

Identité sociale et dimension européenne

La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes

Social Identity and European Dimension

Intercultural Competence through Foreign Language Learning

edited by / coordonné par

Michael Byram and / et Manuel Tost Planet

Sommaire

Remerciements 3

Préface 7

Partie 1: Introduction

Introduction 11

Le projet du Conseil de l'Europe 14

Identité sociale et enseignement des langues étrangères 19
Michael Byram

La dimension européenne 29
Manuel Tost Planet

Partie II: Modules pédagogiques

Introduction 39

Module letton: Le système de valeurs des jeunes européens d'aujourd'hui 41
Anita Vaisle

Module roumain: la vie sentimentale des jeunes 77
Viorica Păus

Module slovaque: La dimension socio-culturelle et européenne dans
l'apprentissage du FLE 101
Maria Zatkalíková, Eva Kusteková

Latvian module: Understanding 'Social Identity' 113
Vita Kalnberzina

Russian Federation module: Developing Learner's Awareness of European and
National Identities in the Language Classroom 131
Victoria Safonova, Ekaterina Grom, Natalia Sokolova

Partie III: Modules de formation de formateurs / Teacher Training Modules

Introduction en français 157

Introduction en anglais 158

Module de formation en français: La dimension socio- et interculturelle dans l'enseignement / l'apprentissage des langues vivantes <i>Vesséla Guénova et al.</i>	159
Module de formation en anglais: The Role of Social Identity in Intercultural Competence acquired through Language Learning <i>Vesséla Guénova et al.</i>	173
Partie IV: Méthodes et principes <i>Manuel Tost Planet et Michael Byram</i>	193
Bibliographie annotée	197

Remerciements

Les coordinateurs et les auteurs du présent ouvrage tiennent à remercier les personnes suivantes pour leurs contributions à l'élaboration des modules et des concepts présentés au fil des pages qui suivent:

Membres du groupe de conception du projet

Toomas Kruusimagi (Estonie)
Alicja Zmudzka (Pologne)
Márta Szálka (Hongrie)

Collègues ayant participé à la phase pilote

Lettonie

Sarma Ozola

République slovaque

Iveta Rizekova
Zubica Rakova
Marta Bartosova
Zlatica Lackova
Maria Marcelliova

Roumanie

Mihaela Cosma
Ivan Rusu
Cornelia Olaru
Ecaterina Costache
Oana Ionete
Hortensia Popa
M. Argatu
Doina Rizea
Maria Nicolaescu
Rodica Mladinescu

Participants aux ateliers 7/95 et 9/97

Leena Auvinen (Finlande)
Danica Bakossová (République slovaque)
Agnès Baudry (France)
Petro Bekh (Ukraine)
Birute Berseniene (Lituanie)
Karin Bugel (Pays-Bas)
Fani Christoforou (Chypre)
Silva Crnić (Croatie)
Inara Dimpere (Lettonie)

Natalya Djagarova (Bélarus)
Franz-Xaver Goop (Liechtenstein)
Vera Georgievska (“l’ex-République yougoslave de Macédoine”)
Jetje Hendriks (Pays-Bas)
Azra Jajatović (Bosnie-Herzégovine)
Catherine Kiguitsioglou-Vlachou (Grèce)
Gueorguy Kostylev (Ukraine)
Lily Kotar-Schweiger (Slovénie)
Christine Kübler (Suisse)
Federica Magi (Italie)
Serghei Malachi (Moldova)
Kristi Mere (Estonie)
Naděžda Mokrějšová (République tchèque)
Frank Muscat (Malte)
Oleg Poliakov (Fédération de Russie)
Guy Poos (Luxembourg)
Helle Voss Putz (Norvège)
Vytautas Raila (Lituanie)
Sonja Sentocnik (Slovénie)
Ritvan Shkurti (Albanie)
Gunther Sigott (Autriche)
Wolfgang Simon (Suisse)
Kristina Siren (Finlande)
Brian Templeton (Royaume-Uni)
Cleopatra Tsinouka (Grèce)

Préface

L'idée du présent ouvrage est née d'un atelier organisé conjointement par la Section des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe à Strasbourg et le Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz. Nous tenons à remercier les directeurs de cet atelier, Joseph Sheils et Daniel Coste, de nous avoir invités à y participer en tant qu'animateurs. Le concept initial a été essentiel à l'organisation d'un second atelier dirigé par nous-mêmes ainsi qu'à la publication ultérieure du présent ouvrage.

Ces ateliers, organisés à Graz, ainsi que le séminaire tenu à Strasbourg dans l'intervalle, ont réuni plus de cinquante personnes, participants et animateurs. Les auteurs et les coordinateurs de la présente publication remercient tous ceux qui ont participé et contribué à sa conception et sa mise en forme finale.

*Michael Byram et Manuel Tost Planet
Février 1999*

Partie I
Introduction

Introduction

Les pages qui suivent sont le résultat d'une coopération complexe et enrichissante entre divers pays d'Europe afin de mettre au point de nouveaux programmes et méthodes pour l'enseignement des langues vivantes. Les détails de cette coopération figurent dans un bref aperçu du projet (lancé lors d'un atelier du Conseil de l'Europe en 1995) à la suite de cette introduction. Le but du présent ouvrage est de permettre à un public plus large d'accéder aux résultats des travaux de cette équipe.

Le présent ouvrage porte sur l'introduction d'une dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères et vise à atteindre un objectif souvent cité dans ce domaine: le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants. Il montre comment les enseignants peuvent atteindre cet objectif au sein de leur classe et comment leurs formateurs peuvent élaborer des modules de formation destinés à les préparer convenablement à cette tâche.

L'ouvrage peut, par conséquent, être abordé de différents points de vue et par différents types de lecteurs. Il fournit ainsi des exemples de modules d'enseignement et de formation pouvant être adoptés et adaptés en fonction des différents systèmes éducatifs. Nous ne suggérons pas qu'il est possible de simplement les appliquer, sans les avoir modifiés ou aménagés au préalable, dans les systèmes éducatifs autres que ceux pour lesquels ils ont été conçus. Ces modules doivent plutôt servir de base aux enseignants et formateurs pour l'élaboration de programmes adaptés à leur propre contexte. Nous nous adressons donc avant tout, mais non exclusivement, aux enseignants qui souhaitent savoir comment introduire une dimension culturelle dans leur enseignement, ainsi qu'aux formateurs désireux d'offrir une formation continue aux enseignants qui ne disposaient jusque-là que de peu de savoir et d'expérience eu égard aux méthodes et documents destinés à développer la compétence interculturelle de leurs élèves.

Si l'on se place dans une autre perspective – sur laquelle nous reviendrons ultérieurement plus en détail – l'ouvrage fait état d'un projet de conception de programmes scolaires qui concerne plus d'une centaine d'enseignants et de formateurs, de même qu'un nombre beaucoup plus important encore d'élèves dans plusieurs pays d'Europe. Il est donc le fruit d'une coopération internationale placée sous l'égide du Conseil de l'Europe et menée conformément aux objectifs sociaux et éducatifs de l'enseignement des langues.

Enseignement des langues vivantes et compétence interculturelle

Plus personne ne remet en cause, à l'heure actuelle, le fait que l'enseignement des langues doit avoir pour principal objectif de développer la capacité des apprenants à communiquer avec des personnes parlant une langue autre que la leur. Néanmoins, il existe un risque que les objectifs humanistes traditionnels (familiariser les apprenants avec un autre mode de vie, avec les processus culturels et les productions linguistiques

de locuteurs étrangers – dans les domaines tant de la philosophie que de la littérature ou de l'art) ne soient oubliés si l'on met uniquement l'accent sur l'efficacité de la communication. En outre, dans un contexte d'évolution de l'enseignement traditionnel vers un enseignement contemporain des langues, certains risquent de mal comprendre la nature de la communication avec les locuteurs étrangers. La communication n'est pas seulement une question d'échange d'informations. Elle implique également une interaction avec d'autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement, ainsi qu'une réponse affective à ces éléments qui, très souvent, se retrouvent dans la littérature, la philosophie et l'art – centres d'intérêt d'autrefois.

C'est ici que l'enseignement des langues peut combiner intérêts traditionnels et contemporains. L'efficacité de la communication et de l'interaction exigent que les apprenants comprennent une vision différente du monde – objectif tout à fait compatible avec les buts humanistes liés à l'épanouissement personnel, à l'acquisition de points de vue différents et à l'analyse critique de soi-même et de la société qui nous entoure.

Ce point de vue vaut pour l'enseignement des langues à tous les niveaux – des niveaux « débutant » à « avancé » – mais revêt une importance particulière dans les lycées où les apprenants ont en général acquis une base de connaissances solide dans une langue étrangère, sont pour l'essentiel sortis de la tourmente de l'adolescence et sont prêts à développer leurs facultés d'analyse et leur esprit critique.

C'est en tenant compte de ce double point de vue que nous avons présenté deux approches différentes de la dimension culturelle dans cet ouvrage. D'une part, l'accent est mis sur la compréhension de certaines valeurs que possèdent les locuteurs étrangers. Ces valeurs sont celles des jeunes qui vivent dans d'autres pays d'Europe. D'autre part, il s'agit de familiariser les apprenants avec la notion d'identité sociale: ceux-ci peuvent alors commencer à comprendre le contexte social, de même que les valeurs, croyances et comportements culturellement spécifiques qui influencent leurs interlocuteurs originaires d'un autre pays. Parallèlement, dans ces deux approches, les apprenants sont amenés à analyser et réfléchir sur leurs propres valeurs, leur propre identité sociale et l'importance qu'elles ont à leurs yeux. L'apprentissage des langues dans les lycées n'est donc pas simplement pour les jeunes un exercice technique visant à l'acquisition et au développement de compétences communicatives, mais plutôt un engagement face à leur environnement et à celui d'autrui dans une période cruciale de leur vie. Il apparaîtra évident à la lecture des modules présentés dans la partie II que cela a été d'autant plus le cas pour les apprenants qui ont participé à la phase pilote et à l'élaboration des modules que ces derniers provenaient de sociétés en pleine évolution sur le plan social, politique et économique. Cet engagement, en tant qu'individus et citoyens, face aux valeurs et à l'identité sociale d'autres jeunes en Europe à un moment crucial de leur vie est apparu comme une expérience éducative essentielle tant pour eux que pour leurs professeurs.

La lecture du présent ouvrage

Comme mentionné précédemment, nous nous attendons à ce que notre ouvrage soit principalement lu par des enseignants et des formateurs comme nous-mêmes, concernés par l'enseignement des langues dans les lycées d'enseignement général. Par ailleurs, nous espérons que les enseignants d'autres secteurs verront également l'importance de notre approche, de nos objectifs et de nos méthodes pour leur travail. Enfin, nous sommes convaincus que d'autres membres du corps éducatif apprécieront l'utilité de cette publication, car elle montre la faisabilité et le bien-fondé théorique de l'introduction systématique d'une dimension culturelle dans l'enseignement des langues, de même que le potentiel et les avantages d'une innovation internationale au niveau des classes elles-mêmes. Plusieurs options s'offrent aux lecteurs pour aborder les différentes parties de l'ouvrage. Ce dernier comprend quatre parties qui peuvent, chacune, constituer un point de départ.

La *partie I* – y compris la présente introduction – présente le cadre théorique des modules des *I*e et *III*e parties et décrit le contexte de leur mise en place. Le lecteur désireux de comprendre l'origine et les principes de ces modules avant de les étudier en détail commencera donc par lire la partie *I*.

La *partie II* rassemble les modules élaborés dans les classes des lycées de même que, pour l'un des modules, au niveau de la première année d'études universitaires. Les groupes d'âge et le niveau des connaissances linguistiques sont les mêmes dans tous les cas: il s'agit d'apprenants de niveau intermédiaire âgés de 16 à 18 ans. Certains modules prévoient dès le départ l'analyse des valeurs des jeunes dans d'autres pays; d'autres présentent d'abord le concept d'identité sociale. Tous combinent cependant ces deux approches de façon plus ou moins marquée.

Les lecteurs qui préfèrent commencer par des exemples concrets, puis poursuivre avec la théorie étayant ces exemples, constateront que les modules présentés dans la partie *II* ne sont pas seulement des plans de cours. Ils trouveront non seulement un descriptif précis des objectifs, des documents et des plans utilisés pour chaque cours d'un module, mais pourront également imaginer le cours lui-même tel qu'il a été dispensé au cours de la phase pilote. Tous ces modules ont été expérimentés sur le plan pratique – parfois dans une seule classe, parfois dans plusieurs. Tous ont l'avantage d'avoir été conçus et réalisés par des enseignants possédant de nombreuses années d'expérience.

La *partie III* comprend deux modules l'un en français, l'autre en anglais – qui traitent la question de la formation continue des enseignants de différents points de vue. Le rôle de ces deux modules est d'aider les formateurs à préparer les enseignants à l'enseignement de la dimension culturelle et notamment des modules présentés dans la *I*e partie. Toutefois, s'il est vrai que les modules ont été conçus comme une série d'activités cohérentes à mettre en oeuvre sur une certaine période, notre objectif n'était que de fournir un exemple de la progression que les formateurs devraient suivre pour chaque module similaire. Le but est, en effet, que ces derniers puissent élaborer leurs propres modules, tout en respectant certains principes généraux. Ainsi souhaiteront-ils peut-être sélectionner certaines activités dans chacun des deux modules, en fonction de

leur propre contexte et conditions de travail. Ils constateront que les modules de formation sont étroitement liés aux modules d'enseignement de la IIe partie, l'objectif étant de montrer aux formateurs la cohérence entre ces deux types de modules, mais aussi d'aider les enseignants qui suivent une formation continue à percevoir les liens étroits avec la pratique en classe. Les formateurs jugeront peut-être opportun par conséquent de commencer par la IIIe partie.

La *partie IV* propose au lecteur un autre point de départ. Elle analyse et résume les principes méthodologiques définis dans les modules d'enseignement et de formation. Tandis que la Ière partie fournit des explications brèves sur la théorie de l'identité sociale, la nature de la communication interculturelle et l'analyse du contexte européen de ce projet, la IVe partie met l'accent sur les méthodes d'enseignement et les principes pédagogiques adoptés dans les modules, présentant ainsi au lecteur une liste de questions à prendre en compte lors de l'élaboration d'un module, que ce soit dans le domaine de l'enseignement ou de la formation. Par ailleurs, la bibliographie annotée de la IVe partie constitue un instrument supplémentaire pour les enseignants et les formateurs qui souhaitent mettre en place leurs propres modules et programmes. Cette bibliographie comprend des ouvrages sur la théorie de l'identité sociale, la compétence interculturelle et la dimension européenne, mais également des ouvrages étroitement liés à la pédagogie et à la méthodologie. On y trouve également des exemples de pratique ou une analyse de la pédagogie qui permet d'améliorer non seulement l'aptitude des apprenants à communiquer avec des locuteurs étrangers, mais également leur volonté et leur capacité d'interagir avec ceux-ci tout comme avec chaque être humain, même s'ils proviennent d'horizons socioculturels différents.

Le projet du Conseil de l'Europe

Les ateliers de Graz

L'une des priorités du programme du Conseil de l'Europe intitulé « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » consistait à expliciter et illustrer les objectifs assignés aux apprenants avancés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire où l'on pourrait s'attendre à davantage de différenciation que dans les premières phases d'apprentissage des langues, dispensées dans le cadre de la scolarité obligatoire. C'est ce thème qui a aussi été choisi comme point de départ pour les deux ateliers dont est issue la présente publication. L'intitulé du premier atelier, tenu en novembre 1995, décrivait les intentions visées de façon assez approfondie: « Définition du plan d'étude et évaluation des compétences à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire: diversité et harmonie des objectifs et des conceptions d'évaluation ».

Au cours de ce premier atelier, on s'est intéressé aux problèmes que posait une définition bien précise des objectifs linguistiques et au lien étroit entre la définition des objectifs et des modes d'évaluation. En outre, on a également soulevé les questions plus vastes de la finalité de l'apprentissage des langues « au service de la citoyenneté européenne » en lançant le débat sur les objectifs socioculturels/interculturels et sur la dimension européenne de l'enseignement des langues. Les participants ont constitué

des réseaux de groupes de travail dans le but de faire progresser dans leur pays l'élaboration de programmes d'enseignement (curricula) et de plans d'étude tenant compte des propositions avancées lors de cet atelier.

Les participants capables d'engager ce processus dans leur pays ont ensuite été invités à une réunion intérimaire, tenue à Strasbourg, en juillet 1996. Au cours de cette réunion, les deux thèmes relatifs à la compétence socioculturelle/interculturelle et à la dimension européenne ont été poussés plus loin (voir le chapitre ci-après consacré aux aspects théoriques).

Au cours de cette réunion, deux groupes se sont formés en fonction de leur langue de travail. Le groupe francophone a mis l'accent sur la dimension européenne et aussi sur le concept d'identité sociale – et en particulier d'identité européenne – pour commencer à ébaucher une unité de travail destinée à inciter les jeunes à analyser et à réfléchir aux valeurs qu'ils partagent avec les autres jeunes Européens, en insistant spécialement sur les valeurs affectives. Le groupe anglophone a décidé d'élaborer des matériels et des méthodes pédagogiques fondées sur le concept d'identité nationale. Il a prévu une étude comparée au cours de laquelle les élèves enquêteraient sur le sentiment d'identité nationale des jeunes Irlandais et le juxtaposeraient avec le leur.

Un deuxième atelier était prévu pour le mois de mai 1997, au cours duquel devaient être présentés les résultats des divers projets et auquel de nouveaux participants seraient invités. Afin de veiller à ce que le deuxième atelier offre non seulement une tribune pour les communications dont pouvaient tirer profit les nouveaux participants et les anciens, mais permette également aux nouveaux participants d'apporter leur propre pierre à l'édifice, il a été décidé que la deuxième partie de la semaine se concentrerait sur la nouvelle question de savoir comment former les enseignants à la théorie et à la pratique avec illustrations à l'appui. L'élaboration de modules de formation des maîtres en cours d'emploi se fondait sur les travaux effectués dans le cadre de divers projets nationaux (voir partie III).

L'élaboration de projets et ses conceptions

Il importe de se rappeler que les projets présentés ici étaient ceux qui avaient abouti. Près de la moitié des participants ayant pris part au premier atelier de Graz se sont effectivement investis dans la constitution de réseaux et le lancement d'innovations une fois de retour dans leur pays. Ils ont ensuite été confortés par la réunion intérimaire de Strasbourg qui a permis de donner une nouvelle orientation et un regain d'énergie aux personnes qui travaillaient seules dans leur pays. A l'issue de la réunion de Strasbourg, on a enregistré quelques abandons car certains participants n'ont pas pu véritablement progresser dans leur pays.

Le problème commun à tous les participants aux ateliers consiste à faire part à leurs collègues des idées nées et acquises grâce à la coopération intense et intellectuellement passionnante des groupes internationaux alors que leur contexte national ou sous-national n'est pas celui qui a généré ces idées ni connu l'enthousiasme des projets. Ce qui ressort clairement des exemples réussis, c'est qu'il n'existe pas de solution

unique au problème de la diffusion. La conception doit être déterminée en fonction des structures en vigueur pour la formation des maîtres, de la place qu'occupe dans le système éducatif le participant à un atelier, de l'élaboration du programme à un moment particulier, de la géographie du pays et des difficultés de communication, de déplacement pour se rendre dans les ateliers, etc., et des autres innovations qui ont lieu en même temps.

Ainsi, par exemple, en Fédération de Russie, les réseaux existants d'enseignants et d'écoles offraient un cadre tout prêt où le participant à l'atelier de Graz avait le rôle prédéfini de chef de file de la formation en cours d'emploi. Par ailleurs, dans le cas de la Roumanie, le participant à l'atelier de Graz n'avait pas la responsabilité officielle de la formation en cours d'emploi et devait mettre sur pied son propre réseau avant de pouvoir entamer le processus de diffusion.

Du fait de ces points de départ divers, l'effet d'un projet sur le système éducatif dans son ensemble est manifestement différent: dans certains cas, le projet peut être incorporé à des programmes scolaires et plans d'étude officiels, assortis de la publication des matériels pédagogiques du manuel; dans d'autres cas, c'est à l'échelon de la pratique de l'enseignant et au niveau de l'expérience de ses élèves qu'un changement peut être décelé. Le nombre d'enseignants et d'élèves impliqués dans l'innovation découlant d'un projet tel que celui-ci dépend de la place et des responsabilités des participants à l'atelier de Graz dans leur système éducatif. La qualité et la durabilité du changement effectué risquent davantage de dépendre des méthodes novatrices, des techniques employées dans les séminaires destinés aux enseignants, de l'enthousiasme et de l'aptitude à communiquer du participant de Graz. Les succès relatés dans ce livre tiennent donc à toute une série de facteurs et il est impossible de prévoir dans quelle mesure ils peuvent être communiqués, puis retransmis par nos lecteurs.

L'expérience de diffusion des auteurs de modules dans ce livre donne néanmoins quelques directives à ceux qui souhaitent adopter et adapter les modules décrits ici à leur propre situation:

- ne pas essayer de transférer des méthodes et des matériels sans les idées fondamentales;
- fournir des exemples de travaux d'élèves et montrer comment ils découlent d'un processus complexe;
- utiliser les réseaux existants lorsque c'est possible afin de veiller à ce que les personnes engagées dans l'innovation s'appuient mutuellement;
- être réaliste quant aux objectifs à atteindre compte tenu des circonstances de façon à ce que les buts fixés puissent être réalisés et qu'il s'en dégage un sentiment de réussite;
- demander des comptes rendus et des rapports d'activité rigoureux et leur fournir une tribune (par exemple, un séminaire de suivi, une exposition de travaux d'élèves, un rapport adressé à un ministère).

Les deux chapitres qui suivent expliquent les théories et les suggestions formulées dans le cadre du projet et à partir desquelles les participants ont élaboré leur propre conception, au départ en tant que groupe international, puis par rapport à leur environnement, entre collègues du même système éducatif.

« Identité sociale » et enseignement des langues étrangères

Michael Byram

La théorie de l'identité sociale est une méthode permettant d'analyser comment nous comprenons « les autres », comment les personnes d'un groupe social interagissent avec celles d'un autre groupe social et réagissent par rapport à elles. C'est une théorie largement utilisée pour expliquer comment les groupes minoritaires sont traités par les groupes majoritaires, sachant que les groupes minoritaires en question se distinguent fréquemment par l'usage d'une langue et d'une culture différentes (Tajfel, 1981). Bien qu'il existe d'autres théories qui nous aident à comprendre l'interaction culturelle (Thomas, 1993), la théorie de l'identité sociale présente un intérêt particulier pour les enseignants de langues étrangères car elle leur permet de faire appel assez facilement aux idées que les apprenants se font couramment des locuteurs d'autres langues et elle permet d'affiner et d'améliorer ces idées de façon à faciliter la communication interculturelle. Par exemple, les enseignants de langues trouvent souvent que leurs apprenants ont des idées simplistes sur le pays et la nation dont ils apprennent la langue. En d'autres termes, ils ont des clichés sur la vie dans les autres pays et sur les gens du cru. Certains de ces clichés sont négatifs et caricaturaux, tandis que d'autres sont positifs tout en restant caricaturaux. La théorie de l'identité sociale peut aider les enseignants à comprendre comment naissent de tels clichés et comment fonctionne le processus de catégorisation. Elle peut aussi servir de base à la mise en place d'un travail avec les apprenants, tendant à les faire réfléchir aux clichés qu'ils développent et à les aider à comprendre leur propre identité, comment les autres les perçoivent et comment un rapport s'établit avec les autres. Comme la communication avec autrui est influencée à la fois par l'idée qu'on se fait de lui et par l'idée qu'on a de soi-même, le matériel pédagogique qui est fondé sur la théorie de l'identité sociale s'avérera très utile pour développer chez l'apprenant de langue une compétence communicative interculturelle.

Dans la première partie de cet article, je vais donc décrire ce que l'on entend par identité sociale et comment cette identité nous aide à comprendre l'interaction intergroupe; dans la seconde partie, j'aborderai la façon dont on peut exploiter cette théorie pour élaborer des méthodes et des matériels d'enseignement des langues étrangères. Telle était la base des travaux réalisés avec les apprenants de langue, ultérieurement décrits dans cet ouvrage.

L'identité sociale en pratique – illustration

Demandez à un groupe de personnes – il peut s'agir d'enseignants suivant un stage en cours d'emploi – d'écrire les deux phrases suivantes quatre à six fois et de les compléter respectivement par un adjectif et un nom:

1. « je suis ... (compléter par un adjectif) »;
2. « je suis un / une ... (compléter par un nom) ».

Lorsque j'ai effectué ce travail avec un groupe d'enseignants stagiaires dans le cadre d'une formation en cours d'emploi, j'ai notamment obtenu les résultats suivants:

1. content, fatigué, embarrassé, heureux, grand, pauvre, énervé, ennuyé, inquiet au sujet de mon affectation, Anglais, Européen, ... etc.;
2. une fille, une personne de sexe féminin, une femme, un élève professeur, la fille de, propriétaire d'une voiture, une serveuse, un père, un chrétien, un footballeur, un Anglais, etc.

Demandez aux personnes de votre groupe d'examiner leur propre liste et / ou ces deux listes et de dire si elles constatent une différence entre la première et la deuxième concernant la nature de la description.

Bien qu'il y ait des chevauchements, les adjectifs tendent à décrire des caractéristiques individuelles ou un état d'esprit temporaire, tandis que les noms désignent le rôle et l'identité de la personne en liaison avec le groupe auquel elle appartient. Ce sont des groupes sociaux auxquels s'intègrent les gens à un certain moment de leur vie. Il y a parfois des rites initiatiques, comme le baptême pour devenir chrétien, ou bien le stage qu'on suit pour devenir serveuse ou serveur de bar. Ce sont les autres qui initient ou qui socialisent les nouveaux venus pour les intégrer au groupe et c'est là une dimension importante de l'appartenance à un groupe.

A première vue, on peut avoir l'impression que certains de ces groupes sont biologiques et naturels et non socialement construits mais, à la réflexion, il devient évident que le fait d'appartenir au groupe « femmes » ou « filles » participe de la même construction sociale que l'appartenance au groupe des « propriétaire de voiture » ou des « serveuses ». C'est tout à fait clair si on pense aux différences qu'il y a entre le fait d'être une femme (ou un homme) dans différents pays où les modes de comportement varient. Les enfants acquièrent cette connaissance à l'aide des nombreuses expériences d'initiation familiale et scolaire, en entendant, par exemple, que « les petits garçons ne pleurent pas » ou que « les petites filles ne font pas ça ».

Grâce à l'exercice qui consistait à compléter les phrases, on s'est rendu compte que les gens appartenaient à de nombreux groupes et avaient de nombreuses identités sociales. L'une d'elles est l'appartenance à un groupe national et il est intéressant de constater que la nationalité apparaît souvent en tant qu'adjectif et substantif. L'appartenance à un groupe national diffère parfois du concept de « nationalité » utilisé dans le sens de la citoyenneté que l'on possède. En Europe et ailleurs, de nombreuses personnes appartiennent à un groupe national et possèdent un passeport indiquant autre chose à la rubrique « nationalité ». La « nationalité / citoyenneté » et « l'identité nationale » ne se recourent donc pas toujours, ce qui entraîne parfois une certaine confusion lorsque l'on analyse les listes et qu'il convient d'élucider le plus tôt possible.

La théorie de l'identité sociale

Nous avons vu que les groupes auxquels appartiennent les personnes sont socialement construits. L'affiliation à un groupe est parfois délibérée – le fait d'être « footballeur » – et parfois inévitable – le fait d'être « une femme ». Dans les deux cas, toutefois, le fait d'appartenir à un groupe ne dépend pas seulement de ce que veut être la personne en question, mais aussi de la façon dont les autres la qualifient. L'affiliation à un groupe est un phénomène social qui englobe les attentes d'autrui en même temps que ses propres souhaits.

Par ailleurs, l'appartenance à un groupe est définie par opposition aux autres groupes – « c'est une joueuse de football, non de golf », par exemple, ou bien « tu ne devrais pas faire ça – tu es un petit garçon, pas une petite fille ». On peut bien sûr parfois appartenir à deux groupes similaires – être à la fois footballeur et golfeur – alors que d'autres affiliations s'excluent mutuellement – être un homme et non une femme.

Il arrive que la détermination par autrui du degré d'appartenance de quelqu'un à un groupe social et de son identité sociale apparaisse avec évidence. C'est le cas de toutes les théories racistes – apartheid sud-africain ou antisémitisme nazi. Ces deux cas sont notoires, mais il y en a beaucoup d'autres où l'affectation forcée à un groupe social par d'autres plus puissants fait partie de l'expérience quotidienne.

Que la notion d'appartenance soit imposée à quelqu'un contre son gré ou qu'elle corresponde à la façon dont il se perçoit, l'importance du contraste entre les groupes est grande et résumée comme suit par l'un des principaux enquêteurs ayant fait des recherches sur l'identité sociale:

Les caractéristiques d'un groupe dans son ensemble (...) acquièrent essentiellement leur signification par rapport aux différences perçues avec d'autres groupes et les connotations de valeur de ces différences (...) la définition d'un groupe (national, racial ou quelque autre) n'a aucun sens en l'absence d'autres groupes. (Tajfel, 1978: 66)

Dans cette citation, il importe de noter que Tajfel se réfère aux « différences perçues » et nous rappelle par là même combien l'identité sociale n'est pas seulement un moyen d'affecter les gens à des groupes et de leur donner le sentiment d'appartenir à une variété de groupes, mais influe aussi fortement sur la façon dont nous nous voyons nous-mêmes et dont nous voyons les autres. Dans certaines circonstances, une personne se considère comme « une femme » et agit comme telle et interagit avec d'autres personnes en fonction du fait qu'il s'agit de « femmes » ou d' « hommes ». Dans d'autres circonstances, la même personne va se considérer comme « un enseignant » et interagir avec les mêmes personnes en les considérant des « enseignants », indépendamment du fait que ce sont des « femmes » ou des « hommes ».

Il arrive que nous percevions autrui uniquement par rapport à son identité sociale. Nous le classons alors – lui et son comportement – comme étant « typiquement » celui d'un enseignant ou d'une femme ou d'un Allemand ou ... Nous ignorons le fait que tout en ayant intériorisé comment se comporter, penser et agir en tant qu' « enseignant » ou en tant qu' « homme », ces personnes peuvent aussi rompre avec ce que l'on attend

normalement d'elles. Bien que leur identité sociale les définisse, la définition n'est pas exhaustive et ne tient pas compte de toute leur personnalité ou individualité.

« L'identité sociale » est donc un moyen de percevoir les gens avec lesquels nous entrons en contact. Elle suppose au niveau individuel:

- l'utilisation de catégories pour structurer la réalité et faire face à sa complexité, sachant que ces catégories ne sont pas arbitraires, mais conventionnelles, socialement construites;
- la création de catégorie / d'identités sociales par comparaison et par opposition;
- des personnes s'identifiant aux catégories, acceptant des identités sociales bien qu'elles puissent aussi sortir des normes et agir de façon inattendue;
- la facilitation des catégorisations (qui sont alors moins utiles) par la simplification ou le recours aux clichés.

L'identité sociale au travail

Le monde social dans lequel nous vivons aujourd'hui est de plus en plus complexe. Les interactions sont nombreuses avec nos compatriotes et notre environnement immédiat et les contacts se multiplient avec des personnes évoluant dans d'autres sociétés, qu'il s'agisse d'interaction directe face à face ou bien d'interaction indirecte grâce à la technologie des communications modernes. Pour venir à bout de cette complexité, on a souvent recours à la catégorisation, voire aux clichés. Ainsi, lorsque deux personnes se rencontrent pour la première fois, elles peuvent avoir plusieurs réactions possibles l'une envers l'autre:

- elles reconnaissent qu'elles ont une identité sociale en commun, qu'elles appartiennent au moins à un même groupe social et que cet élément est significatif eu égard aux circonstances particulières de leur rencontre;
- tout en partageant une même identité sociale, elles insistent sur la différence, sur l'opposition que représente leur appartenance à des groupes qui s'excluent mutuellement, trouvant peu d'éléments communs et ressentant même un certain antagonisme l'une vis-à-vis de l'autre.

Les circonstances dans lesquelles elles se rencontrent, la présence d'autrui dans cette situation, la nature de l'occasion sont des facteurs qui ont une incidence cruciale sur la façon dont les gens interagissent. Les catégorisations qu'ils utilisent pour les aider à faire face à l'étrangeté, à « l'inconnu » ou à « l'étranger » ne sont pas exceptionnelles, mais acquises au cours des processus de socialisation susmentionnés.

Comme le langage fait partie des premières interactions et qu'il est aussi souvent un marqueur d'identité sociale, les catégorisations se font fréquemment à partir de la langue parlée ou de l'accent entendu. La catégorisation n'a pas besoin d'être consciente et, souvent, ne l'est pas. L'accent qu'une personne va déceler chez son interlocuteur peut l'inciter à le classer dans un certain groupe social sans qu'elle en ait conscience.

Lorsqu'une personne utilise une langue étrangère ou s'exprime avec un accent étranger reconnaissable, on a alors tendance à la cataloguer en fonction de son identité nationale. Et lorsque les gens ont peu de connaissance ou d'expérience directe de l'autre groupe, ils peuvent facilement tomber dans le cliché dans le cadre de leur société ou utiliser les caricatures et clichés nationaux.

La théorie de l'identité sociale nous aide donc à expliquer comment les personnes réagissent l'une par rapport à l'autre, mais elle est aussi pertinente pour comprendre comment les groupes dans leur ensemble interagissent, en particulier si l'un est plus puissant que l'autre et s'il y a concurrence pour l'obtention de moyens. Cela vaut particulièrement pour les groupes minoritaires, ethniques ou raciaux, qui sont face à un groupe majoritaire. Dans de telles circonstances, les membres du groupe ont tendance à accentuer les différences, à délimiter une frontière qui les distingue l'un de l'autre. Ils ont aussi tendance à rechercher les similitudes au sein de leur groupe, à se conformer davantage aux normes de comportement du groupe, à ses croyances et à ses valeurs. Dans certains cas, lorsque les voix du groupe majoritaire se font entendre avec force, les membres des groupes minoritaires commencent à accepter les catégorisations des autres, le peu d'estime dont les puissants font preuve à leur égard; ils perdent le respect d'eux-mêmes. Cela peut être le résultat du racisme, par exemple (Tajfel, 1981:324).

Même dans des situations moins difficiles où une personne appartenant à un groupe social se trouve dans un nouvel environnement – un autre pays parlant une autre langue, par exemple – l'une des réactions consiste à se conformer aux attentes des gens qui l'entourent même lorsque ces derniers sont sous l'emprise de clichés. Le sentiment d'identité nationale se manifeste souvent pour la première fois à l'étranger. On observe une tendance à devenir plus « Grec / Allemand / Polonais / etc. » que chez soi. Il peut y avoir aussi une perte progressive du caractère national de l'identité et un regain d'affinité pour le pays d'adoption, surtout en cas de séjour prolongé. Par conséquent, l'identité sociale ne devrait pas être fixée de façon permanente et inéluctable puisque une telle démarche participerait, elle aussi, d'un cliché. L'identité sociale est un agent puissant qui influence les perceptions mais qui n'intervient pas à tout moment dans notre comportement, nos croyances ou nos valeurs (Wetherell, 1996: 216-8).

La théorie de l'identité sociale et l'apprentissage des langues étrangères

Bien que la théorie de l'identité sociale ait été élaborée dans le cadre d'une recherche sur les groupes minoritaires et qu'elle ait servi à comprendre et à expliquer le racisme, elle présente également un intérêt pour les enseignants de langues étrangères. L'une de leurs tâches consiste à développer les compétences linguistiques des apprenants et, jusqu'ici, c'est le point sur lequel ils ont concentré la majeure partie si ce n'est la totalité de leur attention. Le fait qu'ils préparent implicitement les apprenants à interagir avec des personnes qui non seulement parlent une langue différente mais sont aussi originaires d'un pays différent, possédant une culture différente et véhiculant des identités sociales différentes, a été plutôt occulté. J'ai montré dans les chapitres qui précèdent combien la théorie de l'identité sociale était aussi pertinente pour décrire la

façon dont les personnes de langue et de culture différentes interagissent et, par conséquent, il me semble important que les enseignants eux-mêmes comprennent l'identité sociale. Je pense, toutefois, que les apprenants peuvent, eux aussi, tirer profit de la compréhension des diverses façons dont l'identité sociale influence leur interaction avec les locuteurs d'une autre langue, représentant une autre culture, même s'ils n'en sont pas nécessairement conscients. Or, c'est précisément parce qu'ils ne sont pas conscients de ce processus qu'ils doivent s'employer à décoder l'identité sociale à un niveau qui convient à leur âge et à leur stade de développement.

La tâche du professeur de langues englobe donc les éléments suivants:

- aider les apprenants à comprendre comment les autres les voient et comment eux voient les autres, comment leurs perceptions sont influencées par les catégorisations, voire par les simplifications inhérentes aux clichés;
- aider les apprenants à comprendre la perception et la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, de la façon dont ils se conforment à l'attente des autres, comment leur appartenance à certains groupes sociaux influence leurs valeurs, leurs croyances et leur comportement;
- et, si cela convient à leur âge, les aider à comprendre le concept « d'identité sociale » – par exemple sous la forme de l'identité nationale – et son rôle dans les perceptions et représentations.

Si cette idée est acceptée et si le mécanisme de compréhension de l'identité sociale est conçu comme une partie importante de l'enseignement des langues, nous devons alors nous demander: comment l'enseignant de langues étrangères peut-il utiliser le concept « d'identité sociale »? La réponse peut impliquer les apprenants de deux façons avec diverses conceptions à l'appui.

