

Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées (MoDiMEs) :
valeur ajoutée pour les langues largement diffusées

Less Widely Used and Less Taught languages (LWULT):
An added value for widely used languages

Université Aristote de Thessalonique -
Département de Langue et de Littérature françaises -
Section de Linguistique et de Didactique - Laboratoire de Didactique des Langues

Université de Poitiers
FoReLL - EA3816
Maison des Sciences de l'Homme et de la Société - USR 3565



Résumés / Abstracts

1-2 juin 2018 / 1-2 June 2018

ELKE AUTH, 3rd September Str. - University Campus

<http://modimes.frl.auth.gr/>

Comité scientifique / Scientific Committee

Thomai ALEXIOU (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Aggeliki ALEXOPOULOU (Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Grèce)

Panagiotis ARVANITIS (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Maddalena De CARLO (Université de Cassino, Rome, Italie)

Laurie DEKHISSI (Université de Poitiers – FoReLL, France)

Olivier DELHAYE (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Stéphanie GOBET (Université de Poitiers – FoReLL, France)

Simos GRAMMENIDIS (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Elena GRIVA (Université de Macédoine occidentale)

Fryni KAKOYIANNI-DOA (Université de Chypre)

Evangelia KARAGIANNIDOU (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Vassiliki KELLA (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Ekaterini KIYITSIOGLOU-VLACHOU (Université Aristote de Thessalonique, Grèce)

Radosław KUCHARCZYK (Université de Varsovie, Pologne)

Efi LAMPROU (Université de Poitiers – FoReLL, France)

Maria LITSARDAKI (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Elpida LOUPAKI (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Polytimi MAKROPOULOU (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Evangelia MOUSSOURI (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Panagiotis PANAGIOTIDIS (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Olga-Charis PAPADOPOULOU (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Maria PATELI (Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Grèce)

Julie RANÇON (Université de Poitiers – FoReLL, France)

Athina SIOUPI (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Maciej SMUK (Université de Varsovie, Pologne)

Areti SOUGARI (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)

Jolanta SUJECKA-ZAJAC (Université de Varsovie, Pologne)

Freiderikos VALETOPOULOS (Université de Poitiers – FoReLL, France)

Antonis VENTOURIS (Université Aristote de Thessaloniki, Grèce)



Comité d'organisation / Organizing Committee

Ekaterini KIYITSIOGLOU-VLACHOU

Freiderikos VALETOPOULOS

Panagiotis ARVANITIS

Olivier DELHAYE

Vassiliki KELLA

Pinelopi KRYSTALLI

Ioannis LABROU

Evangelia MOUSSOURI

Panagiotis PANAGIOTIDIS

Olympia TSAKNAKI

Soutien opérationnel / Operational support

Alexandra LEFA

Olympia TSAKNAKI

Graphisme / Graphics and art direction

Panagiotis PANAGIOTIDIS

Conception et assistance web / Webmastering

Panagiotis ARVANITIS

Kostas PAGALOS

Inscriptions et accueil / Registration and reception

Natalia ARGYROPOULOU

Marina BATISTATOU

Hara EFSTATHOPOULOU

Tsampika KLITORAKI

Elena KYRKOU

Foteini MISAILIDOU

Odysseas MOURIKIS

Dimitris NEOFOTISTOS

Eleni PAPPA

Eva PAPAGEORGIU

Christoforos THEODOULOU

La dimension interculturelle dans les manuels d'espagnol langue étrangère

Angelica ALEXOPOULOU
Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes
aalexop@spanll.uoa.gr

L'importance que représente la construction d'une compétence communicative interculturelle (Byram, 1997) trouve l'une de ses applications les plus fructueuses dans l'enseignement des langues étrangères. Effectivement, dans nos sociétés globalisées, la prise de conscience interculturelle qui, d'après le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR, 2001) figure parmi les compétences générales qu'un apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, s'avère indispensable si l'on veut garantir une interaction réussie entre personnes de différentes cultures.

La connaissance, la perception et la compréhension de la culture cible (dans toutes ses acceptions), ainsi que la prise de conscience des similitudes et différences avec la culture source favorisent le développement de la compétence interculturelle et par conséquent l'élimination des stéréotypes, tout en donnant accès à un enseignement basé sur la tolérance et le respect pour la diversité culturelle et la compréhension mutuelle.

Dans ce travail, nous nous proposons de vérifier comment les manuels d'espagnol langue étrangère contribuent à la construction de la compétence interculturelle. Pour cette raison, en premier lieu, nous exposons sommairement comment est abordé le concept d'interculturalité dans le CECR, ainsi que dans le *Plan Curriculaire* de l'Institut Cervantes. Par la suite, nous nous proposons de restituer les résultats de l'analyse qu'on a menée en ce qui concerne les activités qui constituent la composante culturelle et les variétés de contenus culturels qu'elles offrent.

Bibliographie

- Abdallah-Pretcelle, M et L. Porcher (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Bachman, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Minuit, 1980.
- Byam, M y Fleming, M. (2001). *Perspectivasinterculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Zárata, G. (1997). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen de Référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Hall E.T., *Le Langage Silencieux*, Seuil, 1983
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Bibliotecanueva.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé International.

La Réalité Augmentée au service de l'enseignement/apprentissage du Français Langue-Culture Etrangère : enjeux et perspectives

Panagiotis ARVANITIS
arva@frl.auth.gr

Panagiotis PANAGIOTIDIS
pana@frl.auth.gr

Pinelopi KRYSTALLI
pkrySTALLI@frl.auth.gr

Université Aristote de Thessalonique

La popularité croissante des appareils mobiles a attiré l'intérêt des scientifiques issus de différents secteurs qui se sont penchés sur le potentiel de ces appareils comme outils pédagogiques. En effet, nous assistons récemment à une implantation massive de ces outils technologiques dans les salles de classe, ce qui a donné naissance à une nouvelle approche qui relie l'apprentissage à la technologie : *l'apprentissage mobile*.

L'apprentissage mobile est clairement identifié comme une approche susceptible d'avoir des conséquences importantes sur l'enseignement/apprentissage des langues (Burston, 2013, Karsenty et Fievez, 2013, Martinez, Arançon et Hita, 2012, Demouy & Kukulska, 2010). Les données de différents types d'études (études de cas ou études à l'échelle nationale) ont démontré que l'apprentissage mobile offre un grand éventail d'opportunités à des apprenants des langues étrangères ainsi qu'aux enseignants en supportant l'apprentissage des langues en classe mais aussi dans des contextes authentiques en dehors de la classe.

Les applications de la Réalité Augmentée (RA), une sorte d'applications de l'apprentissage mobile constitueront l'objet du présent travail.

Notre communication vise alors à contribuer au débat du potentiel des applications de la Réalité Augmentée (RA) comme outils pédagogiques en classe de langue.

Plus précisément, dans un premier temps, nous tenterons de définir la notion de la RA, de présenter les facteurs influençant son intégration en classe de langue de même que les usages, les défis et les impacts sur l'enseignement/apprentissage du Français Langue-Culture Etrangère (FLCE).

Nous présenterons par la suite des applications/outils avec un réel potentiel pédagogique qui pourrait être utilisé pour concevoir des activités d'apprentissage destinées à aider les apprenants à développer des compétences communicatives langagières. Dans le cadre de cette communication, nous ferons également des propositions didactiques précises pour l'élaboration de projets en classe de FLCE autour de la RA.

Bibliographie

- Burston J. (2013). Mobile-Assisted Language Learning: A selected annotate of Implementation studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, October 2013, 17 (3), 157–225.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44-50. doi: 10.7821/naer.2016.1.140
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165.
- Martínez, C., C., Arancón, P., R. & Hita, J., A. (2014). A scrutiny of the educational value of EFL mobile learning applications. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 9(3), pp.137-146. [
- Palalas, A. (2011). Mobile-assisted language learning: designing for your students. S. Thouësnny & L. Bradley (Eds.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*, 71-94. Dublin: Research-publishing.net
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Educateur*, n°14, 6-11.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, Belin.

Study of the efficiency in the activity of mediation of Greek-speaking candidates: the case of KPG in French and Italian

Poulcheria AVRAMIDOU
riaavramidou@gmail.com

Vassiliki MIDOUCHA
midoucha.vasiliki@gmail.com

Anna PATRONI
annapatroni16@gmail.com

Aristotle University of Thessaloniki

Based on the 4th axis of the conference "The contribution of learner corpora to foreign language teaching", we will present the results of our study in the activity of mediation in writing production. Our study is based on the examination of corpora for the acquisition of KPG certificate, the official certificate of the National Foreign Language Exam System of Greece, and more specifically in Level C in November 2016. We worked on two sets of corpora in French and Italian languages, including 50 booklets of each language (100 booklets total). Therefore, we studied the instruction and the questions of the activity of mediation in the second module and we compared them to the candidates' answers. Our study focuses on what speech acts the Greek-speaking candidates chose and if this choice is well expressed and appropriate for composing the demanding type of text, in this case an article on the Internet. In addition, we examined if the role of mediation from Greek to French and from Greek to Italian is sufficiently accomplished. Our study is based on the Companion Volume

with the New Descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This Companion contains many important differences concerning the activity and the descriptors of mediation. In the end, we will present our suggestions in order to ameliorate the performance of Greek-speaking candidates in the activity of mediation.

Bibliography

- Concil of Europe (2017). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors*. (Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)
- Εηροφώτου, Ε. Θ. (2013). *Developing strategies through instruction in Greek EFL classrooms: The case of the mediation task for the KPG B2 level exams*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Doctoral thesis). (Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/132959>)
- Alegre, S. J. (2011). *La pluralité du concept de médiation : Étude de l'activité langagière de médiation dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans le système de certification en langue française KPG*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Doctoral thesis). (Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/127204>)
- Stathopoulou, M. (2014). *The Linguistic Characteristics of KPG Written Mediation Tasks across Proficiency Levels. Selected papers on theoretical and applied linguistics*. (Retrieved from <http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5845>).

Stades d'acquisition dans la cohésion des apprenants locuteurs de langues MoDiMEs. Approche sur corpus : quelles métadonnées explorer ?

Antonin BRUNET
FoReLL – Université de Poitiers
antonin.brunet@univ-poitiers.fr

En nous inspirant des travaux menés à l'Université de Louvain, par Sylviane Granger et son équipe concernant l'apprentissage de l'anglais langue étrangère et la constitution du corpus ICLE (International Corpus of Learner English), ainsi qu'en nous inscrivant dans la continuité du travail sur corpus d'apprenants de Français Langue Étrangère initié au laboratoire FoReLL, nous nous intéresserons, dans le cadre de cette Journée d'Études, aux différents stades d'acquisition des marqueurs de cohésion par des apprenants serbes, polonais et bosniaques.

Lorsque l'on s'intéresse aux recherches sur corpus d'apprenants, on ne peut passer à côté des travaux menés à l'Université Catholique de Louvain par Sylviane Granger et son équipe. S'il est vrai que les corpus constitués par l'équipe concernent les apprenants d'EFL/ESL (English as a Foreign Language/English as a Second Language). Le cadre méthodologique *Contrastive Interlanguage Analysis*, introduit par Granger en 1996 a fait l'objet en 2015 d'une réévaluation suite aux critiques qui lui ont été apportées. Parmi celles-ci, l'une des principales était que ce cadre avait jusqu'à présent orienté les analyses contrastives en tenant compte uniquement des langues maternelles des apprenants et en relayant ainsi toutes les autres métadonnées au second plan. Si les interlangues des apprenants et leurs analyses contrastives sont essentielles pour l'identification des compétences, il se trouve que la prise en compte de métadonnées jusqu'alors peu observées pourrait bien apporter des informations nouvelles.

