

## Vers une éducation plurielle : la gymnastique linguistique en classe de français-anglais

Rita Sgarra, Barbara Ghedi

ISS Erasmo da Rotterdam, Nichelino Torino, Italie

al.rit@tiscali.it

barbaramaria.ghedi@istruzione.it



Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 61-68

**Résumé :** Est-il possible de faire du bilinguisme à l'école? Le français et l'anglais, souvent en compétition, peuvent-ils offrir l'occasion de réaliser un parcours didactique intégré qui permette aux élèves de vivre une expérience de transversalité linguistique dans leur salle de classe ? À travers deux démarches méthodologiques différentes, fondées sur le principe commun de la *gymnastique linguistique*, apte à développer des compétences plurilingues, nous proposons une réflexion sur le rôle stratégique joué par le rapprochement contrastif de deux langues-cultures dans une perspective dynamique de l'apprentissage. Le premier module, ayant comme objet Paris et Londres, est organisé selon un critère de parallélisme linguistique et culturel et suggère une analyse comparée de textes et documents en français et en anglais. Le second module, sur le théâtre, propose une alternance croisée de contenus et d'activités dans les deux langues qui visent à intégrer un parcours pluridisciplinaire en renforçant des processus cognitifs transversaux.

**Mots-clés :** parcours didactique intégré, compétences plurilingues, gymnastique linguistique.

**Riassunto:** È possibile praticare il bilinguismo a scuola? Il francese e l'inglese, spesso in competizione, possono offrire lo spunto per un percorso didattico integrato che permetta agli alunni di vivere un'esperienza di *trasversalità* linguistica all'interno della loro classe? Attraverso due diverse modalità metodologiche, fondate entrambe sul principio della *ginnastica linguistica*, strumento interlinguistico ideale per sviluppare competenze plurilingue, intendiamo proporre una riflessione sul ruolo strategico dell'insegnamento di due lingue-culture a confronto, in una prospettiva dinamica dell'apprendimento. Il primo modulo, su Parigi e Londra, è organizzato secondo un criterio di parallelismo linguistico e culturale e suggerisce un'analisi comparata di testi e documenti in francese e in inglese. Il secondo modulo, sul teatro, presenta un'alternanza incrociata di contenuti ed attività nelle due lingue che mirano a integrare un percorso pluridisciplinare e a potenziare processi cognitivi trasversali.

**Parole chiave:** percorso didattico integrato, ginnastica linguistica, competenze plurilingue.

**Abstract:** Is it possible to practise bilingualism in class? Can English and French, often in competition, give us the opportunity for an integrated teaching approach, allowing students to experience cross-cultural learning inside their classroom? Through the use of teaching strategies founded on the principle of the *Language Gym* - suitable for developing multilingual competences, we propose a reflection on the strategic role which a comparative approach to two languages-cultures could have, in a dynamic prospect of the learning process. The first module, focused on Paris and London,

develops along a linguistic and cultural parallel approach, and is based on a comparative analysis of texts and documents, in French and English. In the second module - on drama - contents and activities in the two languages alternate and complement each other, aiming to integrate a multidisciplinary approach and to strengthen transversal cognitive processes.

**Key-words:** integrated teaching approach, language gym, multilingual competences.

## 1. Introduction

Dans le contexte didactique actuel, orienté vers une éducation plurilingue et pluriculturelle, de quels moyens dispose l'école pour participer activement à ce dynamisme interculturel, qui est devenu un besoin émergent de la nouvelle génération scolaire ?

Les enseignants se trouvent dans la nécessité d'inventer des constructions didactiques originales et innovantes répondant aux nouvelles motivations des élèves, qui, sous l'influence des mutations de la société multiculturelle à laquelle ils appartiennent, sont devenus de «nouveaux apprenants». Il est évident qu'une nouvelle «dimension scolaire» est apparue: parcours intégrés, diversification des enseignements, passerelles entre langues, multiplication des échanges et des contacts avec la diversité des langues, élargissement des horizons culturels. Il s'agit d'une nouvelle dimension plurielle, sur laquelle le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met l'accent, dont l'objectif est de valoriser la diversité culturelle et linguistique et basée sur l'acquisition de pluricompetences et non plus de mono-compétences développées à l'intérieur de chaque spécificité disciplinaire.