Le ciblage de l'enseignement des langues s'est traditionnellement fait « vers l'extérieur », au sens où les apprenants étudiaient la langue étrangère et, selon certaines traditions pédagogiques, s'initiaient à un ou plusieurs pays étrangers où la langue qu'ils étudiaient faisait office de langue maternelle. L'extension de cette tradition au thème de l'identité sociale voudrait dire que les apprenants enquêtent et découvrent les identités sociales d'un autre pays et d'une autre société et la façon dont elles se caractérisent dans les croyances, les valeurs et les comportements. Telle est la conception que l'on retrouve, par exemple, dans les cours universitaires de langues étrangères qui ont commencé à polariser sur les « études culturelles » (Kramer, 1997; Bassnett, 1997).

Par ailleurs, certains enseignants de langues ont commencé à considérer que leur tâche consistait aussi à développer chez les apprenants une « sensibilisation au langage » (Hawkins, 1987), ce qui suppose une sensibilisation à leur propre langue et au fonctionnement du langage en général. La méthodologie élaborée comporte une comparaison des langues ainsi qu'une analyse et une réflexion sur sa propre langue et ses compétences dans sa langue maternelle par rapport à la langue étrangère. Ce principe devrait aussi être étendu à l'apprentissage des autres cultures en général et de l'identité sociale en particulier. Les apprenants devraient prendre conscience de leurs identités sociales, en particulier de leur identité nationale, et découvrir comment cette

identité (nationale) est définie par les autres, tout en étudiant l'identité nationale des locuteurs de la langue étrangère qui représente leur langue maternelle. Ici aussi, une méthodologie comparée s'impose (Byram, Morgan *et al.*, 1994).

Les méthodes visant à incorporer l'identité sociale à l'enseignement des langues seront illustrées ultérieurement. Elles ont été conçues par les participants à un atelier, en collaboration avec des enseignants. Les suggestions formulées lors de cet atelier se sont concentrées sur les matériels qui pourraient être utilisés avec les apprenants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. D'une part, on pourrait avancer que la meilleure façon de découvrir et d'analyser d'autres êtres humains et leurs identités sociales passe par des travaux pratiques dans le pays, ce qui est possible dans certains cas, des méthodes ayant d'ailleurs été élaborées pour ce type d'apprentissage (Snow et Byram, 1997; Byram, 1997). Les participants à cet atelier ne pouvaient, toutefois, pas y compter et devaient réfléchir à d'autres conceptions et matériels.

Une autre méthode similaire consiste à privilégier un contact direct avec les locuteurs de la langue étudiée. Les enseignants et leurs élèves peuvent souvent trouver dans leur environnement un ou deux locuteurs d'origine, qu'ils peuvent interroger pour mettre à l'épreuve leur sentiment d'identité nationale, régionale, professionnelle, etc. L'ouvrage de Byram, Morgan *et al.* (1994) montre comment des élèves apprenant le français dans des grandes classes du secondaire ont interrogé des Français vivant en Angleterre sur leur sentiment d'identité régionale; cette démarche montre en outre comment aider les élèves à formuler leurs questions, comment les faire procéder à une interview approfondie en dépit de leur maîtrise relativement limitée de la langue étrangère et comment leur faire ensuite analyser les résultats. Ces interviews peuvent alors servir de base au travail que feront en classe les mêmes élèves ou d'autres, et être assorties d'interviews plus complexes sur le même sujet, réalisées par leurs enseignants.

Les contacts avec les personnes d'autres cultures deviennent de plus en plus fréquents grâce aux nouvelles technologies de la communication et les élèves peuvent aussi y recourir pour rechercher les identités sociales et nationales grâce aux liens de « classe à classe » utilisant les questionnaires. Cela suppose que les élèves apprennent aussi comment élaborer un questionnaire qui pose des questions concrètes de nature simple au lieu de poser des questions générales et vagues auxquelles il est difficile de répondre et qu'il est encore plus difficile d'analyser et de comprendre.

Les textes littéraires représentent une source de compréhension des identités sociales et de l'interaction interculturelle qui est plus familière mais pas moins riche. Des textes ou des extraits traitant de l'expérience de personnes se trouvant dans un autre pays ou des interactions de différents groupes sociaux – en particulier nationaux – peuvent être lus non seulement pour leur valeur esthétique, mais aussi pour l'aperçu qu'ils donnent de l'expérience intergroupes. Afin d'inciter les élèves à réfléchir à leur propre identité sociale tout en s'initiant à celle des autres, les textes qui décrivent l'expérience d'un étranger vivant dans le pays des élèves sont d'une grande efficacité. Ils offrent un point de vue extérieur sur une réalité trop familière que les élèves pensent connaître et la rendent déconcertante.

Des textes factuels écrits par l'étranger peuvent aussi compléter les textes littéraires, lesquels sont à leur tour enrichis par des documents de toutes sortes – textuels ou visuels – dans lesquels un groupe social, national ou régional, sous la forme d'un bureau de tourisme officiel ou de récits individuels, présente son habitat, son identité et son environnement à des gens de l'extérieur. Ces documents peuvent aller de la brochure touristique à la vidéo et à l'affiche, et être ensuite complétés en demandant aux élèves d'une classe de contact de présenter sur le plan visuel et textuel leur environnement, comme ils le feraient pour des gens de l'extérieur. Les résultats diffèrent souvent de façon surprenante (Jones, 1995).

Enfin, les enseignants peuvent consulter deux ouvrages qui leur permettront d'appréhender la marche à suivre pour « faire comprendre la différence » à leurs élèves: il s'agit respectivement du titre *Des jeunes confrontés à la différence* (Byram et Zarate, 1996) et *de All Different All Equal* (Centre européen de la jeunesse, 1995), réalisés dans le cadre de la Campagne du Conseil de l'Europe contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance. Ces publications renferment non seulement des idées intéressantes pour l'enseignement et l'apprentissage, mais rappellent aussi aux enseignants de langues le rôle qui est le leur dans un domaine fondamental de l'éducation où ils peuvent coopérer avec les enseignants d'autres matières.

Conclusion

La présentation de la notion d'identité sociale et sa pertinence pour les apprenants de langues, en particulier sous la forme d'identité nationale, était à l'origine de l'élaboration de matériels et de méthodes illustrés dans les chapitres ultérieurs. Il ne s'agit pas d'un exposé exhaustif sur la théorie de l'identité sociale, mais plutôt d'une version réalisée à une occasion précise avec une finalité particulière. Pour le groupe francophone, cette tâche s'inscrivait indirectement dans le cadre de ses travaux sur la dimension européenne puisqu'un aspect consistait à aider les élèves à examiner leur propre sentiment d'identité européenne et nationale en comparant avec les valeurs et croyances des jeunes d'autres pays européens. Le groupe anglophone, lui, l'a abordée directement. Dans certains cas, des liens directs ont été établis avec des élèves d'autres pays, dans d'autres les enseignants ont fourni de la documentation grâce à laquelle leurs élèves ont pu se forger une idée de l'identité nationale des personnes originaires d'autres pays européens. Dans tous les cas, l'essentiel était de faire réfléchir les jeunes à leur propre identité sociale et c'est peut-être le résultat le plus probant de leur apprentissage.

Références

Bassnett, S. (ed.) (1997): *Studying British Cultures*. London: Routledge.

Byram, M. (ed.) (1997): *Face to Face. Learning language-and-culture through visits and exchanges*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).

Byram, M. and Zarate, G. (1996) : *Young people facing difference / Les jeunes confrontés à la différence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing / Editions du Conseil de l'Europe.

European Youth Centre (1995): *All Different, All Equal*. Strasbourg: Council of Europe.

Hawkins, E. (1987): *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, B. (1995): *Exploring Otherness. An approach to cultural awareness*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).

Kramer, J. (1997): *British Cultural Studies*. Munich: Wilhelm Fink.

Snow, D. and Byram, M. (1997): *Crossing Frontiers. The school study visit abroad*. London: Centre for Information on Language teaching and Research (CILT).

Tajfel, H. (ed.) (1978): *Differentiation Between Social Groups*. London: Academic Press.

Tajfel, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, A. (1993): *Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung*. In A. Wierlacher (ed.) Kulturthema Fremdheit. Munich: iudicium Verlag.

Wetherell, M. (1996) : Group conflict and the social psychology of racism. In M. Wetherell (ed.) *Identities, Groups and Social Issues*. London: Sage.

La dimension européenne

Manuel Tost Planet

Ce qu'il est convenu d'appeler « la dimension européenne dans l'enseignement » et le défi que représente, d'une certaine manière, son insertion dans les curricula des différents systèmes éducatifs de notre continent ont été l'un des thèmes récurrents de notre atelier du Conseil de l'Europe depuis le début de nos travaux.

Il faut dire que c'était là un sujet particulièrement sensible dans les circonstances qui avaient présidé au démarrage de nos activités. En effet, l'atelier coïncidait, à l'époque, avec l'intégration de nombreux pays de l'Est européen dans le Conseil et le groupe d'enseignants de langues vivantes que nous formions, venus de tous les horizons européens, était précisément réuni pour tenter de définir les « programmes et l'évaluation des compétences en langues étrangères à la fin du second cycle de l'éducation secondaire »; ensemble de questions dont l'élément socio- et interculturel, objet premier de nos travaux, représente sans doute un des aspects privilégiés.

Dans la plupart des cas, nous avons encore en commun le fait de venir de pays engagés dans des réformes éducatives profondes, en particulier pour tout ce qui concerne les objectifs, les contenus et la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes.

Cette *dimension européenne* était certes – nous en avons été conscients dès le début – une notion à propos de laquelle on se posait (et on continue d'ailleurs à se poser) de multiples questions appelant autant de réponses diverses, toutes plus ou moins provisoires. Mais l'enjeu du projet de coopération transnationale qui nous réunissait était sans doute – comme cela s'est démontré par la suite – assez fort pour qu'en dépit des difficultés et de la diversité des approches on ait pu développer une expérience pour le moins digne d'être diffusée et, éventuellement, transférée à d'autres contextes.

Quoi qu'il en soit, dans cette brève présentation générale du second des thèmes de l'atelier, nous nous proposons de rappeler ici une série de questions touchant d'une part à l'actualité et à la définition de la notion de *dimension européenne* et, d'autre part, à évoquer une expérience qui nous a servi de point de référence pour présenter ensuite, succinctement, le contenu de modules sur lesquels ont travaillé les groupes de FLE.

Actualité de la notion de dimension européenne

D'entrée, il n'est peut-être pas inutile, en effet, de rappeler l'actualité et la prégnance de la notion qui nous occupe ici.

Par définition, la question a toujours été l'une des priorités du Conseil de l'Europe. Les activités du Conseil dans ce domaine, menées sous l'égide du Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC), ont précisément pour but de développer en Europe une éducation qui corresponde aux besoins de la société d'aujourd'hui et de rapprocher les peuples d'Europe en favorisant leur prise de conscience et la mise en valeur *d'une identité européenne commune* (c'est nous qui soulignons).

Dans le rapport final du groupe de projet (1989-1996) « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », John Trim rappelait encore tout récemment que « dans toutes les écoles et à tous les niveaux, les enseignants devraient chercher à introduire *une composante européenne* dans leur enseignement ».

L'Union européenne, de son côté, dans l'article 126 de son Traité, signale comme l'un des objets de l'action de la Communauté celui qui vise « à *développer la dimension européenne dans l'éducation*, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ». Et l'article 128 du même Traité, concernant la culture, déclare que: « La Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en *évidence l'héritage culturel commun*. »

Dans le même sens, l'avant-projet du programme Socrates II, qui doit remplacer l'actuel programme à partir de l'an 2000, souligne que « L'éducation, la formation tout au long de la vie et la politique en faveur de la jeunesse associe trois objectifs », l'un desquels est d' « assurer aux citoyens l'accès à une expérience européenne susceptible de *renforcer un sentiment commun d'identité et d'appartenance à un espace commun* ».

Et à un autre niveau, on ne peut ne pas signaler que, désormais, le professeur de langue-culture, comme le souligne R. Galisson (1997), se trouve, de son côté, confronté à un problème nouveau, avec l'émergence de l'Europe. « L'effacement des frontières donne naissance à une entité où les cultures en contact font référence à des valeurs largement communes, où l'Autre n'est plus tout à fait un autre. En effet, l'Union qui se crée retrouve partout la trace d'une identité culturelle européenne, établie sur un espace plus vaste encore que celui des quinze États membres. »

Tout cela nous a donc amenés à nous interroger sur la notion de *dimension européenne*, car si chacun croit savoir, dans l'abstrait, ce que signifie l'expression, l'acception apparaît vague et indéfinie lorsqu'on interroge directement et concrètement les Européens à son sujet.

Thèmes et concepts

C'est en tout cas la constatation qu'avaient déjà fait les participants au II^e Symposium Lingua (Gand, juin 1994) lorsqu'ils s'étaient posé la question « À quoi pensons-nous quand nous parlons de dimension européenne? »

Or les réponses que l'on peut donner à cette question varient essentiellement dès lors qu'on précise un peu plus cette interrogation initiale.

Selon la perspective choisie, on peut soit penser

- à une histoire commune,
- à des valeurs humanistes et religieuses communes,
- à l'identité, au patrimoine européens;

ou bien

- à la diversité culturelle et à la multiplicité des langues et des régions,
- aux différences culturelles,
- à des centres d'intérêts divergents;

ou bien encore

- à l'Union européenne (l'Europe des quinze),
- au développement parallèle de certains modes de vie,
- à la conscience européenne.

En fait, la réponse que proposaient, après en avoir débattu, les participants au symposium, fragmentaire et provisoire, intégrait les principales composantes citées ci-dessus:

[...] il ne s'agit pas seulement de la connaissance de l'Europe (sa géographie, son histoire et sa culture), de l'Union européenne (les institutions de Bruxelles ou le Parlement européen), ou de l'Europe dans son sens le plus large, au-delà des frontières des États membres, mais aussi d'une certaine tournure d'esprit, d'une manière d'envisager les choses, du sentiment de partager un patrimoine culturel et historique commun et de jouer un rôle, si petit soit-il, dans son développement. C'est aussi la sensation d'appartenir à un groupe culturel propre et d'entretenir des relations non seulement avec lui, mais également avec d'autres cultures nationales au sein même des frontières de l'Europe. La dimension européenne renferme à la fois des aspects cognitifs et des aspects affectifs.

Ce qu'on entend par *dimension européenne*, ce serait donc, en définitive, ce que l'on met aussi sous le sceau de la culture (ou de la civilisation), implicite et / ou explicitée, élargie au cadre de notre continent, à ceci près toutefois qu'on y insisterait d'une manière particulière sur les aspects affectifs et comportementaux.

La description succincte que nous en avons avancé, rejoint, d'une certaine manière, l'énoncé des objectifs concernant « l'attitude », de certains programmes d'enseignement officiels qui visent à susciter chez les apprenants « curiosité, respect et évaluation critique des manières de vivre et autres aspects socioculturels des pays où l'on parle la langue étrangère étudiée; valorisation des comportements sociolinguistiques qui favorisent les rapports de convivialité; valorisation de l'enrichissement personnel que supposent les relations avec les personnes appartenant à d'autres cultures; attitude réceptive devant les informations disponibles en langue étrangère. »

Et ce sont précisément ces questions – avec les nouvelles facilités pour la mobilité, la communication et les échanges entre enseignants et apprenants européens – qui sont en train, selon nous, de configurer les nouvelles situations d'apprentissage des langues étrangères en Europe et, par voie de conséquence, d'imposer la nécessité de nouvelles approches didactiques qui les prennent en considération.

Un point de référence

Un projet européen (cf. description complète dans Tost, 1997) nous a servi de référence pour notre réflexion dans le cadre de l'atelier du Conseil de l'Europe. Il avait consisté en un projet de création de matériaux de formation ayant pour objectif spécifique de mettre des professeurs de langues étrangères en mesure d'enseigner, dans une langue vivante européenne (véhiculaire), des matières portant sur la connaissance de l'Europe, à un public d'adolescents de 15-18 ans.

Sept modules complets ont été élaborés dans ce cadre. Les sujets traités par les différentes équipes transnationales concernent des aspects divers: « Iles de l'Europe », « Villes: de la Méditerranée à l'Atlantique », « La Mythologie grecque », « Proverbes et locutions. Une pédagogie des représentations », « Temps, histoire et B.D. », « Les Journaux télévisés », « Lycéens d'Europe, la culture partagée des jeunes Européens ».

Les titres des modules illustrent assez bien la conception globale que les participants au projet avaient de la *dimension européenne*. Ils résultaient également d'une réflexion initiale sur la thématique qui n'a pas été sans discussion, rejoignant en fait la polémique toujours engagée entre tenants du « maximalisme » et défenseurs du « minimalisme » culturel dans l'enseignement des langues. Sans doute les sujets traités ne font-ils qu'effleurer à peine le vaste domaine de ce que, à l'instar de nos collègues canadiens, on pourrait appeler programme *multidimensionnel* de langues vivantes (européen, dans notre cas), quitte à mieux en profiler, compléter et développer par la suite les thèmes cités.

Les axes sur lesquels s'inscrivent ces ensembles thématiques tentent en tout cas de préserver (dans une approche résolument communicative) un difficile équilibre entre contenus fonctionnels, linguistiques, interculturels et *éducatifs*; et, à un autre niveau d'abstraction, entre similitudes et différences, entre mise en valeur de l'identité propre et le respect de l'altérité. Et cela, entre autres raisons, parce que, comme l'ont signalé naguère des méthodologues canadiens, « un enseignement de la langue [étrangère] qui ferait l'impasse sur la culture ou la réduirait à de simples éléments folklorisants ou aseptisés irait à l'encontre d'une véritable approche communicative, et des objectifs éducatifs globaux que se doit de promouvoir le système d'éducation [...] (Stern, 1983) ».

Les domaines abordés dans le projet européen référencé s'organisaient autour de quelques grandes lignes de force:

Avec les deux modules sur les Îles et les Villes, on prétendait en effet faire prendre conscience aux apprenants, de manière différente d'ailleurs, d'une réalité géographique, humaine et culturelle, se caractérisant à la fois, par de nombreux traits communs et par une grande et riche diversité.

Un autre objectif spécifique visé était d'actualiser le patrimoine culturel européen commun, pour lequel les différentes mythologies peuvent fournir des matériaux qui aident les jeunes apprenants à découvrir, connaître, prendre conscience et apprécier la riche présence des mythes divers (source inépuisable de références culturelles pour tous les Européens) dans notre vie quotidienne.

Avec le module sur les proverbes et les locutions et la «pédagogie des représentations», on entendait plutôt faciliter la découverte des traces de la richesse parémiologique dans différentes langues, proches ou lointaines; richesse translinguistique dans laquelle puise largement le discours quotidien de la presse, de la publicité et de la littérature de différentes origines.

À l'heure de la construction européenne, après une période de l'histoire qui a déchiré l'Europe par les conflits intérieurs des pays, l'absolutisme des idéologies, les violences extrêmes, voire la guerre civile, il n'est sans doute pas inutile, également, d'alimenter une réflexion sur l'histoire européenne des années 30 (en utilisant un support de grande diffusion, la bande dessinée) et de la confronter aux représentations qu'ont les jeunes Européens d'aujourd'hui de cette période historique.

La communication médiatique, sous différents rapports, représente aussi un objet important. Savoir lire et interpréter les journaux télévisés, ou être à même, d'autre part, de connaître, comprendre et apprécier ce que pensent et aiment les jeunes Européens d'aujourd'hui peut en effet être du plus grand intérêt.

Cinq axes, entre autres, qui n'épuisent sans doute pas la riche thématique suggérée par *la dimension européenne*, mais qui pourraient en faciliter l'accès. Cinq lignes de force auxquelles il faudrait en ajouter d'autres (qui n'ont pu être traitées dans le projet de référence) mais qui, nous semble-t-il, deviennent de plus en plus incontournables.

On ne peut pas, en effet, ne pas tenir compte du cadre institutionnel dans lequel nous sommes ou allons être (selon les pays) intégrés à plus ou moins bref délai; car si l'on parle de la citoyenneté européenne comme d'une fin à laquelle on doit aspirer, il faut aussi savoir ce que cela veut dire. Or, et nous reprenons ici les termes d'analyses portant sur le concept de citoyenneté, «Qu'est-ce que les citoyens ont absolument en commun?» (les citoyens d'un pays, ou, en fin de compte, de l'Europe).

Ce n'est pas une coutume: les habitudes des Méditerranéens et des Flamands, si l'on prend l'exemple français, sont bien différentes. Ce n'est pas une religion: dans tous les États, il y a des minorités religieuses. Ce n'est pas une même langue: il y a en Suisse quatre langues officielles, et, en Espagne, par exemple aussi, deux langues co-officielles dans chacune de trois autonomies. Ce n'est pas non plus une volonté à la fois unanime et spontanée de vivre ensemble. Non, ce ne peut être cela, et l'auteur de l'interrogation initiale (Canivez 1990) d'ajouter:

La citoyenneté est la participation *active* aux affaires de la cité [on peut, je crois, en dire autant *mutatis mutandis* de l'Europe]. C'est le fait de ne pas être simplement gouverné, mais aussi gouvernant. En ce sens, la liberté ne consiste pas seulement à jouir de certains droits, elle consiste essentiellement dans le fait d'être, pour parler comme Hannah Arendt, « co-partageant au gouvernement ».

Car, dans le même ordre de choses, on ne peut pas non plus faire l'impasse sur cet autre aspect éducatif fondamental que rappelle D. Coste (1997): « L'éducation à la démocratie, le développement de l'esprit de tolérance, la préparation à la relation interculturelle ne sauraient rester à l'état d'incantations gratuites et figées quand réapparaissent, là, des conflits civils qui s'engagent sur la pente du génocide ethnique; ici, des discours extrémistes faisant de l'étranger le bouc émissaire de toutes les insatisfactions sociales. L'Europe à bâtir doit impérativement trouver les moyens d'une éducation civique repensée en fonction de la nouvelle donne géopolitique. »

Le système de valeurs des jeunes Européens d'aujourd'hui

En tout état de cause, pour l'atelier du Conseil de l'Europe, le groupe francophone a choisi de poursuivre, d'une certaine manière, la réflexion initiée sur le thème de « la culture partagée des jeunes Européens », en s'interrogeant sur « le système de valeurs des jeunes d'aujourd'hui », et plus spécialement sur des aspects qui motivent tout particulièrement les apprenants de la tranche d'âge définie, à savoir: la vie sentimentale, la vie familiale, les grands problèmes contemporains (violence, intolérance, protection de la nature et de l'environnement ...), les loisirs, etc.

Le choix de cette thématique n'est pas innocent. Il y a de nombreux malentendus à propos de ce que pensent réellement les jeunes. Pour ce qui nous concerne, on a fait l'hypothèse que ce qu'affirmait V. Marange (1995) pour les jeunes français est applicable, à quelques différences près, aux jeunes d'autres horizons européens: « On s'attend à ce qu'ils rejettent la famille, ils y restent et y négocient un espace d'autonomie. On s'attend à ce qu'ils courent l'aventure sexuelle, ils parlent d'amour, et flirtent gentiment. On les baptise « génération sida », ils ne se sentent pas toujours très concernés, mais sont plus prudents que leurs aînés. Ni révolutionnaires ni réactionnaires, les jeunes sont surtout réalistes sur le plan des mœurs. La famille est le soutien indispensable à l'allongement de leur vie scolaire, à leur inactivité économique... »

Nous sommes en tout cas partis de l'idée qu'il fallait chercher à mettre en évidence les valeurs que les jeunes européens partagent, quel que soit leur pays d'origine, c'est-à-dire tout ce qui les identifie plutôt que ce qui les différencie. R. Galisson (1997) exprime bien ce changement de perspective quand il signale que « ...l'interculturel en contexte européen oblige à penser autrement le problème de l'Autre. Il ne s'agit plus de le reconnaître comme différent, respectable, et de s'enrichir, sans arrière-pensée, de ses différences, mais d'approfondir, en les conscientisant, les analogies (déjà patentées) avec Lui. En vue d'élargir le dénominateur culturel commun, de renforcer le sentiment d'appartenance à une même communauté, sans en faire un outil d'exclusion de tous

ceux qui, légitimement, ne se reconnaissent pas dans notre culture, et sans aliéner, non plus, nos racines locales. »

Sur le plan formel, chaque module a été conçu et développé en prenant en compte le contexte précis dans lequel il allait être appliqué, avec des supports différents certes, selon les cas, mais en respectant les traditions nationales, les programmes et les systèmes d'évaluation.

Dans tous les cas, les enquêtes, les questionnaires, suivis de débats, ont été particulièrement fructueuses, surtout dans le cas où elles s'inscrivaient dans le cadre d'échanges transnationaux. Une autre constante, dans ces modules, a été l'utilisation de documents authentiques et de textes littéraires. Il ne s'agissait pas seulement de tenir compte d'une certaine tradition méthodologique, cela répondait également à une volonté de renouvellement didactique.

Car – si l'on nous permet une dernière citation justificatrice – ce qu'il faut mettre en place, à ce stade, ce sont, comme l'affirme C. Camilleri (1990)*, des formations « amenant les jeunes à assimiler ce qu'est une culture au sens anthropologique; à comprendre le point de vue de l'autre même si on ne le partage pas, ce qui implique une intelligence correcte du « relativisme »; à légitimer l'identité culturelle tout en empêchant sa sacralisation, en montrant qu'elle est seulement la dimension culturelle de l'identité. Et surtout [...] à protéger les échanges, aider à assumer sans culpabilisation les prises de distance et positionnements personnalisés qu'ils favorisent. Autrement dit, cette éducation vise un projet dialectique: assurer le respect des différences, mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement ».

Références

Canivez, Patrick (1990): *Éduquer le citoyen?* Paris: Hatier.

Coste, Daniel (1997): *Compétences et valeurs. Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois*, ELA, n° 106, avril-mai.

Galisson, Robert (1997): *Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen*, ELA, n° 106, avril-mai.

Marange, Valérie (1995): *Les Jeunes*. Paris: Le Monde éditions / Marabout.

Stern (1983), cité dans *L'Étude Nationale sur les programmes de français de base, Syllabus de culture*, Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Vinsonneau, Geneviève (1997): *Culture et comportement*. Paris: Armand Colin, coll. Coursus (p 174).

* Cité par G. Vinsonneau (cf. réf. bibliogr.)

Partie II / Part II
Identité sociale et dimension européenne
Social Identity and European Dimension

Introduction

Les cinq modules de la partie II sont répartis en deux groupes pour permettre au lecteur de percevoir les relations qui les unissent.

Le premier groupe comprend les modules en français qui sont bâtis sur la recherche d'un thème commun dans la vie des jeunes Européens. La décision de mettre l'accent sur les systèmes de valeurs et en particulier sur les préoccupations des jeunes du groupe des 16-19 ans a servi de base aux trois modules, dont chacun a été élaboré selon les intérêts et les caractéristiques du système éducatif des trois pays représentés. En Lettonie, Anita Vaisle a associé la question des valeurs – en particulier les relations au sein de la famille – à la notion d'identité sociale. Les jeunes sont confrontés à des questions d'identité au fur et à mesure où ils s'émancipent de leur famille, tout en restant néanmoins attachés dans une certaine mesure à la vie familiale. Le module permet aux élèves d'explorer ces questions tout en devenant conscients de leurs propres préoccupations, de leurs aspirations et de leurs sentiments concernant leur vie de personnes indépendantes. Le deuxième module, réalisé par Viorica Paus, approfondit cette question de sentiments en mettant particulièrement l'accent sur les textes littéraires. Ici, les jeunes qui apprennent le français sont invités à réfléchir sur leurs propres sentiments et leurs relations en lisant des extraits d'oeuvres littéraires puis en donnant leur réaction sous diverses formes, tant littéraires que factuelles. Le troisième module, conçu par Maria Zatkalikova et Eva Kustekova adopte une optique proche du deuxième module. Nous avons présenté ici un certain nombre d'extraits de leçons pour montrer comment le module était utilisé dans des salles de classe et des écoles différentes. Le lecteur trouvera donc dans ce cas de brefs comptes rendus de leçons et avant tout des exemples du travail réalisés par les élèves. Là encore, leurs réactions étaient à la fois littéraires et factuelles, ce qui montre l'importance de l'un des principes fondamentaux de ces modules, à savoir l'encouragement des jeunes à réfléchir sur la société et sur leur place au sein de celle-ci en comparant et en analysant la manière dont les jeunes sont traités dans d'autres sociétés (en France par exemple) et la façon dont ils peuvent exprimer leurs valeurs.

Le second groupe de modules, en anglais, met davantage l'accent sur la notion d'identité sociale, mais là encore il suit le principe de la réflexion sur soi-même par la comparaison et l'analyse du mode de vie d'autrui. Les deux modules sont implicitement liés au contexte social et historique dans lequel ils ont été conçus. Alors qu'en Lettonie et en Russie, les questions d'identité locale, nationale et européenne sont capitales pour le développement de la société, l'analyse de l'image que les autres ont d'eux-mêmes et de la manière dont on se définit soi-même est une question délicate. C'est pourtant cette question-là à laquelle l'ensemble des sociétés et des jeunes d'Europe sont confrontés sous des formes et pour des raisons qui diffèrent. En conséquence, les modules sont pertinents même pour les lecteurs d'autres pays. Le premier module, rédigé par Vita Kalnberzina, part de la situation propre des élèves et de leur confrontation avec l'altérité dans leur salle de classe. Cette situation est ensuite relativisée par comparaison avec un autre pays, l'Irlande, où l'identité est aussi une question très sensible. Les élèves sont alors invités dans le module à réfléchir sur la

notion d'identité européenne et sur la place de la Lettonie dans l'Europe moderne et future. Le second module, élaboré par Victoria Safonova, Ekaterina Grom et Natalia Sokolova, part aussi de la notion d'identité pour en venir immédiatement à une comparaison entre l'identité nationale et européenne. Il recourt aussi à la comparaison avec l'Irlande, afin d'encourager les élèves à relativiser leur propre situation. Il met davantage l'accent sur la connaissance factuelle de l'Irlande, sur les symboles de sa culture et leur importance pour l'identité irlandaise. Enfin, il met en relief l'importance des institutions européennes et leurs relations actuelles et potentielles avec la Fédération de Russie.

Ces modules ne sont pas présentés comme des modèles à imiter, car toute situation d'enseignement et d'apprentissage est différente et il faut tenir compte de la situation locale et nationale. Par ailleurs, nous espérons que les lecteurs considéreront les modules comme les points de départ de leur travail et que les différences entre les modules inciteront les lecteurs à expérimenter et à faire preuve d'imagination dans leurs approches de ce qui constitue après tout des questions essentielles pour les jeunes Européens d'aujourd'hui.

Module letton: Le système de valeurs des jeunes européens d'aujourd'hui

Anita Vaisle

Le module que l'on présente ici a été élaboré et expérimenté au lycée Français de Riga avec les élèves de 16-18 ans du niveau avancé. Les apprenants sont invités à se connaître et à connaître autrui, à comprendre leur propre identité, leurs attitudes pour pouvoir les comparer et mieux comprendre d'autres personnes et d'autres cultures. Le module apprend à découvrir et à agir, favorise la communication entre les apprenants et fait prendre conscience du travail collectif. Les élèves travaillent leur expression libre, apprennent à lire, à interpréter un texte littéraire ou publicitaire, à donner leur opinion et comprendre l'opinion d'autrui. Le module suit une progression logique: en comprenant sa propre identité et ses racines familiales, les participants analysent leurs relations avec leurs parents, interprètent les problèmes au sein de la famille pour mieux comprendre comment ils voient leur propre avenir en tant que le futur membre de la famille et de la société.

I. Identité

Le blason

Le blason, c'est un peu la carte d'identité. Cette activité consiste à faire prendre conscience de sa propre identité, à faire réfléchir sur ses racines familiales pour enfin essayer d'argumenter le choix de l'image.

Objectifs:

- identification personnelle
- description
- argumentation

Techniques de travail:

- dessin
- questions / réponses

Compétences dominantes:

- expression orale
- expression écrite

Démarche pédagogique:

On propose à chaque membre du groupe de réaliser son blason en utilisant l'espace délimité par les contours du blason pour donner le plus d'information sur le caractère, les habitudes, les goûts de la famille. Les autres participants du groupe posent des questions pour mieux comprendre le dessin du camarade. Après l'explication orale l'élève fait une argumentation par écrit.

Le blason de ma famille

Dans le blason de ma famille on peut voir le soleil, un fer à cheval, une muraille et un chêne. Ce sont quatre symboles de notre famille. Le soleil symbolise la chaleur de la famille. J'ai mis un fer à cheval parce que nous tous, nous voulons être heureux. Je pense que le bonheur, c'est la consonance dans la famille et nous l'avons. La muraille, c'est parce que nous sommes si forts que rien ne peut nous dévaster: ni la guerre ni les autres malheurs.

Tout va et vient, mais nous, nous restons. Le chêne symbolise la force des hommes de notre famille qui peuvent faire tout pour le bonheur de notre famille.

Donc, dans ce blason, on peut voir la chaleur, la consonance, la force de notre famille et le désir d'être ensemble.

Jolanta Margevica, 17 ans.

L'Arbre généalogique

Cette démarche peut servir à faire penser aux relations familiales, à élargir la caractérisation des membres de la famille qui permettrait de retravailler le vocabulaire de la famille et contribuerait à l'expression libre des élèves en présentant leurs familles, enrichir le lexique de la description.

Objectifs:

- identification-parenté
- questionnement
- développement et réemploi d'un vocabulaire précis
- expression libre et personnelle de chaque élève

Techniques de travail:

- dessin
- improvisation de monologues et de dialogues

Compétence dominante:

- expression orale

Démarche pédagogique:

L'arbre généalogique comprend trois ou quatre générations. Pour chaque membre de famille, on donne des informations sur:

- son âge,
- son état civil
- sa profession
- son lieu de résidence
- ses goûts et préférences

Remarque

On peut compléter l'arbre généalogique d'un(e) camarade de classe. On n'a pas le droit de regarder l'arbre qu'il(elle) a préparé; il faut interroger cette personne afin de trouver les renseignements nécessaires pour ensuite présenter la famille de son (sa) camarade aux autres participants.

L'arbre généalogique de ma famille

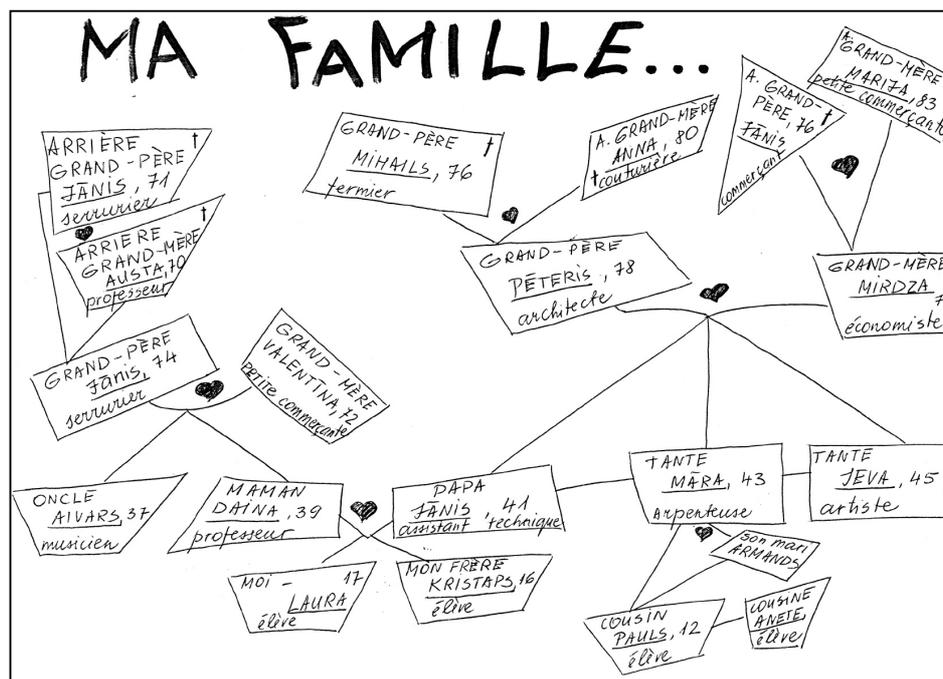


Illustration: Laura Stokmane, 17 ans

II. La vie familiale



Les souvenirs

A l'aide d'un texte chanté on peut travailler la compréhension orale pour ensuite aboutir à la création: faire des images en se basant sur l'idée de la chanson entendue. En discutant ensemble les différentes hypothèses les élèves sont invités à trouver une solution commune.

Objectifs:

- sensibilité au texte chanté
- apprentissage des sons, des pauses, des rythmes
- commentaire, discussion
- créativité et sens de la collectivité

Technique de travail:

- chanson en images
- dessins
- récit

Compétences dominantes:

- compréhension orale
- expression orale / écrite

Démarche pédagogique:

L'animateur fait écouter deux fois une chanson, pour accoutumer les élèves aux sonorités. Puis il demande à chaque élève de dessiner ce qu'il a entendu au cours de toutes les auditions. Quand tous les membres du groupe ont terminé leur dessin, des volontaires réalisent un nouveau dessin, en se basant sur les interprétations individuelles, commentées et discutées.

Remarque

Le texte peut être écrit en grands caractères à côté du dessin.

Après le travail fait sur la chanson, les élèves peuvent parler de leurs souvenirs à eux, de leur enfance, des événements drôles ou mêmes tristes dans leurs familles, apporter des photos pour les montrer et commenter aux autres.