Dans cet article, en ce qui concerne le FLE, nous tâcherons de réinvestir ce cadre méthodologique afin de comprendre quels sont les différents stades d'acquisition des outils de cohésion par nos apprenants. Pour cela, nous tâcherons de constituer quatre corpus d'apprenants dont un corpus d'apprenants hétérogène et dont trois corpus d'apprenants locuteurs de langues MoDiMEs. Ces corpus seront respectivement récoltés au Centre FLE de l'Université de Poitiers, à l'Institut des langues Romanes de Varsovie, à la Faculté de Philosophie de Novi Sad et à la Faculté de Philologie de Banja Luka. Outre les langues maternelles des apprenants, les métadonnées qui pourront constituer les variables envisagées pour mener nos analyses contrastives seront :

- les programmes des cours suivis par l'apprenant depuis sa première année de licence
- son niveau commun de référence
- sa participation ou non à un séjour en milieu endolingue et la durée de celui-ci le cas échéant
- sa préparation ou non à un examen de certification

De cette manière, avec ces paramètres nous entendrons essayer de dégager les différents stades d'acquisition, par les apprenants des outils de cohésion suivants :

- les connecteurs
- les reprises anaphoriques
- les conjonctions
- la cohésion lexicale

En effet, il apparaît non seulement que l'acquisition de ces éléments par les apprenants de FLE nous échappe partiellement, mais aussi que l'enseignement de la cohésion dans les manuels se limite souvent au travail sur les connecteurs. Ainsi, il pourrait être intéressant de voir les liens entretenus entre les phénomènes linguistiques observés et ces nouvelles métadonnées.

Bibliographie

- ABACH Najib. (2015). *Constitution d'un corpus oral de FLE : enjeux théoriques et méthodologiques*. Université de Rennes 2. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01147632/document>
- GRANGER Sylviane. 1996. « From CA to CIA and back: An integrated contrastive approach to computerized bilingual and learner corpora », in ; Aijmer, Karin, Altenberg, Bengt & Johansson, Mats (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*. Lund: Lund University Press, 37–51.
- GRANGER Sylviane. 2015. «Contrastive Interlanguage Analysis: a reappraisal», in; Callies, Marcus, Paquot, Magali & Granger Sylviane (eds), *International Journal of Learner Corpus Research: Vol 1*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- GRANGER Sylviane, HUNG Joseph & PETCH-TYSON Stephanie. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Language Learning & Language Teaching n°6*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- HALLIDAY, M.A.K & HASAN Ryqaiya. 1976. *Cohesion in English*. Quirk Randolph (dir) English Language Series: Vol 9.
- HASSELGARD Hilde & JOHANSSON Stig. 2011. "Learner Corpora and contrastive interlanguage analysis" In: *Studies in Corpus Linguistics n°45*. Pp 33-61.
- MEUNIER Fanny et al. 2011. *A Taste for Corpora. In honour of Sylviane Granger. Studies in Corpus Linguistics n°45*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SINCLAIR John McH. (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching. Studies in Corpus Linguistics n°12*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

L'intercompréhension entre langue proches : une ressource pour la défense de la diversité linguistique et culturelle

Maddalena de CARLO
Università di Cassino e del Lazio Meridionale
m.decarlo@unicas.it

Dans le rapport final rédigé à la suite du Symposium de Rüsclikon, Trim (1993) soulignait que l'approche communicative pouvait être considérée comme acquise dans la culture de l'enseignement des langues. Cependant, la forte focalisation sur le développement des compétences de l'utilisateur a ouvert une perspective instrumentale de l'enseignement/apprentissage des langues, qui risque d'offusquer des finalités éducatives plus larges et de faire concentrer tous les efforts de promotion linguistique sur la seule langue anglaise, jugée suffisante pour répondre aux besoins de la communication internationale.

Il fallait alors attirer l'attention sur un des principes fondateurs de l'Union européenne : la défense et la promotion de la diversité linguistique et culturelle. Dès 1995, avec la publication du *Livre Blanc pour la société cognitive*, la maîtrise de trois langues de la part des citoyens de l'Union Européenne se plaçait parmi les objectifs prioritaires. Par la suite, cette compétence plurilingue, et donc pluriculturelle, a été définie par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR, 2001) et, plus spécifiquement par *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP) qui a systématisé les compétences et ressources impliqués. Nous rappelons aussi la une nouvelle édition du CECR de 2017.

Par ailleurs, les études sur l'impact économique des politiques linguistiques (Grin 2005) montrent qu'enseigner telle ou telle langue, c'est contribuer à sa diffusion et à sa légitimité et lui faire occuper une place particulière dans le marché des langues. Pour faire un exemple, en 2005, le Royaume-Uni gagnait, à titre net, au minimum 10 milliards d'euros par année du fait de la dominance actuelle de l'anglais. Le thème de la justice linguistique constitue donc une dimension centrale de l'enjeu.

Les approches plurielles à l'heure actuelle les seules tentatives concrètes de réaliser l'intégration des répertoires des apprenants, instaurant ainsi une circulation interlinguistique à l'intérieur de la classe de langues (cf. Coste, 2002) et favoriser de fait une éducation au plurilinguisme.

L'intercompréhension est l'une des quatre approches décrites par le CARAP, parmi les nombreuses

définitions proposées par les spécialistes, nous accueillons ici celle qui pourrait sembler la plus minimaliste : « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre » (Degache, 2006).

À partir de cette définition simple est possible de mettre en place un programme d'enseignement des langues qui poursuit des objectifs de nature différente : la prise de conscience de la part de l'apprenant de son répertoire linguistique, l'acquisition de connaissances sur les langues, le développement de stratégies de communication et métacognitives dans les activités linguistiques de compréhension et d'interaction.

L'intercompréhension peut donc représenter une alternative possible à la communication monolingue et un instrument de défense des langues moins diffusées. Dans cet atelier nous présenterons des projets, des plateformes, des matériels et des activités pour la formation à la didactique de l'intercompréhension entre langues romanes.

Bibliographie

- Candelier, M. (coord.). (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV- Conseil de l'Europe.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. (2001). Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques.
- Commission Européenne (1995). *Livre blanc : Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*. Strasbourg : Commission Européenne.
- Coste, D. (2002). Éducation plurilingue et langue de scolarisation in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, pp. 91-103.
- De Carlo, M. (2011). Costruire saperi linguistici e repertori comunicativi nella didattica dell'intercomprensione. In E. Bonvino, S. Caddeo, S. Pippa (coord.) *Redinter-Intercomprensão*, "L'intercompréhension en hommage à Claire Blanche-Benveniste", Vol. 3. Chamusa: Cosmos, pp. 253-268.
- Degache Ch. (2006). *Didactique du plurilinguisme Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Université Stendhal – Grenoble III, sous la direction de Jacqueline Billiez.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Suisse.
- Trim, J. L. M. (1993). Le Symposium dans le contexte des projets "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe. In *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*. Rapport du Symposium de Rüschiikon, Conseil de l'Europe.
- Trim, J. L. M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997, International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Les traces de l'oral à l'écrit dans un corpus d'apprenants de FLE

Laurie DEKHISSI

laurie.dekhissi@univ-poitiers.fr

Efi LAMPROU

effrosyni.lamprou@univ-poitiers.fr

Freiderikos VALETOPOULOS

freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr

Université de Poitiers

« Aucun locuteur ne parle comme il écrit, aucun n'écrit comme il parle » (Gadet, 2003). Gadet fait ici référence à la variation diamésique du langage, c'est-à-dire au médium utilisé (oral/écrit). Cette distinction est très forte dans la langue française en partie à cause de « l'idéologie du standard » (Milroy et Milroy, 1985), dans laquelle le « français standard » correspond à l'usage correct de la langue à savoir sa forme écrite. Dès lors, dans la tradition normative française, toutes les traces de l'oral sont bannies à l'écrit.

À partir d'un corpus de copies d'apprenants de niveau intermédiaire, nous examinerons les traces d'oralité présentes dans ce type de production écrite. En effet, les apprenants de FLE vivant en France depuis un certain temps se familiarisent rapidement avec le français parlé dont les normes diffèrent de celle(s) de l'écrit selon le contexte. Ils prennent conscience de cette distinction oral/écrit mais sont souvent incapables par la suite de distinguer ce qui relève de l'un ou de l'autre en situation académique. Ainsi, on retrouve très souvent des articulateurs du discours tels que « en gros » ou « du coup », le

recours aux présentatifs « c'est » ou « il y a », ou encore la « forme courte » (Cappeau et Moreno, 2017) de la négation dans les dissertations.

Après un relevé des marques de l'oral présentes dans des productions écrites de type « dissertation », nous essaierons de voir lesquelles sont les plus fréquentes afin de proposer aux apprenants des stratégies leur permettant de distinguer les formes relevant de l'oral et de l'écrit.

Ce corpus sera étudié en contrastivité avec un corpus d'apprenants de FLE qui viennent d'arriver en France et qui passe un test de placement afin de mieux apprécier l'impact du séjour en France.

Bibliographie

Cappeau, P. et Moreno, A. 2017. « Les tendances grammaticales ». In F. Gadet (dir), *Les parlers jeunes dans l'Ile-de-France multiculturelle*. Paris et Gap, Ophrys, p. 73-99.

Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris-Gap, Ophrys.

Milroy, J. et Milroy, L. 1985. *Authority in language*. London, Routledge and Kegan Paul.

Enhancing the Potentiality of Mobile LMOOCs for Lifelong Learning with Micro-learning and Gamification

Christina DRAKIDOU

MA graduate

cdrakidou@gmail.com

In this era, the upsurge in technology and the ever-growing mobility of people, have resulted in a redefinition of the notion of language learning. Rather than being an exclusively formal learning process which only concerns young learners and the obtainment of certificates, it has turned out to be a lifelong learning issue by virtue of both necessity and desire for global connectedness. The unprecedented use of smartphones and the increasing number of mobile language learning applications have also taken traditional eLearning away from the limelight. Such facts have brought about a boom in Language Massive Open Online Courses (LMOOCs), which constitute a significant part of the current tendencies towards online language learning, mainly because they are asynchronous and available on demand, free or low- cost, as well as because of the fact that they can enable telecollaboration. However, instructional design and motivation issues in LMOOCs frequently result in dropouts. Thus, in this paper the author will present and illustrate the significance of the micro-learning technique and the gamification feature for the establishment of LMOOCs as a critical part of lifelong language learning.

Reference List

Barcena, E., Martin-Monje, E., & Read, T. (2015). Potentiating the human dimension in Language MOOCs. In *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs, EMOOCs*, 46-54.

Retrieved from: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37666738/Papers.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492764926&Signature=LF%2FaF04IiCIHUPr%2F4UBDbE3sVB A%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDesign_intent_and_iteration_The_HumanMOO.pdf#page=46

Bárcena, E., & Read, T. (2015). The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *Verbeia, Revista de estudios filológicos*, 28-35. Retrieved from <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/VERBEIA-Número-0.pdf#page=28>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).

ACM. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30609294/MindTrek_Gamification_PrinterReady_110806_SDE_accepted_LEN_changes_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526073801&Signature=Q0nx7jqBuKIDOF%2BN%2BnsLPaOnB1Y%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFrom_game_design_elements_to_gamefulness.pdf

Hug, T., & Friesen, N. (2007). Outline of a Microlearning agenda. *Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples*, 15-31.

Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Norm_Friesen/publication/255582537_Outline_of_a_Microlearning_Agenda/links/0c96053c6d20085eae000000.pdf

Noguera Fructuoso, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 45-65. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Ingrid_Noguera/publication/271203774_Noguera_2015_How_Millennials_Ried/links/54c1161c0cf25b4b8071b0b0.pdf

- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in education?. In Rory McGreal, R., Kinuthia, W. & Marshall, S. (Eds.), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (pp.5-15). Canada: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Skiba, D. J. (2012). Disruption in higher education: Massively open online courses (MOOCs). *Nursing education perspectives*, 33(6), 416-417. Retrieved from: [http://ne4ke2fg4p.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=DJ&aualast=Skiba&atitle=Disruption+in+higher+education:+Massively+open+online+courses+\(MOOCs\)&title=Nursing+education+perspectives&volume=33&issue=6&date=2012&spage=416&issn=1536-5026](http://ne4ke2fg4p.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=DJ&aualast=Skiba&atitle=Disruption+in+higher+education:+Massively+open+online+courses+(MOOCs)&title=Nursing+education+perspectives&volume=33&issue=6&date=2012&spage=416&issn=1536-5026)
- Sun, G., Cui, T., Yong, J., Shen, J., & Chen, S. (2015, May). Drawing micro learning into MOOC: using fragmented pieces of time to enable effective entire course learning experiences. In *Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD), 2015 IEEE 19th International Conference on* (pp. 308-313). IEEE. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=5191&context=eispapers>
- Ventura, P., & Martín-Monje, E. (2016). Learning specialised vocabulary through Facebook in a massive open online course. In Pareja-Lora, A., Calle-Martínez, C., & Rodríguez- Arancón, P. (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, (pp. 117-128). Retrieved from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=SwEYDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=LMOOCs+for+lifelong+learning&ots=vGBDBir6kn&sig=7yNNYzVLFdHPPYUkARH65wepaR0&redir_esc=y#v=onepage&q=LMOOCs%20for%20lifelong%20learning&f=false

**« Apprendre la LSF » (ed. Belin) :
Support pédagogique ou manuel pour apprendre la langue des signes ?**

Stéphanie GOBET
Université de Poitiers
stephanie.gobet.jacob@univ-poitiers.fr

L'objectif de notre communication est de présenter les deux seuls ouvrages existant pour enseigner la langue des signes en situation scolaire, « Apprendre la LSF » (édition Belin, niveaux A1 et A2), et d'analyser s'ils peuvent être considérés comme des manuels ou des supports pédagogiques.

