré comme porteur d'une dynamique potentielle d'apprentissage. Car, et surtout, c'est une langue étrangère, une langue qui est nouvellement entendue et parlée, une langue qui est *a priori* éloignée, distante de celui qui l'apprend. « *L'autre langue est considérée comme étrange parce qu'elle ne va pas de soi* », écrit Anderson (1999 : 110), qui ajoute quant à son apprentissage par des débutants qu'il y a du « *mystère* » (Anderson, 1999 : 110) . Dans le contexte particulier du collège d'Hayia Thecli, cette distance constitue alors une condition*sine qua non* pour la mise en œuvre de l'activité épilinguistique. Car, comme nous l'avons écrit au début de cet article, les élèves du collège où la langue du tiers n'est pas relayée, ont l'habitude de simuler leur rôle d'élève en répétant des énoncés préfabriqués. Le français, nouvelle langue, qui « *n'est pas contaminée par les rapports d'amour et de haine qui ont accompagné la langue d'accès au langage* » (Anderson, 2010 : 145), pourrait s'envisager comme la piste d'un nouveau rapport au « réel de la langue[17] », rapport plus conscient et « subjectif », moins routinier et mécanique, plus « mystérieux ». À condition que la rencontre avec celle-ci fasse place au sujet qui apprend et valorise la solidarité entre les énoncés enseignés et l'énonciation des élèves.

Il nous semble alors que la notion didactique de « centration sur l'apprenant », notion conjuguée dans le discours de la didactique à la modernité de l'enseignement, nécessite

d’être revisitée, cette fois dans le cadre d’une problématique relative au sujet-apprenant. L’élève qui apprend et sur lequel nous devons, en tant qu’enseignants et didacticiens nous centrer, est un élève entre les énoncés enseignés et sa propre énonciation, un apprenant qui n’existe pas a priori mais émerge par son appropriation subjective des énoncés enseignés.

L’activité épiliguistique n’est qu’une piste indicative, une piste didactique parmi d’autres. Elle ne constitue pas une fiche didactique ; comme la parole des élèves, elle a émergé lors du processus d’enseignement et d’apprentissage. Elle a émergé d’une parole fragmentaire d’un élève, d’un presque rien.

# Conclusion

Permettez-moi de conclure avec le récit de l’apprentissage de l’élève mentionné ci-dessus.

Aussitôt après la cloche qui avait sonné la récréation, l’élève du cours du 11 décembre 2012, qui avait fait le commentaire épilinguistique « je déteste “je déteste” », est sorti de la classe en courant vers la cour. Il a fait le tour de la cour deux ou trois fois en criant en même temps « Je déteste ! Je déteste !… ». Il a répété le verbe plusieurs fois tout en insistant sur la mise en relief de la prononciation « à la française » du phonème [Ê] du mot « je » [Ê(É)]. Il déclarait, peut-être, à ses camarades et aux professeurs de garde qu’il avait saisi l’inconnu de la langue étrangère, qu’il était à même de faire la distinction entre la prononciation française et la prononciation de la langue grecque ou de la langue albanaise. Il disait, peut-être, également, son rapport à un élément morphosyntaxique de la langue française, son rapport, plus amplement, à un élément enseigné, au savoir enseigné. Il déclarait, à mes yeux, avec une force et un élan semblables à sa course, qu’il avait appris.

# Bibliographie

ADONAKATOU, Diana, « Το κληροδΪ□τημα ΑναστασΊ¯ου Γ. ΛιβιερΊ¬του και η συμβολΊ® του στην εκπαΊ¯δευση της ΠαλικΊ®ς – ΚεφαλονιΊ¬ », *ΕπτανησιακΊ¬ ιδρΪ□ματα κληροδοτΊ®ματα (19ος αιΪ□νας-1953)*, ΠρακτικΊ¬ ΣυνεδρΊ¯ου [« La fondation d’Anastassios Y. Livieratos et sa contribution apport à l’éducation de Paliki – Céphalonie », in *Fondations de l’Heptanèse* (19e siècle-1953)], Actes du colloque, Argostoli, Eteria Kefaliniakon Istorikon Erevnon, 2007, p. 175-201.

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues étrangères à l’épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, Coll. Annales littéraires de l’ Université de Franche-Comté/Linguistique et Sémiotique, 1999.

ANDERSON, Patrick, « Absence du sujet, émergence du sujet », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 63, 2010, p. 131-152.

CANUT, Cécile, « Subjectivité et discours épilinguistiques », *Traverses. Bulletin du*

*L.A.C.I.S.*, n°1, 2000, p. 27-52.

LAHIRE, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

LAPLANTINE, François, *La description ethnographique*, (1re éd. Paris, Éditions Nathan, Coll. 128 : Sciences Sociales, 1996), Paris, Armand Colin, Coll. 128 : Sociologie Anthropologie, 2010.

LEBRUN, Jean-Pierre, *Un monde sans limite. Suivi de Malaise dans la subjectivation*, (1re éd. 1997), Paris, Éditions érès, 2009.

LEBRUN, Jean-Pierre, *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, (1re éd. 2008), Toulouse, Éditions érès, Coll. Point Hors Ligne, 2010.

LUSSIER, Denise, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette, Coll. F. Autoformation, 1992.

MENOUTI, Kanella, *Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier 3, 2013.

PEREC, Georges, *L'infra-ordinaire*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Librairie du XXe siècle, 1989.

PORCHER, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, Coll. Français Langue Étrangère, 2004.