Le rock des familles

C'est à pied que je suis allé
Voir ma tante Aglaé
Je l'ai attendue dans l'entrée
Comme tous les matins d'été
Elle est dans la salle de bains parfumée
Les soirs de septembre je vais rêver
Rêver d'août et de juillet

De ma chambre en automne
Je revois ma mère dans le salon
Mon oncle qui fait la cuisine
Je veux partir en avion
Ou faire de l'auto-stop
Jusqu'en Chine

*(Extraits de la chanson de Lucky de
Sarcelles « le Rock des familles »)*

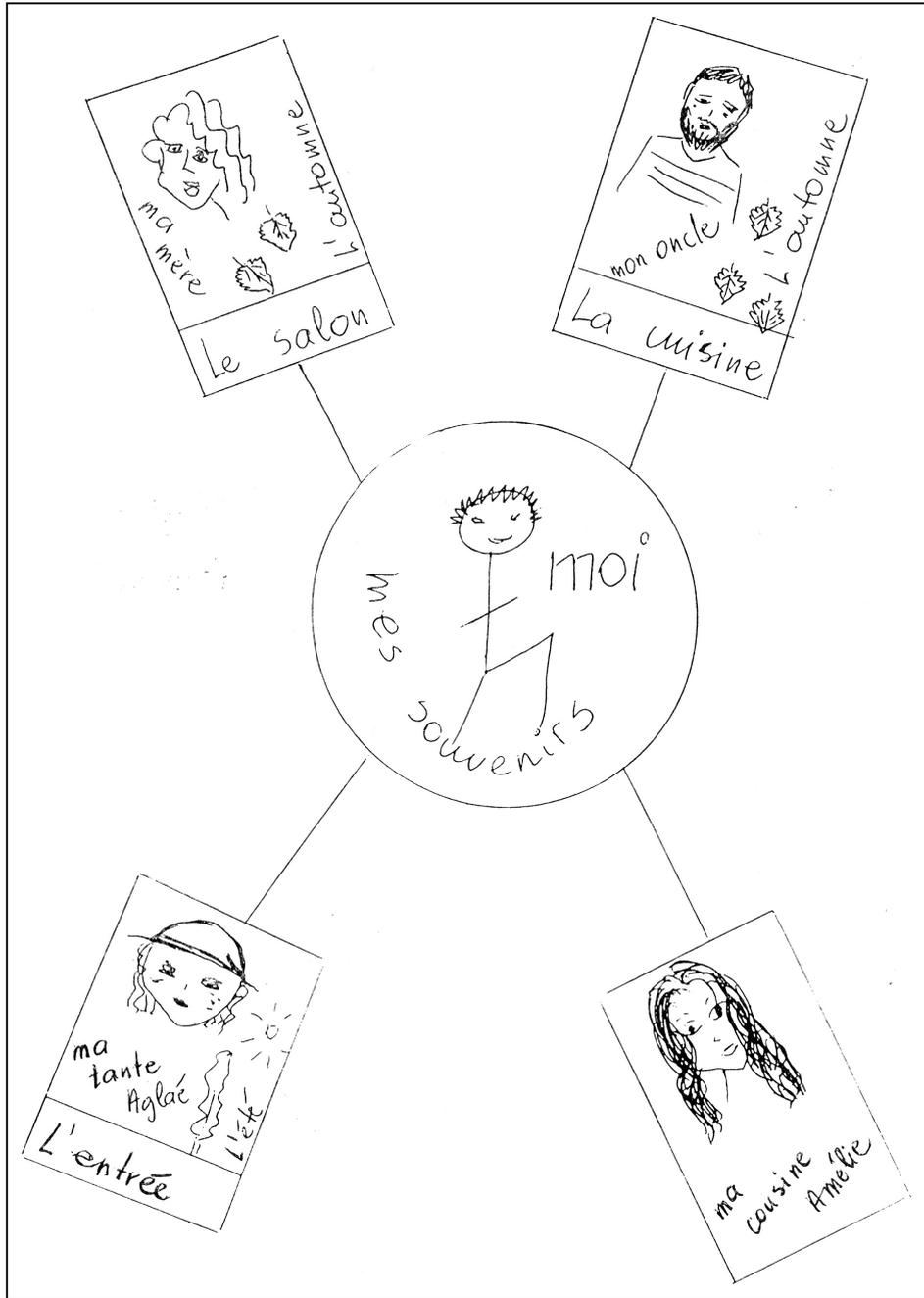


Illustration: Élèves du lycée Français de Riga

Les parents et les enfants

■ Activité I

Cette activité permet de discuter les relations entre les parents et les enfants en se basant sur une image proposée soit par le professeur soit dessinée par les élèves. Cette discussion a pour fonction d'apporter des réponses positives et même concrètes aux problèmes réels vécus par les élèves.

Objectifs:

- discussion commune sur les problèmes réels vécus par les membres du groupe
- travail pour trouver différentes solutions à un problème
- langue de l'exposition et de l'opinion à l'intérieur d'une discussion
- expression libre

Techniques de travail:

- images
- discussion

Compétence dominante:

- expression orale

Démarche pédagogique:

Le professeur ou les élèves proposent une image concernant les relations parents – enfants. La classe est divisée en sous-groupes. Deux sous-groupes préparent l'exposé du problème représenté, deux autres préparent des solutions possibles.

La discussion est menée soit par le professeur soit par un élève. Quand la discussion est finie, le professeur peut expliquer les principales fautes, certaines structures, peut proposer une correction collective ou une reprise des expressions indispensables pour cette discussion.

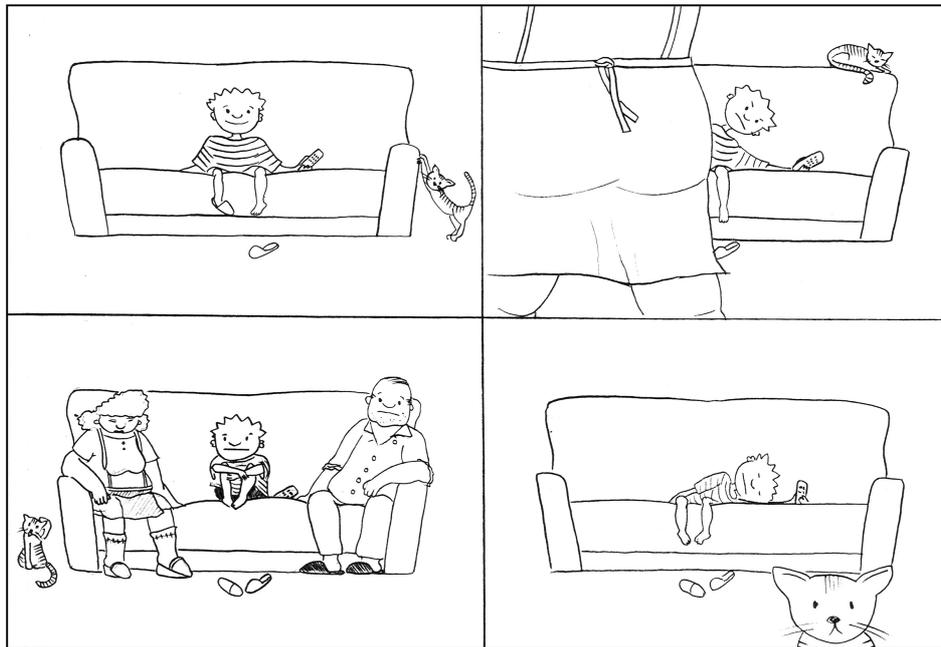


Illustration: Vents Vinbergs

■ Activité II

On peut débattre des problèmes concernant les relations parents – adolescents en se basant sur les résultats d'un sondage.

Le professeur peut aussi donner la grille d'un sondage vierge et faire réaliser un sondage auprès de leurs camarades de classe.

L'exposé, les commentaires et la comparaison des résultats obtenus permet de travailler la perception de l'autre dont on apprend la langue.

Objectifs:

- prise de la parole, exposition
- commentaire
- discussion
- comparaison des cultures en contact

Techniques de travail:

- sondages
- discussion

Compétence dominante:

- expression orale

Démarche pédagogique:

Le professeur distribue aux élèves le sondage sur les relations parents – adolescents et propose d'analyser les informations données. Après la réalisation du sondage dans la classe, on fait un compte rendu commun des résultats, on discute les problèmes principaux et on commente les résultats, on compare avec les résultats du sondage réalisé dans la presse pour essayer de trouver et d'expliquer les vraisemblances et les différences entre les réponses.

Les relations parents-adolescents vues par les 13-17 ans: pas trop de revendications

Pour chacun des domaines suivants, estimez-vous que vos parents vous laissent suffisamment ou pas suffisamment libre?

<i>En pourcentage, sur 100%</i>	<i>Suffisa- ment libre</i>	<i>Pas suffisamen t libre</i>	<i>Sans opinion</i>
Les sorties, le soir ou le week-end	51	42	7
La façon dont vous parlez	60	38	2
L'organisation de vos vacances	65	32	3
L'heure à laquelle vous vous couchez	67	32	1
Les relations avec votre petit(e) ami(e)	73	20	7
L'utilisation de l'argent que vous avez mis de côté	71	25	4
La façon de vous tenir avec les adultes	72	24	4
Les contraintes familiales (visites dans la famille, cérémonies familiales)	74	24	2
Le choix des films que vous voyez	79	20	1
Les amis que vous amenez à la maison	82	14	4
La façon dont vous décidez votre chambre	86	13	1
La façon dont vous vous habillez	90	9	1
Vos lectures	90	5	5
Les amis que vous voyez	92	8	0
Le choix des études que vous voulez faire	95	3	2

Sondage Soffres pour Madame Figaro, 1er février 1989, tiré du livre de Nelly Mauchamp « La France d'aujourd'hui »

■ **Activité III: Enquête « Comment exprimer ses opinions »**

Cette activité met en évidence des situations dans lesquelles apparaissent les habitudes, les comportements et les conflits au sein de la famille et permet de travailler l'expression de l'acceptation et du refus. En attirant l'attention de l'autre vers ce qui lui paraît important, l'élève montre aussi ses capacités à s'exprimer en langue étrangère.

Objectifs:

- expression de l'opinion
- argumentation
- utilisation à l'écrit du vocabulaire et des structures acquises

Technique de travail:

- enquête
- questions / réponses

Compétences dominantes:

- expression orale
- expression écrite

Démarche pédagogique:

On explique à l'élève que son partenaire a les affirmations qui lui manquent. Les élèves se demandent à tour de rôle quelles sont ces affirmations et les écrivent dans leur page. Puis ils examinent les douze propositions et indiquent ce qu'ils pensent en encerclant le chiffre correspondant le mieux à leur avis.

Quand ils ont fait cela, on leur propose de trouver les opinions correspondantes de leur partenaire. Les élèves doivent discuter chaque réponse avec leur interlocuteur: donner des raisons, argumenter s'ils ne sont pas d'accord avec ce que l'autre dit.

Expressions à utiliser:

Crois-tu que...?

- *Oui, bien sûr / tout à fait / certainement*

A ton avis, est-ce que...?

- *Non (pas vraiment / pas du tout / absolument pas)*

Penses-tu que...?

- *Eh bien, ça dépend / peut-être bien que oui, peut-être bien que non*

- *Je n'en ai aucune idée / je ne sais pas / je n'ai aucune opinion à ce sujet.*

1. Les enfants devraient obéir à leurs parents sans poser de questions	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3. Les filles et les garçons devraient être élevés de la même façon, sans rôle défini	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5. Il ne faut jamais frapper un enfant	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7. Les parents ne devraient jamais se disputer devant leurs enfants	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9. Les bébés sont ennuyeux	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11. De nos jours, on devrait limiter à trois le nombre d'enfants par famille	1	2	3	4	5

Légende: 1 Oui, vraiment; 2 Oui, peut-être; 3 Ça dépend; 4 Non, pas vraiment; 5 Non, pas du tout.

1.	1	2	3	4	5
2. Les jeunes gens de moins de 18 ans qui sortent le soir devraient toujours rentrer chez eux avant 23 heures	1	2	3	4	5
3.					
4. C'est un avantage d'être enfant unique	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6. La plupart des hommes préfèrent avoir un garçon comme premier enfant	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8. Le devoir de chaque personne est de prendre soin de ses parents lorsqu'ils sont vieux	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10. La meilleure façon de punir un enfant est de ne pas lui donner d'argent de poche	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12. Il n'est pas bon que les deux parents travaillent, s'ils ont de jeunes enfants	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5

Légende: 1 Oui, vraiment; 2 Oui, peut-être; 3 Ça dépend; 4 Non, pas vraiment; 5 Non, pas du tout.

Tiré du livre de Patrick Blanche « A tour de rôle »

Les parents

■ Activité I

A l'aide d'un questionnaire concernant les problèmes de la vie familiale on peut faire réfléchir sur les relations familiales, les analyser pour peut-être vouloir les modifier dans le futur. Une liste de questions à répondre peut être élaborée par les élèves qui permettrait de travailler le lexique concernant les travaux ménagers.

Objectifs:

- expression des opinions
- familiarisation avec des situations concrètes

Techniques de travail:

- questionnaire
- discussion

Compétence dominante:

- expression orale

Démarche pédagogique:

Les élèves répondent aux questions proposées par le professeur pour ensuite aboutir à une discussion concernant la répartition des tâches dans la famille, où chaque élève exprime son opinion. On peut demander à tous les participants de faire une liste de tâches au sein de la famille pour faire penser à la réalité existante ou imaginaire.

Prise de décision et de partage des tâches dans la famille

Qui effectue

- la gestion du budget
- les courses courantes
- les achats du mois
- les achats de vêtements
- la préparation des repas
- les préparatifs pour l'invitation de parents ou amis
- les correspondances pour les fêtes
- le nettoyage des sols
- les petites réparations
- le lavage de la voiture

Qui décide

- du choix entre plusieurs situations
- du choix d'un appartement
- des aménagements à apporter au logement
- des décisions à prendre pour les enfants
- du choix des amis
- des lieux de vacances
- des lectures communes

Questionnaire adapté du livre de Nelly Mauchamp « La France d'aujourd'hui »

Questionnaire élaboré par les élèves du lycée Français de Riga

Qui effectue

- les achats de provisions
- les achats de vêtements
- les grands achats (la maison, l'appartement, les meubles)
- l'organisation des fêtes
- le grand nettoyage
- le lessive
- la préparation des repas

Qui décide

- du nombre d'enfants dans la famille
- des décisions concernant l'éducation des enfants
- du passe-temps commun
- des amis à rencontrer
- du choix des cadeaux à acheter
- du choix d'un achat d'un animal

■ Activité II

Cette activité fait décrire une scène et faire des commentaires sur cette scène en utilisant des structures courantes. Elle développe l'expression libre des élèves.

Objectifs:

- interprétation d'une image
- développement du sens critique et analytique du participant

Techniques de travail:

- images
- discussion

Compétence dominante:

- expression orale

Démarche pédagogique:

On prend une image – suffisamment polysémique. Tout d’abord les élèves doivent décrire tous les éléments objectifs, sans faire d’interprétation. Ensuite ils doivent essayer d’interpréter les éléments objectifs, en utilisant des expressions telles que: « il me semble que ... », « je vois que » ... Les participants doivent faire le récit qui correspond le mieux à leur interprétation.

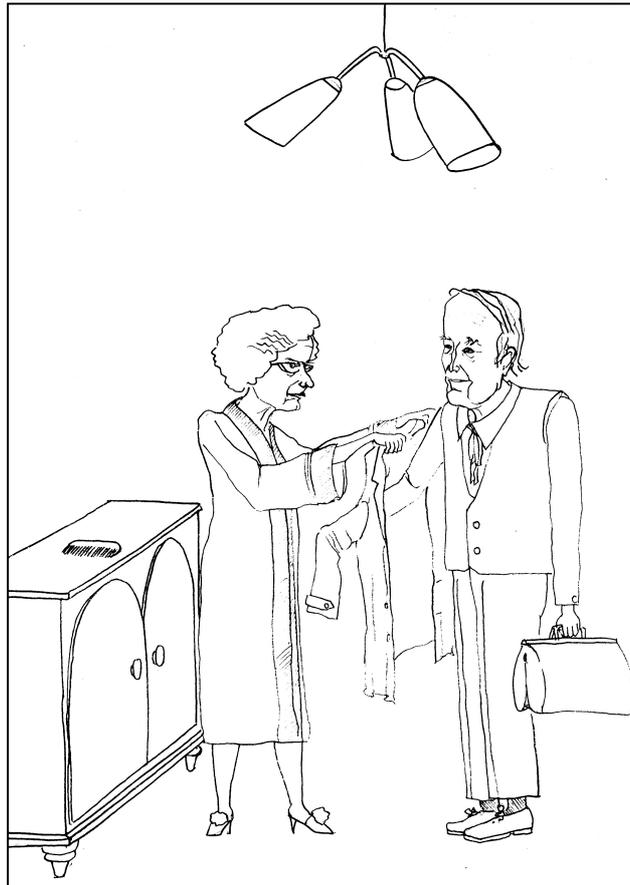


Illustration: Vents Vinbergs

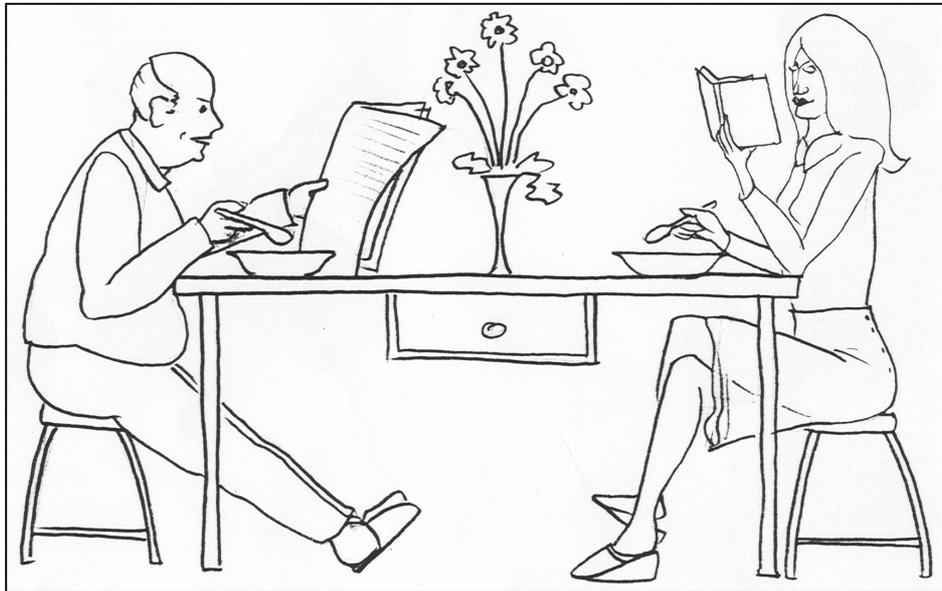


Illustration: Vents Vinbergs

■ Activité III

L'environnement réel de la photo sert comme un élément d'apprentissage. Cette activité contribue à développer le sens de l'observation, à être sensible aux détails. Elle permet de donner libre cours à l'imagination des élèves, en même temps elle permet de réemployer les structures interrogatives.

Objectifs:

- travail sur l'enchaînement des idées
- échange d'informations ou d'opinions entre élèves

Techniques de travail:

- photos
- questions / réponses

Compétence dominante:

- expression orale

Démarche pédagogique:

On divise la classe en sous-groupes. Le professeur distribue des photos à chaque groupe. Les groupes décrivent leurs photos aux autres, sans les montrer. Les élèves des autres groupes peuvent poser des questions pour deviner ce qu'on peut voir sur la photo (les photos illustrent différents moments de la vie conjugale, par exemple, la cérémonie de nocces, le repas dans la famille, les fêtes, les loisirs, les situations problématiques).

Les fêtes et les loisirs



■ Activité I

L'utilisation de ce texte publicitaire et de l'image donnée permet de faire connaissance des problèmes liés aux loisirs et aux fêtes, aide à travailler l'expression de l'acceptation et du refus, comparer sa culture avec une autre culture pour comprendre ce qui rapproche et différencie.

Objectifs:

- développement du sens critique et analytique
- interprétation d'un texte publicitaire
- interprétation d'une image
- questionnement

Techniques de travail:

- texte publicitaire
- image
- questions / réponses

Compétences dominantes:

- compréhension écrite
- expression orale

Démarche pédagogique:

Après la lecture du texte publicitaire, les élèves répondent aux questions posées, s'expriment librement en prenant conscience de ses propres opinions sur le problème relevé dans le texte, décrivent tous les éléments du dessin avec toute interprétation possible.

Autour de minuit, mercredi, 31 décembre

La soirée du réveillon

Pour saluer le Nouvel An, ils sont nombreux à rester devant leur poste ...

... A minuit, si l'on s'appuie sur les statistiques des années précédentes, quatre millions et demi de personnes s'embrasseront par procuration devant le petit écran ...

Des solitaires? Des malades? Des marginaux? Des personnes âgées? Pas seulement: il y aura aussi tous les déçus d'un réveillon qui foire; tous ceux qui, par principe ou volonté de distinction, « ne font rien » ce soir-là, tous les jeunes trop jeunes pour aller « en boîte » ou « en boum ».

Pas très gai, tout ça? J'oubliais les inconditionnels du petit écran; ceux qui ont besoin de leur dose d'images quotidiennes et qui attaqueront leur premier slow un verre de champagne à la main, l'œil rivé sur le téléviseur, entouré de guirlandes ...

*Le Monde Radio-TV, 28-29 12 1986, tiré du livre de Catherine Descayrac
« Une année en France »*

Devoirs à faire:

- Relevez huit catégories de personnes qui regardent la télévision pendant la soirée du réveillon.
- Dans le texte, trois mots différents désignent la télévision: lesquels?
- Chez vous, comment fête-t-on le premier jour de l'an?
- Savez-vous comment on la fête dans le monde?
- Passez-vous la soirée du réveillon devant le poste de téléviseur?
- Regardez-vous beaucoup la télévision, quel est son rôle dans votre vie?

- À votre avis, l’auteur veut-il encourager les gens à regarder la télévision, le soir du réveillon?

■ Activité II

Un texte publicitaire peut provoquer une discussion sur les différences entre les interprétations faites par les élèves, dans le cas cité, sur la fête des Mères, l’image de la mère en général.

Bonne fête Maman!

Malgré ceux qui déplorent son exploitation commerciale, la fête des Mères est devenue une institution. Dans un sondage effectué par notre confrère le Figaro Madame, il apparaît que 87 % des foyers français la célèbrent et que 83 % se déclarent très attachés à cet événement. Parmi les mots qui viennent à l’esprit quand on pense à sa mère, on cite en priorité la tendresse, l’amour, le bonheur. Et toujours dans la même enquête, 86 % des personnes interrogées estiment qu’il est souhaitable – voire indispensable – pour une femme d’avoir des enfants. Laissez-vous donc fêter de bonne grâce la fête des Mères. Les occasions de manifester ses sentiments ne sont pas si nombreuses!

Marie-France, mai 1986, tiré du livre de Catherine Descayrac

« Une année en France »

Devoirs à faire:

- Que signifie la phrase « la fête des Mères est devenue une institution »?
- D’après vous, pourquoi 83% de gens sont très attachés à cette fête?
- Célèbre-t-on la fête des Mères chez vous? Comment fête-t-on cet événement?
- Dans le texte on cite « la tendresse, l’amour, le bonheur ». Avez-vous d’autres termes pour caractériser la mère?
- Quels sont vos relations avec votre mère?

■ Activité III

Cette activité comme la précédente, fait prendre conscience de sa propre attitude envers le sujet concerné, met en évidence la pluralité des opinions.

Yves Navarre

« Je reviendrai ». Un mot laissé sur la table de la cuisine. Ni reproche, ni regret, encore moins de préméditation. Vendredi matin, Claire Bréville, 46 ans et trois enfants indépendants, s’échappent à Paris. « Une affaire entre elle et elle-même ». Déterminée et pourtant vulnérable, tout à coup libre mais perdue, elle erre à sa propre recherche ...

... Seule, elle fête ses retrouvailles.

... Cette « petite dame de grande banlieue » reprend le chemin de sa vie au soir de la fête des Mères. Ils sont tous là. (Albin Michel)

Cosmopolitain, 1987, tiré du livre de Catherine Descayrac
« Une Année en France »

Devoirs à faire:

- Faites le portrait physique et psychologique de Claire Brévaille. Imaginez sa vie jusqu'à 46 ans
- Faites des hypothèses sur son emploi du temps entre son départ, le vendredi matin, et son retour le dimanche de la fête des Mères
- Pouvez-vous commenter la phrase « une affaire entre elle et elle-même »
- La femme et la vie conjugale, pouvez-vous exprimer votre avis sur ce sujet-là.

III. La vie, aujourd'hui et demain

L'amour

Cette activité met le participant en situation de création, habituellement ce travail passionne les participants car il permet de donner libre cours à l'imagination.

Objectifs:

- approche d'un texte littéraire
- sensibilité et créativité

Techniques de travail:

- texte littéraire

Compétences dominantes:

- compréhension écrite
- expression écrite

Démarche pédagogique:

On choisit un texte littéraire simple, les phrases finales sont omises. Dans la poésie de Jacques Prévert, on propose de s'arrêter à la ligne: « Et il est parti » ... Le texte est présenté par lectures successives et l'animateur pose quelques questions clefs. Quand le travail d'explication a été fait, le groupe se divise en sous-groupes et chaque sous-groupe doit imaginer une fin différente:

- ironique
- humoristique
- triste.

Chaque groupe présente à l'ensemble de la classe sa « fin », qui sera commentée et comparée aux autres fins. A la fin du cours on lit la poésie complète de l'auteur choisi.

Jacques Prévert:
« **Déjeuner du matin** »

Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuillère
Il a tourné
Il a bu le café au lait

Et il reposé la tasse
Sans me parler
Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur la tête
Il a mis
Son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti ...

Les poésies créés par les élèves

Et il est sorti
Sans me regarder
Sans me parler
Comme toujours
Laissant sa tasse sale
Sur la table
Laissant des taches sales
Sur le sol
De la salle à manger
J'étais prête à me lever
A ouvrir la porte
De nouveau
Puisque je savais
Qu'il oubliait toujours
Quelque chose chez moi
Pour cette fois-ci
Sa tête.

Laura Stokmane, 17 ans

Il a regardé les flaques
Il a regardé le monde frais
Et tout à coup le soleil
Est apparu
Il a jeté son chapeau
Dans l'air
Il a mis son manteau
Par terre
Pour aller plus loin
En revenant
Dans son enfance
Il a sauté
Dans toutes les flaques
Il a crié
Comme un enfant.

Daiga Busmane, 17 ans

Il a renversé mon café
Qui nous a séparé
Je me suis précipitée
Pour tout arranger
Il voulait partir
Sans que je m'en aperçoive
Mais la porte a grincé
Et moi
J'ai tout simplement pleuré.

Ieva Dumberga, 17 ans

Il a oublié
Les clés de la voiture
Il est revenu
Il les a prises
Et il est reparti
J'ai pris mon manteau de
pluie
j'ai pris mon parapluie
Je suis monté
Dans la voiture
Sous la pluie
Sans lui parler
Sans le regarder

Agnis Sauka, 17 ans

Il est parti dans la rue
Il a aperçu un chien
Il a pris le chien
Je l'ai reçu comme cadeau
Il me l'a donné
En souriant:
C'est pour toi.

Marcis Mazais, 18 ans

Mais à ce moment-là
La pluie a cessé
Il est revenu chez moi
Il a mis le café
Dans la tasse
Il a allumé
Une cigarette
Il a bu le café
Il m'a regardé
Et il m'a demandé
Si j'avais du sucre
Et j'ai commencé
A pleurer
De bonheur.

Agnese Gute, 17 ans

Il est parti
Pour prendre le taxi
Sans parler
Il est revenu
Quand le soleil brillait
Avec un grand coquelicot.

Uldis Gailis, 17 ans

Il est revenu
Il est assis à côté de moi
Il a raconté son histoire
En disant
Qu'il était tombé dans une
flaque
Maintenant il avait froid
Et il voulait prendre une
tasse de café

Maris Strads, 17 ans

Moi, j'ai commencé
A crier, à crier, à crier
Et il s'est retourné
Sans me parler
Il m'a regardé
Ses yeux étaient mouillés
Et j'ai tout compris:
La pluie n'était pas encore
finie...

Lelde Apine, 17 ans

Il est revenu
Il est assis sur un coussin
Qu'il avait pris de son copain
Et moi j'ai pris le mien
Que j'avais à moi
De mon voyage à Rouen
Et tout ça c'était à cause
De cela qu'il était végétarien

Elina Melnzoba, 16 ans

Autres poésies qu'on peut utiliser pour la créativité (activité I, II)

Robert Desnos:
« **Domaine public** »

Pas vu la comète
Pas vu la belle étoile
Pas vu tout ça

Pas vu la mer en flacon
Pas vu la montagne à travers
Pas vu tout ça

Mais vu deux beaux yeux
Vu une belle bouche éclatante
Vu bien mieux que ça.

Paul Eluard:
« **Je te l'ai dit ...** »

Je te l'ai dit pour les nuages
Je te l'ai dit pour l'arbre de la mer
Pour chaque vague pour les oiseaux dans les
feuilles
Pour les cailloux du bruit
Pour les mains familières
Pour l'oeil qui devient visage ou paysage
Et le sommeil lui rend le ciel de sa couleur
Pour toute la nuit
Pour la grille des routes
Pour la fenêtre ouverte pour un front
découvert
Je te l'ai dit pour tes pensées pour tes
paroles
Toute caresse toute confiance se survivent.

Max Jakob:
« **Vie toxique de nos provinces** »

La gomme à t'effacer les heures.
La gomme à t'effacer tes rêves.
La gomme à t'effacer les chemins des
chasseurs.
La gomme à t'effacer les rides.
Masque en cheveux de nos douleurs.

Louis Aragon:
« **Je ne connais pas cet homme** »

Trouver des mots à l'échelle du vent
Trouver des mots qui pratiquent des brèches
Dans le sommeil comme un soleil levant
Des mots qui soient à nos soifs une eau
fraîche

Avec des mots à l'échelle du vent
Avec des mots où notre amour se fonde
Avec des mots comme un soleil levant
Avec des mots simples comme le monde

André Frénaud:
« **Toast en réponse** »

Aux défis de l'impossible.
A deux déserts si distants.
A la lumière qui les sépare..
Aux gemmes incertaines de l'abîme.
A la vérité d'une approche éperdue.
A la médiation du feu.
A l'innacceptable. A la reconnaissance.
A l'échange. A la séparation.
A la migration ensemble.
Au commun accès.
A toi. A moi.

L'espérance

Cette activité qui met les élèves dans une situation de créativité invite à faire transmettre au public ce qu'on veut exprimer sur soi-même ou sur le monde. Ce travail n'est pas facile, il demande des efforts, c'est pourquoi dans un premier temps il faut proposer aux participants un modèle à suivre.

Objectifs:

- approche d'un texte littéraire
- analyse
- créativité et expression libre

Technique de travail:

- texte littéraire
- discussion

Compétences dominantes:

- compréhension écrite
- expression écrite

Démarche pédagogique:

Après la lecture de la poésie, on cherche les idées principales du texte. On les écrit au tableau. On cherche à définir les thèmes. On choisit un thème – l'espérance. On essaie de trouver la réponse à la question: l'espérance est-elle nécessaire, qu'est-ce qu'elle procure? Après l'échange d'avis, les participants commencent à créer des poésies individuelles, en se basant sur le modèle donné.

Guillaume Apollinaire:

Le Pont Mirabeau

Sous le pont Mirabeau coule la Seine
et nos amours
Faut-il qu'il m'en souvienne
La joie venait toujours après la peine
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

Les mains dans les mains restons face à face
Tandis que sous
Le pont de nos bras passe
Des éternels regards l'onde si lasse
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure
L'amour s'en va comme cette eau courante
L'amour s'en va

Comme la vie est lente
Et comme l'Espérance est violente
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

Passent les jours et passent les semaines
Ni le temps passé
Ni les amours reviennent
Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

Poésies produites par des élèves:

Parfois il y a des gens
qui vivent toute leur vie
en activité en mobilité
ils sont heureux
ils ne plongent pas très profondément
pour en être
ce sont justement leurs atouts
Ils n'ont pas d'espairs parce
qu'ils n'en ont pas besoin
Ils vivent le jour comme si c'était
le premier et le dernier
(avant-dernier peut-être?)
Ils ne rêvent pas
Ils n'espèrent pas
Ils réagissent
Ils font
Ils vont
Ils reviennent
C'est tout ce qu'ils font
C'est rien de très intéressant
C'est rien de très spécial
C'est leur vie
leur vie heureuse
qui est sans espoir puisqu'ils
ne savent pas ce que c'est que l'espoir.

Laura Stokmane, 17 ans

J'ai vu les derniers vagues
qui écartaient mon espérance
j'ai commencé à courir
pour l'attraper mais
en quelques instants
j'ai compris
que le vent qui fait
avancer le fleuve
est plus rapide
Il n'attend rien
Il emporte mon espérance
Il se fout de moi
Il est un peu méchant
mais
en même temps
Il est inconscient
Il ne se rend pas compte
de ce qu'il fait
Donc, je ne lui en veux pas
Je contemple ce fleuve
ces espérances qui
s'enfuient et rien
rien du tout ne peut les attraper
Elles sont fatales

Daiga Busmane, 17 ans

Les espérances naissent
comme des puces dans
les poils de mon chien
tellement vite
tellement inaperçues et
tellement nombreuses
que je ne sais pas
compter jusqu'à là
où la dernière espérance vient
au monde.
J'ai un peu peur de ne pas pouvoir
tenir dans les mains
tout ce poids de
mes espérances
mais par une grande surprise
les espérances non seulement naissent
comme des puces mais
elles vivent de la même manière
elles prennent leurs cours dans toutes
les directions et
elles disparaissent de la même manière
qu'elles sont apparues
tellement vite
tellement inaperçues et
ça fait de petites piqûres
dans la maison des espérances
et la maison c'est moi...
c'est toi peut-être aussi...

Laura Stokmane, 17 ans

Remarque:

On peut proposer de créer un poème collectif.

Démarche pédagogique:

On écrit au tableau un thème. On demande d'exprimer sous forme d'images mentales ce que ce thème suggère aux élèves. Quand un membre du groupe a quelque chose à dire, il se lève librement et va écrire au tableau la phrase qu'il a pensé. A tour de rôle, quand ils le désirent, tous les élèves peuvent se lever et écrire, l'une sous l'autre, toutes les « phrases-images » qui ont été créées.

Dans un deuxième temps, le groupe reprend le texte ainsi produit, en corrige les fautes de structure, décide de l'ordre dans lequel ces phrases doivent être assemblées et les lie entre elles par des mots de liaison, des adverbes, etc.

On peut également proposer aux élèves de créer des dessins (des calligrammes) en se basant sur le texte donné.

Démarche pédagogique:

Le professeur fait écouter deux fois le texte. Après la classe se divise en 2 groupes: un groupe représente les idées de Florence, l'autre – celles de Patrick. Après l'exposé de deux philosophies différentes, un débat commence où chaque groupe défend son opinion à lui.

Les carrières

Florence. – Mais enfin Patrick, pourquoi tu n'acceptes pas ce poste à Paris? Ce serait bien pour ta carrière, non?

Patrick. – Ma carrière, je m'en moque. Tu vois Florence, moi, je suis très bien ici. J'ai un petit boulot tranquille. Dans quelque temps, je me marierai, j'aurai des enfants... Tout ce que je demande, c'est de pouvoir m'acheter une petite maison ici... Ça me suffira.

Florence. – Vraiment, je ne comprends pas. De toute notre bande de copains, tu étais le meilleur. Tu as toujours réussi à tes examens sans te fatiguer. Tu sais être brillant quand tu veux. Si tu voulais, tu pourrais aller très loin. Je te vois très bien dans quinze ans P.-D.G. d'une grosse entreprise et si tu faisais de la politique, je suis persuadée que tu réussirais.

Patrick. – Pour quoi faire? Pour gagner plus d'argent? A quoi ça me servirait? A être à la dernière mode? A m'acheter des voitures de luxe?

Florence. – Ou autre chose. C'est quand même bien quand tu as une semaine de vacances, de pouvoir te dire: «Je vais la passer à Venise ou aux Seychelles».

Patrick. – Bof. Ça ne me fait pas envie. Je ne crois pas que le bonheur ce soit ça. Je ne suis pas matérialiste. Toi par contre, je te verrais bien très riche.

Florence. – Ce n'est pas ce que tu crois. C'est vrai, j'aimerais bien avoir assez d'argent comme tout le monde. Mais j'ai plutôt envie de réussir dans un domaine, je voudrais faire partie des meilleurs. Et pas n'importe quoi. J'aimerais faire quelque chose qui soit utile aux autres. Partir dans les pays pauvres et participer à leur développement par exemple ... Bref, rendre les gens heureux.

Patrick. – Vas-y! Tu verras. Ce n'est pas aussi simple que ça. Tu es peut-être trop idéaliste. Tu sais, on peut très bien rendre les gens heureux sans aller très loin. Il suffit de regarder autour de soi. Avoir une famille, des enfants, des amis ... et essayer de rendre tous ces gens heureux c'est déjà beaucoup.

Florence. – Ce que tu as l'esprit étroit! Jamais je n'aurais cru ça de toi. Tu parles comme si tu avais soixante ans et si tu avais été déçu par la vie.

Patrick. – Je suis réaliste, c'est tout.

Transcription du texte d'audition de la méthode « le Nouveau sans frontières 2 »

Vous et le monde

■ Activité I

Cette activité invite à mieux se faire connaître et à intéresser les autres, provoque la curiosité. Elle apprend à s'écouter et à s'apprécier mutuellement, donne la possibilité de comparer les représentations différentes.

Objectifs:

- développer l'imaginaire
- provoquer un dialogue
- évoquer des souvenirs

Technique de travail:

- questionnaire

Compétences dominantes:

- expression orale
- expression écrite

Démarche pédagogique:

Le professeur propose à remplir la fiche ci-dessous. Chaque élève lit à haute voix ses réponses. Après ces lectures, les participants essaient de se souvenir de ce qui les a frappés dans la personnalité de leurs camarades et s'adressent à eux directement, en précisant certaines idées.

Fiche « personnalité réelle »

Un fait important de mon passé ...

Un de mes meilleurs souvenirs ...

Mon plus grand regret ...

J'aime le plus au monde ...

Je ne peux pas supporter que ...

J'apprécie les gens qui ...

J'ai une manie de ...