En prenant appui sur ces ouvrages, nous souhaitons revenir dans un premier temps sur leur genèse. En effet, la langue des signes française (LSF) est officiellement reconnue depuis 2005 dans le cadre de la loi sur l'accessibilité. Fruit d'un long mouvement qui a débuté dans les années 1980, cette reconnaissance était surtout destinée à la communauté sourde qui souhaitait que les élèves sourds puissent bénéficier, dans le cadre scolaire, d'un enseignement bilingue (de et en LSF et français écrit). Cette reconnaissance institutionnelle instaure *de facto* que la langue des signes est une langue qui s'enseigne, s'apprend et par conséquent exige un encadrement et des supports pédagogiques devant être créés afin de répondre à ce nouveau besoin.

Il s'en est suivi une période de création de diplômes : en 2008, la LSF devient une épreuve optionnelle au baccalauréat, puis les candidats peuvent s'inscrire au concours CAPES LSF en 2009, mais il faudra attendre 2016 pour l'ouverture du Master MEEF LSF. Nous présenterons rapidement ces diplômes afin de mieux cerner qui sont aujourd'hui les pédagogues de et en LSF.

Les premiers enseignants titulaires du CAPES LSF (la plupart a passé le concours sans formation préalable) font face à un vide théorique et méthodologique concernant l'enseignement de la LSF. En effet, les élèves en face d'eux sont pour la plupart des entendants, il leur faut donc enseigner une langue étrangère. Ils n'ont ni supports, ni méthodes, ni manuels. Nombre d'entre eux s'appuient sur des méthodes FLE mais se retrouvent souvent déconcertés au regard de la difficulté à adapter des manuels à leur situation d'enseignant. C'est dans ce contexte que ces mêmes enseignants publient en 2013 et 2015 les livres « Apprendre la LSF » (niveau A1 et niveau A2). La deuxième partie de notre communication décrira les ouvrages en question. Nous tenterons de déterminer si « Apprends la LSF » s'inscrit dans une démarche spécifique telle que la méthode communicationnelle ou actionnelle, puis nous décrirons la progression entre les niveaux A1 et A2 et observerons les liens entre les objectifs et les contenus des séquences.

La dernière partie de notre présentation constituera en une analyse critique de deux points spécifiques :

- Les activités et supports préconisés pour initier les apprenants entendants à la culture sourde.
- A travers quelles activités les spécificités linguistiques de la langue des signes sont enseignées.

Nous verrons, à ce propos, que les auteurs prennent appui sur le modèle sémiologique (C. Cuxac, 2000) pour expliquer la linguistique appliquée à la LSF et analyserons comment ce modèle théorique est appliqué dans le cadre de l'enseignement.

Bibliographie

- AMAUGER, F. & al. LSF, langue des signes française ; niveau A2, Ed. Belin, 2015
- BAILLY, S., DEVITT, S., GREMMO, M.J., HAYWORTH, F., HOPKINS, A., JONES, B., MAKOSCH, M., RILEY, P., STOKS, G., sous la direction de TRIM, John. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer Guide pour les utilisateurs. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. (Format Word, 275 p.), 2002
- BÉRARD, E. *Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique*. In : Recherches et Applications : la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, janvier 2009, p. 36-44, 2009.
- BESSE, H. Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris : Didier, 2005
- CUXAC, C. La Langue des Signes Française ; les Voies de l'Iconicité, Bibliothèque de Faits de Langues, n° 15-16, Paris, Ophrys, 2000
- COURTILLON, J. Elaborer un cours de FLE, Paris ; Hachette, 2003
- DALLE, P. Histoire et philosophie du projet bilingue, l'ANPES et le rôle des parents. In : Enseigner en LSF- la Nouvelle revue de l'INSHEA, Hors-série 2005.
- GONZALEZ S. & al. LSF, langue des signes française ; niveau A1, Ed. Belin, 2013

“Is it great being a bilingual?” Exploring second generation bilingual Armenian children’s and their parents’ attitudes towards bilingualism and heritage language preservation

Iren HOVHANNISYAN

Freelance researcher

irenhovhannisyan83@gmail.com

Areti-Maria SOUGARI

Aristotle University of Thessaloniki

asougari@enl.auth.gr

The aim of this paper is to examine the difficulties of heritage language use and preservation faced by second generation (hereafter G2) children of Armenian origin (irrespective of citizenship) within the Greek socio-educational context. More specifically, the present paper will report on a two-faceted study, which examines the role of the family and the complementary school (i.e. Armenian Saturday school of Thessaloniki) in the formation of G2 Armenian children’s bilingual and bicultural identities. The research has been conducted among the G2 Armenian children (aged 7 up to 13 years) attending the complementary Armenian Saturday school of Thessaloniki and their parents. The following data collection tools have been employed: observations of classes and lessons taught by one of the researchers, focus group discussions with the pupils and semi-structured interviews with the parents and discussions with fellow teachers of Armenian at the complementary school. In this study, we will bring to light and discuss the existing “myths” concerning bilingual children (Baker & Jones, 1998; Mantzanidou, 2009; Shin, 2017; Valdes, 2001) by trying to demystify those wrongful conceptions about being a bilingual learner and to unravel those difficulties that the learners report to confront in the Greek socio-educational context. To this end, what will prove insightful is the migrant parents’ experiences, the strategies of language use and heritage language preservation at home and at the complementary school as well as the challenges that the bilingual children’s’ parents confront. There will also be an account of the bilingual children’s personal experiences, attitudes, fears and beliefs about their “special” status as bilinguals. What is more, the role of the complementary Armenian school in shaping the children’s bilingual and bicultural identities and heritage language preservation will be discussed (Corson, 1999). The findings of the study and the pedagogical implications will be primarily based on the personal experiences and accounts of the bilingual children and their parents. Therefore, it is expected that the findings will provide a genuine insight into the challenges faced and help the educators and policy-makers create “bilingual-friendly” educational programmes.

References

- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). Community-based education for indigenous cultures. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education*, (pp. 8-19), Clevedon: Multilingual Matters.
- Mantzanidou, S. (2009). *Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*. Unpublished MA dissertation, School of Philosophy and Pedagogy, Aristotle University of Thessaloniki.
- Shin, S.J. (2017). *Bilingualism in Schools and society: language, identity and society*. New York: Routledge.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37–80). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

La perception et la production des voyelles nasales du français

Nataša IGNJATOVIĆ

Faculté de Philosophie, Université de Niš, Serbie

natasa.ignjatovic@filfak.ni.ac.rs

Étant donné que le système vocalique français connaît les voyelles nasales qui n'existent pas en serbe, les apprenants serbes qui étudient le français langue étrangère font souvent des erreurs en prononçant ces voyelles : soit ils produisent la voyelle orale correspondante soit ils confondent les voyelles nasales.

La présente recherche se propose d'analyser la qualité (F1, F2) et la quantité des voyelles (exprimée en millisecondes) des voyelles nasales et de leurs équivalents oraux produits par les apprenants serbes. Afin de démontrer le lien entre la perception et la production des voyelles nasales chez les étudiants serbes de FLE, nous avons fait une recherche au Département de langue et littérature française à la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš en Serbie. Plus précisément, dix étudiants en première année ont participé ainsi qu'un locuteur natif du français, qui était désigné comme groupe de contrôle. On a procédé de la manière suivante :

1) Les étudiants ont fait deux tests de perception. D'abord, on leur a proposé une activité de discrimination de sons où ils devaient entourer la bonne réponse en fonction du son entendu (voyelle orale/nasale). La liste était composée de paires de mots isolés ayant une voyelle nasale en position initiale de la syllabe, à l'intérieur du mot et en position finale d'un côté, et une voyelle orale correspondante se trouvant aux mêmes positions de l'autre côté.

2) Le deuxième test de perception comprenait aussi une activité de discrimination de sons, mais on leur a demandé d'entourer la bonne réponse en fonction de la voyelle nasale qu'ils ont entendue, les mots ayant une voyelle nasale en position initiale, à l'intérieur du mot et en position finale du mot.

3) Dans la troisième étape, on a fait les enregistrements des étudiants qui lisaient une liste de mots isolés ayant les voyelles nasales en position initiale de la syllabe, à l'intérieur du mot – en position inter-consonantique et en position finale du mot - dans la syllabe finale fermée d'un côté, et de l'autre côté une liste de mots ayant les voyelles orales correspondantes se trouvant aux mêmes positions.

Ensuite, on a mesuré la qualité (F1, F2) et la quantité des voyelles se trouvant dans les positions susdites à l'aide du logiciel PRAAT. La quantité ou la durée des voyelles dans ces positions nous a permis de voir si les étudiants pouvaient acquérir ce paramètre sachant que les voyelles nasales sont allongées en position finale du mot, dans une syllabe fermée, accentuée. Les données obtenues ont été analysées avec SPSS (SPSS, version 20.00).

Les résultats montrent que les étudiants ont des difficultés à acquérir la qualité et la quantité des voyelles nasales et qu'il existe des différences individuelles dans la perception et de ce fait dans la production.

Mots-clés : les voyelles nasales, la qualité et la quantité des voyelles nasales, la langue française, les apprenants serbes, l'acquisition.

Bibliographie

- Abry, Chalaron 2010 : D. Abry, et M-L. Chalaron. *Les 500 exercices de phonétique A1/A2*, Paris, Hachette.
- Bet 1995: C. Bestt, A direct realist view of cross-language speech. In W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore: Yourk press, 171–204.
- Detey, Sylvain, Racine, Isabelle, Kawaguchi, Yuji, Zay, Françoise et Buehler, Nathalie. *Evaluation des voyelles nasales en français L2 en production : de la nécessité d'un corpus multitâches*, in Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S., Congrès Mondial de Linguistique Française. Paris.
- Ellis: 1994-1996: R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Flege 1993: J. E. Flege, Production and perception of a novel, second language phonetic contrast. *Journal of the Acoustical Society of America* 93 (3), 1589–1608.
- Fege 1995: J. E. Flege, Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language speech research*. Timonium MD: York Press, 233–277.
- Gudurić 2004: S. Gudurić, *O prirodi glasova*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krashen 1981: S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York and Oxford: Pergamon Press Ltd.

- Ladefoged1975: P. Ladefoged, *A Course in Phonetics*, New York: Harcourt Brace Jovanovich international edition.
- Ladefoged2005: P. Ladefoged, *Vowels and Consonants, An introduction to the Sounds of Languages*, Blackwell Publishing.
- Léon, Léon 2009 : M. Léon & P. Léon, *La prononciation du français*, Paris : Armand Colin.
- Lauret 2007 : B. Lauret, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette.
- Malmberg 1954 : B. Malmberg, *La phonétique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Paunović2009: T. Paunović, Sounds Serbian? Acoustic properties of Serbian EFL students' speech", In: Kitis, E. et al. (ed.). *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 19)*, Thessaloniki, 357–369. Sharwood, Kellerman 1986: M. Sharwood& E. Kellerman, *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Oxford : Pergamon.
- Šotra2006: T. Šotra, *Kakoprogovoritinastranomjeziku*, Beograd : Zavod za udžbenikeinastavnasredstva.

Overview of the SOURCe Project as an Open Educational Resource

Fryni KAKOYIANNI-DOA
University of Cyprus
frynidoa@ucy.ac.cy

Eleni TZIAFA
National and Kapodistrian University of Athens
eltziafa@frl.uoa.gr

Our aim is to describe the properties and functionalities of the SOURCe project, which includes the search engine for the Searchable Online French-Greek Parallel Corpus for the University of Cyprus (SOURCe) (Kakoyianni-Doa&Tziafa 2013), the Pencil (an alignment tool) (Kakoyianni-Doa et al. 2013), the Synonyms and the Library tools. These are designed as freely available resources for language processing, along with the data to be processed, in usable formats for teachers and learners. Moreover, we will outline its future perspectives and applications, discussing how it can be incorporated into effective learning resources. We will focus on the construction and composition of the SOURCe Project, based on a parallel corpus, the content, annotation, encoding and availability of which are meant to serve the needs of teachers and students of French as a foreign language and also to facilitate future linguistic research. This corpus linguistics approach is undertaken from the perspective of language learning and translation studies. This project is led by FryniKakoyianni-Doa and is fully funded by the University of Cyprus.