Or, dans la perspective d'une éducation linguistique visant la pluralité des cultures, l'école va s'ouvrir de plus en plus à la multiplicité des formes d'enseignement en créant de nouveaux espaces pluriculturels qui favorisent le développement « d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène » (Coste, Moore, Zarate, 2009: 11), reflet de la diversité et de la complexité des mécanismes cognitifs et relationnels du processus d'apprentissage ainsi que de la multiculturalité d'une société mondialisée.

## 2. La *gymnastique linguistique*: un outil de la didactique plurilingue

Pourquoi pas un enseignement bilingue dans une situation scolaire d'apprentissage des langues étrangères ? Pourquoi ne pas mettre les apprenants en contact avec deux langues étrangères dans un même parcours didactique qui sollicite un comportement d'ouverture et de curiosité? Puisqu'il s'agit de deux langues étrangères et que beaucoup de problèmes à résoudre sont communs à l'intérieur d'une même éducation linguistique, réaliser une synergie entre deux enseignements linguistiques ne peut que s'avérer efficace. Autrement dit, on se propose de pratiquer l'interlinguisme à travers des activités de *gymnastique linguistique*, en tenant compte de l'ensemble des relations qu'entretiennent ces langues elles-mêmes. Ce concept de *gymnastique linguistique*, qui évoque le monde du sport, très proche de la réalité des nouveaux adolescents, et le dynamisme des échanges multiculturels qui caractérisent le nouvel environnement scolaire et social se traduit, sur le plan didactique, par un entraînement progressif au passage mental et culturel d'une langue étrangère à une autre. Ce type de gymnastique

renforcerait des « muscles » linguistiques déjà existants en développant une « aptitude à acquérir les langues qui est naturelle et se trouve à la portée de tous », (Beacco, Byram, 2003: 43), une capacité de langage génétiquement présente chez tous les individus. Elle permet de mettre deux codes linguistiques à un même niveau interactionnel grâce à une succession alternée de contenus et d'activités conduisant à manier les deux langues dans telle ou telle situation d'interlocution.

Chaque langue possédant un patrimoine culturel et linguistique propre, qu'on ne pourrait comprendre et apprécier que par un rapprochement contrastif avec d'autres langues, l'expérience de vivre « l'entre-deux langues » en classe permet aux élèves de mieux respirer leur identité, leur diversité, l'univers dont chaque langue est porteuse. Voilà donc pourquoi il est important de créer un nouvel espace communicatif, où les frontières linguistiques n'existent plus, témoignant de l'hétérogénéité de notre environnement pluriculturel. Pour réaliser un parcours bilingue, il est souhaitable de partir des langues qu'on a déjà étudiées. Or, pour favoriser les alliances entre langues déjà « familières » dans une école italienne, le rapprochement entre l'anglais et le français devient un choix intéressant. D'autant que la distance entre une langue romane et une langue non-romane offre l'occasion d'une réflexion linguistique et culturelle contrastive sur deux systèmes linguistiques et culturels différents qui, précisément à travers la comparaison, valoriserait l'identité de chacune.

L'objectif principal de notre travail est de dynamiser les liens non seulement « extérieurs » à l'élève entre deux langues et deux cultures étrangères, mais également des liens « intérieurs » entre mécanismes cognitifs et relationnels, plus ou moins conscients, du système individuel d'apprentissage. En bref, en concevant les compétences de chaque élève comme un ensemble de « fichiers », on se propose d'établir des « liens » entre eux, à l'image d'un grand réseau hypertextuel qui, dans ce cas, pourrait être défini comme « hypermental ».

Cette conception « hypermentale » du système d'apprentissage de chaque individu implique forcément une idée de mouvement, de passage continu entre un fichier et l'autre, et nous introduit à une perspective dynamique qui réclame la mise en place de nouvelles modalités didactiques transversales, comme la pratique d'une *gymnastique linguistique*. Ce nouveau sport se jouerait sur cinq terrains: dynamisme, diversité, créativité, flexibilité et équilibre. Le dynamisme se traduit par toutes sortes d'activités comportant le passage immédiat d'une langue à l'autre. Et ce n'est qu'en jouant sur la diversité et sur la variété des répertoires que les élèves peuvent saisir la richesse du patrimoine culturel que transmet chaque langue. Le recours à la créativité est également nécessaire pour stimuler la curiosité et la motivation des élèves. Même à partir de thèmes traditionnels, il est possible de concevoir des stratégies qui font appel à l'imagination, domaine privilégié de la sensibilité des adolescents. La flexibilité est un autre élément distinctif de la *gymnastique linguistique*: l'« entre-deux-langues » peut s'adapter à des publics de tout niveau car il permet de nuancer les degrés de difficultés selon les exigences de la classe. Enfin, un équilibre s'impose pour qu'il y ait une harmonieuse complémentarité entre les deux langues. Les « muscles » linguistiques nécessitant un entraînement progressif, il faut prévoir un « échauffement » initial qui permette aux élèves de s'immerger graduellement dans une atmosphère bilingue.