Pour moi, le passé, c'est (image) ...

Le présent, c'est ...

L'avenir, c'est ...

Fiche « personnalité fiction »

Je voudrais être ... (un objet, un animal, un phénomène)

J'aimerais avoir des traits communs avec (personnalité, héros de livre, de légende)...

Je ne pourrais pas être ...

Je voudrais pouvoir ...

adapté

Remarque

Les participants peuvent apporter en classe une photo de leur enfance. Ils se montrent les photos, les commentent.

■ Activité II

Cette activité permet aux participants de rêver, de se créer un monde à eux et de faire connaître aux autres leurs désirs, elle invite à comprendre les valeurs qui pourraient être définitives dans la formation de la personnalité de l'avenir.

Objectifs:

- prendre conscience de sa propre vision de monde
- mettre en évidence la pluralité des opinions

Techniques de travail:

- questionnaire
- discussion

Compétences dominantes:

- expression écrite
- expression orale

Démarche pédagogique:

Le professeur propose aux participants de répondre aux questions d'une enquête concernant leur avenir pour faire réfléchir sur leurs vœux dans le contexte de leurs propres vies et le monde, faire travailler l'argumentation.

Après la lecture des réponses à haute voix, les élèves les comparent et discutent les attitudes exprimés.

Les vœux pour l'avenir

I. En pensant à l'avenir, quel serait votre vœu le plus cher?

- Être invité pour un voyage surprise
- Vous réveiller chaque jour de bonne humeur
- Devenir le N° 1 dans votre « job »

- Recevoir un superbe cadeau de la part de l'homme (de la femme) que vous aimez
- Aller passer huit jours pour soigner les malades
- Passer un week-end dans un palace avec une star célèbre
- Sans opinion

II. En pensant à l'avenir qu'est-ce qui vous fait le plus peur?

- Tomber malade
- Vous retrouver seul(e)
- Être victime d'un attentat
- Vous retrouver au chômage
- Avoir un accident de voiture
- Être cambriolé(e)
- Sans opinion

III. Quel vœu formulez-vous à l'intention de l'humanité tout entière?

- Que plus aucun enfant ne meure de faim
- Que chacun regarde son voisin avec moins d'indifférence
- Qu'on trouve un remède efficace pour guérir le cancer et le sida
- Que le terrorisme prenne fin
- Que la drogue et ses ravages disparaissent
- Sans opinion

■ **Activité III**

La réalisation d'un collage collectif mobilise le groupe autour d'une activité pratique. C'est la création du groupe où apparaît l'importance du travail individuel.

Objectifs:

- créativité et responsabilité du groupe dans un projet collectif
- expression personnelle

Technique de travail:

- collage
- discussion

Compétences dominantes:

- expression écrite
- expression orale

Démarche pédagogique:

Avant le cours, les élèves doivent chercher dans les revues du matériel visuel pour un collage. Pendant le cours, les élèves font un collage collectif. Chaque élève écrit à côté de son image choisie une ou plusieurs phrases pour exprimer en mots ce que lui

suggère l'image. Après le travail réalisé, les participants essaient d'exprimer leurs pensées et les idées qui les a guidées au cours de la réalisation du collage.



Les élèves qui ont réalisé les collages

.... NOUVEAU CŒURS

La femme !

Le vrai avenir

belle Endurance

Aujourd'hui Rendez-vous Divines

VOUS = LEÇONS DE VIE
VIE DE Temps

Ils doivent DECOUVRIR ADMIRER AIMER L'ESPRIT

L'AMOUR EST L'époque PASSÉE RETROUVÉE dangereuse

est le seul monde. POUR HOMME

|| puzzle diabolique ||

INVENTER POUR
NE PAS MOURIR

COMME LES BOHEMIENS

AU PARADIS DES
OISEAUX

SAUVAGE ET BELLE,

L'AVENTURE est **une** DOUCE **île.** SUR LES AILES DU VENT

Après votre atterrissage **LES SECRETS**

facilement battre pour

faire la queue **avec joie**

il vous faudra ^{VOUS} **SE PROMENER** **AVEC** L'ESPRIT

VISITER 7 Plaisirs

vous apprécierez

paradis !

Bibliographie

Augé H., Borot M.-F., Vielmas M. (1989): *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris: Clé International.

Blanc J., Cartier J.-M., Lederlin P. (1985): *En Avant la musique 2*, cassette 2 – dialogues et textes. Paris: Clé International.

Blanche P. (1991): *À tour de rôle*. Paris: Clé International.

Caré J.-M., Talarico K. (1992): *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. Sèvres: Centre International d'Etudes Pédagogiques.

Descayrac C. (1992): Clé International.

Dominique F., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M. (1989): *Le Nouveau sans Frontières 2*, cassette – dialogues et textes, texte d'audition.

Mauchamp N. (1991): *La France d'aujourd'hui / Civilisation*. Paris: Clé International.

Pompidou G. (1961): *Anthologie de la poésie française*. Paris: Hachette.

Sheils J. (1991): *La Communication dans la classe de langue*. Les Éditions du Conseil de l'Europe.

Velikovskiy S. (1982): *Poètes français XIX^e – XX^e siècle / anthologie*. Moscou: Éditions du Progrès.

Weiss F. (1983): *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette.

Module roumain: La vie sentimentale des jeunes

Viorica Păus

Etablissements scolaires ayant participé au projet

- Lycée « M. Eminescu », Bucarest; professeurs: Cosma Mihaela, Rusu Ivan, Olaru Cornelia.
- Lycée « Anghel Saligny », Bucarest; professeur: Costache Ecaterina.
- Lycée « Petru Maior », Bucarest; professeur: Ionete Oana.
- Lycée énergétique, Bucarest; professeur: Popa Hortensia, M. Argatu.
- Lycée « Fratii Buzesti », Craiova; professeur: Rizea Doina
- Lycée Elena Cuza, Craiova; professeur: Nicolaescu Maria
- Collège « Traian »; professeur: Mladinescu Rodica (cours renforcé, 14-15 ans)

Le module a été appliqué aux élèves de XI^e et XII^e classes (âge des élèves – 16-18 ans).

Nombre d'heures – module pour 10-12 classes de français

Niveau d'étude – 7^e-8^e année d'études

Objectifs

Objectifs généraux

1. connaître autrui;
2. encourager et favoriser le développement de la personnalité de l'apprenant;
3. avoir accès aux autres cultures, les accepter et les comprendre;
4. favoriser le dialogue des cultures sur un pied d'égalité;
5. identifier un spectre de valeurs communes;
6. médiatiser pour devenir l'intermédiaire entre les cultures;
7. éveiller et cultiver l'esprit critique.

Objectifs spécifiques du module

I. Objectifs socioculturels

- recevoir / réceptionner des informations sur des éléments spécifiques de la civilisation française;
- réfléchir sur / émettre des opinions sur la culture cible et la sienne;
- percevoir / analyser l'évolution des oeuvres et des consignes culturelles à travers le temps.

II. Objectifs interculturels

- réfléchir sur / émettre des opinions sur les ressemblances / dissemblances entre la vie des jeunes français et roumains;
- mettre en évidence les éléments culturels spécifiques, à diverses époques dans les deux pays, concernant la vie des jeunes et les rapports entre les générations (différences dues au type de civilisation, à l'aire géographique, etc.);
- comprendre et respecter les opinions d'autrui.

III. Objectifs linguistiques

- enrichir le vocabulaire thématique concerné;
- exercer les actes de parole nécessaires à exprimer une opinion, relater un fait, parler d'une expérience personnelle, exprimer l'accord / le désaccord, soutenir / argumenter son point de vue;
- user du langage en tant que base de l'interaction humaine;
- faire présenter divers types de discours et registres de langue.

I. Les jeunes face à l'amour

■ Séquence I

Objectifs visés

1. connaissance de l'autre et auto-connaissance
2. apprendre à repérer; à découvrir; à connaître;
3. à analyser les opinions d'autrui, les analyser, émettre des considération – avec l'emploi des actes de parole adéquats – sur le thème débattu.

Démarche pédagogique

Les démarches pédagogiques qui sont proposées aux enseignants partent des objectifs généraux et spécifiques, dont l'effet induit est une pratique de la langue dans des conditions d'apprentissage des plus motivantes et s'appuient sur des documents authentiques de langue et extraits d'oeuvres littéraires qui incitent à atteindre les objectifs proposés. L'exploitation en est tellement conçue qu'elle implique l'élève d'une manière active, lui permettant de s'exprimer librement en tant qu'être individuel, avec des opinions propres et une pensée personnelle et mûre.

1. Le professeur présente aux élèves la poésie-questionnaire et s'assure de ce que les élèves ont bien compris la tâche de travail et la signification de chaque question.
2. Les élèves répondent par écrit à chaque question (individuellement), de préférence en classe. La fois suivante le professeur rapporte les épreuves comptabilisées et ouvre un débat autour des réponses obtenues.
3. On peut demander aux élèves de compléter la liste des questions avec d'autres qui leur semblent importantes pour définir un profil des aspirations et des attentes des jeunes.

Evaluation:

orale et écrite: réponse aux questions et commentaire en groupe d'élèves.

Questionnaire: Les âges de la vie

Quel est pour vous:

- le plus grand bonheur
- le plus grand malheur
- la plus belle fleur
- le plus grand acteur

Quel est pour vous:

- le plus grand défaut
- la plus grande qualité

chez les personnes que vous aimez.

Quel est pour vous:

- le plus grand roman
- la plus belle ville
- la plus jolie plage

Quel est pour vous:

- le plus bel âge?

Organisez un débat autour de ces questions.

■ Séquence II

Objectifs généraux visés:

apprendre à se connaître; à connaître l'autre; à s'auto-évaluer; à découvrir l'autonomie.

Objectifs spécifiques visés:

développer des compétences de communication (émettre une opinion, poser une question, etc.; soutenir / argumenter son point de vue).

Démarche pédagogique:

1. Le professeur explique aux élèves la consigne – répondre franchement après une brève réflexion à chaque question; cocher la réponse qui te satisfait personnellement, sans te laisser influencer par quelqu'un d'autre; cocher une seule réponse correspondant à chaque question.
2. La fois prochaine, après avoir compté les réponses, le professeur – ou un élève délégué à accomplir cette tâche – fera le commentaire du score obtenu, sans remarques individuelles sur les types de réponses.
3. Les élèves seront stimulés à penser à d'autres questions qui complètent le questionnaire et à justifier pourquoi leurs questions leur semblent importantes. (Ce travail pourrait être effectué par groupes).
4. Après un débat collectif et l'éventuelle complétion du questionnaire initial, les élèves – après une discussion sur la technique du questionnaire comme moyen de renseignement social – joueront les reporters et apporteront des questionnaires complétées par d'autres copains hors de classe.

Evaluation:

orale. Débat autour des réponses données; évaluation de la compétence des élèves à émettre une opinion, poser des questions, argumenter un point de vue.

Questionnaire d'auto-connaissance: Qui êtes-vous?

Êtes-vous

- plutôt optimiste
- plutôt pessimiste
- je ne sais pas

Croyez-vous au coup de foudre?

- Oui
- Non
- je ne sais pas

Êtes-vous

- plutôt négativiste
- plutôt indifférent
- plutôt susceptible
- je ne sais pas

La personne bien-aimée devrait être

- belle
- intelligente
- sentimentale
- sensuelle
- sincère
- je ne sais pas

Vous considérez-vous un être heureux?

- très heureux
- plutôt heureux
- plutôt pas heureux
- pas heureux du tout
- je ne sais pas

Croyez-vous

- à la chance
- à la destinée
- à vos propres forces
- je ne sais pas

Répondez à ce questionnaire; jouez le rôle de reporter et appliquez ce questionnaire parmi vos copains et les jeunes personnes de votre entourage.

■ Séquence III

Objectifs généraux visés:

- encourager et favoriser le développement de la personnalité de l'étudiant;
- favoriser le dialogue des cultures;
- identifier un spectre de valeurs communes;
- éveiller et cultiver l'esprit critique.

Objectifs spécifiques visés:

- recevoir des informations sur une situation propre au mode de vie des jeunes français;
- réfléchir, émettre des opinions sur cette réalité française; la comparer avec la situation des jeunes en Roumanie;

- comprendre et respecter les opinions d'autrui;
- développer les compétences d'expression orale en français;
- actes de parole: émettre une supposition, opinion, parler d'une expérience personnelle, formuler des généralisations à partir de cette expérience.

Démarche pédagogique:

1. Le professeur stimulera les élèves à exprimer ouvertement leurs opinions, sans les contredire.
2. Il demandera à chacun de justifier ses affirmations et d'appuyer leurs arguments sur des exemples concrets (leur propre expérience de vie, celle de leurs amis, le métier futur qu'il peuvent embrasser, etc.).
3. Activités par groupes: un élève par groupe sera choisi comme rapporteur. Il devrait noter les opinions de ses collègues, les grouper par types de réponses.
4. Un autre élève ramassera les réponses à la question: Etes-vous intéressés plutôt par la sûreté matérielle de votre famille ou par la choix d'un métier qui vous assure:
 - des avantages matériels immédiats;
 - une sûreté matérielle à long terme mais avec des revenus modestes;
 - une ascension professionnelle au sommet sans avantages matériels immédiats?
5. On organisera un débat collectif sur la polarisation des intérêts matériels des jeunes dans la société roumaine et les raisons de leur choix, par rapport à d'autres pays.

Evaluation:

orale. On évaluera la capacité des élèves d'émettre des suppositions, de parler de leurs expériences personnelles, de formuler des jugements de valeur sur des réalités françaises et roumaines.

Sujets de débat

En France on voit de plus en plus que les jeunes ne se définissent plus par rapport à la profession de leurs parents ou à leurs propres études mais par leur « look », leurs équipements et leurs projets de voyages. *Considérez-vous qu'en Roumanie la situation est pareille?*

Etes-vous intéressés plutôt par la sûreté matérielle de votre famille ou par le choix d'un métier futur qui vous assure :

- des avantages matériels immédiats;
- une sûreté matérielle à long terme mais avec des revenus modestes;
- une ascension professionnelle au sommet sans avantages matériels immédiats?

Cochez la case qui exprime le mieux vos intérêts concernant votre situation matérielle future.

■ Séquence IV

Objectifs généraux visés:

- avoir accès par l'intermédiaire des écrivains, à la mentalité française;
- identifier les ressemblances entre les conceptions de vie propres et celles des autres.

Objectifs spécifiques:

- connaître la pensée française concernant l'amour, l'analyser, la comparer à la nôtre;
- développer la compétence d'expression écrite en français;
- comprendre les diverses conceptions sur l'amour exprimées par des écrivains français.

Démarche pédagogique:

1. Le professeur s'assurera que les élèves ont bien compris les citations, du point de vue lexical et idéatique.
2. On incitera les apprenants à exprimer oralement leurs opinions sur les affirmations de Jean Anouilh et Stendhal et de préciser leur point de vue là-dessus.
3. S'il y a des opinions différentes, on organisera un débat qui entraîne le plus d'élèves possible.

Evaluation:

les élèves choisiront l'une des situations et développeront le thème par écrit, à la maison sous forme d'expression personnelle.

Donner son opinion

Dites votre opinion sur les situations suivantes:

« Moi, quand j'aime, je veux être aimable, je veux être drôle, je veux briller. Les coqs font bouffer leurs plumes; je pense que c'est un geste naturel. »

Jean Anouilh, La répétition ou l'amour puni

« Il faut la solitude pour jouir de son cœur et pour aimer, mais il faut être répandu dans le monde pour réussir. »

« Les âmes très tendres ont besoin de la facilité chez une femme pour encourager la cristallisation des sentiments. »

« En amour on doute souvent de ce qu'on croit le plus. Dans toute autre passion l'on ne doute plus de ce qu'on est une fois prouvé. »

Stendhal, De l'amour

Choisissez l'une des situations et commentez-la par écrit

Commentaire de la citation: « Il faut la solitude pour jouir de son coeur et pour aimer, mais il faut être répandu dans le monde pour réussir. »

Exemple de production d'élève:

« Replié sur moi-même, j'ai déchiré le temps et je suis devenu solitude. La réussite m'emportait sur l'autre, mais tandis que c'est moi l'autre, il n'y a guère de réussite. J'éprouverais de la peine à m'insérer dans l'espace clôturé des murs. Je demeure obstinément hors des murs et je peux aisément jouir de l'autre. C'est lui que j'avais depuis toujours chassé, c'est à ses trousses que j'étais parti lorsque je me suis détourné de la Cité. J'ai hanté en maudit fantôme des siècles à la file la Cité et je me suis réjoui: ils m'ont tous oublié. Aussi sont-ils toujours plus seuls. »

Loredana Barboi, Lycée Eminescu, Bucarest

■ Séquence V

La séquence représente un choix de fragments littéraires, de trois époques et sur trois problèmes différents:

1. un fragment du Cid traitant le problème de l'honneur et de l'amour;
2. un fragment de Maupassant présentant un amour impossible à l'époque entre un blanc et une noire;
3. un fragment de Françoise Sagan concernant le problème du rôle réservé dans l'amour à chacun des partenaires, l'homme et la femme;
4. L'exploitation en classe se déroulera selon le même schéma.

Objectifs généraux visés:

- connaissance de l'autre;
- faire connaître les valeurs spirituelles et les mentalités françaises à travers la littérature;
- valoriser sa propre culture en établissant les points communs et les dissemblances, si c'est le cas.

Objectifs spécifiques visés:

- comprendre le message littéraire et culturel des textes;
- réfléchir, émettre des opinions sur la thématique envisagée;
- distinguer les divers types de discours et registres de langue caractéristiques pour chaque fragment;

- relever l'évolution des conceptions d'une époque;
- affiner le vocabulaire;
- faire des observations d'ordre stylistique concernant les trois fragments;
- saisir « la distance » entre les conceptions de chaque époque et celles de nos jours et émettre des jugements là-dessus.

Démarche pédagogique:

1. Le professeur s'assurera premièrement de la compréhension globale des idées de chaque texte par des questions lancées aux élèves, de même que sur la compréhension du lexique.
2. Dans un deuxième temps il portera une discussion sur la réalisation stylistique de chaque fragment et quelques mots de présentation de l'écrivain et de son oeuvre, intégrés dans la littérature de l'époque respective. La discussion visera surtout les aspects culturels liés aux mentalités de chaque époque. Les élèves seront incités à exprimer leurs impressions personnelles.

Evaluation:

orale par les « sujets de débat » et écrite par les « thèmes à développer ». Le professeur prendra soin à ce que chaque élève puisse exprimer librement son opinion, en aidant ceux qui pourraient être inhibés par les problèmes d'ordre linguistique; quant à l'écrit, il serait préférable de laisser les élèves mêmes lire leurs épreuves, sans correction en classe des fautes d'écriture. N'oubliez pas que le but du module n'est ni premièrement, ni uniquement linguistique.

L'amour à travers la littérature et le temps

L'amour ou le devoir?

C'est un fragment du Cid, oeuvre écrite par Pierre Corneille au XVII-ème siècle, qui traite un sujet du Moyen Age.

Voici une scène entre deux fiancés, Rodrigue et Chimène, qui s'aiment infiniment et qui préparent déjà leur mariage. Le malheur fait que les deux pères se disputent. Rodrigue doit venger son père insulté et souffleté par le père de Chimène. Rodrigue se voit placé entre son amour et le devoir de venger son honneur. Il choisit l'honneur et il tue le père de Chimène.

Suivez le discours de Chimène et donnez votre opinion sur la situation créée.

Même soin me regarde, et j'ai pour m'affliger,
 Ma gloire à soutenir et mon père à venger.
 Hélas; Ton intérêt ici me désespère:
 Si quelque autre malheur m'avait ravi mon père,
 Mon âme aurait trouvé dans le bien de te voir
 L'unique allègement qu'elle eût pu recevoir;
 Et contre ma douleur j'aurais senti des charmes,
 Quand une main si chère eût essuyé mes larmes.

Mais il me faut te perdre après l'avoir perdu;
Cet effort sur ma flamme à mon bonheur est dû;
Et cet affreux devoir, dont l'ordre m'assassine
Me force à travailler moi-même à ta ruine
Car enfin n'attends pas de mon affection
De lâches sentiments pour ta punition.
Tu t'es, en m'offensant, montré digne de moi
Je me dois par ta mort, montrer digne de moi.

Pierre Corneille, Le Cid

Autour du texte:

1. Transformez les phrases conditionnelles du texte, en utilisant dans la principale:
 - le futur
 - le conditionnel présent
2. Résumez le discours de Chimène par écrit, en retenant l'essentiel (écrivez-le en prose).

Sujets de débat

1. L'amour, doit-il être plus fort que l'honneur?
2. L'héroïne, doit-elle se laisser emporter par ses sentiments et oublier son devoir?
3. Faites le transfert de ces deux fiancés surpris dans cette situation limite, à la fin du XX^e siècle; est-ce qu'ils réagiraient de la même manière dans n'importe quelle civilisation?
4. Leurs décisions et leurs tourments d'âme seraient les mêmes indifféremment du contexte socio-culturel?

Seulement un p'tien moins ...

Nous sommes au XIX^e siècle, en Normandie.

Le fils Boitelle rentre de son service militaire qu'il a effectué en Afrique. Il ramène avec lui sa fiancée – une négresse – qu'il présente à ses parents.

– *Eh bien, ma mé, quéque t'en dis?*

– *Mon pauv'e gars, vrai, elle est trop noire. Seulement un p'tien moins je ne m'opposerais pas, mais c'est trop. On dirait Satan!*

Il n'insista point, sachant que la vieille s'obstinait toujours.

Il comprenait que c'était fini, qu'il n'y avait plus d'espoir, qu'il n'épouserait pas sa négresse; elle aussi le comprenait; et il se mirent à pleurer tous les deux.

Maupassant, Contes normands.

Autour du texte:

Les personnages de Maupassant parlent en langage populaire. Refaites leurs phrases en langage littéraire.

Imaginez le dialogue des deux fiancés déchirés entre leur amour et l'obéissance due à la famille. Essayez de parler dans un registre familier.

Sujets de débat

1. À notre époque est-ce qu'on continue à rejeter ceux qui ne nous ressemblent pas?
2. La couleur de la peau continue à être une barrière pour deux êtres qui s'aiment?

À qui le premier pas?

Nous sommes au XX^e siècle:

– Tu sais ... je ...

– Je sais, dit-elle tranquillement. Mais je suis déjà amoureuse de toi.

Il eut une seconde de révolte, voire d'indignation. Mais enfin, le jeu ne se jouait pas comme ça, on ne se remettait pas, avec tous ses vaisseaux entre les mains d'un inconnu. Elle était folle. Et lui, comment pourrait-il alors s'amuser à séduire si elle avouait l'être déjà?

Comment pourrait-il avoir une chance d'aimer si dès le départ, il ne pouvait douter d'elle? Elle gâchait tout! C'était contraire à tous les règlements. Mais, à la fois, cette sorte de prodigalité, d'incurie, le fascinait.

Françoise Sagan, Un peu de soleil dans l'eau froide

Autour du texte:

1. Refaites les phrases ci-dessous, pour placer les actions dans le futur, ensuite dans le passé.
2. « Comment pourrait-il alors s'amuser à séduire si elle avouait l'être déjà. »
3. « Comment pourrait-il avoir une chance d'aimer si dès le départ, il ne pouvait douter d'elle. »
4. « Si elle se remettait comme ça entre les mains d'un inconnu, elle serait folle. »
5. Commentez la phrase « le jeu ne se jouait pas comme ça, on ne se remettait pas, avec tous ses vaisseaux entre les mains d'un inconnu. »
6. Ecrivez une page de journal intime de chacun des personnages, après la rencontre.

Sujets de débat

1. Qu'est-ce que la formule « le grand amour » vous inspire-t-elle?
2. L'amour est-il un appui sur la voie de l'achèvement de la personnalité humaine?

3. L'amour est-il vraiment « un jeu »? Si oui, quelles en sont les règles pour un homme et pour une femme? (10-12 lignes)

Exploitation et évaluation des activités

Autour du texte:

A. « Le Cid », de Corneille.

Exercice 1. L'évaluation a une double visée: d'une part, le professeur s'assurera d'une lecture analytique du texte, et de l'autre, il pourra vérifier, par le biais du texte littéraire, des connaissances de grammaire, sans pour cela faire appel à des exercices grammaticaux. L'exercice exige la transformation d'un acte de parole en fonction de la place de l'action sur l'axe temporel.

Exercice 2. Le résumé vise à réaliser une réduction de texte, par la transformation du discours direct en discours indirect et une évaluation de la capacité des élèves d'analyser et ensuite de synthétiser les informations du texte en retenant l'essentiel. Un autre but de l'évaluation est de contraindre les apprenants à rédiger dans un espace écrit limité.

B. « Contes normands », de Maupassant.

Exercice 1. L'objectif de l'exercice est surtout linguistique. Le professeur va s'assurer premièrement que les élèves ont bien compris le registre populaire de langue et, deuxièmement, les habituer à employer oralement les divers registres de langue.

Exercice 2. Le professeur propose aux élèves un exercice créatif qui réalise une mise en situation dans un espace de civilisation donné, avec les mentalités et comportements spécifiques. L'acquis linguistique sera de faire manier les registres de langue par les élèves pour enrichir leur propre expression en français.

C. « Un peu de soleil dans l'eau froide », de Françoise Sagan.

Exercice 1. L'objectif suivi est l'exercice de la grammaire par l'intermédiaire des actes de parole cohérents, liés au contenu thématique envisagé.

Exercice 2. Le professeur a le choix – selon les compétences qu'il veut développer chez les apprenants – de proposer l'exercice à l'oral ou par écrit, sous forme d'essai. La première approche offrirait l'avantage d'un débat collectif et favoriserait l'expression libre des idées; la deuxième serait utile aux élèves qui suivent un cours renforcé de français ou en vue d'une épreuve d'examen.

Sujets de débat

Les exercices qui proposent l'expression libre des idées et opinions des apprenants suivent tous la technique des activités collectives ou de groupe. Si on organise un débat en classe, les élèves pourront dresser des listes au tableau noir pour noter leurs idées et les commenter ensuite. C'est une bonne occasion pour atteindre les objectifs attitudinaux (dire son opinion) et comportementaux (se mettre en situation de).

Exemples de productions des élèves du Lycée Energétique de Bucarest:

La météo – Au pays de l'amour

Le temps est toujours beau;
Aujourd'hui il y a du soleil plein les yeux,
Pas de pluie, pas de nuages, pas d'orage;
Le temps est au beau fixe.
Et ça dure depuis... Vercingétorix
Et demain? Le temps d'aimer
C'est à vous de deviner!

L'ordonnance de l'amour

Si tu as le coeur gros
Prends l'ordonnance suivante:
(c'est quelque chose d'amusant)
2 grammes de baisers charmants
3 grammes d'embrassements
Et si le mal devient plus grave
Voici quelque chose de chouette:
Redouble la « recette »!
Recommandé par
Monsieur le médecin de tous
et pour toujours
L'Amour.

Interview sur l'amour

Anne-Marie: Pour moi, l'amour c'est une belle légende, c'est un élixir comme pour Tristan et Yseult, un conte de fée comme celui du Prince Charmant et de la Belle au bois dormant, c'est une belle histoire comme celle de Roméo et Juliette, même si elle est triste ... Et pourquoi pas, c'est toi et moi, nous et vous, lui et elle, car l'Amour c'est une histoire éternelle.

Simone: L'amour c'est beau, mais c'est pas toujours rigolo. Méfiez-vous des dangers et des pièges!

II. Les jeunes et la famille

■ Séquence VI

Objectifs:

Les objectifs généraux et spécifiques sont les mêmes que pour les autres fragments littéraires, leur exploitation didactique suivant la même voie.

Ce que cette séquence apporte de plus dans l'économie générale du module, c'est l'accent mis cette fois-ci sur la fonction communicative du langage et sur l'expression des opinions qui reflètent l'expérience de vie personnelle de chacun, ce qui agrandit le degré d'implication des élèves dans la thématique proposée et couvre, pratiquement, tous les objectifs que le module se propose à atteindre.

Démarche pédagogique:

1. Autour du texte

« La mort du petit cheval », d'Hervé Bazin.

Exercice 1. C'est une évaluation de la capacité des élèves de retenir / reconnaître de mémoire des informations simples du texte.

Exercice 2. Les élèves ont une citation à commenter. Le professeur leur demandera de développer le thème par écrit, sous forme d'essai. Après la lecture en classe, par les élèves, de quelques productions écrites, on aura le support nécessaire pour organiser un débat autour des idées les plus intéressantes relevées dans les essais lus.

Sujet de débat

Comment pourrait-on définir la jeunesse? On travaille par groupes d'élèves: chaque groupe de 4-6 élèves trouvera une définition. Le débat sera ensuite organisé autour des quelques définitions retenues. Le professeur, en tant que meneur du jeu, orientera le débat vers les aspects sociologiques, psychologiques, sociaux, ethniques, etc., relevés dans les définitions, de même que sur les ressemblances / dissemblances dues aux différences de culture et de civilisation de chaque pays.

Evaluation:

- Débats en classe
- Réponses argumentées, par écrit, à la maison.

Un fils à papa

Commentez les extraits suivants:

Il s'agit de savoir ce que je veux et ce que je peux. S'il ne tenait qu'à moi, j'irais immédiatement revendre chez un bouquiniste mes manuels de droit et je prendrais le train pour Paris. Mais l'aventure ressemblerait beaucoup trop à une fugue. Essayons de

tenir un an. Voilà qui me permettrait d'enlever un premier certificat de licence ès lettres. J'aurais la licence désirée, celle que veut mon père ...

Il m'est pénible de devoir mes études à la fortune des miens. Je ne suis pas assez sot pour regretter l'instruction qu'ils m'ont donnée mais maintenant que je parviens à l'âge d'homme me devoir le reste. J'ai toujours jaloué les boursiers à qui nul ne peut dire:

– Vous avez eu de la chance d'être un fils à papa.

Interminable jeunesse; Pourquoi faut-il si longtemps exister avant de vivre, demander avant de prendre, recevoir avant de donner.

H. Bazin, La mort du petit cheval

Autour du texte:

Complétez les blancs avec des mots tirés du texte:

1. L'étudiant voudrait chez un bouquiniste ses manuels de et prendre pour Paris. Il lui est de devoir ses étudesdes siens. Il ne regrette pas que ses parents lui ont donné, mais il jalouse qui ne sont pas des fils....
2. Commentez par écrit la dernière phrase du texte de Hervé Bazin: « Interminable jeunesse! Pourquoi faut-il si longtemps exister avant de vivre, demander avant de prendre, recevoir avant de donner. »

Thème à développer

L'instruction, à elle seule, peut-elle garantir votre émancipation matérielle et le libre développement de votre personnalité par rapport à la famille? (10-12 lignes).

Exemple de production d'élève:

L'instruction est importante pour l'émancipation matérielle mais pas suffisante. Un homme a des sentiments et pour cette raison une éducation morale est absolument nécessaire. L'instruction à elle seule peut former un homme émancipé, mais qui soit égoïste. L'instruction et l'éducation morale éveillent dans l'homme l'altruisme. L'homme qui a reçu les deux, peut se considérer heureux. Il est un support pour la société, un être aimé et respecté par tout le monde.

Marie-Anne, « Lycée M. Eminescu », Bucarest

Sujets de débat

Comment pourrait-on définir la jeunesse?
Proposez plusieurs définitions et commentez-les.

Ça se doit! Ça ne se fait pas!

J'avais perdu la sécurité de l'enfance; en échange je n'avais rien gagné. L'autorité de mes parents n'avait pas fléchi et comme mon esprit critique s'éveillait, je la supportais de plus en plus impatientement. Visites, déjeuners de famille, toutes ces corvées que mes parents tenaient pour obligatoires, je n'en voyais pas l'utilité.

Les réponses: « ça se doit, ça ne se fait pas » ne me satisfaisaient plus du tout. La sollicitude de ma mère me pesait. Elle avait « ses idées » qu'elle ne se souciait pas de justifier, aussi ses décisions me paraissaient-elles souvent arbitraires ...

Si elle m'avait souvent contrariée, je crois qu'elle m'eût précipité dans la révolte. Mais dans les choses importantes – mes études, le choix de mes amis – elle intervenait peu; elle respectait mon travail et même mes loisirs ne me demandant que de menus services: moudre le café, descendre les ordures ...; le conflit qui m'opposait à ma mère n'éclata pas; mais j'en avais sourdement conscience.

Simone de Beauvoir, Mémoires d'une jeune fille rangée

Autour du texte:

1. Lisez le texte. La mère semble avoir commis une erreur dans ses rapports avec sa fille; laquelle?
2. Imaginez ce que la meilleure amie de la jeune fille raconte à sa mère, concernant l'éducation de celle-ci en famille.

Sujets de débat

1. Pensez-vous que les parents contemporains commettent la même erreur ou bien qu'ils ont modifié leur comportement envers leurs enfants? Organisez un débat sur cette question.
2. Regrettez-vous « la sécurité de l'enfance » ou préférez-vous votre vie d'adolescent(e)?
3. Parlez-vous à votre mère / père de vos problèmes personnels et surtout de vos chagrins d'amour?
4. Êtes-vous d'accord avec les principes d'éducation de votre famille? Les considérez-vous périmés? Pourquoi?
5. À partir de ce que vous connaissez sur l'éducation dans d'autres pays, comment considérez-vous l'éducation des enfants dans la famille roumaine? Y a-t-il des différences ou non? D'où viennent ces différences (au cas où vous considérez qu'il y en a).

■ Séquence VII

Objectif généraux visés:

- apprentissage à la pensée autonome;
- encourager le développement de la personnalité de l'élève;

Objectif spécifiques visés:

- comparer les problèmes de la famille française et roumaine; dissocier les rapprochements et les dissemblances, les justifier;
- comprendre et respecter les opinions d'autrui;

- valoriser ses propres opinions;
- rédiger une lettre pour exprimer ses opinions; donner un conseil; exprimer l'accord / le désaccord sur le sujet mis en discussion;
- user du langage comme base de l'interaction humaine.

Démarche pédagogique:

1. Autour du texte

Exercice 1. C'est un exercice de style par lequel les élèves peuvent exprimer aussi leurs sentiments et leurs points de vue.

Exercice 2. Le professeur suivra surtout la réalisation des objectifs attitudeux: gérer une situation de conflit, en trouver des solutions, être « pour » ou « contre ».

2. Sujets de débat

Les élèves, après avoir lu la lettre ouverte présentée, seront incités à exprimer leurs opinions, sous forme de débat. Ensuite, le professeur leur demandera de rédiger une lettre de réponse, en exprimant leur opinion et en s'appuyant sur leur propre expérience.

Evaluation:

commentaire des lettres rédigées.

Comment les jeunes ressentent-ils les problèmes de leur famille?

Lettre ouverte en réponse à un débat sur le divorce:

Pour moi le divorce est un fil et une paire de ciseaux. Le fil, c'est l'amour. La paire de ciseaux, c'est la paire d'individus qui nous servent de parents. Quand les parents s'entendent, la paire de ciseaux est fermée. Quand ils se disputent, les ciseaux s'ouvrent. Plus ils se disputent, plus les ciseaux s'ouvrent. Les parents ont beau s'entre-déchirer; ils gardent un point commun: leur enfant. Mais cela n'empêche pas la paire de ciseaux d'être ouverte. Et quand les ciseaux sont ouverts, ils coupent et ils coupent le fil. C'est la séparation, le divorce ...

Je pense que, dans un divorce, ce ne sont pas les parents les plus malheureux, ni les enfants âgés. Dans ma famille le plus malheureux, c'est mon petit frère. Car qu'est-ce qu'un petit bonhomme inconscient peut comprendre à quatre ans. Il ne comprend pas, mais il est malheureux.

Revue OKAPI

Autour du texte:

1. Dans la lettre ouverte, on compare le divorce à « une paire de ciseaux ». Trouvez d'autres comparaisons que le divorce pourrait vous suggérer.
2. Enumérez quelques situations conflictuelles qui puissent rompre l'harmonie de la famille; essayez de trouver des solutions pour gérer ces conflits familiaux.

Exemple de production d'élève:

Monsieur l'avocat,

Je vous écrit parce que je suis très malheureuse et j'espère que vous m'aidez. Mes parents ont décidé de divorcer. Je crois que je n'existe plus pour eux. Ils sont concernés seulement par leur situation. J'aime bien mes parents et je sais qu'ils m'aiment aussi. Ils sont venus chez vous pour signer les actes de divorce. S'il vous plaît, soyez mon avocat pour cinq minutes devant eux. Dites-leur que ce divorce est pour moi une chose impossible à accepter. Je suis devenue une solitaire, je ne parle pas, je ne suis plus intéressé par l'école et la nuit je pleure beaucoup. Personne ne m'entend. Mes amis m'évitent.

En espérant que vous accepterez m'aider, je vous en remercie d'avance.

Marie-Anne

■ Séquence VIII

Démarche pédagogique:

Autour du texte

Exercices 1 et 2. Cette fois-ci, les élèves devront faire appel à leurs connaissances de géographie pour se rappeler le nombre d'habitants des deux pays, la France et la Roumanie, de mathématiques pour faire les calculs et de statistique élémentaire pour exprimer graphiquement les résultats.

Sujet de débat

Les exercices ci-dessus constitueront le support pour une discussion en classe sur le mariage.

Les élèves répondront individuellement au questionnaire; dans un deuxième temps, ils seront priés d'argumenter leurs choix de réponses et d'organiser une table ronde où chacun puisse exprimer son point de vue, l'accord / le désaccord avec le questionnaire. Un des « animateurs » fera le score des réponses par classe et ces résultats pourront être à la base du débat sur les problèmes de la famille envisagés du point de vue de l'adolescent, membre de cette famille.

Evaluation:

Ce sera une auto-évaluation visant la mise à profit du profil psychologique individuel et de l'implication de l'adolescent dans les problèmes de sa famille, en vue d'une meilleure auto-connaissance.