The core of the project is a collection of parallel corpora, aligned (at sentence level) original and translated texts (Sinclair & Ball 1996), in French and Greek. Research has shown that the use of corpora in the classroom can have remarkable results as regards foreign language learning (Hadley 2002; Landure& Boulton 2010). Moreover, as Kilgarriff (2009) suggests, parallel corpora are easier to be disguised as dictionaries and be brought for use in classroom.

In order to support the use of corpus linguistic tools by a diverse range of teachers and learners with no previous experience, we designed a simple interface, through which the user may search existing corpora, upload texts, and see them online. We included different registers (Biber 1993), so that users may compare the results and the use of each word or phrase in different contexts (e.g., literature, scientific, official, technical and journalistic language). Commonly used parallel corpora like EUROPARL (Koehn 2005), the JRC Acquis corpus (Steinberger et al. 2006) and other corpora from the Opus open parallel corpus (Tiedemann 2012) were also used, as were literary works available from Project Gutenberg.

To overcome the well-known problem of the existing NLP tools and resources not finding their way into the language learning classroom, despite their obvious potential uses in language learning, the main goal of the proposed project is to provide language instructors and learners with ready-made corpora and corpus-based exercises, available for use in a new learning environment. This project is thus intended not only to fill a gap in the literature on corpora used in classroom, but also to make available valuable resources, especially for a less resourced language such as Greek. Our objective is to develop a knowledge base that will assist teachers to find out about, adapt and apply existing tools.

References

- Biber, Douglas. 1993. Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing* 8/4. 243-257.

- Hadley, Gregory. 2002. Sensing the winds of change: An introduction to data-driven learning. *RELC Journal*, 33(2). 99-124.
- Kilgarriff, Adam. 2009. Corpora in the classroom without scaring the students. *Proceedings of the 18th International Symposium on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Taipei: National Taiwan Normal University. <http://www.kilgarriff.co.uk/Publications/2009-K-ETA-Taiwan-scaring.doc> (14 January, 2016).
- Kakoyianni-Doa, Fryni & Tziafa, Eleni. 2013. Source: Building a searchable online French Greek parallel corpus for the University of Cyprus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13* (número especial).
- Kakoyianni-Doa, Fryni, Antaris, Stefanos & Tziafa, Eleni. 2013. A free online parallel corpus construction tool for language teachers and learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier, 95. 535-541.
- Koehn, Philipp. 2005. Europarl: A parallel corpus for statistical machine translation. *Proceedings of the 10th Machine Translation Summit*, Phuket, Thailand. 79-86.
- Landure, Corinne & Boulton, Alex. 2010. Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp*, 57. 11-30.
- Steinberger, Ralf, Pouliquen, Bruno, Widiger, Anna, Ignat, Camelia, Erjavec, Tomaz, Tufis, Dan & Varga, Daniel. 2006. The JRC-Acquis: A multilingual aligned parallel corpus with 20+ languages. *5th Language Resources and Evaluation Conference (LREC)*, Genoa, Italy. 2142-2147.
- Tiedemann, Jörg. 2012. Parallel data, tools and interfaces in OPUS. *8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*. 2214-2218. http://lrec.elra.info/proceedings/lrec2012/pdf/463_Paper.pdf (14 January, 2016).

L'apprentissage de l'arabe en Grèce et son choix comme langue étrangère dans le cadre de la rencontre des langues : recherche sur des élèves apprenant la langue arabe à Thessalonique

Efstratia KALLINTZI
 Université Aristote de Thessalonique
kallintziefs@hotmail.com

Le but de ce travail est l'esquisse du profil des élèves adultes qui apprennent l'arabe comme langue étrangère, la détection et interprétation des motifs concernant cette décision, aussi bien que leur relation avec le bilinguisme.

Le cadre théorique de cet ouvrage est composé de sujets qui concerne la langue et la culture arabe, le bilinguisme, la motivation et les idéologies linguistiques, qui ont comme but l'importation du lecteur au sujet étudié, afin qu'une compréhension profonde de la recherche soit accompli.

La population, qui est objet dans la recherche, est tous les élèves qui ont choisi d'apprendre la langue arabe comme étrangère à Thessalonique. Cet apprentissage est considéré comme intentionnel, d'une combinaison de méthode quantifié et qualifié (triangulation) pour une couverture sphérique des nécessités de la recherche aussi possible. Les outils de la recherche qui sont utilisés sont le questionnaire et l'entretien.

La recherche est accomplie en trois étapes : La première commence avec la promotion électronique du questionnaire aux élèves de Thessalonique, âgé(e)s de 18 ans et plus, qui apprennent la langue arabe dans des organisations publiques et privées (écoles des langues étrangères, centres culturels, autres courses). Finalement, 43 élèves ont répondu au questionnaire ; parmi elles/eux, 5 hommes et 5 femmes sont choisis pour donner un entretien à l'enquêtrice. Le but est que, leur motivation, leur attitude et leurs sentiments concernant la langue arabe, soit enquêtés plus profondément, marquant ainsi la deuxième étape de la recherche. La troisième étape consiste à un entretien avec un enseignant grec de la langue arabe.

Les résultats du questionnaire sont présentés analytiquement dans des graphiques et tableaux, alors que les entretiens sont analysés avec la méthode d'analyse de contenu, desquels viennent les quatre catégories thématiques suivantes: contexte linguistique, langue arabe, conditions sociales modernes aux pays arabes et plans futures.

Les conclusions exportées après l'élaboration des résultats sont les suivantes. Le contexte linguistique, social et éducatif/professionnel des élèves de la langue arabe est lié avec le bilinguisme, l'intérêt pour lequel est exprimé à travers des relations individuelles et professionnelles quotidiennes et des contacts multiculturels. L'environnement familial et surtout amical joue un rôle très principal dans la décision d'apprendre cette langue spécifique, parallèlement avec leur intérêt ésotérique d'être initié(e)s à la culture arabe et de se cultiver mentalement. Pourtant, beaucoup d'élèves souhaitent trouver un travail dans un pays arabe ou en Grèce. Certainement, beaucoup d'entre elles/eux sont influencés par des événements liés avec la venue des réfugiés en Grèce et à l'Europe à cause des conflits guerriers à la terre syriaque.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue arabe, la plupart des élèves n'ont pas l'opportunité d'utiliser la langue sauf la cadre de l'enseignement, bien que certains l'utilisent au travail, dans leurs études et pendant des conversations avec des ami(e)s arabes. C'est une croyance commune le fait que l'absence du stimulus auditifs en langue arabe est un facteur inhibiteur à l'utilisation de la langue par rapport aux langues des pays occidentaux, parallèlement avec les autres difficultés que les grecs rencontrent pendant l'apprentissage, qui sont surtout la mémorisation du vocabulaire et la lecture et prononciation des mots.

Bibliographie

- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Cleventon: Multilingual Matters Ltd.
- Κυργιώτης, Π. (2012). Η αραβική γλώσσα και ο κόσμος γύρω της: πώς η γλώσσα των λίγων έγινε γλώσσα των πολλών, 1ο Διεθνές Συνέδριο, Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας Εκτός Σχολείου, 8-10 Απριλίου 2011 (σσ.348-355). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαντάουη, Χ. (2012). Έλληνες και Άραβες: Σταθμοί στις σχέσεις των δυο λαών και πολιτισμών, 1ο Διεθνές Συνέδριο: Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας Εκτός Σχολείου, 8-10 Απριλίου 2011 (σσ.340-347), Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.
- Μπασούκου-Κονδύλη, Ε. (2007). *Ο Αραβικός Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία*. Η Κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Χώρος για δύο. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Locuteurs de langues moins diffusées et enseignées du collège grec dans les classes de langues étrangères largement diffusées

Stavros KAMAROUDIS
akamarou@uowm.gr

Anneta TANTSI
atantsi@sch.gr

Université de Macédoine de l'Ouest

Dans cette intervention sera examinée la situation linguistique des élèves étrangers en Grèce dont les langues maternelles sont moins diffusées et pas du tout enseignées dans le cadre scolaire. On va surtout se référer aux langues des collégiens bilingues, locuteurs du russe et de l'albanais et se concentrer sur leur présence dans les classes de langue étrangère comme celles de l'anglais, du français et de l'allemand. L'apparition d'un nouveau grand public de locuteurs d'autres langues MoDiMes en Grèce comme l'arabe ne sera pas examinée dans cette intervention tenant compte du fait que leur scolarité n'est pas encore tout à fait organisée ou généralisée. Une fois examinée la politique linguistique grecque envers les langues moins diffusées telle qu'elle se présente dans le curriculum des collèges et après avoir démontré leur absence, on va noter la présence et la participation possible plus active des élèves bilingues dans les classes des langues étrangères enseignées dans le cadre du programme scolaire ainsi que la possibilité de la valorisation de leurs langues minoritaires. Baker (2001) et autres (Griva & Stamou, 2014) se sont référés à plusieurs reprises à des enquêtes démontrant que les bilingues apprennent mieux une nouvelle langue que les monolingues étant donné que le bilinguisme offrirait un avantage durant l'apprentissage d'une nouvelle langue grâce à une conscience métalinguistique plus développée et une sensibilisation plus forte à la communication. La question posée est donc de savoir si la connaissance de langues moins diffusées pourrait constituer une valeur ajoutée pour les langues largement diffusées. Pour répondre à cette question - hors la description de la situation linguistique dans les collèges grecs telle que l'adoption du modèle éducatif linguistique pour les collégiens étrangers (Tsimpli, 2012) et la promotion ou pas de langues MoDiMes (Nikolaou, 2000, Kiliari, 2005) - des données d'études ainsi que des résultats d'enquêtes (Tantsi, 2015) en Grèce seront présentés. On va s'appuyer surtout sur les interactions et les comportements produits par les locuteurs de langues MoDiMes en classe de langue étrangère, la valorisation de leur langue par les collégiens eux-mêmes, les enseignants ou le matériel scolaire, souligner des problèmes et faire des propositions pour transformer la situation existante en une valeur ajoutée pour les langues largement diffusées.

Bibliographie

- Γρίβα Ελένη & Στάμου Αναστασία (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*, Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Κουλιάρη, Αγγελική (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Νικολάου, Γιώργος (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάντση, Αννέτα (2015). *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο από μαθητές/-τριες με μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική. Απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή, Φλώρινα: ΠΔΜ. Διαθέσιμη στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35264> (ανακτήθηκε 10/3/2018).
- Τσιμπλή Ιάνθη-Μαρία, Δημητρακοπούλου Μαρία, Καλτσά Μαρία, Φωτιάδου Γεωργία (2012), *Διγλωσσία. Στο Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Baker Colin (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή – επιμέλεια και Γλωσσάριο Μιχάλης Δαμανάκης. Μετάφραση Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: Gutenberg. Τίτλος πρωτοτύπου Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (1993), Clevedon: Multilingual Matters.

Albanian? How does-it like? Discover the language of my school mates

Stavros KAMAROUDIS
sicar.kamaroudis@outlook.com

Miltiadis ZOGRAFOS
zografosm@gmail.com
University of Western Macedonia

Albanian bilingual students are, according to statistics, one tenth of the Greek student potential. Moreover, 54% of the immigrant pupils are Albanian (February 2017). Although distributed unevenly, more in the tourist areas, due to the better employment opportunities for parents (eg in some Greek islands constitute one third of the pupil's number), their indoeuropean language using the Latin alphabet is hardly taken into account by teachers and professors in language teaching. Yet, apart from its affiliation with Greek and its presence in several areas, mostly in the South part of Greece, in the form of the Arvanite, dialect of the Albanian, its acquisition and use are added values for bilingual students.

Based on the findings of Tsokalidou, which introduces the term hidden bilingualism (2005, 2012), Krimbas (2005), Skourtou (2011), Sella - Mazi (2016), Kamaroudis – Model Clepsydra “Hourglass” (2015), Zografos - Kamaroudis (2016 - Rhodes), we applied to the 31st Primary School of Thessaloniki a work plan on "My Fellow Language Week".