### 3. Le choix thématique

Nous avons choisi deux thèmes porteurs à la fois de culture et d'interculture. Paris et Londres - deux capitales européennes mondialement célèbres qui représentent le symbole de la culture de deux pays et qui ont en même temps des affinités et des diversités culturelles - permettent un rapprochement contrastif idéal. Le module sur le « théâtre », conçu pour une classe de niveau plus avancé, s'insère dans un projet pluridisciplinaire de transversalité trilingue (italien, français, anglais) que nous avons mis sur pied avec la collaboration de l'enseignante d'italien. Ne visant pas principalement l'approfondissement culturel mais plutôt la dynamicité de la langue, nous avons opté pour une expansion « horizontale », plutôt que « verticale », des thématiques.

### 4. Paris et Londres

Dans le module « Paris-Londres », nous avons exploité un parallélisme comparatif, en respectant le principe de la symétrie entre les deux langues. Cette modalit  comporte naturellement une réflexion comparative. En contact avec un même texte, présenté en anglais et en français, l'attention des élèves se focalise sur les différences lexicales, syntaxiques et orthographiques des deux systèmes linguistiques. Suivant le principe de la progression, nous avons peu à peu plongé nos élèves dans une atmosphère bilingue en leur soumettant les deux plans de Paris et de Londres, en les invitant à reconnaître des endroits célèbres et en faisant appel à leur expérience personnelle. Cette activité initiale a « réchauffé » les muscles linguistiques de l'intercompréhension tout en ménageant une respiration interlinguistique et interculturelle.

En insistant sur le rôle que Paris et Londres jouent sur la scène nationale et internationale et sur les multiples aspects d'intérêt culturel qui les caractérisent, les élèves ont été conduits à percevoir les similarités et les différences par lesquelles chaque langue s'exprime à travers des moyens lexicaux, syntaxiques, orthographiques propres, témoins d'une identité et d'une diversité d'esprit et de culture complexes. La lecture à haute voix a quant à elle permis de relever les différences phonétiques entre les deux langues. La réflexion lexicale s'est concentrée en particulier sur les noms géographiques, sur les « faux amis » qui ont une «  paisseur » sémantique différente dans les deux langues, sur les mots anglais et français dont l'orthographe est identique mais la prononciation différente et enfin sur les mots « porteurs » de culture qui n'ont pas de traduction car ils représentent la réalité spécifique d'un pays. Voyons quelques exemples:

Mots qui se ressemblent mais qui n'ont pas exactement le même sens (faux amis)  
Words which look similar but don't mean exactly the same (false friends)

English/Anglais	Français/French
Department	Département (sens diff�rent)
Place	Place (sens plus étendu)
Square	Square (sens moins étendu)
Suburbs	Banlieues (connotation négative)

Mots avec la même orthographe mais avec une prononciation différente  
Words looking exactly the same but having different pronunciation

- Palace
- Navigable
- Centre
- Culture
- Influence
- Restaurant

L'activité suivante a pour objectif de faire de la « prévention orthographique ». Nous avons ciblé des mots qui sont souvent à l'origine d'erreurs d'« interférence orthographique » (capital/capitale, economic/économique) et nous avons demandé aux élèves de compléter une grille, partiellement reportée ci-dessous :

English/Anglais	Français/French
.....	économique
.....	historique
Capital	.....
Financial	.....
.....	touristes
.....	banques
Gouvernement	.....
Leading	.....

Cette activité a également permis de réfléchir sur les différences des systèmes de suffixation dans les deux langues. Les élèves ont pu remarquer la fréquence de certains suffixes comme - ique, - iste, - ier, - ion, - ment en français et - ing, - (i)al, - ic, - ion, - ment en anglais. Ils ont donc observé que le suffixe anglais -ing a un poids considérable par rapport aux autres suffixes et qu'en français, il n'en existe aucun ayant la même importance.