Questionnaire sur la famille

Vous considérez votre famille

- plutôt heureuse
- plutôt malheureuse
- je ne sais pas.

Vous êtes considérés par vos parents partenaires à droits égaux dans la vie de famille?

- oui
- non
- je ne sais pas.

Si vos parents ne s'entendent pas, vous seriez d'accord qu'ils divorcent?

- oui
- non
- je ne sais pas.

Considérez-vous que les soins de votre famille vous concernent aussi?

- oui
- non
- je ne sais pas.

Vous considérez-vous une personne émancipée?

- oui
- non
- je ne sais pas.

Considérez-vous que ce serait mieux de vivre dans une famille désunie ou séparée?

- dans une famille désunie
- dans une famille divorcée
- je ne sais pas.

Suivez-vous les conseils de vie donnés par vos parents?

- toujours
- souvent
- parfois
- jamais
- je ne sais pas.

Sujets de débat

1. Argumentez votre choix de réponses!
2. Exprimez, vous aussi, votre opinion sur le divorce dans une lettre ouverte.

La famille

Voici quelques statistiques récentes sur les problèmes de la famille roumaine et française:

Loin du rêve « de la maison électronique » la famille roumaine – et pas seulement roumaine – traverse, elle aussi pleinement, une période de crise si on prend en compte au moins l'évolution démographique: le taux des mariages – en baisse – et la hausse du taux des divorces pendant les dernières années.

Selon les données fournies par l'annuaire statistique de Roumanie en 1995 on a enregistré: 8,3 mariages pour 1 000 habitants en 1990; 7,9 en 1991; 7,7 en 1992; 7,1 en 1993 et 6,8 en 1994. Dans la même période, le taux des divorces a représenté 1,42; 1,60; 1,29; 1,37 et 1,74 pour 1 000 habitants.

Dans le cas roumain, à côté des raisons familiales, la crise de la famille renferme aussi des dysfonctionnalités et des conflits extra-familiaux, de date récente, qui menacent de plus en plus la stabilité et la normalité de la famille.

Traduit de la revue « Avantage »

On compte actuellement en France 6 millions de personnes qui vivent seules, dont 2 millions de familles monoparentales (un parent et des enfants) soit un Français sur dix.

Revue « Marie-France »

Autour du texte:

1. Calculez le nombre de personnes qui divorcent chaque année (entre 1990-1994), rapporté à la population de la Roumanie.
2. Calculez le taux de personnes qui vivent seules en France, rapporté à la population de la France.

Comparez les résultats et exprimez-les graphiquement.

III. Les loisirs

■ Séquence IX

Objectifs:

- dire son opinion, connaître, et accepter les opinions d'autrui;
- comparer la civilisation roumaine et française;
- parler sur un sujet donné;
- raconter un fait;
- assimiler une opinion exposée par un écrivain.

Démarche pédagogique:

1. lire et commenter le fragment extrait de « Lettre ouverte à un jeune homme » d'après André Maurois.
2. *Autour du texte:* Ce sont des questions à choix multiple qui mettent en jeu la capacité de reconnaître des informations du texte. C'est un bon exercice pour tenir en éveil l'attention des apprenants lors de la lecture globale du texte.
3. Répondre aux *questions sur les loisirs*.
4. Il serait bien d'organiser un débat dans lequel les élèves exposent leurs opinions, dont le plan suivra les questions du module. Les « modérateurs » choisis vont faire le bilan et, avec le professeur, la discussion portera finalement sur le profil de l'adolescent roumain, sur les aspirations et les préférences des jeunes, si possible, en mettant en relief les ressemblances / dissemblances avec les jeunes d'autres pays.

Evaluation:

Le professeur pourra évaluer la manière de s'exprimer des élèves en langue étrangère, la richesse de leur vocabulaire, l'aisance de parler, la capacité d'écouter l'autre, d'accepter l'opinion d'autrui, de comprendre l'autre.

La civilisation des loisirs

Lisez et commentez le texte suivant:

Nous appartenons à la civilisation des loisirs. Le problème de la production sera résolu par la science. Les usines marcheront toutes seules, les ordinateurs remplaceront les cadres. Le travail perdra son importance. Le vrai problème ce sera l'organisation des loisirs. Pour moi, je ne crois pas qu'une civilisation toute de loisirs soit souhaitable. Sans doute, il est excellent que les hommes ne travaillent plus ... dix ou douze heures par jour. Chacun de nous aurait alors trois ou quatre heures par jour pour lire, cultiver son jardin, s'occuper de ses enfants, faire du sport, aller aux spectacles, voir ses amis.

Imaginez la durée du travail réduite à deux ou trois heures par jour. Alors je crains que les hommes ne se sentent tristes et désœuvrés. Les loisirs tirent leur charme essentiel du contraste entre le travail et le repos. Le jour où aucun travail ne viendra plus interrompre le loisir, l'ennui menacera.

André Maurois, Lettre ouverte à un jeune homme

Autour du texte:

Cochez la réponse qui correspond au texte:

Nous appartenons à la civilisation

- du travail du loisir de la consommation

Le problème de la production sera résolu

- par la science par la technique par le travail

Les cadres seront remplacés

- par les ouvriers par les ordinateurs par les machines

Le vrai problème sera l'organisation

- du travail de la production des loisirs

La durée du travail sera réduite à

- 6 heures par jour 2 ou 3 heures par jour 4 heures par jour

Sujets de débat

André Maurois exprime son opinion sur le rôle et le temps réservé aux loisirs. Et vous, êtes-vous d'accord avec cette opinion? (par écrit) (10-12 lignes).

Répondez aux questions suivantes:

1. Qu'est-ce qu'on comprend de nos jours par le terme « loisirs »?
2. Quel usage en faites-vous?
3. Que choisiriez-vous comme activité pendant les loisirs:
 - les sports;
 - les voyages de courte durée;
 - sortir dans la nature;
 - les spectacles, les musées;
 - votre maison avec les lectures et la télévision branchée.
4. En fin de semaine vous préférez rester seul avec un (une) ami(e) cher(chère) à votre âme ou en compagnie des copains?
5. Attendez-vous les jours libres, à la fin de la semaine, pour remplir des corvées non accomplies?
6. Le « cocooning » devient-il un nouvel art de vivre? Qu'en pensez-vous?
7. Quel rôle attribuez-vous aux loisirs et au travail? Argumentez.
8. Quelle est la tenue que vous préférez adopter pendant les loisirs:
9. une tenue simple;
10. une tenue soignée voire même élégante?

Argumentez vos réponses.

IV. En guise de conclusion: Évaluation du contenu thématique

■ Séquence X

Ce regroupement de questions est conçu pour faciliter une approche globale de la thématique du module et une évaluation des connaissances, des attitudes et des comportements socio-culturels acquis ou renforcés par les apprenants à la fin de l'application en classe de l'interculturel comme dimension de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes.

1. Comment ressentez-vous le sentiment d'amour?
 - un choc;
 - un accomplissement spirituel;
 - un problème de plus.
2. Enumérez trois qualités chez la personne que vous aimez!
3. Enumérez trois défauts à éviter chez la personne aimée!
4. Quelles seraient, selon vous, les barrières les plus importantes dans l'épanouissement de vos sentiments?
5. Y a-t-il un certain impact des problèmes sociaux sur votre vie sentimentale? Expliquez votre affirmation!
6. Considérez-vous que la vie sentimentale des jeunes roumains se confronte à d'autres problèmes que celle des jeunes d'autres pays?
7. Est-ce que la nationalité joue un certain rôle dans les relations interhumaines des jeunes? Si oui, proposez quelques solutions à ce problème!

Quelques considérations générales

Le module d'apprentissage expérimenté, par les supports proposés et la manière dont ils ont été abordés, ainsi que par les activités réalisées, a prouvé une implication active des élèves dans les débats et des opinions bien pertinentes exprimées ouvertement, tant à l'oral que par écrit.

La nouveauté de l'approche méthodologique qui a dépassé la dimension cognitive de l'enseignement / apprentissage a été perçue positivement comme un élargissement du processus d'appropriation des acquis. Le module a valorisé la dimension attitudinale et comportementale impliquée dans l'apprentissage, ce qui a permis la motivation des apprenants et a prouvé l'opportunité de notre entreprise.

Nous tenons à préciser que, si le module s'est largement appuyé sur le texte littéraire, c'est parce que cette démarche prend en compte la tradition de l'enseignement du FLE en Roumanie qui a toujours privilégié le domaine de la littérature. Un argument de plus, c'est la structure des examens de langue française qui prévoient encore le commentaire de citations et l'essai.

C'est pour ces raisons que nous avons conçu une structure du module qui puisse aider nos élèves dans leur apprentissage et s'insérer dans les curricula du FLE, à l'intention des enseignants. C'est surtout un renouvellement méthodologique que nous avons visé par l'approche des contenus socioculturels dans une perspective interculturelle, de même qu'une nouvelle exploitation du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères.

Nous considérons qu'une telle approche dans l'enseignement des langues vivantes ouvre de nouvelles voies dans la didactique du domaine par l'inclusion, dans le processus d'apprentissage, de nouveaux objectifs extra-linguistiques, indispensables à la connaissance authentique d'une langue et du peuple qui la parle, tout en restant le message de sa propre culture et identité.

NOTE: Nous tenons à exprimer notre gratitude à tous les enseignants qui nous ont aidé à expérimenter le projet et particulièrement aux professeurs Rodica Mladinescu, Hortensia Popa et Mihaela Cosma pour leur précieuse collaboration.

Module slovaque: La dimension socio-culturelle et européenne dans l'apprentissage du FLE

Mária Zatkalíková et Eva Kusteková

Etablissements scolaires ayant participé aux différents projets:

- Lycée de huit ans, Pankúchova 6, Bratislava, prof. E. Kusteková
- Lycée Ivan Horváth 14, Bratislava, prof. I. Rizeková
- ZS Palisády 20 (Ecole fondamentale), Bratislava, prof. M. Bartosová
- Lycée Metodova, Bratislava, prof. M. Marcelliová
- SPSE, Lycée professionnel électrotechnique, Markova 1, Bratislava, prof. L. Raková
- Mária Zatkalíková, conseillère pédagogique, MCMB Bratislava

« Si l'amitié se conjugue avec fous rires
et souvenirs, elle se conjugue aussi
et avant tout avec tolérance.
L'ami c'est celui qui vous donne
toutes vos chances d'être vous-même,
sans détour et sans fioriture. »

Alice Holleaux

Historique

Les participants du groupe de la République Slovaque avaient fixé leur choix, pour l'élaboration des projets nationaux, sur la dimension socio-culturelle et européenne dans l'apprentissage du français langue étrangère, avec les objectifs généraux suivants:

- introduire dans l'enseignement du FLE la notion d'« identité sociale »;
- sensibiliser les apprenants à la notion d'interculturel et d'altérité, avec la mise à jour des différences culturelles et des points communs dans la culture dite européenne et / ou autre;
- étudier et analyser les sentiments identitaires des jeunes sur la base de supports différents (littéraires, ethnographiques, iconographiques, artistiques...);

- aider à la formation permanente des professeurs, par des expériences issues de la réalisation de projets-pilotes, dans le but, en particulier, de promouvoir l'innovation dans les activités d'enseignement du second cycle;
- faire une réflexion et développer un débat sur l'évaluation de la notion d'interculturel et de l'identité culturelle dans l'apprentissage du français en fin d'études secondaires.

Autres objectifs liés au sujet central:

communicatifs (socioculturels et interculturels):

- faire émerger le système des valeurs chez les jeunes d'aujourd'hui (homogénéité et diversité);
- savoir repérer les marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel et culturel;
- savoir « aller vers une autre culture » et maîtriser la situation de vécu (le handicap social et culturel);
- savoir identifier les zones conflictuelles dans les relations entre deux communautés différentes;
- favoriser le dialogue entre cultures et valoriser sa propre culture.

linguistiques (grammaticaux et lexicaux):

- développement des compétences linguistiques (orales et écrites);
- perfectionnement linguistique;
- maîtrise de la langue.

affectifs:

- motiver pour le français;
- aller vers autrui, comprendre l'autre, savoir communiquer, coopérer;
- encourager et développer les échanges scolaires, l'échange d'expériences; d'idées avec des partenaires francophones.

Mise en place du projet global

Le projet a été présenté au Centre Méthodologique de Bratislava-Ville (centre de formation pour les enseignants de la région), lors de deux séminaires spécialisés pour des professeurs de l'enseignement primaire et secondaire, avec les objectifs suivants:

- présenter le contexte du projet;
- définir le module (étapes du travail, activités, supports);

- susciter l'engagement des professeurs intéressés par le sujet;
- présenter des objectifs généraux et spécifiques.

Un des objectifs prioritaires de la formation des enseignants était aussi de leur faire apprendre comment rédiger et bien structurer des dossiers pédagogiques ou des fiches pédagogiques.

Les six établissements scolaires de Bratislava qui se sont engagés dans le projet, comprenaient

- 2 lycées classiques d'orientation générale;
- 1 lycée de huit ans à orientation « écologie et enseignement des langues »;
- 2 lycées professionnels: académie de commerce et lycée professionnel d'électronique;
- 1 école fondamentale; il s'agissait dans ce cas d'une expérience (finalement réussie), avec des adolescents (de 11 à 13 ans).

Description du module général

Le contenu du module a été lié aux représentations du système de valeurs chez les jeunes Européens. Il portait sur:

- Les relations sentimentales
- La vie en famille
- Les jeunes confrontés aux grands problèmes de l'humanité contemporaine (la violence, l'intolérance, la drogue, la guerre, la pollution...)
- Les goûts et les préférences des jeunes
- Les jeunes et les médias
- La protection de la nature et de l'environnement.

Projet 1

Etablissement: Lycée de huit ans, rue Pankúchova 6, Bratislava

Professeur: Eva Kusteková

Objectifs généraux:

- savoir s'exprimer
- écouter et comprendre l'opinion de l'autre
- savoir argumenter et persuader

- apprendre à se connaître
- encourager et favoriser le développement de la personnalité des élèves
- définir les notions d'identité culturelle et sociale

Objectifs spécifiques:

- motiver pour le français
- vérifier et réutiliser des acquis
- apprendre à respecter autrui
- affermir les relations entre élèves dans la classe
- réaliser des activités artistiques

Matériel:

- | | |
|--------------------------|----------------------------------|
| ▪ dictionnaire | ▪ magnétophone |
| ▪ cassette audio | ▪ photocopieuse |
| ▪ texte écrit | ▪ ordinateur |
| ▪ photocopies | ▪ carte géographique |
| ▪ magazines français | ▪ lettre en français authentique |
| ▪ photos | ▪ manuel de français |
| ▪ feuilles de papiers | ▪ chansons françaises |
| ▪ ciseaux, crayons, etc. | ▪ bandes dessinés |

Activités:

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| ▪ débat | ▪ lecture |
| ▪ enquête | ▪ production orale |
| ▪ analyse du document authentique | ▪ systématisation et synthèse |
| ▪ production de l'expression poétique | ▪ dessin |
| ▪ mise en page, rédaction | ▪ discussion critique |
| ▪ évaluation | ▪ discussion socio-culturelle |

Entre les activités spécifiques menées à terme dans le cadre de ce projet, il convient de citer, en particulier, une enquête réalisée tant en Slovaquie qu'en France (en effet, le Lycée de Pankúchova 6 de Bratislava a des correspondants en 5ème au Lycée d'Auray, France).

À cette enquête sur « le système de valeurs des jeunes Européens » ont donc répondu des élèves slovaques et français. Les différences dans leurs réponses sont minimales, c'est une bonne perspective pour des jeunes en Europe. Les jeunes de nos deux pays sont, par exemple, d'accord sur le problème des drogues, très impopulaires ou sur les critères pour choisir un ami, la sympathie. En revanche, les jeunes Slovaques se montrent plus décidés que les jeunes Français à continuer leurs études à l'Université.

**Réponses au questionnaire
(114 étudiants français [F], 56 étudiants slovaques [SK]).**

Quels sont vos critères pour choisir vos amis?

D'après la sympathie	F	98	86,0 %	SK	45	80,0 %
D'après la beauté	F	4	4,0 %	SK	2	3,5 %
D'autres	F	8	11,0 %	SK	9	16,0 %

Combien de temps passez vous avec vos amis?

Tout le temps	F	80	69,0 %	SK	31	55,4 %
Peu de temps	F	10	10,0 %	SK	9	16,0 %
La vie	F	24	21,0 %	SK	16	29,0 %

Dans les moments pénibles vous préférez?

La compagnie	F	37	32,0 %	SK	19	34,0 %
La solitude	F	33	29,0 %	SK	21	38,0 %
Un bon ami	F	44	39,0 %	SK	16	29,0 %

Croyez-vous au bonheur?

Oui	F	79	69,0 %	SK	26	46,0 %
Non	F	7	13,0 %	SK	20	53,0 %

Appartenez-vous aux gens qui aiment risquer?

Oui	F	76	67,0 %	SK	27	48,0 %
Non	F	7	13,0 %	SK	2	4,0 %
Rarement	F	31	20,0 %	SK	27	48,0 %

Êtes-vous?

Pessimiste	F	39	65,0 %	SK	24	52,0 %
Optimiste	F	75	35,0 %	SK	22	48,0 %

Est-ce que vous continuerez vos études à l'université?

Oui	F	67	58 %	SK	40	72,0 %
Non	F	13	23 %	SK	7	13,0 %
Je ne sais pas	F	34	19 %	SK	9	16,0 %

Que pensez-vous de la drogue?

Réponses les plus fréquentes: c'est nul, ce n'est pas bon, ça dépend, etc.

Quel homme/femme admirez-vous?

Réponses les plus fréquentes: Martin Luther King, Jim Morrison, Ghandi

Les étudiants souhaitent: devenir riches et célèbres, qu'il n'y ait pas de guerre, avoir de bonnes notes.

Ce questionnaire a été un bon commencement pour la collaboration entre les lycées slovaque et français.

Projet 2

Etablissement: Lycée, rue I. Horváth 14, Bratislava,
Professeur: Iveta Rizeková

Description générale:

Le titre du module a vivement intéressé les élèves (de 17-18 ans, en l'occurrence) et on a supposé la possibilité de mieux s'approcher d'eux, de leur faire analyser leurs problèmes, éventuellement de les aider et de leur donner des conseils ou des pistes pour trouver des solutions. L'enseignante a surtout visé à créer une ambiance dans la classe où chacun écoute l'autre et essaie de le comprendre.

Parmi les objectifs spécifiques, celui de motiver à l'apprentissage des langues a été pris en compte en priorité. En effet, il faut continuellement éveiller l'intérêt des élèves pour la langue française. Il faut souvent montrer les possibilités d'utilisation du français en Europe et dans le monde, ainsi que lutter contre les stéréotypes qui circulent au sujet de l'apprentissage de cette langue, très belle et musicale, mais « si difficile à apprendre » (de l'avis de la majorité des Slovaques).

Travaux préliminaires: étude des objectifs du projet; préparation du thème et des activités.

Le sous-thème « Adolescent versus école » a été introduit par une enquête faite en classe. Les résultats se réfèrent au nombre d'heures consacrées au travail et aux distractions, à l'attitude des élèves à l'égard de l'école et des professeurs, à leur hiérarchie des valeurs, leur surmenage, etc.

Les résultats étaient marqués au tableau, ce qui a permis de faire la comparaison et la synthèse des réponses.

Le travail a été réalisé en groupe. La constitution de ces groupes, selon le choix des élèves, a créé, une ambiance motivante, efficace, concentrée, enthousiaste et à la fois détendue. Les groupes ainsi formés facilitaient une coopération entre les « forts et les faibles » en langue. En fin de compte, les « faibles » sont devenus « forts » en créativité et en travail pratique. La participation de chaque membre du groupe à la production concrète peut également être considérée comme un fait spécialement positif.

Un des cours sur le module a été consacré à la création d'« Un poème à la manière de Prévert ». Les élèves se sentent bien dans le rôle de poètes. Le schéma à trous et le vocabulaire étudié d'avance ont facilité leur propre activité d'écriture. Les adolescents ont déjà une expérience littéraire des cours de la littérature slovaque et ils étaient donc capables de trouver des épithètes, des métaphores, des comparaisons. Jacques Prévert, de son côté, est un poète qui convient parfaitement à l'apprentissage du français. La lecture des productions poétiques des élèves en classe a été particulièrement motivante.

Voici un exemple de production d'élève.

**On ne peut pas vivre d'amour et d'eau fraîche.
... L'amour passe par l'estomac. Recette à l'amour**

Mettez un litre de lait dans un saladier. Lavez-vous les mains.
Versez 250 g de farine dans le lait. Mélangez. Ne regarder pas votre partenaire.
Attendez une minute. Puis cassez un oeuf et mélangez encore une fois.
Faites chauffer l'huile. Un petit sourire est permis.
Versez la pâte sur la poêle. Faites-la frire.
Retirez la crêpe si elle est faite. Consommez-la. Souriez joliment.
Faites la deuxième crêpe. Consommez-la avec votre partenaire.
Embrassez-vous.
Faites une troisième crêpe. Donnez-la à votre partenaire.
Les autres crêpes faites semblablement.
Et votre amour est le plus beau au monde...
Voilà la preuve que l'amour passe par l'estomac.

Dasa, Juraj, Martin

À la fin du module, un questionnaire d'évaluation du projet a été présenté aux élèves:

Le travail sur le projet était pour toi:

- intéressant
- décourageant
- motivant
- ennuyeux

En parlant au sujet de l'amitié et de l'amour tu te sentais:

- libre
- embarrassé

Quelle activité as-tu aimée le plus (numérotez à partir de la première)

- définition du mot
- ta propre poésie
- écriture
- travail individuel
- explication de la chanson
- titres publicitaires
- reconstitution du texte de la chanson
- analyse du test psychologique

Penses-tu que les activités étaient bien préparées:

- Oui
- Non

As-tu enrichi ton vocabulaire:

- Beaucoup
- Peu
- Assez
- Pas du tout

Es-tu content du travail collectif:

- Oui
- Non

(23 élèves ont répondu aux questions).

Commentaire de l'enseignant. – *Le projet a éveillé l'intérêt des élèves pour le français, grâce au thème qui touche particulièrement les jeunes et aussi, je suppose, grâce aux activités motivant leur créativité. Il y a eu une coopération positive dans les groupes et aussi dans toute la classe. Les élèves étaient contents d'avoir pu s'exprimer à l'aide de différents moyens (mots, images, gestes), ils ont réutilisé leurs connaissances dans de nouvelles situations.*

Projet 3

Etablissement: SPSE, Lycée professionnel électrotechnique, rue Markova 1, Bratislava
Professeur: Lubica Raková

Dans ce projet, on visait plus spécialement des objectifs tels que:

- Apprendre à se comprendre
 - Réfléchir sur la hiérarchie des valeurs des jeunes gens, « l'humanisation » du monde intérieur des adolescents, communication entre les jeunes gens de différentes cultures
 - Connaître les opinions de personnes célèbres, tout au long des siècles (citations, pensées).
 - Mieux connaître la culture française et francophone
- Motiver pour le français
 - Éveiller l'intérêt des jeunes techniciens pour l'étude de la langue française à l'école ainsi que pendant leurs loisirs, par des activités intéressantes
- Pour ce qui concerne les activités concrètes, le projet consistait à:
 - Recueillir les pensées et les citations sur les thèmes choisis en slovaque et les traduire à l'aide du professeur et le vocabulaire;
 - Choisir et formuler les questions pour le questionnaire – 72 questions formulées par les étudiants (2 à chacun);
 - Passer le questionnaire des 12 questions que la classe a choisies comme les plus intéressantes;
 - Répondre aux questions.
 - Écrire de « belles lettres d'amour »
 - Coopérer avec des amis belges (Institut provincial d'enseignement secondaire de Seilles en Belgique).

Après la présentation du thème et des sous-thèmes les élèves ont exprimé leur intérêt à ce type de travail et au sujet donné. La liste des sous-thèmes proposés a suggéré chez eux de nouvelles idées et propositions.

Le sous-thème « Cherchez des pensées et citations des grands hommes sur l'amitié, l'amour, la tolérance, la compréhension, l'aide » était exprimé par des dessins avec l'inscription en français (élèves de 14-15 ans) et par la traduction (élèves de 15-16 ans).

Les élèves avancés (17-18 ans) ont travaillé sur le questionnaire (réflexions sur les relations parmi les jeunes filles et garçons, les époux, les parents et les enfants).

Les débats en langue étrangère (en particulier sur le thème des relations entre jeunes filles et garçons, homme et femme, les parents et leurs enfants ont été très animés (les questions de l'enquête étaient les suivantes: « Qu'est-ce que les garçons apprécient chez filles? » « Quel mari choisiriez-vous? » « Caractérisiez-vous le mari idéal »). Cela a permis d'élargir la discussion au sujet des valeurs de la vie de jadis et d'aujourd'hui.

Les réponses à ces questions ont été envoyées à l'école jumelée en Belgique. Cela a mis en évidence des différences d'opinion notables entre les élèves belges et slovaques. « On n'a pas le même avis, mais on est amis, comme le prouvent nos échanges. »

Les réponses des élèves slovaques ont été influencées par ce qu'ils sont habitués à parler à l'école durant les cours d'éthique ou de littérature. En Slovaquie, il n'y a pas de questions tabous. On est prêt à s'exprimer sur toutes les questions. Nos amis belges, en revanche, ont trouvé comme trop intimes les questions exprimant des jugements sur les parents, l'homosexualité ou le divorce. Ces questions sont restées sans réponse.

Commentaire de l'enseignant. – *Le projet a enrichi les élèves en connaissance de la langue française; il les a enrichi aussi en tant qu'êtres humains. Ils ont été vraiment passionnés par ce travail, il se sont mieux connus. Les activités scolaires ont été suivies par une excursion à propos des relations franco-slovaques: le Traité de Presbourg (nom de Bratislava à l'époque de la bataille d'Austerlitz) et d'un après-midi avec un psychologue. Et qu'est-ce que ce projet a apporté au professeur? « Quand le travail est le plaisir, la vie est le bonheur. » Et ces sentiments ont été éprouvés par les élèves aussi bien que par le professeur.*

Projet 4

Etablissement: Základná škola, Palisády 20, Ecole fondamentale, Bratislava
Professeurs: Marta Bartosová, Zlatica Lacková

En plus des activités générales, comme dans les autres établissements participant au projet global, les activités programmées à la « Základná škola » concernaient plus particulièrement la protection de la nature.

Voici un exemple de rédaction d'une élève:

La protection des animaux

Il était une fois, on a été tout au monde: le téléviseur, l'antenne, des images, mais il n'y a pas été de protection des animaux, de la nature et c'est pourquoi le chat Alexandre, le chien Hector et l'oiseau Georges se sont décidés de combattre.

« Pi, pi, il faut faire des affiches » – a dit Georges.

« Miou, miou, il faut aller à la télévision » – a dit Alexandre.

« Ouah, ouah, il faut informer les autres animaux » – a dit Hector.

Et ils ont fait. Le projet a réussi. Mais le temps a passé vite.

Leurs affiches dans la ville qui ont lutté contre les assassinats des animaux, ont été remplacées par les affiches de « GILLETTE ».

« GILLETTE, ouah, ouah, ce sont les produits testés sur les animaux » – a dit Hector.

« Surtout sur nous, des lapins » – a ajouté le lapin Roger.

La lutte a continué.

Une fois dans le bois, des animaux et Gillette ont participé à un rencontre.

Tout de suite la dispute a été provoquée.

« Miou, miou, laissez-nous tranquille » – a dit Alexandre.

« Ouah, ouah, quittez-nous » – a dit Hector.

« Pi, pi, je ne me rase jamais » – a dit Georges.

« Toc, toc, je suis votre chef, les animaux à poils et aux plumes » – a dit Gillette.

« Tu n'es pas notre chef. – Miou, miou » – a crié Alexandre.

« Tu n'es pas notre chef. – Ouah, ouah » – a crié Hector.

« Tu n'es pas notre chef. – Pi, pi » – a crié Georges.

« C'est moi, qui est votre chef » – a dit Gillette et en ce moment-là,

les animaux se sont jetés à GILLETTE et ils l'ont détruit.

Ils ont fait une affiche avec ce texte: « Cela se passe aussi aux autres GILLETTE. ET VOUS, LES GENS, FAITES ATTENTION... VOUS ETES AUSSI EN DANGERÉ »

En ce moment-là, toutes les GILLETTES ont été tirées sur la LUNE.

Et les animaux ont vécu de nouveau en paix.

Silvia Zubajová, VI è classe

On s'est attaché également à l'exploitation esthétique de documents, comme par exemple:

- Associer une photo, un dessin au texte; expliquer son avis sur les dessins;
- Réaliser des dessins sur le thème;
- Exprimer ses goûts et préférences en matière d'esthétique.

Commentaire des enseignantes. – *Les élèves ont travaillé avec plaisir sur ce projet, ils se sont réjouis de la possibilité d'exprimer leurs idées. Ils inventaient toujours de nouvelles choses. Ils ont également amélioré leur français et enrichi leur vocabulaire de mots nouveaux. On doit ajouter que ce sont des élèves d'une Ecole fondamentale et qu'ils n'ont que deux années de français. Or ils ont manifesté qu'ils aimeraient continuer le travail. En tout cas, on devrait pouvoir, dans l'avenir, tirer profit de leur grande créativité.*

Projet 5

Etablissement: Lycée Metodova 2, Bratislava

Professeur: Maria Marcelliová

Description générale :

Les étudiants ont choisi le thème « La vie sentimentale » parce que c'est la problématique qui les touche et préoccupe constamment. Il faut cependant constater que leurs attitudes concernant l'amour ne se bornent pas uniquement aux représentations romantiques. Dans leurs représentations, l'amour se manifeste non seulement comme un sentiment grand et éternel, qui surpasse tous les autres, mais aussi comme une partie des relations humaines plus larges. Ainsi, ils passent de l'amour aux questions de la vie sentimentale d'une manière plus générale, ils se posent des questions sur la durée des relations sentimentales et leur perspective. Ce qui est réjouissant, c'est que les élèves évitent dans leurs réponses la fausse sentimentalité, de même que le scepticisme simulé. On en peut qu'apprécier leur totale sincérité.

Le travail dans ce groupe a porté sur le thème de « L'amour dans la poésie de Jacques Prévert », avec comme documents-support les poèmes: « Pour toi, mon amour », « Déjeuner du matin »

Déroulement du travail:

- Présentation de la poésie de Jacques Prévert
- Audition de poèmes (lecture de part du professeur): sensibilisation des élèves
- Travail sur le vocabulaire (explication de quelques expressions)
- Atelier « écriture »: fabrication des poèmes par les élèves
- Petites lettres d'amour pour la saint Valentin

Exemple: Poèmes d'élèves

L'amour

L'amour, l'amour
la vie serait vide sans toi.
Sans tendresse, ni passion,
immobile comme cheval de bois
qui ne connaît aucune émotion.
J'adore les fleurs de toi
je souhaite que tu sois
L'amour, l'amour,
on ne peut pas te détruire.
C'est impossible infaisable. On se laisse toujours séduire.
Cette habitude est inguérissable.
Quand il neige, quand le vent souffle

L'amour, l'amour ,
on ne peut pas te substituer à rien.
C'est pourquoi je dis à haute voix
Chaque corps a besoin d'amour
– et aussi le mien.

Silvia Lumegyová, 4e E.

Je t'aime

J'aime quand je suis seule
Je t'aime quand je suis parmi les gens
mais je t'aime le plus
quand je suis avec toi.
que tu sois avec moi.

Je t'adore quand le soleil se couche
Mais aussi quand il se lève
Quand les arbres sont en fleurs
Quand le froid glace mes mains
Je t'adore toujours.

Zuzana Labová, 4.E

Réaliser une affiche publicitaire (texte, slogan), support: affiches, photos, magazines.

Déroulement:

- définir la publicité
- rôle de la publicité
- description de quelques publicités / rapport entre l'image et le texte
- explication des slogans
- travail individuel sur la publicité
- dossier thématique – publicité et affiches

Commentaire de l'enseignant. – *D'après l'enthousiasme que les élèves ont montré pour le projet et l'intérêt qu'ils ont manifesté pour le thème choisi, on peut constater que cette thématique est pour les jeunes gens de leur âge très motivante et on ne peut qu'apprécier leur créativité, l'imagination, la sincérité, quelquefois même le sens de l'humour avec lequel ils ont traité ce thème et exprimé leurs opinions.*

Latvian Module: Understanding ‘Social Identity’

Vita Kalnberzina

This module was developed for a group of learners in the first year of university in Latvia. The learners were linguistically at an intermediate / advanced level in the foreign language, English. The module deals with the concept of social identity as a means of understanding national and international identity. There are several national groups in Latvia and nationality / national identity is a sensitive issue.

The module helps students to discuss their own and others’ national identities by focusing on Ireland. It also introduces them to the notion of European identity.

Unit 1: The concept of social identity

Lesson 1: Introducing the concept of social identity

Lesson 2: Investigating one’s national identity

Lesson 3: Presenting one’s own national identity to others

Unit 2: Investigating other identities: the example of Irish identity

Lesson 1: Getting acquainted with Irish culture

Lesson 2: Researching the background of Ireland and Northern Ireland

Lesson 3: Irish culture and economy as a means of solving conflict

Unit 3: The development of European identity

Lesson 1: Defining the concept of Europeanness

Lesson 2: Similarities and differences among European nations

Lesson 3: From social identity to national and European identity

Objectives of the module:

Learners should, by the end of the module:

1. acquire ways of understanding other cultures;
2. reflect on their own culture;
3. acquire more open attitudes towards others’ experience and interpretation of the world;
4. re-evaluate their own experience and interpretation of the world.

Operationalising the objectives:

In order to attain the objectives, learners shall:

1. investigate / discover the social identities of others, and how these are expressed in beliefs, values and behaviours;
2. discover how their own identity is defined by others in interlanguage communication;
3. learn how to use different forms of communication used in international society.

Materials needed:

- literature in which inter-group relations are significant;
- documents in which a group represents itself to others;
- documents in which intergroup relations are the focus;
- maps, media, films, Internet.

Modes of assessment / evaluation:

1. Unit 1: A poster presentation
2. Unit 2: An essay
3. Unit 3: A conference presentation

Time needed:

9 lessons (each lesson is 90 minutes)

Language level:

Intermediate, upper intermediate

Age group:

16-18 years. (First year students at the University of Latvia, could be also upper secondary)

Environment:

multi-national classroom in Latvia (Latvians, Russians, Ukrainians, Polish, Byelorussian, Jewish)

All of them have been educated in separate schools according to their nationality up to the secondary level, but at the University the classes are mixed as the learning language is English, therefore it often happens that up to that point the students have had only remote contacts with the other national groups, but here they spend most of the day together. The language of the social contacts is very often mixed – they often speak in a Latvian – Russian mixture, switching to English when talking about their studies.

Unit 1: The concept of social identity

Objectives of the unit:

By the end of the unit, students will:

1. Have some understanding of the concept of social identity;
2. Have some understanding of the concept of national identity;
3. Be able to express their own identity and find out the other person's identity.

Lesson 1: Introducing the concept of social identity

Objectives of the lesson:

1. Learners investigate / discover the social identities of others and how these are expressed in beliefs, values and behaviours;
2. Learners discover how their own identity is defined by others in interlanguage communication.

Materials:

- Copies of the questionnaire for each learner;
- Blackboard.

■ Activities:

1. Getting acquainted: the teacher presents the course and herself.
2. The students (not knowing each other yet) complete a questionnaire in pairs. Each answers for the other in the pair, trying to guess what their partner would write.

THIS IS ME (name) _____

I LIKE TO WEAR _____

MY FAVOURITE COLOUR IS _____

MY FAVOURITE DAY OF THE WEEK IS _____

BECAUSE _____

I LIKE TO READ _____

MY FAVOURITE MUSIC IS _____

MY FAVOURITE FOOD IS _____

MY FAVOURITE PLACE IS _____

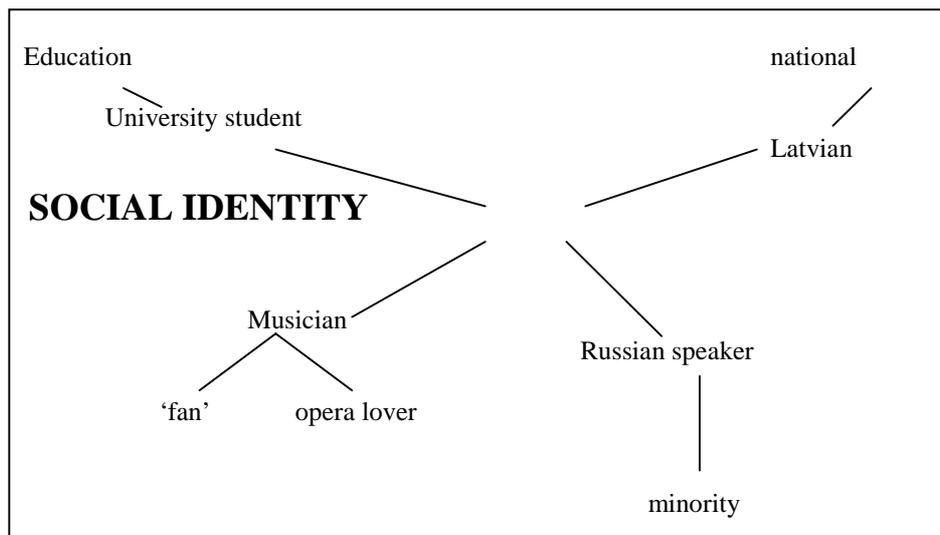
I BELIEVE IN _____

I AM AFRAID OF _____

I AM CONCERNED ABOUT _____
IN FUTURE I WOULD LIKE TO _____

3. Students compare the answers they wrote about their colleague and find out how close to the reality they were.
4. Students present their colleague to the whole group.
5. The teacher collects the similarities in the presentations on the blackboard trying to group them.
6. The teacher presents the portrait of the group (what is similar and what is different in the group) and asks the students whether they agree.
7. The students brainstorm on what is necessary to get to know another person; what aspects they would choose to talk about with a person (group of people, nation) they want to make friends with.
8. As homework they have to prepare a mindmap on a card “Social Identity”.