We have assigned work to three groups related to a) Albania's history, b) its geography, c) the Albanian language; small introduction and useful daily vocabulary, especially in daily school life.

Widespread use of the Internet and New Technologies has taken place. The parents of the students spoke to us and sang in Albanian, compared the life and customs of the two countries, spoke about sports, brought examples of Albanian athletes who were distinguished in the past but also of Greek-Albanians who have written history in sport (Pyrros Dimas in lifting weights, Miranda Tzelili in javelin) and offered in the last course traditional dishes.

In this way we have achieved cross-language (language, history, geography, Gymnastics), familiarity with research but, above all, the avoidance of the prevailing linguistic racism and the use of lesser-used languages which unfortunately are generally underestimated, often by the families of Albanian immigrants themselves.

We strongly believe that this way of teaching can be used in teaching more languages (Balkan or refuge's languages that were recently appeared).

References

- Zografos, M., Kamaroudis, S. (2015) Youth interests and language. Sports texts in teaching in elementary school, International Conference “Rethinking Language, Diversity, and Education” Rhodes (2015).
- Καμαρούδης, Στ. (2015). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Κριμπάς, Γ. Π. (2007). *Επιδράσεις της Νεότερης Ελληνικής στις Βαλκανικές Γλώσσες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Creating and Using a comprehensive Corpus of Modern Greek, a multilayered language of unusually long Diachrony

Ioannis KAZAZIS
President of the Centre for the Greek Language
Emeritus Professor of the Philosophical Faculty of AUTH
jkazazis@gmail.com

The phenomenon of the accumulation and stratification of the vocabulary of the Modern Greek language - not only in its diachrony, which is undeniable, but also of Modern Greek in its synchrony - makes the Modern Greek language worthy of study.

As regards the extensions of this phenomenon, one is certainly positive, as the language in its synchronous level of analysis -being the mirror of our society-expresses everything that occurs around us; at the same time, it drives us historically into layers much deeper than any other recorded language. Under these conditions, language can become a mechanism that produces science, letters, and culture. The other aspect of this phenomenon is the great challenge of teaching this wealth of language adequately to users: to students within the school, but also to every kind of non-native speakers of Greek or professionals beyond the formal education horizon (Kazazis, 2016).

The integrated digital corpora environment created by the Centre for the Greek Language offers its users a large pool of authentic language material, sorted by text genres. Thus, with the help of computer tools and electronic dictionaries, language teachers can teach Modern Greek as a linguistic system but also as a system of language use through authentic specimens of speech and within its authentic context (Politis, n.d.).

MOGED: Modern Greek Language E-Diagnostic Tests

Ioannis KAZAZIS
President of the Centre for the Greek Language
Emeritus Professor of the Philosophical Faculty of AUTH
jkazazis@gmail.com

Thomais ROUSOULIOTI
Aristotle University of Thessaloniki
Centre for the Greek Language
thomaisr@itl.auth.gr

Rania VOSKAKI
Centre for the Greek Language
rvoskaki@hotmail.com

The e-diagnostic tests we present are part of the research activities of the Centre for the Greek Language (CGL). CGL is the official state-recognized research centre, which certifies the Modern Greek Language Attainment and awards the official “Certificate of Attainment in Modern Greek”. For the purposes of the CGL exams and generally for the promotion of the Greek Language, the CGL cooperates with about 200 exam centers all over the world. In this framework, and in order to support all those who are interested in participating in the examinations for the Certification of Attainment in Modern Greek, CGL has designed a set of electronic diagnostic tests. Modern Greek E-Diagnostic tests (MOGED) are an online testing application, available for teachers of Modern Greek language as a second/foreign language (L2), and mainly for potential candidates for the CGL language exams, willing to determine their level of language competence. We have designed MOGED following the CEFR (2001) standard levels of language reference (A1-C2) as adapted to the Modern Greek language. The present research work is available on the portal for the Attainment of Modern Greek as L2 (<http://www.greeklanguage.gr/certification/login.html>).

According to Bachman (1990), a diagnostic test can examine important aspects of the content of a specific programme and show if students need further help with one of the perceptive or productive skills (Alderson et al., 1995). Furthermore, its main goal is the support of the learning process (Alderson, 2005). In this presentation we are going to present (a) the designing procedure of this diagnostic test, (b) the automated scoring (Fulcher, 2013), (c) all the feedback given to the users (Alderson et al., 2013) and (d) its possible expansion prospects.

More precisely, we will analyze the structure adopted, compared to equivalent e-diagnostic tests developed for both widely and less widely used languages in terms of the technical architecture adopted. MOGED have been developed in the framework of educational technology, taking into account (a) CGL's technical expertise on that field in relation with (b) state of the art designing procedures in terms of e-diagnostic tests' content and (c) trends in Information and Communication Technology. Moreover, we have anticipated for a friendly user environment, by adopting to a certain extent drill and practice methods. Those methods were necessary to be applied in an initial stage, in order to comply with the structure of the Modern Greek attainment exams. Nevertheless, our next step that is currently in evolution is to produce constantly reviewed and updated methods taking under consideration the results of scientific research (CEFR, 2017), so as to meet more effective and efficient methods of e-diagnostic testing.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Alderson, C. J., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, C., Huhta, A., Nieminen, Ullakonoja, R., Haapakangas, E-L. (2013). What is the impact of diagnostic language tests? Power Point presentation. Ealtaconference. Retrieved from www.ealta.eu.org/conference/2013/presentations/EALTA_2013_washback_of_diagnostic_tests_-_final_version_shorter.pdf [25-2-2018]
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press: Oxford.
- Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion Volume with New Descriptors. Provisional Edition. Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department.
- Fulcher, G. (2013). *Practical Language Testing*. NY: Routledge.
- Modern Greek Language E-Diagnostic Tests. (2017). Retrieved from www.greeklanguage.gr/certification/login.html [28-2-2018]

Le PEPELF : évaluation alternative au profit des enseignants en exercice et des stagiaires/futurs enseignants

Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU
rkiyitsi@frl.auth.gr

Alexandra LEFA
cpvalex@hotmail.com

Université Aristote de Thessalonique

Se référer au *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF), c'est nous inciter à réfléchir – en tant qu'enseignantes – sur l'autoévaluation (Little D. 2007), en vue d'une amélioration de la tâche didactique. Le PEPELF, outil précieux et polyvalent, contribue « au développement professionnel » (Desjardins, 2002) de l'enseignant sur le plan pédagogique et didactique, en lui permettant, entre autres, de réfléchir sur sa façon d'enseigner, sur l'adaptation du contenu de son cours aux besoins et aux intérêts de ses élèves, afin de les encourager dans leur apprentissage, de les stimuler en matière pédagogique, de les impliquer dans des pratiques novatrices. Ceci dit, les classes hétérogènes nécessitent pour l'enseignant de langues des compétences et des capacités diverses qui peuvent être consolidées par l'utilisation du PEPELF.

Pour se rendre compte des opinions et des pratiques par rapport à l'utilisation du PEPELF dans le milieu éducatif grec, deux enquêtes ont été menées auprès de deux publics différents : (a) des étudiants-stagiaires de FLE du Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique et (b) des enseignants de FLE dans des établissements scolaires publics et privés et dans des centres de langues « frontistiria ».

Lors de cette intervention, nous présenterons les résultats de notre enquête qui nous ont permis de distinguer les besoins et les attentes de ces deux publics concernant les apports de l'utilisation du PEPELF.

Bibliographie

- Causa M., (2012), *Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues*, *Diversité – Recherche (DIRE)*, No2
- Desjardins R., (2002), *Le portfolio de développement professionnel continu*, éd. Chenelière Éducation.
- Little D., Hodel H.-P., Kohonen V., Dick Meijer, Perclová R. (2007), *Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues*.

Peut-on parler du multilinguisme dans un pays dit monolingue ? Le panorama des langues MODIMES en Pologne (contexte éducatif)

Radosław KUCHARCZYK
r.kucharczyk@uw.edu.pl

Maciej SMUK
m.smuk@uw.edu.pl

Université de Varsovie

La notion de multilinguisme est omniprésente dans les documents administratifs de l'Union européenne. D'un côté, il garantit le fonctionnement cohérent de la communauté, de l'autre, il devient une valeur qu'il faut protéger. Il n'est pas donc étonnant de constater que c'est l'école qui assume un rôle particulier dans la promotion du multilinguisme. En effet, lors du parcours scolaire, les élèves ont maintes occasions pour être exposés à la diversité linguistique. Il n'est pas seulement question des cours de langues étrangères dans le sens strict des mots, mais aussi de l'enseignement d'une matière intégré à une langue, des cours de disciplines non-linguistiques pendant lesquels les apprenants découvrent les modalités de fonctionnement du discours spécialisé et aussi des cours de langues régionales et minoritaires. La question qui se pose est de savoir comment la sensibilisation au multilinguisme se fait dans le pays dit « monolingue » tel que la Pologne où il existe une seule officielle et dans lequel les minorités linguistiques sont relativement peu nombreuses. Les axes de la réflexion que nous proposons dans la présente intervention sont les suivants :

1. Le rôle du multilinguisme dans le fonctionnement de la communauté européenne
2. Le contexte socio-éducatif de la Pologne
3. Les langues régionales et minoritaires dans le système éducatif polonais
4. Les langues étrangères dans le système éducatif polonais

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Byram, M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques éducatives, Strasbourg.
- Candelier, M. (et al.), 2012, *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe, Graz.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., van de Ven, P.-H., 2009, *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Division des Politiques Linguistiques
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf (8.11.2011)
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires
[http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c07e\(27.03.2017\)](http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c07e(27.03.2017))
- Janowska, I. 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Jaskuła, M., 2015, *Wielojęzyczność w szkole*, [w:] *Języki Obce w Szkole 2/2015*, str. 42-46.
- Języki zagrożone wymarciem a różnorodność językowa w Unii Europejskiej*
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT\(2013\)495851\(SUM01\)_PL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT(2013)495851(SUM01)_PL.pdf) (19.03.2017)
- Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012, 2013*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa. [http://czytelnia.frse.org.pl/media/kdfl2012-pl.pdf\(27.03.2017\)](http://czytelnia.frse.org.pl/media/kdfl2012-pl.pdf(27.03.2017))

**L'acquisition de la syntaxe du français par les apprenants hellénophones :
le cas des transferts syntaxiques dans le discours écrit des candidats
du Système National d'examens en langues étrangères (KPG) au niveau C1-C2**

Dans le discours produit par les apprenants de toute langue étrangère, autrement dit de toute langue acquise après la *Période Critique*¹ de l'acquisition du langage, nous détectons souvent des transferts linguistiques provenant des langues acquises auparavant. Cela est dû à la difficulté – et non pas impossibilité – de réinitialiser les paramètres² pendant le processus d'acquisition d'une langue autre que la/les première(s) langue(s) (L1). En d'autres termes, les apprenants transfèrent des paramètres d'une langue à une autre et cela ne concerne pas uniquement les transferts de la/des première(s) langue(s) à une langue étrangère, mais également les transferts d'une langue étrangère – acquise à un niveau qui permet la réinitialisation des paramètres – à une autre. Ces transferts, ainsi, peuvent s'opérer entre toutes les langues existant dans le répertoire langagier d'un apprenant et nous témoignons leur présence dans tous les niveaux d'analyse linguistique (morphologie, syntaxe, phonologie, sémantique, etc.). Le répertoire langagier des apprenants grecs comprend, en règle générale, la L1, vue de manière holistique, autrement dit, y comprises la norme et toutes les variétés régionales de la langue grecque, la première langue étrangère (L2), l'anglais, et d'autres langues étrangères apprises, jouissant d'un statut de deuxième langue étrangère (L3). Dans cette intervention, nous tâchons à examiner comment le grec, en tant que L1 des apprenants, influence l'acquisition de la syntaxe du français, langue fonctionnant dans notre cas comme L3. Nous essayerons, plus particulièrement, toujours dans le cadre de la *Syntaxe Générative*, à démontrer : a. dans quels cas les transferts des paramètres syntaxiques du grec au discours des apprenants troublent l'expression écrite en français, b. dans quels cas les paramètres de la syntaxe du grec coïncident avec celles de la syntaxe française et, ainsi, facilitent le discours écrit des apprenants hellénophones du français L3. Afin d'examiner les deux cas respectifs, nous utiliserons un corpus comprenant 80 productions écrites des candidats au niveau C1-C2 du KPG en français. Les exemples qui seront tirés de ce corpus de textes illustreront les cas présentés au-dessus, tant à travers les erreurs-marques des transferts négatifs qu'à travers les transferts positifs.

