



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Jumelage turco-coréen et ateliers d'écriture interculturels

Guillaume Jeanmaire

Université Korea, Corée du Sud

gjeanmaire@korea.ac.kr

Daeyoung Kim

Université Chungbuk, Corée du Sud

daeyoungkim@gmail.com

Reçu le 14-05-2018 / Évalué le 03-07-2018 / Accepté le 05-08-2018

Résumé

Notre étude présente un projet d'écriture collaborative autour de contes populaires. Il consistait à mettre en relation des élèves de terminale du lycée Saint-Benoît d'Istanbul avec des étudiants de l'université Korea de Séoul et à les inviter à aborder en français leur patrimoine et celui du pays partenaire. Après avoir fait connaissance et présenté quelques points saillants de leur propre culture, puis quelques récits tirés de leur répertoire national, lus et illustrés en vue de leur publication sur un support multimédia, les apprenants ont pris connaissance des écrits du pays partenaire, à partir desquels ils ont recomposé une version métissée, une histoire nouvelle qui croisait deux traditions et qui a été mise en scène.

Mots-clés : jumelages internationaux, ateliers interculturels, écriture télécollaborative, didactique multimédia, jeux scéniques

Kültürlerarası yazı atölyeleri ve Türk Kore değişimi

Özet

Çalışmamız, halk masallarıyla ilgili ortak bir yazım projesinden oluşmaktadır. Bu projede, İstanbul'daki Saint Benoît Fransız lisesinde son sınıf öğrencilerinden ve Seul'daki Korea Üniversitesi'nden öğrencileri birbirleriyle bağlantı kurup kendi ülkelerinin ve ortak çalışma gerçekleştirdikleri ülkenin kültürel miraslarını Fransızca ele almaları hedeflendi. Öğrenciler birbirleriyle tanışıp, kendi kültürlerinde öne çıkan birkaç konuyu tanıttıktan sonra, milli eserlerinde yer alan birkaç hikâyeyi multimedya ortamında sunmak amacıyla görsellerle hazırlanmıştır ve karşı taraf okuduktan sonra öğrenenler ortak çalıştıkları ülkelere ait metinler hakkında bilgi edinip her iki ülkenin öğelerini harmanlayıp iki geleneği keşiştiren ve oyun haline getirilen yeni bir hikâye yazdılar.

Anahtar sözcükler: uluslararası değişimler, kültürlerarası atölyeler, uzaktan ortak yazım çalışması, didaktik multimedya, sahne performansları

Turkish-Korean twinning and intercultural writing workshops

Abstract

Our study presents a collaborative writing project involving popular stories. It brought together twelfth graders from Saint-Benoît High School in Istanbul with students of Korea University in Seoul and invited them to address, in French, aspects of their own heritage and those of their partners' country. After becoming acquainted with and presenting some essential aspects of their own culture and stories from their national repertoire, which were read and illustrated via multimedia, learners read about their respective partners' country and recomposed an integrated version, i.e., a new story which combined the two national traditions which were then staged.

Keywords: international twinning, intercultural workshops, telecollaborative writing, multimedia didactics, stage performances

Introduction

Ce projet pédagogique d'écriture de récits interculturels¹, en classe de FLE, consistait à mettre en relation des étudiants de pays différents pour les inviter à aborder en français une culture partenaire dans un métissage de leurs traditions respectives. Ce travail s'inscrivait dans la perspective actionnelle (Rosen, 2009) et la pédagogie par projets (Djemâa, 2010 ; Prensky, 2010 ; Ollivier et al., 2016), et visait à développer leurs compétences langagières et interculturelles de manière ludique. Initié en 2016 par le département de pédagogie du FLE du lycée Saint-Benoît d'Istanbul, nous l'avons rejoint en 2017², étoffé et adapté à notre contexte en suggérant, en complément du projet initial (Bao et Mangiavillano, 2017), des interactions entre étudiants (sur une plateforme commune et par visioconférences), de nouvelles activités de production et d'interprétation de récits, un entretien avec des personnages et le recours à des applications d'édition multimédia.

Cette collaboration à distance entre des élèves issus des cultures turque et coréenne a été facilitée par le recours à des plateformes pédagogique³. Avant notre participation à ce projet, seules les productions finies étaient mises en ligne sur des pages interactives, mais sans plus d'échanges entre les élèves des pays ou établissements partenaires. Nous avons donc cherché à concrétiser ces échanges médiatisés par des visioconférences, des évaluations croisées et des collaborations en ligne.

Ce projet interculturel s'inscrivait dans un cours de FLE et s'adressait à des apprenants de niveau intermédiaire (niveau B1 du CECR), étudiants sud-coréens et élèves de terminale du lycée Saint-Benoît. Notre classe se composait d'une trentaine d'étudiants que nous retrouvions en cours, trois heures par semaine (deux fois quatre-vingt-dix minutes), durant un quadrimestre (précisément quinze semaines), soit au total quarante-cinq heures de cours.