They are asked to write the phrase ‘social identity’ in the middle of the card and then link the ideas associated with it. They might produce something like the following:



Lesson 2: Investigating one's own national identity

Objective of the lesson:

1. Learners get an insight into understanding one's own culture;
2. Learners reflect on their own culture;

3. Learners identify the role of one's own experience in the interpretation of the world;
4. Learners re-evaluate their own experience.

Materials:

- Copies of the poem for each student
- A Board

■ **Activities:**

1. By comparing learners' mindmaps on social identity, introduce the concept of nation as compared to an individual.
2. Introduce indirectly the idea of stereotypes with the following poem (ask them to guess about which nation this poem was written (ask them to write the name of the nation instead of the gap).

They dress in what they like
 They are interested in sport
 They partake in all activities
 If they think they ought.
 They all succeed in doing
 Their job in five short days
 Which leaves them the two longest ones
 To spend in different ways.
 Then some indulge in gardening
 Or walking in the rain.
 And some delight in cricket,
 Or riding in the plain.
 In spite of what's around him,
 The average (.....)
 Does crosswords in the newspapers
 In pencil if he can.
 Involved in any accident
 The (.....) take a pride
 In being unemotional:
 They take things in their stride.
 In any circumstance -
 Whatever they may be -
 The (.....) solve their problems
 In an (.....) cup of tea.

3. Students discuss what characteristics let them guess that this poem was written about the English. Which of them could be called stereotypes? Do they know any stereotypes about their own nation? Is it a positive or a negative concept?

4. Students brainstorm first in pairs and later collect ideas on the board about what the author has used to describe a nation.
5. Students compare this mind map with their own: refer to the previous brainstormed mindmap, which of the issues would be important for the national identity, as compared with the individuals' social identity that was developed during the first lesson.
6. For homework, students write a poem about their nationality and prepare a card of a national identity mindmap.

NB! It might be a good idea at least to try to get the students to realise that their belonging to different nationalities is a valuable resource that can be used for everybody's benefit. There might be other countries like Latvia, where the students find it difficult to admit that they belong to different nations (I managed to persuade Byelorussians and Ukrainians, but failed with Jewish identity as nobody wanted to speak about it. The atmosphere got so charged that I did not insist and let sleeping dogs lie for some time).

Lesson 3: Presenting one's own national identity to others

Objectives of the lesson:

1. Learners become aware of the relationship of the individual to the nation.
2. Learners identify which are the typical national characteristics of ones own nation.
3. Learners learn to talk about their nation with confidence but also with a respect for other nationalities.

Materials:

- A board
- A3 format papers, markers

■ Activities:

1. Students read out their poems on their own national group.
2. The teacher collects, on the board, the main topics the poems national groups mention.
3. The teacher also writes the names of all the national groups that are represented in the classroom.
4. Students get into groups according to their nations and decide on 5 most characteristic features of their national group.
5. Students design a poster they would make to represent their national group.

6. As a home assignment they have to produce the poster (which can be used for a later presentation and also as a basis for the evaluation of the students' work during the whole unit.)

Materials:

1. A board
2. A3 format papers, markers

Evaluation criteria for the assignment (this can be self-evaluation by students):

1. Student participation in the activities
2. Empathy with other students' culture
3. Presentation skills (if these have been taught beforehand)
4. Language use

NB! In a situation where the national identity question has been a taboo for many years this lesson has to be conducted very carefully, as the students being inspired by the irony of the poem about the English, sometimes write poems to which the listeners can react very emotionally and their reactions can sometimes get quite aggressive, as it did in my case where a girl wrote ironically about Russians and another girl openly attacked her for being unfair to Russians. The funny thing about it was that the one who attacked was Ukrainian and in this way we managed to sort the problem out. However, in my opinion, it is better that they discuss these issues openly with the teacher's participation than leave them to their own resources, leaving the issues to smoulder.

On the other hand this class was very positively charged. I had a feeling that the students really enjoyed sharing their traditions and customs on neutral ground. Since they were speaking English, it was as if they lost their partiality and became genuinely interested in each other and at the same time more confident of themselves. It also influenced my relationship with the group as I saw later.

Unit 2: Investigating other identities – the example of Irish identity

Objectives of the unit:

By the end of the unit learners will:

1. Discover aspects of Irish identity through its culture and history;
2. Learn how to research another culture from different sources;
3. Become aware of international politics and their role in the past and present in international relations.

Lesson 1: Getting acquainted with Irish culture

Objectives of the lesson:

1. To apply the knowledge of one's own social, cultural and national identity in researching another nation's identity;
2. To gain knowledge of Irish culture;
3. To learn how to use different sources for researching another culture.

Materials:

- A map of Ireland;
- Some encyclopaedias, magazines, newspapers;
- Copies of the poem for each student.

■ Activities:

1. Introduce Ireland as the theme of our next classes (a map might be useful here) and ask the students what comes to their mind as they hear this name (usually they come up with politics and the topic of Northern Ireland).
2. Distribute the following poem to students and ask them to compare the author's feelings to his native land to what the students were talking about:

Ireland

Sweet Innisfallen*, fare thee well,
May calm and sunshine long be thine!
How fair thou art let others tell,
While but to feel how fair is mine!

Thomas Moore (1779 – 1852)

Sweet Innisfallen, fare thee well,
And long may light around thee smile,
As soft as on that evening fell,
When first I saw thy fairy isle.

**old, poetic name of Ireland*

3. Discuss the poem (what is the overall attitude of the poem, which words create this feeling, why the author is parting with his native Ireland, the opposition of talking and feeling, native and foreigner).
4. Return to the mind map of the national identity created by the students, ask them to choose one of the materials available, in groups of 3 to 5, and prepare a group presentation on that source. (Using maps of the British Isles and Ireland, dictionaries and encyclopaedias, newspaper articles available at the resource centre).
5. Students give their presentations on the source they were studying, while the teacher collects all the information on the blackboard.
6. After the presentations the teacher asks the students what other information they would like to get on Ireland and discusses where it could be obtained.
7. If necessary, teacher elaborates on some of the aspects and summarises at the end of the class.

Lesson 2: Researching the background of Ireland and Northern Ireland

Objectives of the lesson:

1. To make the students aware of the role of politics in Irish culture;
2. To make the students aware of the role of religion in Irish culture;
3. To make the students understand the tragedy of international political conflicts without condemning them and to think of the ways of solution.

Materials:

- Copies of the text
- Board
- A film "In the Name of the Father"

■ **Activities:**

1. Discuss the articles students have read in the local press on the latest political issues in Ireland.
2. Collect on the board the reasons for the conflict.
3. Read the following text from 'Britain Today' Richard Musman and D'Arcy Adrian-Vallance and underline the most important dates and political organisations:

Ireland was England's first colony and it must never be forgotten when considering Irish history. Ever since the first English soldiers set foot on Irish soil eight centuries ago, there has been much misery and bloodshed.

Most people see the problem of Ireland as religious. Everyone agrees that religious intolerance has helped to keep those two groups apart, but historians consider the problem of Ireland to be essentially colonial.

The troubles of modern Ireland go back to the 16th and 17th centuries when English and Scottish Protestants were sent to Ulster as settlers. Their main duty was to keep watch over the rebellious Catholic natives.

It is significant that the violence broke out in Northern Ireland in 1969 on July 12th. This is the day on which, every year, Protestants celebrate with marches and the beating of drums the defeat of the Catholic army which besieged them in Londonderry 300 years ago. Ulster Protestants celebrate other victories, particularly the Battle of the Boyne when, in 1690, William of Orange (William III of England) crushed the great Catholic revolution. These celebrations never fail to anger the Catholics.

At the end of the 18th century Protestant extremists formed a society which they called, in honour of William of Orange, 'the Orange Society'. The object of this society was to make sure that Protestant Loyalists never lost control in Ulster. Orangemen throughout their history have been militant. They have caused frequent riots, and they have fought Catholics at the slightest provocation.

It was the Ulster Loyalists who forced the British government to partition Ireland. After fierce and brutal war, the Irish were given their independence. In 1922, the Catholic South became an independent republic (Eire). But the Protestant north remained part of the United Kingdom. In Northern Ireland, or Ulster, as it is often called, it was quite impossible to separate completely Catholics from Protestants. Whole Catholic communities were left behind – like islands in a Protestant sea. They became a minority, a large minority since about a third of Ulster is Catholic. Few of these Catholics wanted to move south. They were getting better jobs and more money in the north. Yet they were not satisfied.

Northern Ireland sends twelve representatives to the Parliament in Westminster, but unlike Scotland and Wales, it also had a parliament of its own, called 'Stormont'. Stormont had the right to deal with all home affairs without interference of Westminster. But ever since it was founded in 1922, it was controlled by one party, the Ulster Unionists, who were all Protestants. Since they were always in power, the Unionists had complete control of the police, the Royal Ulster Constabulary. This disturbed, angered and sometimes frightened the Catholics. Until 1969 the RUC was the only police force in the United Kingdom to carry guns. During the riots of 1969, some policemen used their guns and several Catholics were killed. At the request of the British Government the RUC were disarmed and British troops were sent out to Ulster to keep the peace. They were welcomed by the Catholics.

Many people claim that the tougher attitude of the army was made unavoidable by the behaviour of the most extreme of all anti-Unionist organisations, the IRA (Irish Republican Army). The IRA's object has always been the unification of Ireland – not a union under the present Catholic government of Eire, but a union planned and run by the political organisation of the IRA itself

In an attempt to put an end to all violence and misery, the British government took over the full control of Northern Ireland. In 1974 the British government reintroduced direct rule from Westminster, but the killing went on.

4. Elicit the dates and organisations on the blackboard and ask the students to characterise each of the organisations and words representing religious groups. What world views they represent?
5. Ensure that the students know the difference between the Catholics and Protestants, What other religious groups they are familiar with? Which of these can be found in Latvia?
6. Discuss the main causes of conflict between the north and the south of Ireland (including the economic reasons, which the students usually are not aware of).
7. Decide, judging from the vocabulary of the text, on whose side the authors are, or are they neutral?
8. Discuss the possibility of judging objectively in a case of political or personal conflict.
9. As a home assignment ask the student to see the film “In the Name of the Father”.

Lesson 3: Irish culture and economy as a means of resolving conflict

Objectives of the lesson:

1. to define the role of culture in Irish national development;
2. to introduce the concept of poverty vs. well-being of a nation;
3. to make the students think of every individual’s responsibility in the future of development and well-being of his / her nation.

Materials:

- Copies of the text
- A board

■ Activities:

1. Discuss students’ reaction to the film ‘In the Name of the Father’.
2. Refer to the article of the previous lesson. Which of the organisations discussed in the previous class did they recognise in the film? Did the film change their views? How? What was the main message of the film?
3. Introduce an extract from a short story by John McGahern ‘Honeyed Words’ (Independent Magazine 26/08/95).

...

Almost everybody was poor. There was no crime. Police work went into taking of rainfall readings from a copper gauge in the garden, checking the local dogs were licensed, cutting the tongues of the dead foxes brought for the government stipend, putting out posters that warned of fines under the Noxious Weed Act if thistle, ragwort or dock were allowed to proliferate in fields, and, above all, endlessly patrolling the empty, potholed road on their bicycles. Accounts had to be written at some length into a heavy ledger. In good weather these patrols must have been pleasant enough. In foul weather they were never made unless the superintendent's car was prowling around. Whether they were made or not they always had to be written up.

The police themselves were as poor as most of the people they policed. Most of them had large families and supplemented their meagre salaries by cutting and saving turf, growing potatoes in fields the farmers gave them. Over this enclosed Catholic world of the Ireland of the forties and fifties the Church held almost total power.

The Church proclaimed that this life was no more than a place or time of trial of uncertain duration here on earth to prepare ourselves to face the Eternal Judgement. Hell and Heaven and Purgatory were nearer and more real to us than Canada and Australia. The doctrines were so real that they passed into ordinary speech and superstition. All manual work was forbidden on Sundays and Church holidays, but nearly all Gaelic games were played on Sundays. Once the football in the village burst during an important match. In a panic it was brought to the barracks, where there was an old guard who had been a shoemaker. As he took out his yellow awl and started to wax together the long white threads of hemp, I heard him tell good-humouredly, 'Do you, boys realise what you are asking? I hope through the mercy of God to scrape into Purgatory some day. Do you know what I will have to do there? I will have to undo every stitch I put into this ball with my nose. How long do you think that will take?'

The ordinary farming people had to conform to the strict observances and to pay their dues to the Church from small resources, but outside that they paid little attention. They went about their sensible pagan lives as they had done for centuries, seeing it as just another of the fictions that they had been forced to kow-tow to, like all the others since the Druids. They knew that if their sheep or cattle didn't thrive, their crops failed, they'd have to go without or emigrate.

I have one memory of that time and that is like a priceless gift that appears to stand outside of time. Willy and I are sitting at the cluttered table in the kitchen. The bag of books I've brought back rests on the flagstones. The door is open on the yard. 'Your head must be full of stories and marvels now, Master John. My head...' Willy is saying as he pours the tea. We are eating buttered slices of bread with raspberry jam. The morning is one of those true mornings in summer before the heat comes, a certain blue in the air that is like the shade of plums. His long grey beard that covers his shirtfront is stained with food and drink, as he talks bits of the raspberry jam fall into the beard. Earlier that morning he must have been through his hives because the jam sets off an immediate buzzing within the beard.

Without interrupting the flow of his talk, he rises and shambles to the open door, with long delicate fingers extracting the errant bees caught in the beard, before releasing them one by one like blessings on the air of the yard.

4. Groupwork: Define the Irish people's attitude to the church, police and other parts of the world according to the story.
5. Elicit the ideas from each of the groups.
6. Groupwork: Make a table of the institutions mentioned and comments about them. Compare with the same institutions described in the previous article discussing Ulster.
7. Discussion: collect the information on the board and introduce the common issues of the two texts: Economic issues as well as religious and political in Ireland of the time described in the story and the economic factor in the previous article. Would the economic development of the Irish Republic improve the situation?
8. What is the meaning of the 'honeyed words'? What is the role of culture as seen by the author of the story? Is there any relationship between nation's culture and its economic situation?
9. As a home assignment: write an essay (for or against) 'The higher the living standard the more developed the culture of a nation, the less the possibility of violent conflicts'. Choose one or two nations to prove your arguments.

Evaluation criteria for the assignment:

1. Contents: The ability to limit the topic and discuss particular problems in depth in one or two nations, ability to understand the issues and the people involved
2. Organisation: The ability to organise the information
3. Language use: ability to control and choose vocabulary and structures that best serve one's purposes

Unit 3: The development of European identity

Objectives of the unit:

By the end of the unit, students will:

1. understand aspects of diversity of the European nations;
2. be able to identify similarities and differences in European cultures as part of European identity;
3. be able to understand the connection between social, national and international identity;
4. have some knowledge of European Organisations and their role in the life of an individual European.

Lesson 1: Defining the concept of Europeanness

Objectives of the lesson:

1. to introduce the different meanings of the concept 'Europe';
2. to learn the geographical names of the different nations living in Europe;
3. to develop study skills (use of sources, note-taking etc.)

Materials:

- A map
- A board and markers
- Resources (encyclopaedias etc.) for the homework assignment

■ Activities:

1. Introduce the concept of international identity by referring back to the mindmaps on social identity and national identity. What could be added?
2. Use a map of Europe, collect the names of the European nations on the board (everybody writes one in turn till all the nations are there), write the names of the capitals, ensuring that everybody knows the spelling and pronunciation.
3. Everybody (or each group) chooses one nation to collect information about and present during the next class.
4. Together on the blackboard collect the issues that have to be talked about in the presentation and choose the issues (art, literature, history or economics in different cultures) that would interest the whole group and elect the chairperson to give the title to the conference and prepare the agenda for the next class (the teacher might prepare the next class together with the chairperson).

5. Together on the blackboard discuss the organisation of a presentation and the criteria that will allow listeners to tell a good presentation from a weaker one.

Lesson 2: Similarities and differences among European nations

Objectives of the lesson:

1. To acquire knowledge about the different nations;
2. To learn to organise and present the information collected;
3. To practice self assessment as well as help others with the advice on how to improve their performance.

Materials:

- Homework assignments

■ Activities:

1. Introduce the concept of international conferences, their role and the participants.
2. Give the floor to the chairperson.
3. The chair person starts the conference by announcing the title, the aims of the conference, its agenda and gives the floor to the first presenter, later thanks, and presents the next etc.
4. During the proceedings, the teacher watches and records the proceedings together with the evaluation and suggestions for further performances.
5. The class ends with the students together with the teacher evaluating this form of work and deciding which of the presentations have to be appreciated the highest and why.

NB! The chairperson might need support during the conference as students sometimes do not want to observe the time limits or start arguing. Also after the conference the issue of conducting such affairs needs to be discussed and the chairperson's work appreciated. This conference should not be the only one as other students would also benefit from chairing the meetings. In general I would say that although this seems like a lot of trouble, this class turns to be rewarding to the students as well as the teacher because it actually demonstrates how much the students have learned.

Evaluation criteria (can be done by students evaluating each other's contribution):

1. The depth of contents (the ability to understand the nation and make others feel interested in another culture)
2. The ability to organise one's presentation
3. The material collected, its amount and appropriacy
4. The language use

Lesson 3: From social identity to national and European identity

Objectives of the lesson:

1. to summarise the concept of European identity in past and present;
2. to introduce the concept of international organisations;
3. to suggest future development and possible changes in European identity;
4. to try to predict the influence of the developments of European Organisations on the development of Latvia;
5. to see each individual's role and contribution in the well-being of their own country.

Materials:

- A board and markers
- Student-prepared mindmaps on social, national and international identity

■ Activities:

1. Invite the class to compare the dimensions and factors in social identity, national identity and international identity and elicit the similarities and differences. Can there be a national identity or international identity without a strong individual social identity?
2. Elicit the preconditions of a strong national identity and international identity, is it a positive concept, or can it also be negative?
3. Groupwork: discuss in groups and decide what would enhance your personal development in the next 10 years, what is your role and what would be the role of different organisations?
4. Collect on the board.
5. Groupwork: What would enhance national development in the next 10 years? Which organisations would be responsible for this development?
6. Collect on the board.
7. Groupwork: What would enhance European development in the next 10 years?
8. Brainstorm and try to collect what the students already know about different international organisations. Which organisations would be responsible for this development? Introduce the role of European Commission, European Parliament and define their roles.
9. Discussions: What is the role of Latvia in these organisations? How can each individual be elected in these organisations? How important will they be in the future of each country and each individual?
10. How would life in Latvia change if it became a member of the European Union? What is their reaction to this fact?

Conclusion

All the materials that the students produce should be publicised as much as possible: exhibited on the walls, poems printed in the local paper, the data on each country bound and deposited in the local library.

Epilogue

Rereading the paper a year later, I cannot help noticing that so many changes have taken place in our society during this time and the issues that seemed so painful and new have become everyday topics in the newspapers. Nevertheless I am grateful to this project that I and my students had the chance to address these topics when they seemed so painful, but in fact were actually most necessary to us all. I hope our experience would encourage teachers in other countries not to avoid topics that might seem dangerous at the time but use them as a possibility to be made use of.

References

Musman, Richard and D'Arcy Adrian-Vallance, *Britain Today*.

McGahern, John (1995): *Honeyed Words*, Independent Magazine, 26 August.

Russian Federation Module: Developing Learners' Awareness of European and National Identities in the Language Classroom

Victoria Saphonova, Ekaterina Grom, Nataliya Sokolova

This module describes some Russian experiences in developing learners' awareness of such concepts as "Social Identity", "European Identity", "National / Regional Identities" in the language classroom. It contains interrelated lesson scenarios.

The objectives of the module are:

- to introduce the European dimension in the language classroom;
- to help learners to become aware of how Russians identify other Europeans and how other Europeans identify Russians;
- to make learners aware of the complexity of such concept as "social identity" in today's global village;
- to develop learners' cultural observation powers and cultural skills on the basis of comparing different national identities in Europe;
- to develop learners' cooperation in exploring the diversity and richness of European culture and its contribution to the world culture.

The topic areas selected by Russian project participants were as follows:

- Europe and European Identity;
- Stereotypes and realities;
- The Irish and the Russian identities;
- Russia as a member of the Council Europe;
- Young people's activities within the framework of the Council of Europe.

Each lesson scenario provides lesson objectives, classroom methods and activities, and materials for use with upper-secondary learners in Europe-oriented language education. The lesson scenarios were developed on the basis of teachers' project experiences in 18 Russian schools in different Russian cities and towns such as Bryansk, Chelyabinsk, Dzerzhinsk, Moscow, Nizhny Novgorod, Novouralsk, Perm, Pskov, Samara, Sergeev Passad, Soschi, Vladimir, Voronezh, Yaroslavl .

Lesson 1. Topic: Social Identity

Objectives of the lesson:

- to help students to define the meaning of the word “identity” and introduce the term “social identity”;
- to make students aware of the complexity of identities;
- to develop students’ skills in using reference books;
- to develop students’ discussion power and skills in interviewing people;
- to develop students’ social skills.

Materials:

- Video episodes from the sci-fi serial “BABYLON” (The Jesuit)
- Hand-outs containing materials on young Europeans and European Identity from the press
- Hand-outs containing definitions of the term “identity” given in dictionaries of psychology, sociology and in ordinary language dictionaries

■ Activity 1

Teacher: Have you ever heard the word “identity”? Could you say what it means? Recently, many of you have seen “The Jesuit”, one of the films of the popular sci-fi serial “BABYLON 5”. What questions was D’Ellen asked when the representative of the super-civilization wanted to find out if she was worthy of representing a number of planets fighting against the *Shadows*? How did she try to answer it? What would you say if you were in her shoes? How would you IDENTIFY yourself?

Students give answers to the question “Who are you” (name, family, their ethnic and other roots; their participation in school life, local community events, the region where they live in Russia, the continents (Europe and Asia). They start becoming aware of the complexity of the notion “identity”.

Teacher: Now group1 will make a list of definitions of the word “identity” given in language dictionaries and group 2 will work with hand-outs containing the definition of the term “social identity” given in dictionaries of sociology and psychology.

Students’ groups draw spider diagrams summing up the meanings of the word “identity” and the term “social identity”, discuss what they have in common and in what way they differ and make group presentations.

■ Activity 2

Teacher: We live in a country which is situated in Europe and in Asia. How do you identify yourselves: as Europeans, Asians, Eurasians, World citizens?

The students discuss how they see themselves and why they see themselves in this way.

Teacher: We've got some ideas now how differently people living even in one and the same country may identify themselves. Some of you identify yourself as Europeans. And here we may start speaking about such a concept as "EUROPEAN IDENTITY". What do many Europeans have in common and in what way can they differ from each other?

The students express their ideas on similarities and differences in terms of:

- political structures;
- cultural heritage;
- being members of the Council of Europe, the European Union;
- respect for their and other cultures;
- quality of life;
- attitudes to such European values as human rights, non-violence in conflicts, democracy, common heritage, etc.

■ Activity 3

Teacher: Let's try to sum up what we have in common with other Europeans. Work in small groups and name no less than 5 characteristics we have got in common nowadays with other Europeans.

■ Activity 4

Teacher: Read the composition written by a Russian school students from Vladimir and outline its main ideas. Which of them would you support? And what would you like to add?

What do Russians have in common with other Europeans

Tatiana Manilova
10th form

Different people, common culture

To be a European means more than merely to originate, live or work in Europe. Whichever country a European hails from, whatever one's individual outlook, way of life or job is, there will be something in a person that, despite all the differences, all Europeans have in common, something in which his or her affinity displays itself. The

peoples of Europe have their common memories and heritage, and they feel responsible for their continent in the present and in the future.

In the past Europe gave birth to many magnificent creations, but there is also a grave and burdensome site to our heritage, which is inspiring and depressing at the same time. Our ancestors fought against one another, allied themselves, conquered, surrendered and claimed their just and unjust dues in an endless series of historic disputes. They left us treasures and wonderful monuments but also century-old problems.

Love of one's country is a natural thing, though, at times, not so easily explainable feeling, and the Russians share this love with other Europeans.

Russian history, culture, literature, social life, economy, industry, values, customs and ideals had influenced Europe to a great extent.

There is much more that could be said of certain aspects of European and Russian history. We could talk about Christianity, the religion adopted by the Russians as well as by other Europeans. To be more specific, Russians share their faith (Orthodox Church) with the Greeks, the Bulgarians, the Serbs.

We could mention the ties of relationship of the royal families of Russia and France, England, Norway, Germany etc.

Europe went up in flames during many wars. Just as one cannot forget the splendid, progressive humanism, that Europe has given birth to, so one also knows that it gave birth to monstrous inhumanity. The Russians helped to get rid of fascism.

The attention of Europeans today is focused on the ways of setting up a common security system. The Russians believe they have a duty to work for consistent implementation of this idea.

As relations between European countries developed the opportunities for co-operation in its various forms have widened. Among them we can mention the movement aiming at twinning of Russian and other cities. The old Russian city of Vladimir, for example, has twin cities in England, France and Germany.

Pupils and teachers of provincial Russian towns and cities such as Vladimir have opportunities to share their experience and knowledge with the English, the Irish, the German, the French, the Norwegian, to live in each other's families, to get acquainted with the way of life in those European countries, with the cultural life, the system of education in these countries.

The most pressing tasks that the Russian and other European face are town planning, housing, communication, health care, education and preserving healthy environment. Equally pressing is the need to preserve the historical centres and architectural monuments of European cities and towns. It is one of the tasks of the 20th century.

The spread of tourism gives these ideas a wider significance. The boulevards of Paris, the treasures of Madrid Prado, the onion-shaped towers of the Kremlin in Moscow, the hills of Rome are public property that we should preserve for our children and grandchildren. Our aim is to ensure an unbreakable link between the past and the future.

The traits of character that the Russian and other Europeans share are as follows. The Russian, as other Europeans, are tradition-loving. They are patriotic. Russians are

musical as Italians Spaniards, Scots, Germans. They are brave as Scots, Norwegians, the Irish. They are easy-going as Spaniards and Italians. They are friendly and hospitable as Bulgarians and Scots. They are like all Europeans. I am proud of the fact that the Russian are not nationalists and regard all nations as equal.

I'd like to quote V.A. Avseyenko, saying: "A Russian woman is the synthesis of all the nationalities, Western and Eastern, civilised and barbarous. There is a Frenchwoman and a German woman, and a Gypsy, and a Tatar, and what not in her".

We are witnessing the influence of Russian science and culture, the creative work of many outstanding scientists, writers, philosophers, artists who live in Russia and in other European countries.

One could hardly estimate the real contribution into European and world heritage made by our countrymen such as Lomonosov, Mendeleev, Pavlov, Mechnikov, Vavilov, Korolyov, Sakharov, Tolstoy, Chekhov, Turgenev, Pushkin, Lermontov, Bunin, Tchaikovsky, Mussorgsky, Plisetskaya, Gagarin, Tereshkova and others.

Going back to Greek mythology, one of the meanings of the word European is "open-minded, foresighted".

Homework – Project

Group 1: to interview their parents or neighbours or friends asking them to list 3 to 5 features they believe they have in common with:

- their neighbours;
- people living in the same area;
- other Europeans.

to report on the survey.

Group 2: to interview 15-21 young people in the street and ask them which communities they feel belong to:

- regional community;
- Russian Federation;
- European community;
- World community.

Sum up the answers in a table.

Lesson 2-3. Topic: Stereotypes & realities

Objectives of the lesson:

- to raise students' awareness of cultural stereotypes and their influences on people's attitudes towards each other;
- to make students aware of the fact that cultural stereotypes may be very misleading;
- to make students think over the ways of destroying negative cultural stereotypes;
- to develop study skills and social skills;
- to develop reading and speaking skills.

Materials:

- Saphonova V., English X-XI, part one, 1995;
- Saphonova V., English X-XI, part two, 1997;
- Saphonova V., Great Britain. Society and Culture, part one, 1995;
- The European Magazine ¹ 325, 1-7 August 1996 (The European Collection: IRELAND, p.2, "Vox Populi", p.19, "A-Z of Ireland", p. 3);
- Russia. Survival Guide by P. Richardson, 1994;
- Dictionary of English Language and Culture (Longman).

■ Activity 1

The teacher invites the class to report on their group findings from the homework. Then the teacher asks the students to compare their findings on how strong they and other young Russians feel that they belong to different communities with young Westerners' feelings described by S. Harding, D. Philips and M. Fogarty (1986) *Contrasting Values in Western Europe*, MacMillan.

A strong feeling of belonging to:	Percentage of young Westerners
the regional community	28%
the national community (the country of residence)	30%
European Community	8%
World Community	7%

■ Activity 2

The teacher asks the students to discuss in groups positive and negative stereotypes about the Russians which they have come across in foreign books (e.g. *Xenophobe's guide to the Russians* by E.R. Roberts, Pavette Books, 1993).

The following list of questions may be offered:

Are the Russians described as

- | | |
|---|---|
| - Hard-working? | - Lazy? |
| - Unwilling to respect the opinion of others? | - Unwilling to respect the views, ideas, opinion opposite to their own? |

Are they regarded as being:

- | | |
|--|-----------------------------|
| - Friendly? | - Sociable or unsociable? |
| - Law-abiding? | - Honest? |
| - Tough-minded or tender-minded? | - Patriotic? |
| - Over-patriotic? | - Cosmopolitan? |
| - Dogmatic or flexible in following conventional values? | - Hospitable to foreigners? |
| - Indifferent to foreigners? | - Hostile to foreigners? |

Do they produce an impression of people who are

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| - Responsible or irresponsible? | - Simple-minded? |
| - Aggressive? | - Peaceful? |
| - Achievement-oriented? | - Ambitious? |
| - Sensation-seeking? | - Unadventurous? |
| - Polite or impolite? | - Emotional or unemotional? |
| - Pragmatic? | - Commercially-minded? |

The teacher discusses with the students (a) if what is said about Russians may be considered as true, half true or not true at all (b) if it can be referred to them personally and (c) and how much of myth is in the term “the national character”.

■ Activity 3

The teacher talks to the students about those writers or musicians who identify as “*Citizens of the World*” (e.g. T.S. Eliot) and the reasons for such identification, their family backgrounds and life stories, the times of their creative activities, the nature of their occupations, etc.

The teacher gives students a letter to the Guardian by P. Shield and asks them to discuss it.

My family is also presumably one of those whose “loyalty” to Britain is questioned by Norman Tebitt (Letters, May 4). Indeed, we do not recognise his values at all. I am English, my wife Danish; my son has dual nationality. My wife’s grandmother was Scottish. We thus have roots in two of the nations that make up the United Kingdom, in the rich culture of pan-Scandinavia and, by our acquisition of French and German with a smattering of Dutch and Spanish, access to our joint European culture.

We feel no need to define narrow allegiances: we travel happily through our cultures from Shakespeare to Rushdie, from Holberg to Riffbjerg, from Voltaire to Gunter Grass and make similar journeys through the other arts and sports. Yet, we generally support Europeans (white or black) against Americans (white or black) in sporting contests, but not always the nationalities you would expect.

We know we are privileged by accident of marriage and by education but it is our earnest wish that all participate in this cultural cross-fertilisation whilst relishing their own roots. Shakespeare’s sources, for example, range over the known world of his time but he is no less English, even mid-English, for that. English culture has always been a vigorous, unpredictable mongrel. Long it may remain so. The British, Danish, Scandinavian, European family regards Mr Tebitt’s notions of national loyalties as untenable.

He has also suffered great personal pain in the hands of others who were attempting similar but opponent narrow definitions of loyalty.

Peter Shield
20 Willerby Poad
Nottingham

(The Guardian. May 12, 1990)

The students answer such questions as:

- Is it a formal or informal letter?
- Can you guess why Peter has written it?
- What would Peter say if he were asked how strongly he feels belonging to his local community, the country he was born in, Europe, the whole world?
- Does he consider being multicultural as a disadvantage or an advantage for a person’s development?
- Which of the ideas expressed by him do you support, if any?

■ Activity 4

The teacher asks the students to identify the nature (positive or negative) of the national stereotypes reflected in the card “*The Perfect European*” and discuss if such cards are harmless or harmful, if they should be taken too seriously, if people usually like or dislike such cards, what makes the artist design such a card, if the card has got any positive or negative message.

The perfect European should be

Cooking like a Brit	Talkative as a Finn	Humorous as a German	Driving like the French
Available as a Belgian	Famous as a Luxembourger	Patient as an Austrian	Technical as a Portuguese
Flexible as a Swede	Humble as a Spaniard	Organized as a Greek	Controlled as an Italian
Sober as the Irish			Discreet as a Dane

■ Activity 5

The teacher discusses with the students where cultural stereotypes usually come from, if they come from books, films, soap operas, the press, intercultural experiences, anecdotes and asks them to give examples of creating stereotypes in humorous stories, anecdotes, essays.

The students are focused on answering the following question: What positive and negative stereotypes about Russia and Russians have you ever come across?

Teacher: read the following statements about Russia and say: Which of them do you find true or false?

- | | true | false |
|--|------|-------|
| 1. When you go out for lunch in a Russian restaurant, expect it to take at least an hour to an hour and a half. You will not be hurried along; sit back and relax. | | |
| 2. When dining with Russian guests, the rule is the host pays for the meals. | | |
| 3. Always carry a cotton handkerchief for dining out, as Russian cities are dirty, and you will probably want to wash your hands before eating, and often restaurant rest rooms lack clean towels. | | |
| 4. Do not drink the water. Moscow water is fairly harmless. | | |
| 5. Few people are as critical of Russia as Russians. But do not mistake their remarks as an invitation for criticism. Russians are also very proud, and justly so, of their country. | | |
| 6. Russia is still a very male-chauvinist society. Women are not expected to pay for themselves or to be assertive in social situations. | | |
| 7. "Rough" language is frowned upon in "educated society". | | |

(Source: *Russia. A Survival Guide* by P. Richardson, 1994)

Students discuss in pairs.

The teacher: asks the students to answer the following questions:

- In what kind of books may a foreigner come across such stereotyped statements?
- Which of these national stereotypes can help or destroy intercultural communication between Russians and foreigners?
- What aspects of people's life in Russia in the past or at present might have influenced the foreigners' way of thinking about Russians?

Homework:

Group 1: to make a "Mini-Guide to Russia" (the students are asked to imagine themselves in the foreigner's shoes in Russia and to make a list of things which foreigners usually find "strange" in Russia) and then describe in English:

- Russian national symbols;
- Russian manners and etiquette;
- eating and drinking habits;
- ways of behaving (for example, *how to book tickets in Russia, how to travel by train / plane / metro in Russia, how to use taxi and private cars in Russia*);
- youth culture;
- values and beliefs.

Group 2: to prepare an e-mail message to young people in Ireland asking them how they see themselves.

Finally, the students are asked to write an essay "Who am I?"

Lesson 4. Topic: Irish Identity

Objectives of the lesson:

- to give learners an opportunity to discover Irish identity while exploring Ireland's history and culture;
- to make learners aware of Ireland's contribution to world culture;
- to develop learners' skills in interpreting Irish culture as a part of European and world culture;
- to let learners compare Irish and Russian identities.

Materials:

- handouts containing factfiles of historic events;
- article "Vox Populi" from "The European Magazine" 1 325,1-7 August 1996, p. 19;
- materials from the book "Young People facing difference" by M. Byram and G. Zarate;
- reference books and tourist guides;
- V. Saphonova, "Great Britain: Society and Culture", part one, 1995.

■ Activity 1: Brainstorming

The students work in groups and write down the words they associate with Ireland and the Irish and then share their opinion with the class.

■ Activity 2

The teacher asks students to read a part of a quotation in groups and write down its possible ending: "Many visitors see Ireland as a lush green island, full of thatched cottages, pubs, music, wit and poetry. Like all stereotypes, this image of the country has ...".

The students exchange their opinions and then read the whole quotation:

Many visitors see Ireland as a lush green island, full of thatched cottages, pubs, music, wit and poetry. Like all stereotypes, this image of the country has some basis in truth and the tourist industry helps sustain it. The political and economic reality is, of course, rather less than ideal, but the relaxed good humour of the people still makes Ireland a most welcoming place to visit.

The teacher asks the students:

- whether their image of this country coincides with what has been expressed in the quotation;

- from what sources the quotation might be taken;
- whether the students consider their knowledge on Ireland stereotyped or not.

■ Activity 3

The teacher asks the students to divide into groups of 3-4 and fill in the card on Ireland using the information from the factfile if necessary.

<p>Ireland</p> <p>area</p> <p>population</p> <p>capital</p> <p>town ports</p> <p>head of state</p> <p>political system</p> <p>currency</p> <p>language</p> <p>religion</p>

Factfile on the Republic of Ireland

area 70.282 sq. km/ 27.146 sq. ml

capital Dublin

towns/ports Cork, Dun, Limerick, Waterford

physical features central plateau surrounded by hills; rivers Shannon, Liffey, Boyne, Bo of Allen, source of domestic and national power, Maggilllicuddy's Reeks, Wicklow mountains; Lough Corrib, lakes of Killarney; Galway Bay and Aran Islands

head of state Mary McAleese from 1997

head of government Bertie Ahern from 1997

political system democratic republic

political parties Fianna Fail (Soldiers of Destiny), moderate centre-right; Fine Gael (Irish Tribe); moderate centre-left; Labour party, Progressive Democrats

export livestock, dairy products, Irish whiskey, microelectronics, mining and engineering products, chemicals, clothing;

currency punt (Irish pound)

population (1989 est) 3. 734. 000 growth rate 0.1 % p.a

life expectancy men 70, women 76

religion Roman Catholic 94%

language Irish and English (both official)

■ Activity 4

The students work in groups.

Group 1:

The students are asked to study the information in the factfile and answer the question:

- What kind of events prevails in the history of Ireland? Illustrate your answer with examples.