Bibliographie

- Ayoun, D. (2003). *Parameter Setting in Language Acquisition*. Continuum: London, New York
- Biloua, E. (1998). *Syntaxe générative : théorie des principes et des paramètres*. Munchen, Newcastle: LINCOM EUROPA
- Herschensohn, J. (2000). *The Second Time Around – Minimalism and L2 Acquisition*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, Philadelphia.
- Gass, S., Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Routledge: New York and London.
- Gass, S., Selinker, L. (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Mattern LTD : Clevedon, Buffalo, Toronto.
- Sörös, A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues*. Peter Lang: Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien.
- Starets, M. (2000). *Théories syntaxiques du français contemporain*. Canada: Les Presses de l'Université Laval
- Θωμαδάκη, Ε. (2009). *Το επίθετο. Στοιχεία μιας τυπολογικής και συγκριτικής προσέγγισης*. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα: University Studio Press.
- Κοτζόγλου, Γ. (2013). Παρεμφατικότητα και Έλεγχος. Ρεβυθιάδου, Α., Σπυρόπουλος, Β. (επιμ.) *Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών Ρωσικής-Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Ρούσσου, Α. (2015). *Σύνταξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Χατζηκυριακίδης, Σ. (2013). Η σύνταξη της Ονοματικής Φράσης. Ρεβυθιάδου, Α., Σπυρόπουλος, Β. (επιμ.) *Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών Ρωσικής-Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Le croisement du Grec et du Français : un potentiel créatif dans l'enseignement de la littérature en FLE

Polytimi MAKROPOULOU

¹ Selon l'Hypothèse de la Période Critique, il existe une période optimale pour l'acquisition du langage pendant laquelle toute langue acquise – en tout cas 3 langues au maximum – est considérée et fonctionne de point de vue neuropsycholinguistique comme L1.

² Grammaire universelle et programme minimaliste de Noam Chomsky

Le but de notre intervention serait de montrer comment le contact entre la langue source et la langue cible des apprenants en FLE les inciterait à intégrer, dans un potentiel créatif, l'univers linguistique et culturel d'une langue dans l'autre, du Grec au Français dans notre cas. À travers des exemples précis, tirés de notre expérience en tant qu'animatrice d'un atelier d'écriture créative au sein de notre département, nous allons essayer de révéler l'intérêt du recours au répertoire linguistique et culturel de la langue Grecque, en tant que stratégie de détour au moyen de laquelle l'apprenant, aidé par ses expériences langagières antérieures, pourrait rencontrer la langue et la culture nouvelles.

Notre but serait donc de démontrer que le rôle de l'enseignant serait d'essayer, tout en enseignant la langue de communication et de travail, de révéler la nécessité d'une langue à forger, « une langue baleine », selon la métaphore de l'écrivain Jean Portante, une langue qui, extérieurement, ressemblerait au français, comme la baleine au poisson, mais qui, à l'intérieur, respirerait avec le poumon de l'origine, comme les poumons du mammifère-baleine.

Dans ce contexte, le texte littéraire s'avérerait un support précieux à exploiter, dans la mesure où il permettrait ce « croisement » des langues, tout en créant un espace de liberté et de créativité, propice à l'extériorisation d'une parole intérieure qui libèrerait l'affectivité, la sensibilité et l'imaginaire de l'apprenant et donnerait ainsi un nouveau sens à son apprentissage.

Bibliographie

Godard Anne (dir.), *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015

Morel A.-S., « Littérature et FLE, état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », *Synergies Monde N° 9*, actes du 2^e forum mondial HERACLES, GERFLINT, 2012

Alexakis Vassilis, *Paris-Athènes*, Paris, Seuil, 1989

Portante Jean, *Mrs Haroy ou la mémoire de la baleine*, Luxembourg, éd. Phi, 1993.

L'utilisation des marionnettes traditionnelles française (Guignol) et grecque (Karaghiozis) en classe de FLE dans l'enseignement primaire grec : un échange interculturel productif

Fanny MAQUET- ΣΑΡΑΦΟΠΟΥΛΟΥ
11^e école primaire de Drama
fmaquet@yahoo.gr

L'intérêt de l'usage de la marionnette en classe de FLE en tant que méthode didactique alternative n'est plus à démontrer. Par l'attrait irrésistible qu'elle exerce sur les enfants de tout âge, par ses vertus psycho-pédagogiques (la marionnette désinhibe, incite au travail de groupe) et didactiques (elle permet de créer une situation linguistique authentique tout en pratiquant une activité interdisciplinaire ludique, divertissante et stimulante), elle constitue un outil d'appoint apprécié des apprenants. Cependant, le recours simultané aux marionnettes populaires traditionnelles de France (Guignol) et de Grèce (Karaghiozis) ajoute encore une dimension interculturelle permettant de nombreuses exploitations, tant sur le plan culturel que linguistique. Figures emblématiques, ces deux marionnettes et leurs environnements respectifs véhiculent des caractéristiques, des valeurs et une tradition propres à la société dont elles sont issues. Les élèves sont amenés à découvrir ces réalités à travers l'aspect physique des personnages et leurs décors, mais également à travers leur répertoire (titres des œuvres) et le langage qu'ils emploient (tics langagiers, expressions consacrées, témoignent d'un registre oral on ne peut plus familier ainsi que de fonctions langagières – référentielle, phatique, expressive, poétique - très diverses).

En ce qui concerne la comparaison des deux univers culturels qui va naître de l'observation de ces traits, le caractère stéréotype, voire caricatural des deux marionnettes, va permettre d'aborder les notions de clichés et de relativiser les conclusions hâtives. Également, la bonhomie, l'humour et surtout l'autodérision qui leur sont propres favorisent une attitude de tolérance propice au dialogue interculturel. Ces personnages sont d'ailleurs souvent considérés comme des « cousins » (l'étonnante similitude dans l'emploi figuré de leur nom – « faire le guignol », « κάνω τον Καραγκιόζη » – en dit long sur le sujet). Au-delà de leurs différences, ils présentent bon nombre de points communs, à

commencer par leur gaité, leur verve satirique et leur esprit critique aussi bien aiguisé que leur appétit...

En conséquence, la comparaison de ces deux marionnettes dans le cadre d'un cours de FLE dans l'enseignement primaire ne peut que jeter des ponts précieux entre les deux langues et cultures, comme notre expérience personnelle nous a permis de le vérifier, qu'il s'agisse d'une rencontre fugace dans l'espace de quelques heures didactiques ou d'une confrontation plus approfondie lors d'une représentation (extrascolaire) de marionnettes.

Bibliographie

Massé, O., Des marionnettes en classe de FLE. Utilisation pédagogique d'une ressource psychothérapeutique, 2005 (article tiré du site électronique http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/019/020-023_masse.pdf)

Remeteau, P., La marionnette au banc d'essai... Contributions à une réflexion méthodologique en didactique du FLE, 2004 (article tiré du site électronique http://ressources-cal.univ-gcomte.fr/gerlint/FranceSP2004/paul_remeteau.pdf).

« Éveil à la langue et à la culture françaises » : un projet interactif

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU

Université Démocrite de Thrace

mavlaz@otenet.gr

Le projet « Éveil à la langue et à la culture françaises » réalisé par l'Association franco-hellénique « La Maison d'Antoinette » de 2010 à 2016, s'adressait à des enfants grecs mais aussi d'origine russe, arménienne, ukrainienne..., de 5 à 11 ans, ainsi qu'à des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Éducation, apprenants de FLE. Il avait comme but de : a) sensibiliser les enfants, qui ne connaissent pas le français, à la langue et à la culture françaises à travers des activités ludiques et créatives, b) mettre en contact par ce partenariat entre l'université et une association, les étudiants-futurs enseignants, apprenant le français, avec la réalisation de matériel pédagogique et l'organisation d'ateliers créatifs. Pour l'élaboration de ce projet, nous avons mis en place la pédagogie de projet, méthode active et dynamique qui favorise la participation et la motivation des apprenants, la perspective actionnelle qui forme des apprenants-usagers, "acteurs sociaux" accomplissant des tâches dans un contexte social, ainsi que les TICE qui favorisent l'activité et l'autonomie des apprenants. Les objectifs du projet ont visé : le développement de compétences langagières, méthodologiques et socio-affectives des étudiants ; la motivation, l'éveil de la curiosité des enfants dans la découverte d'une « autre » langue et leur ouverture à une nouvelle réalité linguistique et culturelle ; le développement de leurs compétences d'ordre intellectuel, social, méthodologique et communicatif, ainsi que la construction des aptitudes et attitudes nécessaires pour l'apprentissage ultérieur de la langue française. L'analyse de contenu d'un questionnaire d'évaluation, destiné aux étudiants participants, a dévoilé leur motivation, ainsi que le développement de leurs compétences méthodologiques et de leurs attitudes socio-affectives.

Bibliographie (indicative)

BORDALLO I. / GINESTET J.-P., 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette.

CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*. EVLANG : Bilan d'une innovation européenne, Paris, De Boeck.

GAONAC'H D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette.

MAVROMARA – LAZARIDOU C., 2008, « La pédagogie de projet au collège public en Grèce », *Les Langues Modernes*, no 3 - 102 année, pp. 80-86.

PERRICHON E., 2009, « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à une culture d'action collective », in *Synergies - pays riverains de la Baltique*, no 6 pp. 91-111. PORCHER L. & GROUX D., 2003, *L'apprentissage précoce des langues*, 2^e éd., Paris, P.U.F.

La classe inversée, une pédagogie innovante

Efimia MAVROMMATI

Conseillère scolaire

efimav4@gmail.com

La classe inversée est une approche pédagogique qui inverse la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison et modifie le rôle de l'enseignant et de l'apprenant ainsi que le processus d'apprentissage. Aujourd'hui nous pouvons constater que nous habitons un monde en perpétuel changement qui attend des enseignants une capacité à s'adapter et à acquérir de nouvelles compétences pour qu'ils puissent préparer les élèves à habiter et travailler dans ce monde, un monde numérique et répondre à leurs besoins. Les élèves devront avoir la possibilité de mettre en pratique les connaissances acquises à l'école, être flexibles et savoir résoudre des problèmes complexes et inattendus. Mais les systèmes éducatifs ne changent pas aussi vite que le monde dans lequel nous vivons. Nous restons trop souvent ancrés dans cette vision où le rôle de l'école était de verser les savoirs dans le cerveau des élèves qui devaient les accepter sans contester et parfois même sans réfléchir sur le contenu reçu. Même aujourd'hui, la plus grande partie du cours est consacré à l'explication de la théorie et peu de place est accordée aux exercices permettant de la mettre en pratique.

La classe inversée consiste à intervertir le concept traditionnel de la classe ; la théorie est découverte à la maison à l'aide des ressources que l'enseignant a préparées et ainsi le temps de cours est utilisé pour réaliser des exercices d'application ou différents projets. Dans cette forme d'enseignement et d'après Dufour (2014, p. 44), le processus consiste alors à : donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration.

Cette méthode renverse le rôle traditionnel de l'enseignant, mais aussi celui de l'élève. L'accent de cours est changé : le processus d'apprentissage n'est plus centré sur le professeur mais plutôt sur l'apprenant (Mehring 2016 : 3). Bien évidemment, cette méthode repose en grande partie sur les possibilités des TICE permettant de construire des séquences pédagogiques très variées. Nous pourrions même dire que la méthode de la classe inversée pourrait vraiment naître grâce à l'évolution technologique. Grâce à la méthode de la classe inversée, les élèves pourront se familiariser avec la théorie à la maison et pratiquer la langue en classe.

Nous cherchons des réponses aux questions : comment savoir si les élèves ont travaillé à la maison ; comment utiliser le temps libéré en cours ; quelles formes de ressources choisir ; comment présenter la théorie pour que les élèves la comprennent, et comment initier les élèves à cette méthode qui leur est nouvelle et peut-être un peu bizarre.