PRIEUR, Jean-Marie, *Le vent traversier*, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier III, Série Langages et cultures, 1996.

PRIEUR, Jean-Marie, « Linguistique et littérature face à la langue maternelle. Réel, symbolique, imaginaire », *Ela. Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 147, 2007, p. 289-296.

PRIEUR, Jean-Marie, « Éléments d'anthropologie de la parole », in *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Paris, Michel Houdiard, Éditeur, 2012, p. 98-107.

TSOPANOGLOU, Antonis, «Οι στÏ□χοι ως πυρÎ®ας του Εκπαιδευτικοϊ□ ΠρογρÎ¬μματος», *Γλωσσικϊ□ς ΥπολογιστÎ®ς* (« Les objectifs en tant que noyau de Programme d'Études »), *Ordinateur de Langue*, t. 2, septembre 1999-juin 2000, [En ligne : http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/tsopanoglou/index.htm]. Consulté le 23 octobre 2012.

YOYA, Marie et PAPOUTSAKI Irini, *Action.fr-gr1*, livre de l'élève, Athènes, Éditions Livani

et Organisation des Manuels Scolaires, 2009.

Textes officiels :

Journal Officiel du Gouvernement de la République Grecque, 2e fascicule, n° 304, Athènes, le 13 mars 2003 : « Programme Analytique d'Études pour la langue française au collège », p. 4114-4119.

Journal Officiel du Gouvernement de la République Grecque, 2e fascicule, n° 304, Athènes, le 13 mars 2003 : « Cadre Commun Interdisciplinaire d'Études des Langues Étrangères », p. 4085-4132.

---

# Notes

1 La thèse a été effectuée sous la direction de Jean-Marie Prieur et elle a été soutenue le 07 décembre 2013.

2 Le système éducatif grec comprend l'enseignement préélémentaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire du 1er et du 2e cycle, c'est-à-dire le collège et le lycée, et l'enseignement supérieur. Le collège comprend trois classes : la première, la seconde et la troisième.

3 Propos tenus par les enseignants du collège de Lixouri lorsque ceux-ci se réfèrent aux élèves qui sont renvoyés au collège d'Hayia Thecli.

4 Paroles de l'enseignante d'anglais, dans le bureau de professeurs, après son cours en troisième du collège, le 21 septembre 2010.

5 L'enseignant de physique et de chimie lors d'une réunion pédagogique à Hayia Thecli, en septembre 2011.

6 Entretien avec l'enseignante de lettres, le 8 juin 2012.

7 Entretien avec l'enseignante d'anglais, le 7 juin 2012.

8 Paroles de V., élève en première classe du collège d'Hayia Thecli. Entretien du 19 avril 2010.

9 Paroles de S., élève en deuxième classe du collège d'Hayia Thecli

10 Des fragments écrits de description en grec et/ou en français – processus consistant à « *transformer le regard en écriture* » (Laplantine, 2010 : 30) –, nous ont servi à la formulation des premières hypothèses. Et c'est durant ce processus d'écriture et de nomination des choses et des comportements observés que nous avons pu pénétrer dans des réalités encore moins sensibles, auparavant occultées derrière les apparences

routinières dues à notre rôle d'enseignante au collège. Configurer et agencer des données parfois même contrastées, pour pouvoir ensuite lire la « logique » de notre terrain, telle fut la pratique descriptive, qui, d'ailleurs, était soumise aux reconsidérations et reformulations incessantes dues à un mouvement de va-et-vient entre le terrain et son écriture. Plus les données empiriques s'accumulaient, plus il nous fallait réaménager les hypothèses émises. Autrement dit, il s'agissait, de nous engager sur la voie de l'*ethnographie endotique* ou *de proximité*. C'est Georges Perec qui a crée le néologisme « *endotique* » (Perec, 1989 :11) dans le dessein d'envisager l'écriture comme une interrogation de l'habituel, du commun, de ce que nous vivons tous les jours sans y penser).

11 Dans le système éducatif grec, les trois années du collège correspondent aux trois dernières années de la scolarisation obligatoire.

12 Le principal du collège.

13 L'élève puni.

14 Paroles de V., élève en première classe du collège d'Hayia Thecli. Entretien du 19 avril 2010.

15 Selon Denise Lussier, les objectifs généraux sont censés « *décrire les intentions poursuivies* » (Lussier, 1992 : 45) et selon Louis Porcher, les objectifs sont « *des buts transformés en visées opératoires, dont les éléments composants et leur ajustement sont connus et qui comprennent des modalités selon lesquelles on évalue ou on mesure leur degré d'acquisition par l'élève* » (Porcher, 2004 : 11). Pour sa part, Antonis Tsopanoglou (2000) affirme que les objectifs généraux « *désignent, d'habitude, les compétences communicatives particulières que les élèves sont incités à développer* ». Il s'agit, plus particulièrement, de la description des compétences particulières censées être acquises par l'élève et qui sont en même temps mesurables.

16 *Action.fr* – 1.

17 « *La notion de "réel" fait sens à la fois vers la matérialité phonétique, vocale et corporelle des langues et vers les "ordres de contraintes" qu'elles imposent à leurs locuteurs* » (voir Prieur, 2007 : 290).

---

## Citer cet article

MENOUTI Kanella. Approche d'une situation pédagogique complexe : l'activité épilinguistique comme déclencheur d'apprentissage, *Revue TDFLE*, n°69 [en ligne], 2017.

**Kanella MENOUTI**
**Enseignante de français**
**Collège d'Hayia Thecli (Grèce)**
**EA 739 Dipralang, Montpellier III**