12th cent. Colonization of Ireland by the Normans under Henry VIII of England

16th cent Henry VIII quarrelled with Rome and declared himself head of the Anglican Church. Resistance from Irish Catholics was put down by Henry's armies.

1603 The soldiers of the province of Ulster fought against Elizabeth's army but were finally defeated

1603 The "Plantation" of Ulster began

1690 The Protestant forces of William of Orange (William III) defeated the Catholics

1845-1849 The Great Famine which left a million people dead and forced another million to emigrate to the USA

1916 Easter Rising: nationalists against the British rule seized the Dublin general post-office and proclaimed a republic; the revolt was suppressed by the British Army and most of leaders executed.

1918-1921 Guerrilla warfare against the British Army led to split in forces

1921 Anglo-Irish Treaty resulted in creation of the Irish Free State (Southern Ireland)

1937 Independence achieved from Britain

1949 New Government under John A Costello . Country changed its name from Eire to Republic of Ireland and left the British Commonwealth.

1956 IRA launched a terrorism campaign along the border with Northern Ireland which lasted until 1962

1967 Northern Ireland Civil Rights Association set up to fight discrimination against Catholics

1973 Fianna Fail defeated after 40 years in office; Liam Cosgrave formed a coalition government

1969 Violent clashes between the police and demonstrators in Belfast and Derry. British troops sent to restore order

- 1973 Republic of Ireland joined the European Economic Community at the same time as the UK. Membership has given the country access to much-needed development grants
- 1977 Fianna Fail returned to power with Jack Lynch as Prime Minister
- 1979 Lynch resigned, succeeded by Charles Hayghey
- 1983 New Ireland forum formed, but rejected by the British government
- 1985 Anglo-Irish Agreement signed
- 1986 Protests by Ulster Unionists against the Agreement
- 1987 General election won by Charles Hayghey
- 1988 Relations with the UK at low ebb because of disagreement over governmental decisions
- 1991 Mary Robinson became first female president of the Republic

Group 2:

The students are asked to read the text of the Irish national anthem and answer the following questions:

- What words are most frequently used in the anthem? What semantic field do they belong to? (War, Love, Arts, Music etc .)
- What are the key words of the anthem?
- Why are the Irish called soldiers? What traits of the Irish character is it suggestive of?

We'll sing a song, a soldier's song
 With cheering, rousing chorus
 As round our blazing fires
 We throng, the starry heavens o'er us
Impatient for the coming fight
 And as we wait the morning's light
 Here in the silence of the night
 We'll chant a soldier's song

Soldiers are we
 Whose lives are pledged to Ireland
 Some have come from a land beyond the wave
 Sworn to be free
 No more our ancient sireland
Shall shelter the despot or the slave
 Tonight we man the 'bear-na baail'
 In Erin's case come woe or weal
 Mid cannon's roar and rifles' peal
 We'll chant a soldier's song

(Source: "Young People facing difference" by M. Byram and G. Zarate)

Joint discussion (Group 1 and Group 2):

The teacher asks the following questions:

- Can we draw any links between the events in Irish history and how the Irish are seen by themselves and by others?
- What are these links?
- Does the text of the national anthem support your point of view or not?

■ Activity 5

The teacher asks the students to read the article “Vox Populi” from “The European Magazine” which presents some extracts from interviews with different people.

The students read the article and draw a spidergraph showing which the traits of character the Irish value most of all in themselves.

Professor Eunice MacCarthy, psychology lecturer from Kerry: “There is naturalness about us – conversation is informal and non-bureaucratic. It goes back to the old Celtic tradition of story-telling”.

Gavin Barrett, researcher with the Irish Institute of European Affairs, Dublin: “standards of politeness and courtesy are very high. A relatively cold attitude to other people is not acceptable. A certain genuine friendliness is expected, even to strangers”.

Hugh Dockry, volunteer from Amnesty International: “There is a certain luxury in our insular life. With our monoculture we don’t have the kind of social problems other countries do, so we can criticise them for their treatment of minorities or immigration policies, for example. Ireland encompasses all the best peaceful things in Europe, from scenery to weather and the lack of mad political extremism”.

Maura King, barrister: “the way we communicate and use language. Our methods of expression are highly individualised. Also the fact that you don’t have to know somebody to start a conversation”.

Grainne Kelly, costume jewellery manageress: “We complain about the weather but we have a good climate without extremes. Our culture is good, with many poets, playwrights and singers”.

John Ledwidge, unemployed from Wicklow: “The pace of life. People have time for talk and time to listen. There is a certain openness in people and their faces. People exchange greetings with strangers and so they stop being strangers”.

Dr Emer Shelley, specialist in public health medicine: “You can make contacts easily with people in government or academic institutions”.

Silvia Mitchell, marketing student from Kildare: “With our booming economy and the emergence of a new, more assertive youth culture, Ireland is now more vibrant and positive than before”.

Pauline Madigan, public relations consultant from Limerick. “Ireland has become very modern, with all the new technology, yet we have held on to what makes us Irish - humour”.

Catherine Rutter, studio manager: “We’re fortunate to be part of the EU but far enough away to have a separate identity. We are informed, cultural and fashionable. There’s a real sense of life here. We know how to enjoy ourselves and really make the most of what we have”.

Ann Fetton, civil servant from Waterford: “Primarily, our ability not to take ourselves seriously. We have a natural charm and wit you won’t find in any other races. We are naturally self-effacing and have a good sense of fun. We’re talkative and philosophize a lot, and have a high tolerance for human error”.

The students compare their opinion on the Irish and the view of the Irish upon themselves.

■ Activity 6

The teacher stimulates the discussion by asking the following questions:

- What is appealing to you in the Irish?
- Is there anything that may make your communications with the Irish not very easy? Who do you believe you can more easily communicate with, with young Irish people or with Irish adults or with Irish old people? Why do you think so?
- What difficulties may Russians experience while communicating with the Irish?

Project work:

The students conduct a survey aiming at finding out Russian cultural features which Russians mostly like and dislike in themselves. For this purpose they:

1. Design a questionnaire and interview not less than 20 people of different ages.
2. Sum up the results of the interview in the form of a table or diagram and name most valued and most disliked cultural features named by the respondents.
3. Compare the results of their survey with information obtained from the article “Vox Populi”.

Essay writing:

At home the students write an essay on the topic “What do we have in common with the Irish and other Europeans? “

Follow-up:

The students are expected to make a poster or design an issue of the school newspaper devoted to the problem in question.

■ Activity 7

The teacher gives an outline of Ireland's tradition of storytelling paying attention to the facts that:

- the tradition of storytelling in Ireland embraces a folk heritage of myths and superstitions:
- some stories have been in written form since the 8th century, but most originated over 2.000 years ago when druids passed on stories orally from one generation to the next:
- like the Gaelic language itself many of Ireland's legends have links with those of ancient Celtic peoples throughout Europe.

The students:

- read the summaries of legends;
- identify and write summaries of parallel Russian and / or other countries' legends.

Legend: Cuchulainn

Main Character: Cuchulainn

the most famous warrior in Irish mythology. At the age of 7 when he was called Setanta he killed the savage hound of Culainn by slaying it with a hurling stick. Culainn was upset by the loss of the dog and Setanta volunteered to guard the house. His new name was Cuchulainn (meaning the hound of Cullain).

Before he went into battle he swelled to magnificent proportions, turned different colours and one of his eyes grew huge. His greatest victory was in the "Cattle Raid of Cooley" when Queen Maeve sent her troops to capture the enemy. Cuchulainn defeated the enemies single-handedly, but the Queen took revenge on him asking witches to tempt him to death.

Legend: Finn MacCool

The warrior Finn MacCool is the most famous leader of Fianna, an elite band of troops chosen for their strength who defended Ireland from foreign forces. Finn was not only strong but possessed the powers of a prophet and could obtain great wisdom by putting his thumb in his mouth and sucking on it. Many of the Fianns possessed supernatural powers.

Finn's son who was not only a formidable warrior but was also known as a wise and knowledgeable poet

Legend: Children of Lir

One of the saddest tales in Irish folklore. King Lir so adored his children that their stepmother was driven wild with jealousy. One day she took the children to a lake and cast a spell on them turning them into white swans confined to the waters of Ireland for 900 years. The end of the children's ordeal coincided with the coming of Christianity.

The four children were very weak and died soon. King Lir decreed that no swan in Ireland could be killed.

Legend: Saint Brendan

Like many other 6th century monks he travelled widely. He visited Scotland, Wales and France. The story tells of a shipload of monks who, after seven years of travel found the Land of Promise

(Based on materials presented in Eyewitness Guide to Ireland, by Doring Kindersley, 1995).

■ **Activity 8**

The students discuss the questions in pairs and then sum up their conclusions in written form:

- What virtues are emphasised in Irish legends? What Russian legends are they also emphasised in?
- Which human activities were thought to be the most prestigious in those times? Who could be really successful in his or her life?
- What human qualities were much valued in those times? Do we value the same qualities now?

■ **Activity 9**

The teacher stimulates the students to name those writers whose names they associate with Ireland. Then the students are given the names of “three literary giants” who have made great contributions to the Irish, British and world literature heritage. The students are expected to work in groups and fill in the table below using their knowledge obtained in literature lessons and background information:

Writer	Years of life	Main works	Other information
William Butler Yeats			
James Joyce			
Samuel Beckett			

To enlarge their knowledge on the most popular Irish writers the students do the following tasks and then add new information to the table.

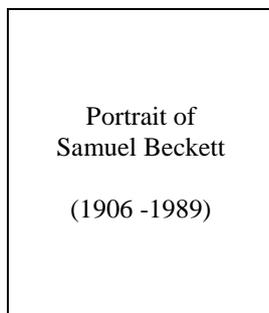
■ Activity 10

The students are given cards with the portraits of three Irish writers (cards A). The information about the authors is presented in another set of cards B). The students study the information and match the cards.

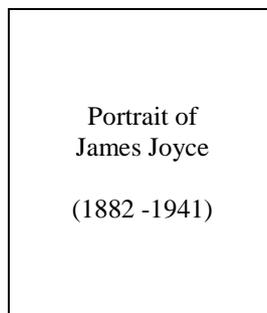
Samples of the cards

Samples of cards "A"

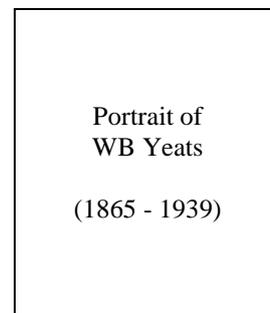
Card 1



Card 2



Card 3



Cards "B"

Card 1

As a schoolboy in London, ... longed for his native Sligo, and as an adult he often returned there. He lovingly describes the country in his *Reveries Over Childhood and Youth*, and the lake-studded landscape is often present in his poetry. His gravestone in Drumcliff bears an epitaph he penned himself: "Cast a cold eye on life, on death. Horseman pass by".

Card 2

Nobel prize-winner ... was born in Foxrock, south of Dublin. In 1932 he entered Trinity College, where he was placed first in his modern literature class. He was also a keen member of the college cricket team. ... moved to France in the early 1930s. Many of his major works such as *Waiting for Godot* were written first in French and later translated by himself into English.

Card 3

Born in Dublin, ... spent most of his adult life in Europe. He used the city of Dublin as the setting for all his major works including *Dubliners*, *A Portrait of the Artist as a Young Man* and *Ulysses*. ... claimed that if the city was ever destroyed it could be recreated through the pages of *Ulysses*. However, the Irish branded the book pornographic and banned it until the 1960s.

Talking point:

First in small groups and then together the students discuss statements like the ones given below, paying attention to:

- the time when the writer lived and the place he lived in;
- the events which could possibly have an impact on the author's point of view;

“Romantic Ireland's dead and gone”. (*William Butler Yeats*)

“Ireland is the old sow that eats its farrow”. (*James Joyce*)

(*Source: Saphonova V., Great Britain. Society and Culture, part one, 1995, p.64*)

Follow-up:

The students write essays on the problems discussed in class.

Lesson 5. Topic: The Council of Europe as a European community. Russia as a member of the Council of Europe.

Objectives of the lesson:

- make learners aware of vital necessity for Europeans to live as one family;
- make students understand the difference between the Council of Europe and the European Union;
- involve learners into thinking over such concepts as EUROPEAN IDENTITY, EUROPEAN COMMUNITY, EUROPE (as a geographical, political and cultural entity)

Materials:

- English X-XI by V. Saphonova, part II, 1996;
- The Council of Europe: achievements and activities. Strasbourg: Council of Europe, 1996;
- Europe in ten lessons. EGKS-EG-EAG, Brussels. Luxembourg, 1995.

■ Activity 1

Teacher: Which of the symbols symbolise or are associated with Europe in general, the Council of Europe, particular European countries?

1. Pictures of such flags as: European Flag, Russian Flag, Flag of the United Kingdom, Irish Flag and other Flags of European countries
2. Photos of the famous sightseeing places in European countries (including the buildings associated with the Council of Europe in Strasbourg)
3. Photos of world-known composers and musicians (including Beethoven), philosophers and writers, scientists and explorers

■ Activity 2

Teacher: Not long ago Russia became a member of the Council of Europe. Do you know when it happened? And what does the term “The Council of Europe” mean in general and to you? Choose the appropriate parts among the following to make a description of the Council of Europe. (p. 76)

1. An organisation which was constituted in 1949 to secure a greater measure of unity between the European countries
2. A political and economic alliance consisting of the European Coal and Steel Community, the European Atomic Agency Commission. Among its members are the UK, Denmark, Greece, Spain, Portugal, France, Germany, Belgium, Italy, the Republic of Ireland, Luxembourg and the Netherlands

3. The widest association of European states
4. The Common Market
5. The parliament of the European Community, which meets in Strasbourg to comment on the legislative proposals of the Commission of the European Community. Members are selected for a five-year term. It has 518 seats.
6. It has a Committee of foreign ministers, a Parliamentary Assembly (with members from national parliaments) and a European Commission investigating in Western Europe.
7. A union of 15 members states and its primary aim is to achieve economic and political investigation in Western Europe
8. It is an organisation which is concerned with strengthening political, social, legal and cultural co-operation and promoting human values throughout Europe.

■ Activity 3

The teacher asks the students to think over the question: «What is meant by the word ‘HOME’? And then the students’ statements are summed up in a spider graph showing different interpretation of this word given by the students and the teacher.

The teacher focuses the students’ attention on the links between “HOME” and “FAMILY LIFE”, on family as a community. Then the teacher asks them to work in a group of 3 persons, describing family rules of behaviour at home, family likes and dislikes, family traditions , working and leisure patterns and compare them.

■ Activity 4

The teacher invites the students to think about family, its life and traditions as a community.

The students are expected to come up to the conclusions like the following:

“Like every community, a family has agreements and rules that must be observed. Without them, nothing would work. Each member of a community helps the other members, and is also helped by them.”

■ Activity 5

The teacher asks the students to do the quiz below, using different reference books and asking each other questions helping them together find correct answers.

What piece of music serves the basis for the European Anthem:

- Beethoven’s 9th Symphony
- Strauss’s waltz “Tales from the Vienna Woods”
- Tchaikovsky’s “Swan Lake”

Europe Day is celebrated on:

- 1 January
- 1 May
- 5 May
- 9 May

What states can become a member of the Council of Europe?

- any state;
- any European state;
- any state provided it accepts the principle of the rule of law and guarantees everyone under its jurisdiction the employment of human rights and fundamental freedom;
- any European state provided it accepts the principle of the rule of law and guarantees everyone under its jurisdiction the employment of human rights and fundamental freedom.

Which are the main aims of the Council of Europe?

- to achieve political and economic integration in the European Community;
- to establish a closer union among European peoples;
- to provide its members with one market with the free movements of goods and capital;
- to bring financial co-operation and monetary stability to Europe;
- to settle arguments in the European Court of Human Rights;
- to encourage free movement of labour within the community;
- to abolish trading restrictions between modern European countries;
- to introduce the European currency unit (ECU);
- to improve working and living conditions of the European peoples.

Which of the countries were the founders of the Council of Europe in 1949?

Austria	Portugal
Belgium	Spain
Greece	Sweden
Cyprus	Switzerland
Denmark	The Netherlands
Iceland	The Republic of Ireland
France	The UK
Italy	Turkey
Liechtenstein	West Germany
Luxembourg	San Marino
Malta	Finland
Norway	Andorra

Which of the European countries joined the Council of Europe in the 1990s?

Albania	Moldavia
Belarus	Poland
Bulgaria	Slovenia
Croatia	The Czech Republic
Estonia	The Republic of Macedonia
Hungary	The Russian Federation
Latvia	The Ukraine
Lithuania	

Where is the headquarters of the Council of Europe?

In Austria	In Belgium
In Germany	In France
In the UK	In Spain
In Luxembourg	

Which of the languages are the Council of Europe's official language?

French	Italian
German	Spanish
English	

References

Abercrombie N., Hill. S, Turner B.S. (1990): *The Penguin Dictionary of Sociology*. Penguin Books.

Byram M., Zarate G. (1995): *Young People Facing Differences*. CE Publishing.

Europe in Ten Lessons (1995). EGKS-EG-EAG, Brussels. Luxembourg.

Everyman Guide to Ireland (1994). David Campbell Publishers Ltd.

Eyewitness Guide to Ireland (1995). Doring Kindersley.

Russia. Survival Guide by P. Richardson (1994): Russian Information Services, Inc Montpelier, VT.

Saphonova V., Kuzvina L, Smirnova E. (1997): *British Literature and Culture*. Part I Piter.

Saphonova V., Tverdochlebova I., Zaitseva L., Kavratskaya E. (1995): *English X-XI*, Part I, Moscow: Prosveshcheniye.

Saphonova V., Solovova E., Kavratskaya E., Kyzmina L. (1997): *English X-XI*, Part II, Moscow: Prosveshcheniye.

Saphonova V., Hannen-Lang A. (1996): *Great Britain: Society and Culture*, Part I, Moscow: Prosveshcheniye.

The Council of Europe: achievements and activities (1996), Germany: Council of Europe.

The European Magazine. (*IRELAND*) . - ¹ 325, 1-7 August 1996.

Partie III / Part III
Modules de formation de formateurs /
Teacher Training Modules

Introduction

Cette partie présente deux modules de formation de formateurs, conçus initialement par les participants à l'Atelier No 5/97 au Centre Européen des Langues Vivantes, et développés ensuite en créant des liens avec les modules pédagogiques présentés dans la Partie II. Vessela Guenova, de la Bulgarie, a pris la responsabilité de la rédaction finale.

Pourquoi propose-t-on deux modules de formation de formateurs, plutôt qu'un seul?

D'abord il y a l'aspect linguistique: les travaux initiaux se sont effectués au sein de groupes de travail distincts, et respectivement en anglais et en français. Il a donc été bien plus naturel de poursuivre le travail en gardant la langue de travail d'origine. Mais surtout, les deux modules sont irréductibles à un seul contenu, et rendent compte de deux approches différentes, à savoir:

- une introduction générale à la dimension socio- et interculturelle dans le contenu de l'enseignement de langues vivantes;
- le rôle de l'identité sociale dans la compétence interculturelle acquise à travers l'apprentissage de langues vivantes.

Au fil de ces deux modules, on retrouvera des résumés d'activités destinées aussi bien aux formateurs formés qu'à leurs élèves, et tirées des modules d'enseignement présentés dans la Partie II. Ces renvois établissent ainsi un lien solide entre les Parties II et III.

Il est utile d'indiquer la possibilité d'amalgamer les deux modules en fonction des besoins concrets, en sélectionnant des éléments au choix et en créant à partir de ces éléments de nouveaux modules.

Enfin, rappelons que les modules proposés permettent une souplesse d'utilisation, et peuvent se situer à différents niveaux professionnels et dans différents cadres.

Introduction

This part presents two modules for teacher training initially planned by the participants in Workshop 5/97 at the European Centre for Modern Languages, and then developed by further work which also referred to the modules for classroom teaching presented in Part II. Vessela Guenova, from Bulgaria, took responsibility for writing the final version.

Why are we providing two teacher training modules rather than one?

First there is the language question: the initial work was done in separate working groups, in English and French respectively. It was thus more natural to pursue the work in the original language. However, more importantly, the two modules could not be reduced to one because of difference in content, and because they give an account of two different approaches:

- a general introduction to the intercultural dimension in the content of foreign language teaching;
- the role of social identity in intercultural competence acquired through language learning.

Throughout these two modules, the reader will find summaries of activities intended both for teachers in training and their pupils, drawn from the teaching modules presented in Part II. These referrals establish a strong link between the Parts II and III.

It is of course possible to combine the two modules as actual needs require by freely selecting elements, and creating new modules on the basis of these elements.

Finally, it should be noted that the modules are presented in such a way as to allow flexibility in their use, and they can be used in different professional circumstances and at different levels.

Module de formation en français:

La dimension socio-et interculturelle dans l'enseignement / l'apprentissage des langues vivantes

Vesséla Guénova et al.

1. Introduction générale

Durée: 2 heures

Au cours du travail de conception et d'élaboration du module de formation sur la dimension interculturelle dans l'enseignement / l'apprentissage des langues vivantes (dans laquelle s'inscrit également la dimension européenne), il nous est apparu que devraient être prises en compte, en amont du projet de module lui-même, certaines questions préliminaires du plus grand intérêt, qui visent notamment à sensibiliser les enseignants de LE aux aspects suivants:

La motivation

Il est en effet essentiel de motiver (de diverses manières, selon les différents contextes) les enseignants à suivre une formation sur la dimension interculturelle.

Pour ce faire, il serait bon de préparer un argumentaire ad hoc, où il serait question par exemple:

- des mutations profondes du monde de l'éducation;
- de la nécessaire rénovation méthodologique;
- et surtout du fait que la thématique socio- et interculturelle peut constituer un facteur de motivation de premier ordre pour nos apprenants:
 - a) Le module proposé devrait permettre aux enseignants de LE d'acquérir une meilleure connaissance du groupe, et aussi, de permettre aux apprenants eux-mêmes de mieux se connaître entre eux, ce qui amènera à une compréhension mutuelle plus poussée;
 - b) Le module devrait donner aux enseignants la possibilité de mieux « traiter la diversité » dans le groupe-classe;
 - c) Le module devrait permettre aux enseignants et aux apprenants de mieux prendre conscience de leur propre identité et de s'initier (par le biais de la LE) à la prise en compte de l'altérité (des locuteurs natifs de la langue apprise, en particulier).
 - d) Le module devrait également permettre aux enseignants et aux apprenants d'utiliser les acquis sur l'identité (propre et d'autrui) dans leurs activités.

La dimension interdisciplinaire de la formation à l'interculturel

Les stagiaires devraient prendre conscience de la dimension interdisciplinaire fondamentale du module (qui implique des relations plus ou moins étroites avec la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la linguistique et la sémiologie, etc.)

La conception de projets pédagogiques et l'implication dans des projets pédagogiques

Eu égard aux activités et démarches de suivi, il est très important de présenter aux stagiaires, ne serait-ce que très brièvement, le projet pédagogique préconisé, et de les aider à en concevoir, à en rédiger et à en présenter d'autres en accord avec leurs propres contacts.

L'information sur les ressources documentaires

Afin de mettre tous les atouts du côté des enseignants formés, il convient aussi de les informer des ressources documentaires qui sont à leur portée dans les différents contextes (et même, si nécessaire, sur les meilleurs moyens de solliciter leur documentation).

La familiarisation à une terminologie spécifique

Il s'agit de présenter les termes courants du métalangage habituel des stages de formation, qui n'est pas nécessairement connu par tous les enseignants éventuellement impliqués dans ce type de formation.

La notion d'identité sociale sera précisée notamment:

- par voie synthétique: en la faisant ressortir de la multitude de groupes sociaux auxquels on appartient;
- par voie comparative: en la situant par rapport à des valeurs, réalités et notions qui lui sont collatérales: la tolérance/ l'intolérance; l'amitié; la haine; la communauté humaine (et la communauté européenne); les conflits interpersonnels et leur gestion. Les valeurs des jeunes et la dimension interculturelle ;
- par voie symbolique: en faisant découvrir aux stagiaires des images et des symboles traduisant leur identité;
- par voie analytique: en développant leurs capacités à bien poser des questions relatives à leur identité sociale.

2. Analyse du contexte et descriptif du module

Titre:

Stage de formation sur la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes

Public visé:

Le principal public visé est composé d'enseignants de langues vivantes du secondaire (2e cycle).

Il peut aussi intéresser d'autres publics au niveau inférieur ou supérieur.

Ce module pourrait s'adresser également aux formateurs de formateurs et aux décideurs dans le domaine de l'éducation.

Résultats attendus:

Par le biais de l'initiation à la dimension interculturelle des relations humaines, former les stagiaires à la tolérance, les préparer à être médiateurs entre les cultures, à devenir « ambassadeurs » de leur propre culture, à gérer des situations de conflit d'ordre interculturel, à être capables d'organiser et d'animer des stages de formation sur la thématique interculturelle.

Durée totale:

13 heures

Objectifs généraux:

A la fin du module proposé, les stagiaires:

1. Devraient avoir acquis les savoirs suivants:
 - a) Identifier et / ou éclaircir la terminologie spécialisée; maîtriser un glossaire initial spécialisé.
 - b) Identifier, analyser, connaître et comprendre le concept d'identité sociale, ce qui implique:
 - Prendre conscience de ce qu'est l'identité sociale;
 - Faire émerger les « représentations » (« images ») des apprenants;
 - Prendre conscience des éléments définitoires des groupes sociaux;
 - L'identification sociale.
 - c) Reconnaître l'utilité et l'importance du module sur la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes,

- pour pouvoir former les élèves à la tolérance et les préparer à devenir ambassadeurs de leur propre culture, et à gérer des situations de conflit.
- d) Apprendre à concevoir et à réaliser un module pédagogique sur la dimension interculturelle.

2. Devraient avoir acquis les compétences suivantes:

- a) Savoir élaborer un module pédagogique sur la problématique interculturelle de l'identité sociale.
- b) Maîtriser des techniques et des procédés appropriés pour introduire ces modules en classe de langue.
- c) Savoir mener une discussion sur la tolérance.
- d) Savoir gérer des situations de conflit d'ordre interculturel.
- e) Savoir établir et maintenir des contacts avec autrui.

3. Phases

Le module proposé s'articule en trois phases.

- *Phase I:* Sensibilisation des stagiaires et conscientisation du concept d'identité sociale.
- *Phase II:* Familiarisation aux différentes modalités d'exploitation du concept d'identité sociale et d'interculturel en classe de langues.
- *Phase III:* Évaluation de la compétence interculturelle.

Phase I - Sensibilisation et conscientisation du concept d'identité sociale

Durée: 4 heures.

Objectifs spécifiques:

A la fin de cette phase, les participants devraient avoir acquis la capacité de:

- Éclaircir et préciser la notion d'identité sociale dans toute sa complexité pour:
- Interpréter des pratiques culturelles;
- Devenir médiateurs entre les cultures, tant à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur (y compris à l'échelle internationale);
- Savoir gérer des situations de conflit d'ordre interculturel;
- Mieux se former à la tolérance.

■ Activité 1

Avec cette Activité 1, on se propose de faire prendre conscience de la structuration de groupe de la société humaine et de son rôle dans la formation de l'identité sociale, pour motiver le respect envers les autres.

Supports didactiques:

Un tableau et des craies ou feutres multicolores. Des feuilles.

Déroulement de l'activité:

Etape 1: Demander aux participants d'écrire une liste de groupes de gens avec lesquels ils ont quelque chose en commun. (Par exemple: Vous appartenez à un groupe d'enseignants; de...)

Etape 2: Ecrire tous les groupes trouvés au tableau.

Etape 3: Identifier des lignes de force dans la constitution de l'identité sociale (p. ex. sexe, nationalité, religion, valeurs, instruction, famille, amis...).

Etape 4: Débattre sur l'importance du respect envers l'altérité d'autrui.

Relations avec l'enseignement:

Voir le module letton (Latvian module) de Vita Kalnberzina.

■ Activité 2

Il s'agit dans ce cas de dégager et mettre l'accent sur des valeurs humaines essentielles, pour mieux comprendre les similitudes et les différences entre les personnes.

Supports didactiques:

Textes littéraires mettant en évidence des valeurs humaines primordiales (par exemple l'amitié, l'amour, le devoir...).

Documents vidéo et/ ou documents iconographiques répondant aux mêmes exigences.

Déroulement de l'activité:

Etape 1: Lecture du texte.

Etape 2: Repérage des mots, des expressions parlant des valeurs (p. ex. du sens de l'amitié).

Etape 3: Explication de la signification profonde de ces mots et expressions.

Etape 4: Faire faire des propositions d'activités débouchant sur l'expression écrite et l'expression orale, concernant ces mots et expressions.

Relations avec l'enseignement:

Voir les modules par Anita Vaisle (Lettonie), et par Viorica Paus (Roumanie).

■ Activité 3

L'activité 3 doit permettre de dégager, cerner et préciser le concept d'identité sociale et d'identification sociale dans l'optique de la tolérance.

Supports didactiques:

Documents relatifs au symbolisme de l'identité sociale. (Documents vidéo et iconographiques surtout - par exemple, séquences VIFAX; photos et \ ou vidéos du match final de la Coupe du monde France Brésil de 1998).

Déroulement de l'activité:

Etape 1: Présenter aux stagiaires les documents et les discuter.

Etape 2: Dégager des symboles de différentes identités:

- de l'identité du locuteur natif;
- de l'identité à l'échelle nationale.

Etape 3: Demander aux stagiaires d'indiquer des objets qui symbolisent leur propre identité.

Etape 4: Proposer et discuter des définitions d'«identité sociale» (S'aider de dictionnaires appropriés: de sociologie et/ ou de psychologie).

Etape 5: Animer une discussion sur l'importance de l'identification sociale.

■ Activité 4

Cette activité inciterait les stagiaires à apprendre à mieux percevoir l'identité d'autrui, pour devenir plus tolérants, médiateurs entre les cultures, et capables de gérer des situations de conflit d'ordre interculturel.

Supports didactiques:

Toutes sortes de formulaires (en langue maternelle et en LE) par lesquels on recueille des informations sur une personne.

(Par exemple: fiche d'inscription à l'Université; demande de permis de séjour; déclaration d'impôts...)

Déroulement de l'activité:

Etape 1: Faire remplir les documents par les stagiaires (NB: Il n'est nullement obligatoire de fournir des informations vraies!). Organiser ensuite une discussion.

Etape 2: Demander aux stagiaires de concevoir un questionnaire de 10 à 15 questions, qui permettrait de concrétiser au maximum l'identité sociale d'un tiers (personne inconnue).

Etape 3: Discuter et déterminer les questions les plus pertinentes à cet égard.

Phase II – Modalités d’exploitation de la dimension interculturelle, en classe de langues

Durée: 6 heures.

Objectifs spécifiques:

1. Encourager et guider la prise de conscience par les élèves de leur propre identité sociale, et de leur système de valeurs.
2. Aider les élèves à mieux comprendre l’identité des autres (locuteurs natifs).
Notions clés: accepter l’autre, être tolérant, dialoguer, connaître autrui, échanger, médiatiser...
3. Utiliser la LE comme un moyen de communication privilégié dans ce dialogue entre les identités.
4. Concevoir un projet pédagogique adapté aux besoins concrets selon le niveau des élèves.
5. Utiliser des technologies de traitement de l’information dans le choix et la constitution de dossiers de matériel approprié, comme une source de nouvelles informations, et comme un moyen d’établir et de garder de nouveaux contacts.
6. Se départir de préjugés culturels, acquérir des attitudes positives, afin d’être préparé à établir facilement des contacts avec autrui.
7. Savoir interpréter des pratiques culturelles dans la langue apprise, en parallèle avec la culture en langue maternelle.

Activités:

Au cours de cette phase, on demandera aux stagiaires déjà initiés à la problématique de proposer eux-mêmes des activités de classe variées, qui répondraient aux deux premiers objectifs spécifiques formulés ci-dessus, à savoir:

1. Encourager et guider la prise de conscience par les élèves de leur propre identité sociale, et de leur système de valeurs, afin de devenir plus tolérants.
2. Aider les élèves à mieux comprendre l’identité des autres (locuteurs natifs).
3. Notions clés: accepter l’autre, être tolérant, dialoguer, connaître autrui, échanger, médiatiser ...

Le formateur aurait à systématiser les travaux pratiques proposés.

Il serait utile de prévoir une discussion constructive au terme des activités, qui porterait sur l’élaboration des matériaux pour la classe (Cf. l’Objectif spécifique N 5).

Au terme de la discussion, le formateur peut, s’il le juge nécessaire, proposer aux stagiaires, à titre d’exemple, une liste non-exhaustive d’activités appropriées à réaliser en classe.

Les activités proposées exploitent les techniques suivantes:

- observer
- comparer
- analyser
- synthétiser
- tirer des conclusions

afin d'apprendre à l'élève à être plus tolérant, le préparer à être médiateur entre les cultures, et à gérer des situations de conflit d'ordre interculturel.

■ Activité 1

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>	<i>Compétences (interculturelles) visées</i>
- brainstorming	systématisation et synthèse - textes littéraires / journalistiques - symboles - dépliants touristiques - documents iconographiques - documents authentiques (vidéo, ...)	- expression orale - inventorier les appartenances des élèves à divers groupes sociaux

Relations avec l'enseignement:

Voir le module russe (Russian federation module) de Victoria Saphonova *et al.*

■ Activité 2

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>	<i>Compétences (interculturelles) visées</i>
- trouver des images et des symboles de son identité sociale; les décrire et les discuter. - réaliser des arbres généalogiques ou / et des blasons. - discussion / débat - table ronde	voir activité 1, plus: - cartes géographiques - schémas - dessins	- expression orale – jeux de rôle

Relations avec l'enseignement:

Voir le module letton par Anita Vaisle (l'activité du blason en particulier).

■ Activité 3

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>	<i>Compétences (interculturelles) visées</i>
- trouver et / ou inventer des proverbes et des maximes concernant les différences dues aux différentes identités sociales. - discussion	- listes de proverbes - citations et/ ou maximes - illustrations - dessins humoristiques ...	- expression orale - production écrite

■ Activité 4

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>	<i>Compétences (interculturelles) visées</i>
- discuter des stéréotypes d'identités. - table ronde	- dessins - maximes - chansons - documents audio - textes journalistiques - extraits d'essais critiques - bandes dessinées - affiches publicitaires, ...	- éveiller l'esprit critique - expression orale – analyser, argumenter, convaincre ... - discussion critique

Relations avec l'enseignement:

Voir le module de Vita Kalnberzina (Latvian module) et le module de Victoria Saphonova *et al.* (Russian Federation module)

■ Activité 5

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>
- lire, analyser et discuter des textes appropriés - analyse des extraits	lecture (y compris, lecture expressive) de - textes littéraires et/ ou journalistiques - documentaires - revues, journaux - textes littéraires – vidéos (par exemple, des journaux télévisés)

Relations avec l'enseignement:

Voir le module roumain par Viorica Păus

■ Activité 6

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>	<i>Compétences (interculturelles) visées</i>
<ul style="list-style-type: none"> - lire, analyser et discuter des textes appropriés - visualiser et commenter - discuter - rédiger (et exploiter ultérieurement) des questionnaires - exposé - rédaction 	<ul style="list-style-type: none"> - séquences vidéo - films connus, ou d'oeuvres littéraires ou artistiques célèbres, qui traitent le problème du contact entre différentes identités sociales - séquences vidéo, films - chansons - oeuvres d'art (tableaux) - textes littéraires (...) - questionnaires / sondages 	<ul style="list-style-type: none"> - dégager la complexité de la notion d'identité sociale - expression orale - expression écrite

Relations avec l'enseignement:

Voir le module de Victoria Saphonova *et al.* (Russain Federation module)

■ Activité 7

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>	<i>Compétences (interculturelles) visées</i>
<ul style="list-style-type: none"> - rédiger des fiches de présentation (de sa propre identité sociale; de l'identité sociale d'un autre élève ...) - rédaction - travail de groupe - Discussion critique - Table ronde 	<ul style="list-style-type: none"> - blason - fiche de présentation - fiche descriptive - textes réflexifs/ argumentatifs - petites annonces 	<ul style="list-style-type: none"> - expression écrite - expression orale

Relations avec l'enseignement:

Voir le module letton par Anita Vaisle (l'activité du blason); le module roumain par Viorica Păus (les réponses aux questionnaires)

■ Activité 8

<i>Activités linguistiques et communicatives</i>	<i>Supports utilisés</i>	<i>Compétences (interculturelles) visées</i>
<ul style="list-style-type: none"> - présenter (dans le cadre d'activités plus variées) le Conseil de l'Europe, ses institutions, mais surtout, ses valeurs. - lecture (Visualisation) - analyse - discussion 	<ul style="list-style-type: none"> - exposés - analyses - essais - textes argumentatifs spécialisés - documents de l'UNESCO, du Conseil de l'Europe ... 	<ul style="list-style-type: none"> - s'interroger sur l'identité européenne

Relations avec l'enseignement:

Voir le module de Vita Kalnberzina (Latvian module) et le module de Victoria Saphonova *et al.* (Russian Federation module)

■ Activité 9

Elaboration d'un projet pédagogique la dimension socio- et interculturelle (pour un niveau donné, très concret).

Le stage débouchera naturellement sur l'élaboration d'un spécimen de projet pédagogique concret sur la dimension interculturelle pour un niveau concret.

Phase III – Évaluations

Il s'agit ici de réfléchir sur la formation de l'évolution de la compétence interculturelle des apprenants de LE.

Durée: 3 heures

I. Questions préalables au sujet de l'évaluation des apprenants:

1. Comment évaluer le développement de la notion d'interculturel?
2. Comment «évaluer» (si on peut l'évaluer) l'enrichissement personnel, professionnel et affectif / (aspects psychologiques) de l'apprenant?
3. Comment évaluer l'enrichissement des compétences interdisciplinaires?
4. Comment et sous quelles formes évaluer l'épanouissement des capacités intellectuelles, la culture générale de l'apprenant?
5. Comment évaluer le développement de l'esprit critique, du sens esthétique, l'épanouissement des valeurs humaines universelles?
6. Comment évaluer les manifestations de « plaisir » que ce type d'activité peut apporter à l'apprenant?