Bibliographie

- Aresh, A., Carberry, A. R., & Femiani, J. (2013). Evaluating the effectiveness of flipped classrooms for teaching CS1. *In Frontiers in Education Conference, 2013 IEEE* (pp. 733-735), Oklahoma City, OK: IEEE.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. New York, NY: International Society for Technology in Education.
- Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 12(1), 1-14.
- Catherine Becchetti-Bizot, Marcel Lebrun, Julie Lecoq, (2015), *Classes inversées enseigner et apprendre à l'endroit !*, Canopé.
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96.
- Geneviève Jacquinet-Delaunay (1985). *L'école devant les écrans*. Paris, ESF
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43
- Martin L, Pierre-Poulet N, (2014), « Innover en pédagogie : l'apprentissage inversé », Soins Cadres N°89, (février, 2013), Salman KHAN, *L'Education réinventée*, JC Lattès.

Gestion et usage des TICes au Maroc : Quelle réalité ?

Abdelfettah NACER IDRISSE

Flsh- Université Ibn Zohr – Agadir – Maroc

i.nacer@uiz.ac.ma

« La révolution numérique est tellement rapide que même ceux qui ont un peu d'avance sont en retard. » Richard Descoings

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et le numérique sont devenus des termes génériques d'un usage commun. Elles représentent un ensemble de moyens technique, logistique et électroniques dont le but est non seulement de traiter de l'information et de communiquer

mais aussi d'effectuer de la recherche, de la saisie, du stockage, de l'affichage, et de transmettre de l'information grâce à des procédés de numérisation, de programmation, d'automatisation, de télécommunication.

Touchant aux différentes sphères constitutives de nos cadres de vie, notamment la famille, le travail, la société, l'école, les TIC nous questionnent sur leurs places et leurs usages grandissants. Elles bousculent nos habitudes, nous interpellent en permanence puisqu'elles s'incrustent dans la vie privée des personnes et dans le fonctionnement des organisations pour les mettre en forme, en action, en relation.

Depuis les années 2000, l'Ecole essaie d'exploiter les potentiels intrinsèques aux TIC et au numérique. Pour ce faire, elle a initié le terme de TICE, Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education comme moyens et méthodes pédagogiques mis à la disposition et de l'enseignant et de l'apprenant.

À l'instar de la plupart des pays, Le Maroc s'est engagé à adopter et à intégrer les TICE dans son système éducatif. La charte nationale de l'éducation et de la formation l'a clairement souligné dans le levier n° 10. Dans cette perspective, le gouvernement marocain a adopté, depuis 2005, le programme Génie ayant pour objectif la démocratisation et la généralisation de ces technologies dans tous les cycles de l'enseignement général.

Les TICE aujourd'hui vont d'un simple didacticiel à des plateformes d'apprentissage en ligne. Les logiciels éducatifs sont des programmes ayant comme objectif un apprentissage des utilisateurs. Ils peuvent être sous catégorisés en (i) répétiteur, (ii) tutoriel et (iii) simulation. Dans cette perspective, l'usage des Tices varie entre un usage collectif, individuel et hors classe. Bon nombre de questions auxquelles nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse sont à noter :

- 1- La place des TICES dans le processus enseignement/apprentissage ?
- 2- Le choix du support didactique ?
- 3- A quel moment du cours faut-il insérer les tices ?
- 4- Comment organiser le temps imparti à l'exploitation des tices. ?
- 5- Peut-on intégrer les TICE comme une discipline tout entière dans nos systèmes scolaires ?
- 6- Quelle serait la place des outils traditionnels face à la concurrence des moyens technologiques ?

La spécificité de cette communication réside dans le fait qu'elle met l'accent sur la gestion et l'usage des TICes dans le contexte marocain. Qu'est ce qui pourrait favoriser cet usage et qui pourrait le bloquer sachant que le gouvernement, et à sa tête le ministère de l'éducation nationale a depuis longtemps essayé d'intégrer les tices dans le système éducatif marocain avec la proposition de bon nombre de programme et de formation pour les enseignants.

Bibliographie sélective

GENIE(2009). « TICE et développement professionnel ». <http://www.genie.gov.ma>.

Lebrun, M. (2000). Courants pédagogiques et technologies de l'éducation. Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, Université Catholique de Louvain.

<http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/4.Courants.PDF>.

Lusalusa, S., Lamme, A., Euttebrouk, E. (2000). Méthodologie des techniques de l'information pour l'enseignement : quelles compétences en NTIC pour les enseignants du supérieur ? In *Actes du Congrès international francophone ADMES-AIPU : « Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur »*, Université de Paris X, Nanterre.

http://www.u-paris10.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=2511 Source :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Ingénierie_pédagogique.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information Quel cadre pédagogique ?*, ESF éditeur.

UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers*.

La didactisation phonologique du texte littéraire dans des manuels utilisés pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Grèce

Maria PATELI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

mapateli@frl.uoa.gr

Support et outil didactique de base pour l'enseignement/apprentissage de la langue, de la littérature et de la civilisation française dans la méthodologie traditionnelle, exclu des pratiques de classe lors de

l'approche communicative parce que considéré comme non représentatif d'une actualité quotidienne, le texte littéraire réapparaît de nos jours en classe de FLE et semble solliciter l'intérêt des enseignants qui s'en servent pour initier leurs élèves à la culture littéraire française. De plus, les manuels actuels qui relèvent de l'approche actionnelle l'incluent de plus en plus dans leurs contenus bien que cette présence varie en fonction du niveau et du public auxquels ils sont destinés.

C'est la présence du texte littéraire dans des manuels utilisés actuellement en Grèce pour l'enseignement/apprentissage du FLE qui nous préoccupera dans le cadre de notre intervention. Plus précisément, à partir de ces manuels, nous verrons

- si le texte littéraire y figure comme support didactique,
- le type de texte littéraire choisi par les concepteurs des manuels,
- sa fréquence dans les différents niveaux des manuels étudiés et
- sa périodicité dans les différentes unités.

Nous examinerons

- l'utilisation et l'exploitation qu'en font les concepteurs des manuels pour le développement des compétences langagières et plus particulièrement pour celui de la compétence phonologique,
- quels sont les objectifs phonologiques et les types d'exercices que les concepteurs des manuels associent au texte littéraire.

De plus, nous commenterons la présentation de l'exploitation phonologique du texte littéraire ainsi que les conseils et les propositions didactiques des auteurs du guide pédagogique à cet effet. Pour finir, nous étudierons dans quelle mesure l'exploitation phonologique du texte littéraire respecte la méthodologie dont se réclame le manuel.

Bibliographie

- Antoniadis, V., Manetti, M. P., 2017, *@ppli 1, Méthode de français*, Athènes : Trait d'union
- Antoniadis, V., Manetti, M. P., 2017, *@ppli ado2, Méthode de français*, Athènes : Trait d'union
- Baraco, C., Giachino, L., 2017, *Génération B2, Méthode de français*, Paris : Didier
- Barthélémy, F., Sousa, S., 2013, *Zénith 3 B1, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Cuq, J.-P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG
- Girardet, J., Pécheur, J., 2013, *Écho A2, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Girardet, J., Pécheur, J., 2013, *Écho B1.1, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Girardet, J., Pécheur, J., 2013, *Écho B1.2, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., Parizet, M.-L., 2016, *Tendances A2, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., Parizet, M.-L., 2016, *Tendances B1, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., Parizet, M.-L., 2017, *Tendances B2, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Heu, E., Mabilat, J.-J., 2015, *Édito B2, Méthode de français*, Paris : Didier
- Mègre, B., Chapiro, L., Dupleix, D., Monier, M., Mous, N., *Soda 2, Méthode de français*, 2012, Paris : CLE International
- Moraz, M., Prikhodkine, A., 2011, *Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique*. <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-99.htm>/consulté le 14/2/2018
- Riquois, E., 2010, *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*, 11^{es} rencontres des chercheurs en didactique des littératures. https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf/consulté le 14/2/2018

The Online Greek Course: learning objectives & e-learning tools

Irene SECHIDOU

sechidou@smg.auth.gr

Marina KOKKINIDOU

mkokkin@smg.auth.gr

Sevastiania MIKROULI

smikrouli@smg.auth.gr

Christina TAKOUDA

christak@smg.auth.gr

Lida TRIANTAFILLIDOU

trilida@smg.auth.gr

School of Modern Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki

Due to the complexity of designing and developing an online language program, there are few examples of successful programs, especially for less commonly taught languages, such as Modern Greek. To help fill this need, the School of Modern Greek Language of the Aristotle University of Thessaloniki developed the Online Greek Course (OGC), for levels A1 & A2, which was launched in 2014/2015. The course was designed exclusively for online, distance learning and not for blended learning, i.e. it is not a course complementing language learning in a conventional classroom. The OGC combines synchronous & asynchronous e-learning (cf. Hrastinski 2008).

This presentation focuses on: a) the stages of the program design and development cf. Σοφός κ.α. (2015: 70), b) the learning objectives of the program, which focuses not only on the receptive but also on the productive skills of the students, c) the Learning Management System (LMS) tools used to achieve these learning objectives. Each learning module of the OGC addresses multiple objectives: vocabulary development and comprehension of authentic texts and interaction in basic communicational contexts, through multimedia material; oral or writing tasks, recycling the notions and functions taught in each module; participation in group activities at the forum and playful, creative learning through tasks, competitions and games. Web-conferencing facilitates speaking and interacting in small groups, with the coordination of an instructor in live time. Students use self-assessment tools and receive either automated feedback for the quizzes or feedback by their instructor for the tasks.

The OGC allows beginner Erasmus+ students upon successful completion of the program to receive 3 ECTS and to directly enroll to A2 upon their arrival in Greece, thus enabling them to acquire two complete language levels during their semester in Greece. The results of the program in the past four years have been positive, both internally and externally recognized. Students' course evaluation responses range from good to very good, with the majority continuing and enrolling in A2 level. Moreover, the OGC received the "European Language Label" award from IKY in January 2018.

References

- Hrastinski, S. 2008. "Asynchronous & synchronous e-learning". *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), pp. 51-55. Ανακτήθηκε από <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf>
- Σοφός, Αλιβίζος, Κώστας, Απόστολος, Παράσχου Βασίλειος. 2015. *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

Le texte littéraire en classe de langue : quel usage pour quel objectif ?

Vesna SIMOVIĆ

Université de Niš, Faculté de philosophie

vesna.simovic@filozofski.rs

Le long de l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la place et le rôle du texte littéraire ont changé en fonction des objectifs visés. Dans la méthode traditionnelle, reposant sur l'apprentissage linguistique et la formation esthétique, intellectuelle et morale des élèves, ce document est privilégié en tant qu'illustration d'une langue considérée parfaite ainsi que manifestation d'une culture exemplaire. À partir du XX^e siècle, le texte littéraire est éloigné de la pratique de classe au niveau débutant, la priorité étant donnée à l'oral. Avec l'approche communicative, il reprend sa place et l'on le retrouve dans les manuels avec d'autres documents authentiques dès le début de l'apprentissage.

Vu la spécificité de ce type de support tant au niveau linguistique qu'au niveau culturel, dans ce travail nous nous intéressons à la fonction du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage actuel des langues étrangères, aux objectifs d'apprentissage associés à l'usage du texte littéraire en classe de langue ainsi qu'aux activités proposées pour atteindre ces objectifs. Dans ce sens, certaines questions à éclairer se sont imposés :

- est-ce que les objectifs liés à l'usage des textes littéraires diffèrent de ceux visés par l'utilisation des autres documents authentiques en classe de langue ou ils restent les mêmes ?
- étant donné le caractère spécifique du texte littéraire, quels objectifs seraient les plus appropriés pour son exploitation en classe de langue ?
- est-ce que les activités accompagnant les textes littéraires permettent aux apprenants d'appréhender le caractère littéraire de ce document-support ?

-si non, quelles activités pourrait-on proposer aux apprenants pour y remédier ?

Après avoir brièvement évoqué la place du texte littéraire dans les méthodologies ayant marqué l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans la première partie du travail nous abordons la fonction de ce document authentique dans les manuels de FLE publiés en France et en Serbie se réclamant de l'approche communicative et de la perspective actionnelle (la place du texte littéraire dans une unité didactique, sa présentation et les activités proposées).

Même si le manuel reste un outil de base largement utilisé par les enseignants et les apprenants, il n'en reste pas moins que chaque enseignant a ses propres pratiques relatives à la méthodologie du travail, au choix du matériel pédagogique et à son appropriation aux objectifs visés. C'est la raison pour laquelle dans la deuxième partie nous analysons les pratiques effectives des enseignants concernant l'exploitation des textes littéraires non seulement dans les manuels mais aussi dans les matériels supplémentaires qu'ils choisissent eux-mêmes et utilisent en classe de langue.