Nous avons ensuite poursuivi par une comparaison entre les deux villes au point de vue géographique et culturel (gymnastique *culturelle*) et sur les expressions utilisées en français et en anglais pour faire une comparaison et pour indiquer la ressemblance (gymnastique *communicative*).

Pour conclure, nous avons impliqué toute la classe dans l'organisation d'un voyage scolaire à Paris et à Londres dans un contexte réel et selon des indications précises (date et durée du séjour, moyen de transport, heures de départ et d'arrivée). Nous avons demandé aux élèves de chercher sur internet deux hôtels, l'un à Paris et l'autre à Londres, et de leur écrire un courriel (suivant un modèle donné) pour demander des renseignements dans les deux langues. Au cours de cette recherche, ils ont pris conscience de la diversité des tarifs appliqués et des services offerts dans les deux villes. En plus, en écrivant ces deux mails, en français et en anglais, ils ont pu remarquer d'autres différences, sur le plan linguistique et formel, entre les deux langues. Une autre occasion pour renforcer les « muscles » interlinguistiques dans un contexte communicatif réel.

## 5. Le théâtre

Le module sur le théâtre prévoit un entraînement plus complexe et articulé. Conçu pour des apprenants plus « musclés » sur le plan linguistique et culturel, nous avons adopté le critère de la complémentarité des contenus et de l'alternance croisée des deux langues.

L'« entrée en jeu » prend la forme d'un bref exercice d'interaction sur l'expérience personnelle des élèves qui permet d'instaurer progressivement un climat de dialogicité bilingue. Les élèves ont un premier contact avec les deux langues écrites à travers une grille qui contient un corpus lexical de base sur le théâtre et qu'ils doivent remplir en associant les mots à leurs définitions, données en vrac et dans les deux langues. Cette activité les obligeant à faire appel à des connaissances déjà acquises en italien met en jeu un ensemble de compétences pluriculturelles et plurilinguistiques qui permettent d'entamer un processus de dynamisme «hypermental».

Lexical exercise: match the words on the left with their correct definitions in both languages:

Activité lexicale: associez les mots de gauche à leurs définitions dans les deux langues:

- |                                            |                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) The stage<br>- Le plateau               | 1) A person who writes plays.<br>- Personne qui écrit des oeuvres théâtrales                                                                                                 |
| b) The playwright<br>- L'auteur de théâtre | 2) The public at a theatre<br>- Ensemble des spectateurs                                                                                                                     |
| c) The audience<br>- Le public             | 3) The area in the theatre where actors perform<br>- Lieu de théâtre où jouent les acteurs                                                                                   |
| d) The director<br>- Le metteur en scène   | 4) The person who decides how the play should be performed<br>- Personne qui réalise une œuvre théâtrale en dirigeant les acteurs et en harmonisant les éléments de la scene |

Ce tableau permet de réfléchir sur la valeur sémantique de certains mots « porteurs » de la diversité entre les deux langues: *stage/plateau, didascalies/ stage directions, playwright/ auteur de théâtre*. À remarquer: la différence d'extension de sens entre *public/audience, stage/plateau.....*, les ressemblances: *stage/stage, acte/act*, les finales des mots: *comedy/tragedy* et *comédie/tragédie*... C'est en dialoguant avec les deux enseignants que les élèves arrivent à formuler eux-mêmes une définition du genre théâtral. Ces passages successifs d'une langue à l'autre et de l'oral à l'écrit ont le rôle stratégique de dynamiser des mécanismes cognitifs et de développer une aptitude à l'échange interlinguistique rarement exploitée. En outre, le recours constant à l'alternance des langues et à l'intégration des contenus (*Features of drama, La composition d'un texte théâtral, Les origines du théâtre, Comedy, La tragédie*) permet d'enrichir les connaissances littéraires des apprenants en les encourageant à exploiter toutes les ressources de leur répertoire linguistique et culturel.

## Comedy

The two main sub-genres of drama are comedy and tragedy.

Comedy typically aims at amusing the audience, making it laugh, reassuring it that no irreparable disaster will occur and that all possible conflicts or problems will eventually work out well. We can therefore define comedy as a humorous play with a happy ending. As a matter of fact, humour is the main ingredient of a comedy. It can be divided into three categories:

- verbal humour, when what the characters say is funny;
- behavioural humour, when what the characters do is funny;
- situational humour, when to be funny is the situation the characters are in.

Répondez :

- Quel est le but principal de la comédie ?
- Comment peut-on la définir ?
- Sur quel aspect essentiel se base-t-elle ?
- Quels types d'humour présente-t-elle ?