II. Objectifs pour les élèves (à la fin du module)

Connaissances

1. Recevoir, transmettre et produire des informations, des connaissances concernant sa propre culture et la culture d'autrui (contenus choisis par les enseignants).
2. Identifier les ressemblances et les différences entre sa propre culture et la culture d'autrui.
3. Savoir argumenter les avantages de la diversité culturelle.

Attitudes / comportements

4. Être conscient de (valoriser) sa propre culture et la culture d'autrui.
5. Manifester des attitudes positives et développer l'esprit critique à l'égard de sa propre culture et de la culture d'autrui.

Connaissances linguistiques

6. Acquérir des connaissances (savoir et savoir-faire) linguistiques (à spécifier).

III. Évaluations de différentes compétences

- analyser un texte
- épreuve/test classique de connaissance
- choisir des textes (p.ex. illustrant les concepts appris)
- rédiger un questionnaire ou un sondage sur un sujet culturel (après un débat, une table ronde ou une autre activité).
- répondre à des questions concernant le projet interculturel
- analyser un texte
- dresser une liste de manifestations culturelles
- participer à un débat
- exprimer son point de vue
- faire le compte-rendu d'un débat, d'une table ronde (travail de groupe)
- rédaction (essai, article de journal, etc.)
- correspondre avec quelqu'un d'une autre culture
- tenir un journal de bord (pour documenter les étapes de l'apprentissage) qui pourra servir à l'auto-évaluation et/ ou à l'enseignant pour suivre l'évolution de l'apprentissage interculturel de l'apprenant.

Cette partie pourrait être utilisée pour les élèves et pour les enseignants.

IV. Évaluation des stagiaires

- Cette évaluation pourra se faire par des questionnaires appropriés à remplir.
Exemples de questions:
- Dégagez les concepts qui vous semblent les plus importants (dans ce texte/ dans ce stage).
- Etes-vous satisfait de l'organisation du stage?
- Etes-vous satisfait de l'approche du schéma que nous avons adopté dans ce stage?
- Quelles sont vos suggestions pour améliorer ce stage?
- Pourriez-vous transmettre aux autres, en donnant des exemples, le concept d'identité sociale?
- Que pensez-vous de l'approche intégrée interculturelle et linguistique, qu'on vous propose?
- L'information que vous avez reçue vous suffit-elle pour évaluer l'attitude de vos élèves?

V. Évaluation du plaisir de la participation au module sur l'identité sociale faite par les apprenants

Exemples de questions (en langue maternelle):

- Combien de fois à peu près avez-vous ri pendant le déroulement du stage?
- Est-ce que vous avez accompli avec plaisir vos tâches concernant ce stage?
- Aimerez-vous continuer le travail entrepris dans ce stage?
- Avez-vous parlé de ce stage à vos amis / collègues?
- Ce stage vous a-t-il permis de faire des progrès dans l'apprentissage de la langue étrangère?

Le projet pour un stage de formation ci-présenté a été appliqué en Roumanie par Viorica Paus, sur un nombre d'environ 60 enseignants de français – formateurs de formateurs ou praticiens – de Bucarest, Oradía et Râmnicu-Vâlcea.

On pourrait répartir cette durée en trois phases, respectivement de 4 heures, 6 heures et 3 heures. Evidemment, cette durée est donnée à titre indicatif et administrée selon les différents pays.

Cette activité s'inspire du projet hongrois de Marta Szalka «Who is it that can tell me who I am?», présenté au cours de l'atelier 9\ 97 du CELV.

Il est important de noter ici que certains tests ou épreuves peuvent servir à donner une note, et que d'autres sont, en soi, une manifestation des acquis éducatifs.

Cette évaluation peu conventionnelle est optionnelle; cependant, il n'est pas inutile d'y procéder, puisque le plaisir d'une activité est étroitement lié avec la motivation ultérieure à poursuivre le travail dans le même domaine.

Teaching module in English: The role of social identity in intercultural competence acquired through language learning

Vesséla Guénova et al.

1. Analysis of the context

The users of the module

This module is intended for a target group of modern language teachers and teacher trainers. It can also be useful for raising awareness in decision-makers, administrators of education, etc.

The needs this module responds to

The proposed module focuses on one particular aspect of modern language teaching – giving teachers an understanding of the concept of social identity, of its impact on social life and its relationship to intercultural contacts through verbal communication. Such awareness is particularly important in the global and European context of today, and yet underestimated in the process of language teaching, priority being given most often to linguistic aspects of communication rather than to intercultural ones.

It can also help teachers, teacher trainers, and decision makers to become aware of the vital importance of introducing the social identity dimension in language teaching, so that they themselves act to promote it.

Resources involved

Human resources

The module proposed was elaborated in order to be included in an ordinary teacher training session, according to each country's specificity in organising teacher training. Therefore, the human resources required are not excessive. Nevertheless, there is still the need for well-qualified trainers.

It is therefore preferable to begin by organising a first training course in order to prepare teacher trainers who will afterwards organise and conduct similar courses on a larger scale, rather than to begin by organising a whole network of training courses.

Technical and technological resources

Any technical and technological support for modern language teaching will suffice - from the very traditional to the very modern, depending on what is already available. The module is flexible enough, and the activities proposed can be varied. Nonetheless, a minimum of a classroom, a writing board and colour markers, as well as various documents (written, recorded, photographic,...) are required.

2. General aim of the module

The purpose of the module is to give teachers experience of self-directed democratic classroom processes, thus helping them to promote learner autonomy in exploring social identity.

3. Timetable

The module is designed for 8 - 13 hours of training, with an average length of 12 hours. One option is to divide this time into a session of 3 days, by working 6 x 45 minutes per day. This length can be easily modified according to different timetables.

4. Principles of the approach taken

The module introduces participants to the concept of social identity and how it can be used as the basis for developing in learners intercultural competence.

The approach taken has two basic principles:

- that understanding of one's own and other cultures is reached through comparative methods
- that learners need to acquire the capacity to investigate and analyse cultural phenomena for themselves.

During the course of the module participants are sometimes asked to take the role of learners in order to experience for themselves the activities they might use in the classroom.

5. Phases

The module is developed in four phases.

Phase 1

Phase 1 raises awareness among participants of the concept of social identity, and activates their general knowledge about identity.

Phase 2

Phase 2 presents the skills and methods needed to explore and understand another culture, suggesting activities to help participants develop the skills and methods in their learners:

- In order to arouse the learners' curiosity about other cultures by making them aware of their preconceived ideas, images and assumptions about other cultures.
- In order to help learners to gather, interpret and evaluate information on one's own and others' cultures.

Phase 3

Phase 3 treat deals with defining teaching objectives, planning lessons and evaluating materials.

Phase 4

Phase 4 deals with evaluation of the module and the generalisation of the teaching activities proposed.

Phase 1 – Raising awareness, gathering knowledge

Length: Approx. two hours (or 3 x 45 min.).

Objectives:

By the end of this phase, the participants should:

1. Be aware of:
 - the cultural diversity of modern societies;
 - the concept of social identity;
 - their own social identity;
 - methods of critical comparison and evaluation of their own and other cultures;
 - the necessity of teaching their learners to recognise and explore the concept of social identity, and of developing intercultural skills;
 - the role of the FL teacher in helping learners to discover a culture associated with the target language, and to use their skills of investigation and discovery to engage with other cultures;
 - interdisciplinary approaches to teaching culture.

2. Have knowledge of:
 - the relationship between language and culture;
 - interdisciplinary concepts related to the modules to be taught (from psychology, linguistics, literature, history, sociology, anthropology etc.).

Activities:

The activities during this phase are not clearly delimited into separate units, but on the contrary tend to form one block, aimed to raise awareness among participants about the concept of social identity.

■ **Activity 1 - Introduction of the concept of social identity:**

Aim:

The aim of the first part of the complex activity is to get participants to reflect on the groups of people with whom they have something in common.

Materials:

- A writing board
- Colour markers or chalks

Techniques:

- Brainstorming
- Team work

Procedure:

Step 1: Ask participants to write a list of different groups of people with whom they share ideas, experiences and values (e.g. neighbours, friends, people from their country, etc.)

Variations:

- Brainstorm to identify the most important communities they belong to;
- Write a list of the communities they belong to (as the concept of social identity has not yet been introduced, “community” should be used). Whole group work or teamwork is possible.

Step 2: Write all the ideas on the board in an organised way and circle the ones that belong together.

Step 3: (An optional activity if it serves as an *icebreaker*: Ask participants to tell their partners what experiences and ideas they share with some of the groups of their choice.)

Step 4: Explain that ways in which people belong together are called their social identity, and introduce the phrase “social identity”.

Remark:

This activity should be followed immediately by Activity 2.

■ Activity 2 – Exploring the concept of social identity

Aim:

To discuss:

- what constitutes different identities;
- what their relations are to each other;
- how they can influence human relationships (sources of conflict, basis of mutual understanding, etc.);
- with the aim of finding a definition (or definitions) of social identity.

Materials:

Same as for Activity 1

- the prepared lists of identities on the board
- dictionaries, encyclopaedia, reference books in sociology, psychology, linguistics, ...

Techniques:

- Discussion in small groups and sharing in common plenary sessions;
- Using reference supports (books);
- Defining notions.

Procedure:

Step 1: Discuss the following points in small groups:

- How do groups form?
- How do they signal their identity?
- What is the relationship between an individual's "identities"? (subordinate? vertical? horizontal? parallel? etc.)
- What would make one social identity more important than another to the individual?
- How can an individual's identities provide security or be the cause of conflict/misunderstanding with members of other groups?

Step 2: Give feedback to the whole group.

Step 3 (optional): Choose one identity which the whole group will explore.

Step 4: Search for definitions of identity (using reference books etc); discuss them.

Step 5: Produce a definition of the term "social identity" and examine the importance of it in terms of human relationships (first individually, then in groups).

■ Activity 3 – Applications

Aim:

The aim of this activity is to explore the possibilities of applying the concept in education in general and in language teaching in particular.

Remark:

After having raised awareness of the concept of social identity, it is time to interest participants in the possibility of applying the concept in their work - which is, finally, the general objective of the module. Therefore, this last activity of Phase I serves as a natural transition to Phase II.

Materials:

Same as above.

Techniques:

- Group discussion
- Brainstorming

Procedure:

Step 1: Group discussion on the following questions:

- Why is it important to talk about social identities in school?
- What is the educational goal?
- What kind of social identities should be encouraged by foreign language teaching?
- How do they relate to learners' existing identities?

Step 2: Using brainstorming, the teacher trainer asks participants to give suggestions about the possibilities of applying the concept of social identity in language teaching. (e.g. producing questionnaires about people's identities; interviewing native speakers about their identities; comparing attitudes of peoples of different cultures to essential human realities; etc.)

Links with classroom practice:

- in the Latvian module by Vita Kalnberzina, Unit 1, learners are introduced to the concept of social identity and produce a representation of their different identities; they do so by referring to their national, ethnic and also professional and leisure identities.
- in the Russian Federation module by Victoria Saphonova and colleagues, Lesson 1 Activities 2-4, the concept of social identity is used to help learners reflect on supra-national social groups to which they may feel they belong; Russian learners reflect on their European identity

Phase II – Developing skills, suggesting methods, experiencing techniques for exploring the concept of social identity

Length: Approx. six hours.

Phase II is divided into three parts, each of approx. two hours.

Objectives:

By the end of this phase, participants will:

1. acquire the skills to be able to:
 - define new aims and objectives;
 - help learners to explore and understand other cultures.
 - use information technology for developing and adapting materials and as a resource of new information and means of initiating and maintaining contacts;
 - build networks with other language teachers;
2. acquire the methods to help learners to:
 - consider their culture from an outsider's perspective;
 - become acquainted with interview techniques and preparing questionnaires to investigate other cultures, particularly through the concept of social identity;
 - collect, interpret and evaluate data;
 - organise their own projects and portfolios;
 - use native speakers for an outsider's perspective on learners' own culture;
 - use forms of co-operative learning;
 - develop learning strategies and skills.

Part 1: Approaches to stereotypes

Length: Approx. two hours.

Objectives:

By the end of this part of Phase II, the participants should be able to:

- arouse learners' curiosity about social identity;
- make learners aware of their preconceived ideas, images (including stereotypes) and assumptions about other cultures.

■ Activity 1

In this activity, we present a general framework which can be used in a number of ways to develop various methods for the classroom, and a specific example.

Aim:

To make learners aware of their preconceived ideas and stereotypes about other cultures.

Techniques:

- Brainstorming
- Working out teaching methods

Procedure:

Step 1: Brainstorming among the participants:

What teaching methods (strategies) might help to make learners aware of their preconceived ideas and stereotypes?

E.g.: - questionnaire
 - role-play
 - interview
 - brainstorming, etc.

Step 2: Work out with participants one or two methods according to their choice.

Variation: Team work is possible here, the teacher trainer supervising the teams' work in this case.

Step 3: Put methods into practice.

Step 4: Evaluation.

Step 5: Redesign activity as and if necessary.

Illustration of activity (Step 2 - Step 5)

Aim:

To discover and discuss how preconceived ideas can influence human relationships.

Techniques:

- Role-play
- Team work

Procedure:

Step 1: Find an adequate situation (for example, when stereotypes arise)..

Step 2: Split the group into subgroups. Give each one an "identity".

Step 3: Working out roles in the subgroups:

- finding ideas about their “own” identity;
- finding preconceived ideas about the other “identities”.

(Tell the representatives they have to stick as close as possible to “their” «identities», and to the ideas they have about the other identities.) Now confront the subgroups. Let them play getting acquainted with each other and discussing their differences.

Variation: This activity can also be performed with the valuable help of a native speaker of the foreign language taught by the participating teachers, who will play the representative of his national identity/social group.

Step 4: Bring the subgroups together and discuss the role-play in terms of evaluation of the process.

Step 5: Discuss with the participants how the activity could be redesigned if necessary.

Links with classroom practice:

- In the Russian Federation module by Victoria Saphonova *et al.* Lesson 2-3, learners engage with the concept of stereotypes and their impact on intercultural interaction; Russian learners are asked to reflect on other people’s views of Russians and then are confronted with stereotypes of European nations which they themselves might hold.

Part 2 – Skills and methods: Questionnaire activity

Length: Approx. three hours.

Objectives:

By the end of this part, participants should be able to:

1. Help learners to acquire:
 - knowledge, awareness and understanding of their own culture and values
 - knowledge, awareness and understanding of other cultures and values
 - ability to compare without judging.
2. Help learners to design and plan questionnaires in order to acquire such knowledge and skills.

Remark:

The activities are intended for upper secondary pupils, and the activities aimed at developing participants’ expertise in training learners to write questionnaires. The activities are illustrated by reference to a project to investigate social identity in a linked school in another country. Participants are asked to role-play as learners and to carry out the activity from that perspective.

■ Activity 1

Aim:

Introducing the concept of social identity.

Materials:

- Writing board
- Colour pencils

Techniques:

Brainstorming

Procedure:

Brainstorming activity in order to find out the most important communities learners belong to. This develops the activity used in Phase 1 for the upper secondary classroom. The *result* will hopefully be that different identities such as family, school, country, leisure, language etc. will emerge.

Links with classroom practice:

- in the Russian Federation module by Victoria Saphonova *et al.* Lesson 1 Activity 1, learners are introduced directly to the concept of social identity, using reference books.

■ Activity 2

Aim:

Finding out, selecting and formulating questions for the questionnaires.

Techniques:

- Brainstorming
- Group work

Procedure:

Step 1: Split the class into groups.

Step 2: Each group chooses one identity.

Step 3: Brainstorming about possible questions to be used in the questionnaire.

Step 4: Selection and formulation of questions (multiple choice, close, open)

Links with classroom practice:

- at the end of the module by Anita Vaisle (Module letter) learners are asked to reply to a questionnaire. They might be asked whether they think it is a good questionnaire, how they would improve it and analyse the results.

■ Activity 3

Aim:

Writing a questionnaire

Techniques:

- Discussion
- Exchanging information

Procedure:

Remark: There are two options (Step 1a and Step 1b):

Step 1a: Putting all the group together in order to create a questionnaire (on social identity).

Step 1b: Letting each group specialise in one identity in order to create several short questionnaires (on different identities).

■ Activity 4

Aim:

To use the questionnaires.

Procedure:

Step 1: Choosing the target schools (in the target culture, in your own culture). Or: simulation in the group by asking members of one sub-group to complete the questionnaire designed by another sub-group.

Step 2: Put the questionnaires into operation: discussion of the issues involved in sending questionnaires to another school.

■ Activity 5

Aim:

Analysing the data, comparing two cultures and social identities.

Techniques:

- Written presentations (essays, projects, reports...)
- Visual presentations (posters, schemes, ...)
- Oral presentations

- Drama
- Individual work
- Group work

Procedure:

The participants acting as learners analyse individually or in group work the data obtained and make a presentation of their analysis (oral, written, visual, dramatic...).

■ **Activity 6**

Aim:

Assessment.

Discuss with the participants:

- The forms of assessment:
 - Teacher assessment;
 - Self-assessment;
 - Group assessment.
- The criteria for the questionnaires:
 - language;
 - variety of questions;
 - amount of information;
 - creativity;
 - organisation;
 - outcomes for the learners (language, development in attitude, increase in awareness and knowledge, working skills)
 - evaluation.

Links with classroom practice:

- In the Latvian module by Vita Kalnberzina, Unit 3, learners are asked to develop their understanding of super-national identities, a sense of belonging to Europe; Latvian learners consider first the impact of communications on a feeling of belonging to Europe, and then they discuss similarities and differences among Europeans.
- In the Russian Federation module by Victoria Saphonova *et al.*, lesson 5, Russian learners are introduced to European institutions, and then they are asked to think about their significance for themselves.

Part 3 – Skills and methods - How to use other methods to gather information

Length: Approx. 1 hour.

Objectives:

By the end of this part, participants should be able to help learners to gather, interpret and evaluate information on one's own and others' cultures.

■ Activity 1

Aim:

To explore ways of gathering information on one's own or others' culture.

Materials:

- Authentic texts (literary and non literary)
- Videotapes (films, news, clips...)
- Audiotapes (songs, sketches...)
- Computer (optional: computer network or a link to the WWW)

Techniques:

- Brainstorming
- Consulting information sources.

Procedure:

Step 1: Brainstorming about the ways of gathering information (The materials above are not shown yet at this stage of the activity).

Step 2: Showing the materials and trying them out.

Step 3: Selecting one or more materials in order to explore them in a future activity of gathering information.

Link with classroom practice:

- In the Russian Federation module by Victoria Saphonova *et al.*, lesson 4, learners in Russia are given a range of materials from which, using various skills and methods, they begin to understand the concept of Irish identity.
- In the Latvian module by Vita Kalnberzina, Unit 2, learners in Latvia are also provided with materials, both factual and literary, from which to develop an understanding of the concept of Irish identity.

■ Activity 2 (optional): a computer link with real time communication

Aim:

By the end of this activity participants should be able to help learners interact in real time via computer text with a native speaker.

Materials:

- Computers and a computer link
- Reference books (dictionaries, software reference manuals...)

Techniques:

- Simulation of a classroom activity
- Brainstorming
- Real time computer communication.

Procedure:

Step 1: Brainstorming: activating personal knowledge concerning the selected theme(s) (e.g. stereotypes concerning native and target culture, comparing school life, etc.).

Step 2: Anticipate possible language needs, including any language queries for native speaker (e.g. significance of certain terms\ common description for native speaker).

Step 3: Interact with a fellow teacher via computer link (simulating learner-native speaker interaction).

Step 4: Print out and analyse the interaction:

- Look for misunderstanding and their resolution, reactions to stereotypes or other comments, notable similarities or differences ...
- Compare with partners or other groups.

Phase III – Developing new objectives, methods and materials

Length: Approx. two hours.

Objectives:

By the end of this phase, participants should have improved their knowledge in:

- defining new aims and objectives in language and culture teaching;
- evaluating new teaching experiences and materials;
- collecting and evaluating data for their own teaching;
- developing skills in creating and organising cultural projects and portfolios;
- using forms of professional co-operative work;
- developing professional awareness of networking and networking skills.

■ Activity 1

Aim:

By the end of this activity, participants will be able to determine objectives for the cultural dimension of language teaching.

Materials:

Copies of lesson plans from one of the Modules in Part II, with the statement of objectives omitted.

Procedure:

Participants discuss the lesson plans and descriptions of lessons and the kinds of learning objectives they think are being pursued in the lessons. They 're-construct' the objectives.

■ Activity 2

Aim:

By the end of this activity, participants will be able to select materials and techniques for achieving objectives in the cultural dimension.

Materials:

Extracts from lesson plans and descriptions from the Modules in Part II which illustrate innovative techniques and materials.

Procedure:

Step 1: Make a list of types of materials (press, video, CD, fiction and poetry, adverts etc.).

Step 2: Discuss in groups how different techniques and materials might be combined to teach an aspect of intercultural competence. Participants might be asked to suggest how learners can be introduced to value systems among young people in other countries.

Step 3: Participants are then provided with extracts from the Modules on values from Part II (provided they can read French).

■ Activity 3

Aim:

By the end of this activity, participants will know what kinds of materials to provide for learners.

Materials:

Copies of materials presented in the Latvian and Russian Federation modules on aspects of Irish identity. Reference books on this or a similar topic.

Procedure:

- In groups, participants are asked to evaluate the materials with respect to how learners might be able to use them, without the teacher's help, in order to identify aspects of Irish identity.
- Participants are then asked to draw up criteria they would use for deciding on the appropriateness of materials for learners' independent use, bearing in mind the cultural learning dimension (as well as linguistic criteria).
- Groups are asked to prepare their findings, using flipcharts, OHP sheets etc. They are also asked to draw up a set of guidelines for learners on how to present findings from an investigation in visual form for public presentation.

■ Activity 4

Aim:

By the end of this activity, participants will have developed their skills in planning lessons with a cultural dimension.

Procedure:

- Form sub-groups of 2-3 people and distribute the following tasks among the groups:
 - to plan an introductory lesson on social identity;
 - to plan a lesson focused on the analysis of the national identity of a target language country (assuming some previous knowledge/lessons on social identity);
 - to plan a lesson dealing with the social identity of a leisure group (supporters of a football team, members of an orchestra, ...) (assuming some previous knowledge/lessons on social identity);
 - to plan a lesson dealing with the concept of European identity (assuming some previous knowledge/lessons on social identity).
- Presentation of sub-group work in a plenary session, for example:
 - Each sub-group prepares a poster outlining the procedure they recommend for the lesson: objectives, materials, methods (a scenario of the expected development of the lesson.
 - Posters are set up at different points in the room, and new mixed groups are formed with one participant from each sub-group;
 - The new sub-groups move from one poster to the next; one participant in each mixed group will have been involved in the production of a particular poster and can comment on and answer questions about the particular poster; the groups move in a carousel from one poster to another.

Phase IV: Evaluation

Length: Approx. 1 hour.

Procedure:

Step 1: Hand out a grid with a list of the teaching activities introduced during the module with columns as below:

1. I could do this with pupils.
2. I could do this with pupils with some changes.
3. I could not do this with pupils.
4. I could imagine a different activity to achieve the same objectives.

Step 2: Discuss the answers to the grid in groups:

- Group 1 focuses on the activities they have decided could be used with or without modifications, and their criteria for their decision.
- Group 2 focuses on the activities which they have decided cannot be done with pupils, and their reasons.
- Group 3 focuses on alternative activities.

Step 3: Presentation of group discussions and findings in plenary.

Partie IV
Méthodes et principes

Méthodes et principes

Manuel Tost Planet and Michael Byram

Comme nous l'avons dit au début de ce livre, nous ne pensons pas que les modules présentés ici puissent ou doivent être simplement adoptés dans d'autres systèmes éducatifs. Selon l'un des principes sous-jacents à notre approche, l'enseignement des langues étrangères doit s'adapter à la situation particulière dans laquelle se trouvent les élèves et les enseignants. Il s'agit véritablement de faire de cette question un aspect explicite de l'enseignement des langues dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Nous espérons donc que les lecteurs se serviront des modules comme de points de départ pour leur réflexion et l'organisation de leur enseignement. Pour ce faire, nous proposons dans cette partie finale du livre d'examiner les principales approches sous-jacentes sur lesquelles les modules se fondent pour faire ressortir ce qui est resté parfois implicite dans les suggestions de pratique scolaire.

L'approche comparée

L'approche comparée consiste avant tout à envisager les choses dans une double perspective sans établir d'échelle de valeur. Il s'agit de juxtaposer les phénomènes rencontrés dans l'environnement des élèves et ceux que l'on observe dans une culture et une société différentes. Les élèves peuvent alors constater que leur propre manière de faire et d'interpréter la réalité n'est pas « naturelle » (c'est-à-dire unique), mais « culturelle » (c'est-à-dire qu'elle est conditionnée par ce que leur a transmis leur entourage sans se rendre compte que c'était là quelque chose d'appris). Ce résultat implique que l'on peut apprendre d'autres manières de voir et que les façons d'être personnelles peuvent être passées au crible de la critique et de l'évaluation. Ainsi, l'approche comparée implique une évaluation, qui porte non pas sur ce qui est mieux ou moins bien, mais sur ce que l'on peut améliorer dans ce qui nous est familier. La comparaison rend familier ce qui est différent, ce qui est autre, et rend différent ce qui est familier ou personnel, qui peut alors être considéré de manière critique.

L'approche comparée peut d'abord s'intéresser soit à ce qui est différent, soit à ce qui est familier. Les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues partent toujours de ce qui est autre, mais arrivent rarement à ce qui nous est coutumier. Les enseignants de langue ne sont guère habitués à penser qu'ils pourraient et devraient attirer l'attention des élèves sur la culture et la société qui est la leur, ou sur leur façon de vivre, de penser et d'être. Ils pensent d'ordinaire qu'ils doivent toujours présenter des sociétés et des cultures différentes et laisser les élèves eux-mêmes tirer des conclusions et faire des comparaisons. C'est pourquoi, dans les modules présentés dans la partie II, les auteurs mettent l'accent sur la nécessité de traiter ce qui est familier en partant de la réflexion des élèves sur eux-mêmes et sur leur identité sociale, avant de leur présenter ce qui est différent. Les divers modules distinguent à des degrés divers aspect personnel et différence. Dans le module letton qu'elle a élaboré, Vita Kalnberzina fait une distinction très nette entre les unités sur la notion d'identité en Lettonie d'une part et en Irlande d'autre part. Dans d'autres modules, les auteurs se sont attachés à intégrer comparaison et juxtaposition dans une même unité ou dans une même leçon.

Centrer l'enseignement sur les élèves

Nous avons dit auparavant que l'approche comparée suppose que l'on mette l'accent à la fois sur l'environnement des élèves et sur le milieu étranger. En axant l'enseignement sur l'élève, on veille à mettre en lumière non pas la société et la culture propres de l'élève d'une manière quelque peu abstraite, mais la participation de l'élève à celles-ci. Les élèves sont invités à réfléchir sur l'expérience qu'ils font eux-mêmes de leur environnement, qu'il s'agisse de « la famille » ou de « l'identité nationale ». Il n'est pas question de leur donner des informations sur leur société en vue d'une analyse sociologique – bien que cela ne soit pas exclu comme nous le verrons plus loin – mais d'encourager les élèves à étudier leur société et leur culture en partant de leur propre expérience. Le fait que cela soit fait pendant les cours de langue étrangère et par le recours à des techniques destinées à les faire réfléchir sur la manière dont ils présenteraient l'expérience qu'ils ont de leur environnement aux membres d'autres sociétés, rend l'analyse différente de ce qu'ils pourraient faire dans d'autres matières du programme.

Quand des élèves doivent présenter leur environnement à d'autres, ils découvrent souvent qu'outre leur expérience, ils souhaitent brosser un tableau plus général. C'est alors qu'ils peuvent avoir besoin de plus de renseignements car on ne peut attendre d'eux qu'ils sachent tout sur leur société pour la simple raison qu'ils y sont nés et qu'ils y ont grandi. C'est justement parce que leur expérience leur est, pour l'essentiel, très familière, qu'ils doivent faire un effort de distanciation afin de jeter sur elle un regard neuf, un regard extérieur. S'ils ont besoin de renseignements, il est cependant important qu'ils les découvrent par eux-mêmes et prennent des décisions sur ce qui est digne d'intérêt du point de vue du profane. Une approche axée sur l'élève implique que les enseignants ne donnent pas les réponses sous la forme d'une analyse toute mâchée de connaissances, mais qu'ils se bornent à leur fournir les renseignements ou les sources d'information en demandant aux élèves de prendre des décisions sur ce qui est utile et sur ce qui est sans intérêt.

Connaissance et découverte des renseignements

Le principe selon lequel les élèves devraient découvrir leurs propres connaissances en partant des renseignements que leur fournit l'enseignant implique aussi la connaissance de cultures et sociétés différentes. Traditionnellement, les enseignants et les manuels donnaient des réponses sous la forme de présentations « prédigérées » du pays étranger. Au contraire, les enseignants devraient poser des questions. C'est ce que montre l'ensemble des modules de la partie II, depuis les renseignements factuels sur l'Irlande donnés dans les modules de la Lettonie et de la Fédération de Russie jusqu'aux extraits de textes littéraires français dans le module roumain. Le module slovaque fait un pas de plus en demandant aux élèves de trouver eux-mêmes un aspect de la culture française non pas en partant des renseignements que l'enseignant leur présente, mais en s'adressant à leurs pairs en France. Les élèves doivent décider ce qu'ils veulent savoir et comment obtenir au mieux des renseignements auprès de jeunes Français, en se

servant à cette occasion d'un questionnaire. Le recours aux dictionnaires est aussi illustré par Anita Vaisle dans le module de Lettonie, car il est tout aussi utile comme moyen d'encourager les élèves à réfléchir sur la société et la culture auxquelles ils appartiennent, et sur les connaissances qu'ils possèdent collectivement et qu'ils doivent partager pour analyser ce qu'ils considéraient jusque là comme garanti.

Fixation des objectifs

Comme la compétence interculturelle est un phénomène complexe et qu'il n'est pas plus facile d'analyser et de comprendre une culture, il importe que les enseignants et les élèves soient pleinement conscients de ce vers quoi ils tendent dans un module, une unité ou une leçon. Il est évident qu'en quelques leçons, on ne peut acquérir une compétence interculturelle, ni réaliser une analyse sociale de manière exhaustive, si bien que les enseignants ne doivent pas être trop ambitieux. Il vaut mieux assigner des buts clairs et faisables à l'enseignement de langues.

C'est pourquoi les modules présentés dans la Partie II font ressortir le plus clairement possible les objectifs qu'il est souhaitable d'atteindre. Différentes approches sont employées selon les modules pour formuler les objectifs, ce qui permet au lecteur de considérer dans quelle mesure il faut les détailler selon les circonstances. Les objectifs peuvent être considérés comme le but de la leçon (par ex. analyser un texte, apprendre à respecter la différence). Ils peuvent aussi préciser ce que les élèves devraient savoir et pouvoir faire à la fin de la leçon, de l'unité ou du module (ainsi, connaissance des symboles de la culture irlandaise, ou aptitude à concevoir et à élaborer un questionnaire).

Dans le module d'apprentissage de l'anglais qui figure dans la partie III, on trouve des exemples d'objectifs pour le module lui-même et, dans la phase III du module, des exemples d'exercices destinés à aider les enseignants à formuler leurs objectifs aussi clairement que possible.

Evaluation

Il est notoirement difficile d'évaluer la compétence interculturelle. Nous n'avons pas voulu aborder ce problème en détail dans ce livre (voir cependant Byram, 1997, et les propositions d'évaluation du portfolio élaborées par le Conseil de l'Europe). Par ailleurs, un certain nombre d'approches ont été retenues pour l'évaluation dans les modules, notamment les modules roumain et letton. Ceux-ci montrent que l'évaluation n'est pas le principal objectif des enseignants concernés. Il s'agit plutôt d'évaluer la réaction des élèves aux modules, de voir ce qu'ils pensent de leur apprentissage. En ce sens, l'évaluation devient aussi un processus d'apprentissage, ce qui la rend plus intéressante aux yeux des élèves.

Il est aussi important, comme cela est dit dans le module de Lettonie, que ce qui est créé par les élèves pendant qu'ils exploitent les modules – affiches, poèmes, textes et images – bénéficie de la plus large publicité possible, non seulement dans l'école elle-même, mais aussi dans la presse locale et dans d'autres médias. De cette manière, l'importance sociale que revêt le travail des élèves pour eux-mêmes, mais aussi pour la société dans laquelle ils vivent, ressort clairement aux yeux de toutes les personnes concernées.

L'utilisation de textes littéraires

L'abondance de textes littéraires figurant dans certains modules (qui pourrait peut être étonner certains), répond, outre à la valeur intrinsèque de ce type de document dans l'éducation en général et à la place qu'ils occupent à un stade avancé de l'enseignement des langues étrangères, à des exigences institutionnelles et à des traditions profondément ancrées dans les systèmes éducatifs des pays de l'Est de l'Europe. Mais, qu'on ne s'y trompe pas : ces documents ont été choisis en raison de leur contenu : ils évoquent la plupart du temps des situations de conflits, qu'il convient de bien saisir et comprendre et à propos desquels il faut proposer des solutions. Or, comme on sait, la gestion de conflits en matière d'éducation interculturelle constitue une pratique particulièrement intéressante à développer.

Enquêtes statistiques

Autre point qu'il faut sans doute évoquer, c'est la présence dans les modules de nombreuses enquêtes statistiques sur des sujets divers. Ce n'est pas là non plus le fait du hasard : l'ensemble des opérations que le travail sur questionnaire impose (élaboration de l'enquête, travail de champ pour la cueillette des données, extraction des informations, interprétation des résultats, discussion et débats) tout cela s'adapte parfaitement aux préoccupations des publics que nous avons visés. Il s'agit d'une activité pédagogique dont la composante éducative est d'autant plus grande qu'elle permet de cultiver des aspects sensibles de la personnalité des apprenants.

Le travail coopératif

Dernier point sur lequel nous aimerions insister – celui-là peut-être moins visible – est que nous avons toujours prôné, dans la mise en place des activités sur ces modules, ce qu'on appelle le travail coopératif (c'est-à-dire : promouvoir l'autonomie et la responsabilité individuelle en même temps qu'on développe la solidarité et la responsabilité interpersonnelle). Ce n'est pas ici le lieu de développer ce qu'est l'apprentissage coopératif (à ne pas confondre avec le travail en commun), mais il est bien évident que ces principes et les virtualités qui définissent ce type de travail (le *learning together*, entre autres) correspondent tout à fait aux objectifs que nous avons essayé de mettre en place.

Bibliographie annotée

Books / Livres

Byram, M., (1989): *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Introduction aux questions théoriques et pratiques sur les relations entre l'apprentissage des langues et la découverte d'une culture; chapitres sur la psychologie de la sensibilisation à une autre culture, sur les objectifs de l'enseignement d'une langue et la présentation d'une culture et sur les relations pratiques entre la langue et la culture dans la salle de classe.

Byram, M., Zarate G. et Neuner G., (1997): *La compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Deux articles distincts examinent quelles sont les relations entre langue et culture dans l'enseignement des langues, comment évaluer la sensibilisation à une culture et ce qu'implique la compétence socioculturelle. Telle est l'une des prémisses qui ont servi pour la définition des objectifs pendant les ateliers de Graz.

Byram, M. et Fleming, M. (eds.), (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Recueil d'articles qui montrent comment le théâtre et l'ethnographie peuvent constituer d'utiles points de départ pour élaborer des méthodes de pédagogie pratique, de formation des maîtres et de recherche sur l'enseignement des langues et la sensibilisation à d'autres cultures. Le livre contient essentiellement des comptes rendus d'élaboration pratique et d'expérimentation de programmes.

Damen, L., (1987): *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.

Cette étude globale et approfondie de la culture dans la salle de langues étrangères est un manuel de base dans ce domaine.

Fennes, H. et Hapgood, K., (1997), *Intercultural Learning in the Classroom*. Londres: Cassell.

Ce livre présente des idées pratiques pour la salle de classe. Il traite de l'apprentissage interculturel dans d'autres perspectives que celle de l'apprentissage des langues; c'est donc un livre stimulant pour l'enseignant de langue.

Kramsch, C., (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bien qu'il soit fondé sur l'enseignement auprès d'étudiants universitaires aux Etats-Unis, ce livre est une contribution fondamentale au débat sur ce que sous-entend et devrait sous-entendre la dimension culturelle de l'enseignement des langues.

Robinson, G.L.N., (1985): *Crosscultural Understanding*, Oxford: Pergamon.

C'est là un manuel fondamental de ce domaine, car il examine la nature de la culture, expose ce qui est impliqué par la sensibilisation à une autre culture, explique ce qui peut être fait dans la salle de classe et propose des approches pratiques.

Zarate, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Ce livre, une oeuvre fondamentale pour le thème de l'enseignement interculturel, contient à la fois une partie théorique et des exemples pratiques de ce qu'enseigner une culture étrangère signifie. Il y a des suggestions pour la didactique et une discussion de l'évaluation de l'apprentissage culturel.

Zarate, G. (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Hachette.

Ce livre analyse les différents moyens de représenter l'étranger dans les médias, dans les manuels, et démontre les conséquences pour la didactique des langues, avec une dimension théorique et aussi des propositions pratiques.

Journals / Revues

Language, Culture and Curriculum
(Multilingual Matters, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon BS21 7HH, England)

International Journal of Intercultural Relations
(Elsevier Science Inc., 660 White Plains Road, Tarrytown, New York 10591-5153, USA)

Journal of SIETAR, The Society for Intercultural Education, Training and Research.

The Edge. The E-Journal of Intercultural Relations <http://kumo.swcp.com/biz/theedge/>