Finalement, dans la troisième partie nous nous attardons sur les approches possibles du texte littéraire qui souligneraient son caractère spécifique. Nous considérons que ce document-support permet la réalisation des objectifs qui dépassent le développement de la compétence de communication langagière, l'objectif qu'il est d'ailleurs possible à atteindre en utilisant d'autres types de documents authentiques. Accompagnés d'activités mettant en évidence son caractère littéraire, l'exploitation de ce type de texte en classe de langue aurait de multiples avantages tels que le développement de l'autonomie ou la motivation à lire, importants pour l'apprentissage et la formation des apprenants en général.

Bibliographie

- Albert M.-C., Souchon M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette FLE, Paris, 2000.
- Bart R., *Zadovoljstvo u tekstu*, Gradina, Niš, 1975.
- Besse H., « Éléments pour une didactique des documents littéraires », *Littérature et classe de langue*, Hatier/Didier, Paris, 1982, 13-34.
- Cicurel F., *Lectures interactives en classe de français langue étrangère*, Hachette, FLE, Paris, 1990.
- Collès L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001 [CECR].
- Cornaire C., *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris, 1999.
- Coste D., « Apprendre la langue par la littérature », Peytard J. et al., *Littérature et classe de langue*, Hatier, Paris, 1982, 59-73.
- Cuq J.-P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2009.
- Duchesne A., Leguay Th., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1990.
- Douénel L. et al., *Si tu t'imagines...Atelier de littérature, lecture, écriture*, collection « Libre échange », Hatier-Didier, Paris, 1994.
- Gruca I., *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée*, thèse de doctorat, 3 volumes, Université Stendhal-Grenoble 3, 1993.
- « Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle du FLE : histoire d'une désacralisation », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 1995, 34, 5-15
- « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Études de Lettres, Lausanne, 2007, 207-223.
- Moirand S., *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, CLÉ International, Paris, 1979.
- Morlat J.-M., « Littérature et enseignement du FLE : rappels historiques », www.edufle.net/didactique de l'écrit, de la littérature en FLE/littérature-et-enseignement du FLE : rappels historiques.
- Naturel M., *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Clé international, Paris, 1995.
- Peytard J., *Littérature et classe de langue*, Crédif-Hatier, LAL, Paris, 1982.
- Puren Ch., « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d_pristupljeno_10.12.2015), pristupljeno 10.12.2015.
- Riquois E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*, www.tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/31/24/PDF/thesecompresse.pdf
- « Les implicites du texte littéraire dans les manuels », *Cahiers de langue et de littérature*, 5, 2008, 133-150.
- « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE: De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle », *Éducation et formation – e-292-2010*, 129-142.
- « Une lecture actionnelle du texte littéraire ? », 2010, *Langues modernes*, 3, 44-53.
- Séoud A., *Pour une didactique de la littérature*, Les éditions Didier, Paris, 1997.
- Vigner G., *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLE International, Paris, 1979.

Stéréotypie et stratégies de lecture : un cas d'apprenants hellénophones du FLE

Olympia TSAKNAKI
Université Aristote de Thessalonique
tsaknaki@frl.auth.gr

Au sein des activités de la compréhension écrite dans la classe du FLE, l'enseignement-apprentissage des expressions figées a été et continue d'être un problème à débattre aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau de l'éveil de l'intérêt culturel chez l'apprenant. La connaissance d'expressions figées (EF), chargées culturellement, relève des compétences linguistique et sociolinguistique, composantes de la compétence communicative en langue-culture cible.

Suite de ce qui précède, lors de cette intervention, nous tenterons d'aborder les stratégies de lecture utilisées par l'apprenant susceptibles d'offrir un débouché vers l'interprétation correcte des expressions figées verbales.

Dans le cadre de notre recherche, les EF ont été réparties dans les catégories suivantes : 1) les EF transparentes, à savoir une catégorie divisée en deux sous-groupes : a) les EF dont la forme et le sens sont identiques en grec ; b) les EF dont l'équivalent grec n'a pas tous les éléments lexicaux identiques ; et 2) les EF opaques, organisées en trois sous-groupes : a) les EF qui existent en grec sous une forme complètement différente ; b) les EF spécifiques au français, et c) les EF imagées.

Pour parvenir à notre objectif, nous utilisons la méthodologie de la recherche quantitative qui se prête bien au traitement de cette question. Nous réalisons une enquête auprès d'un public hellénophone qui se compose d'un échantillon d'étudiant-e-s du Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique.

Nous nous sommes appuyée sur trois ouvrages français : a) deux dictionnaires spécialisés : *Dictionnaire des expressions et locutions* (2003) de Alain Rey et Sophie Chantreau et *Précis. Les expressions idiomatiques* (2008) de Isabelle Chollet et Jean-Michel Robert et b) le dictionnaire général de la langue française *Le Petit Robert* (2013).

Bibliographie

Collet Isabelle, Robert Jean-Michel (2008) *Précis. Les expressions idiomatiques*, Paris : Clé International.

Le Petit Robert (2013) Paris : Le Robert.

Rey Alain & Chantreau Sophie (2003) *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

Le portfolio des compétences comme outil d'évaluation authentique : le nouvel enjeu en classe

Athéna VARSAMIDOU
Collège Anatoliko de Ptolémaïda
Professeur de français, Master en éducation, PhD Université de Crète
avarsamidou@edc.uoc.gr

Le portfolio (de l'élève et de l'enseignant) est un outil d'évaluation qui pourrait être mis en valeur, même dans un cadre purement centralisé, comme le système éducatif grec. Dans la bibliographie, le portfolio apparaît comme un moyen utile et polyvalent qui implique celui qui « subit » l'évaluation dans une procédure qui pourrait être caractérisée comme intérieure et coopérative. Le portfolio est un document personnel fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage et les expériences de son possesseur. L'idée est celle de développer l'autonomie des élèves et des enseignants dans leur apprentissage ou leur enseignement selon le cas.

Le but de notre recherche action était l'adoption du portfolio tout au long d'une année scolaire comme outil d'évaluation des élèves et de l'enseignant-chercheur et l'étude de sa contribution parallèle au développement personnel des élèves et au développement professionnel de l'enseignant. Il est à noter que l'évaluation dans le système éducatif grec se limite à une évaluation des acquis (au niveau des

apprenants) basée exclusivement sur des tests oraux et écrits, tandis que l'évaluation des enseignants fait l'objet d'un dialogue épineux qui prend souvent des dimensions sociopolitiques. Dans ce cadre, l'évaluation objective pourrait être un mythe ou une réalité ? L'adoption du portfolio pourrait-elle contribuer à une certaine évolution des esprits par rapport à l'évaluation ? Ce sont quelques-unes des questions qui ont fait naître la recherche action réalisée dans le secteur public grec (au secondaire).

L'interprétation qualificative des données de la recherche nous conduit à des résultats clairs et précis : a) les élèves qui ont participé à la recherche se sont montrés ouverts à un enseignement alternatif bien approprié à leurs besoins cognitifs et intérieures, b) l'adoption du portfolio dépend, à un degré très élevé, de la théorie-philosophie personnelle de l'enseignant qui doit se montrer prêt à inclure un moyen différent à son enseignement quotidien, c) l'unité scolaire dans laquelle s'est produite la recherche a pris les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage semi-autonome, d) la contribution du portfolio au développement personnel s'est montrée identique pour tous les élèves, en dépit des différents départs (culturels, économiques, sociaux), e) une phase de sensibilisation et de préparation est nécessaire, afin que les apprenants se mettent en contact avec le nouvel outil d'évaluation, f) l'enseignement des langues étrangères doit être renforcé par les institutions impliquées. Les apprenants évalués différemment et sans aucune aide extérieure ont pu réussir aux examens du KPG (certification officielle), g) l'infrastructure disponible empêche l'adoption pragmatique du portfolio, car un très grand nombre de problèmes de type surtout pratique s'est remarqué, h) les critères d'évaluation du contenu du portfolio doivent résulter d'un fécond dialogue entre l'enseignant et les apprenants, i) le temps est indispensable, afin que les résultats d'une intervention dont le but est la thérapie d'une situation problématique, soient visibles (aspect temporel), j) les standards qualificatifs peuvent être reconnus et compréhensibles par toute la communauté éducative (apprenants, parents, administration, enseignants), si l'enseignant se montre ouvert à l'innovation et à l'adoption d'un enseignement différent et alternatif (attitude personnelle).

Bibliographie (à titre représentatif)

- Allal, L. (2003). L'acquisition et l'évaluation des compétences dans le contexte du curriculum. *Puzzle-Bulletin du CIFEN* (Centre interfacultaire de formation des enseignants, Université de Liège), 13, pp. 5-8.
- Allal, L., Daniel, B., Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel (Suisse) : Delachaux.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz & Ollagnier (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? In, *Formation Professionnelle Suisse*, 4, pp. 25-28.
- Perrenoud, Ph. (2006). Évaluations : Réflexions authentiques sur des apprentissages importants, in, *Formation Professionnelle Suisse*, 134, pp. 14-18.

The contribution of lexical variables to the readability level of Italian texts

Antonios VENTOURIS
Aristotle University of Thessaloniki
venturis@itl.auth.gr

The choice of a text in the context of language teaching is a rather difficult procedure. The main reason of this problem is that the authentic texts provide limited evidences of language level and difficulty grade (Venturis, 2018). The majority of the most common standards for text selection are based on quantitative and lexical variables such as the word number of the text and the difficulty of its words (Council of Europe, 2001; Barni et al., 2009; Dendrinis & Karavas, 2013). The first criterion has been criticized in many studies and the second needs supplementary information to permit an appropriate and reasoned choice. The most recent readability formulas are using at least three lexical criteria, the frequency of word use, the type/token ratio and the lexical density (content word/token ratio) (DuBay, 2004). Since the first criterion has many limitations (Davison & Kantor, 1982; Breland, 1996; Benjamin, 2012; McNamara, Graesser & Louwerse, 2012), the present study focused to the impact of type/token and content word/token ratio to the automatic calculation of the difficulty level. The corpus of the study included 184 Italian texts, used for the examination of reading comprehension by the National Language Certification System of Greece (KPG), during the period 2011-2017. For the analysis of the texts we used two readability formulas, Gulpease and Read-It, applied with the software

Dylan text tools (Orletta et al., 2011). The difficulty scores of the texts have been compared with the relative scores of the candidates. The results showed a strong correlation of these variables with the difficulty level of the analyzed texts and stronger contribution to the final score of the lexical group than the word frequency variable.

References

- Alice Davison ; Robert Kantor. (1982). On the Failure of Readability Formulas to Define Readable Texts : A Case Study from Adaptations Author (s): Alice Davison and Robert N . Kantor Published by : Wiley on behalf of the International Literacy Association Stable URL : <http://www.jstor.org/st.> *Reading Research Quarterly*, 17(2), 187–209.
- Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A. M., Strambi, B., ... Vedovelli, M. (n.d.). *Linee guida*.
- Benjamin, R. G. (2012). Reconstructing Readability: Recent Developments and Recommendations in the Analysis of Text Difficulty. *Educational Psychology Review*, 24(1), 63–88. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9181-8>
- Breland, H. M. (1996). Word Frequency and Word Difficulty: A Comparison of Counts in Four Corpora. *Psychological Science*, 7(2), 96–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00336.x>
- Dendrinios, B., Karavas, K. (2013). *Performance Descriptors*. (K. Bessie, Dendrinios & Kia, Ed.). Athens: RCeL publications.
- DuBay, W. H. (2004). The Principles of Readability. *Impact Information*. Retrieved from <http://www.impact-information.com>
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., & LouwerseMax. (2012). Sources of text difficulty: Across genres and grades. *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability*, 89–116.
- Orletta, F. D., Montemagni, S., Venturi, G., Computazionale, L., Zampolli, A., Cnr, I. L. C., & Moruzzi, G. (2011). READ –IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification. *Computational Linguistics*, 73–83.
- Venturis, A. (2018). La selezione di testi italiani per il controllo della comprensione scritta: indicatori di livello linguistico e di difficoltà. In Pirvu, E., (a cura di), (2018). *Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura italiana*. Firenze: Franco Cesati Editore, 243-257.