### La tragédie

C'est un genre théâtral très ancien. Selon la tradition, il aurait été inventé par un poète grec, le premier à faire jouer ses poèmes par des personnages masqués.

C'est le genre théâtral le plus noble et cultivé. En effet, la tragédie choisit des sujets mythiques ou historiques et met en scène des personnages nobles et souvent héroïques qui se distinguent par des actions hors du commun. L'action, qui prévoit toujours un conflit entre l'homme et les forces qui le dépassent, doit permettre au spectateur de s'identifier et de se purifier de ses passions. La conclusion - le dénouement - est tragique.

Answer:

- When and where were the first tragedies performed?
- What themes are tragedies mostly based on?
- Are the characters of tragedies ordinary people, like in comedies?
- The action in tragedies centres on a conflict: can you explain?
- What effect should tragedies have on the audience?
- How do tragedies typically end?

L'attention est focalisée sur les différences lexicales: *date back/ remonter* (la présence de *back* dans plusieurs expressions anglaises), *solution / dénouement, turning point / nœud de l'action*, sur la diversité des constructions et sur la place de l'adjectif (ex. *acting companies / compagnies théâtrales*) ainsi que sur l'impossibilité de traduire certaines expressions, comme *round and flat characters*, faisant partie du lexique propre de chaque langue. La phase finale de notre parcours prévoit la présentation d'un auteur et l'approche du texte théâtral.

Un *playwright* du théâtre moderne est présenté par l'enseignant de français: Beckett. Les raisons de ce choix sont évidentes: il s'agit d'un auteur irlandais qui écrit des œuvres en français qu'il traduit lui-même en anglais, un homme « à deux langues et à deux cultures ». Un véritable pionnier de la gymnastique linguistique. C'est en prenant contact avec deux textes tirés de *En attendant Godot*, l'un en français et l'autre en anglais, et en faisant de l'analyse contrastive et des activités interlinguistiques, que les élèves peuvent découvrir la diversité linguistique d'un même ouvrage littéraire écrit en deux langues.

## 6. Conclusion

De nombreuses expérimentations dans le domaine de la didactique plurilingue intégrée ont été réalisées et sont en voie de réalisation dans plusieurs disciplines et plusieurs langues. Conscientes de la nécessité de coopérer dans la dialogicité, et au nom d'une « symbiose de civilisations » (Morin, 2004: 147) qui va s'opérer entre les pays du monde entier, nous avons tenté de valoriser le rôle formatif d'un enseignement bilingue dans le but de développer chez nos élèves le sentiment d'appartenance à ce grand réseau de cultures qui caractérise notre société.

## Références bibliographiques

Balboni, P. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Chardenet, P. 2004. « L'interlinguisme roman: Didactique et politique linguistique ». *Synergies Italie*, n°4, pp.51-58.

De Mauro, T. 2001. « Apprendere nella società complessa ». *Minima scholaria*. Bari: Laterza, pp.164-166.

Morin, E. 2004. « Une mondialisation plurielle ». *Synergies Italie*, n°4, pp.144-147.

## Sitographie

Dernière date de consultation des sites: 15 mai 2010.

[Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf)

Beacco, J.-C., Byram, M., avril 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Projet 1 (rév). Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg

[Http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_fr.htm)

Commission des Communautés Européennes, 2003: Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006, COM (2003) 449 final, Bruxelles

[Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp)

Conseil de l'Europe: «*Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités* ». Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 6-8 février 2007

[Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage)

Conseil de l'Europe. Version de synthèse 2007: *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Division des politiques linguistiques. Strasbourg (consulté le 15/5/2010)

[Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp)

Conseil de l'Europe: Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version révisée 2009. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

## Présentation des auteures

Barbara Ghedi est professeur d'anglais et Rita Sgarra est professeur de français. Elles enseignent auprès de l'« IISS Erasmo da Rotterdam » de Nichelino (Turin) depuis 1985. Leur collaboration porte principalement sur la mise en place de parcours didactiques intégrés basés en particulier sur une approche dynamique et contrastive bilingue.

Rita Sgarra s'intéresse depuis dix ans au CLIL qui est devenu son principal terrain de recherche. En 2002, elle a participé à un groupe de travail dans le cadre du projet *Lingua Cultura e Scienza*, réalisé par l'*IRRE Piemonte*, concernant l'enseignement intégré langues-disciplines.