Présents dans l'inconscient collectif, contes et légendes, fictions populaires, constituent une ressource inépuisable pour l'enseignement. Intemporels, ils touchent aux réalités humaines, et fréquemment sollicités en classe, ils permettent une multiplicité d'activités. Quelle que soit leur origine, ils nous invitent à un voyage dans l'imaginaire et témoignent de particularités culturelles symboliques intéressantes à partager. En s'appuyant sur ces récits dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants de FLE se référaient à quelque chose qu'ils connaissaient bien, qui ne leur était ni étrange, ni étranger, un contexte souvent associé à l'enfance, profondément ancré, ayant suscité des émotions, toujours présentes pour certaines, qu'ils pouvaient se réapproprier en confiance. Les participants de ce projet connaissaient d'autant mieux ce patrimoine qu'il appartenait, contrairement à toute attente, non pas au domaine francophone, mais à leur culture d'origine et à celle du pays jumelé ; ce parti pris ajoutait une dimension culturelle supplémentaire.

Avant d'aborder les objectifs pédagogiques et les atouts de cette initiative, présentons les quatre étapes ayant conduit à la réalisation de ce travail de découverte interculturelle et d'écriture :

- La première étape a consisté à faire connaissance en présentant au format vidéo les membres de son groupe (quatre à six élèves, cf. infra), son établissement, son pays, ainsi qu'un élément emblématique de sa propre culture.
- L'activité suivante visait à mieux connaître la structure narrative, les constituants et les contraintes d'un récit tiré de sa propre culture, à le résumer, l'illustrer et à le revisiter par un entretien imaginé avec un personnage et de présenter l'ensemble dans un document multimédia.
- Ces premières productions évaluées par les élèves du pays partenaire ont servi dans cette troisième étape à construire un récit métissé des deux traditions en présence.
- De ce métissage est ainsi née une nouvelle histoire, faite de patrimoines croisés, qui a été jouée et/ou filmée lors de la quatrième et dernière étape de ce travail.

1. Objectifs pédagogiques

1.1. Objectifs visés

Les objectifs de cette collaboration autour des récits populaires et de la langue française étaient certes lexicaux, grammaticaux et communicatifs, mais ici d'abord interculturels. Nous montrerons que ce partage a permis aux apprenants d'acquérir les bases des schémas narratifs et actanciels, mais aussi d'apprendre ou de consolider leur lexique et de nombreux points de grammaire. Dans une

fiction, une situation initiale dresse un décor au présent ou au passé ; survient alors un événement perturbateur qui bouleverse l'équilibre existant, qui nous a par exemple conduits à réviser la concordance des temps et le discours indirect avec ses adverbes temporels spécifiques (*quelque temps plus tard, un beau matin...*).

Par ailleurs, lors de la rédaction d'un récit en langue française, qui apprécie peu les répétitions, nos apprenants ont été amenés à employer des substituts : pronoms (ex. *cette dernière/ce dernier, celle/celui-ci/là*), synonymes, hyperonymes, hyponymes ou mots concepts (ex. *aller..., se rendre dans/à..., regagner...*), ainsi conduits à enrichir leur lexique. Plutôt que *dire*, pour rapporter des paroles, nous recommandions par exemple *rétorquer, répliquer, chuchoter, poursuivre, s'enquérir* ou *supplier*. L'étude d'un patrimoine littéraire, de ses récits fondateurs et de leur morale implicite nous a permis d'aborder et de débattre de questions sociétales multiples comme la maltraitance, la pauvreté, l'abandon, le handicap, le mariage (forcé ou consenti)⁴, et d'échanger sur la manière dont ces réalités étaient vécues dans les deux pays.

1.2. Compétence interculturelle

Ce projet, nous l'avons dit, avait pour objectif principal de développer une compétence interculturelle, pour découvrir l'autre, mais aussi en miroir, (re) découvrir son identité et son patrimoine culturels, ce que Windmüller nomme la « conscience interculturelle » (2011: 20). Abdallah-Pretceille note à ce sujet que « le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle » (2004 : 28).

Comme le souligne Besse, la (re)connaissance de l'Autre implique une connaissance de soi, une démarche d'ouverture à l'altérité, une attention au caractère ethnocentré de chaque culture, la relativisation des valeurs de sa culture d'origine, une dissimilation (1993 : 47).

La rencontre et les échanges entre apprenants, la découverte d'un récit populaire, puis la création d'un récit croisé ont permis à chacun d'aller à la rencontre de l'Autre, de le respecter dans ses particularismes, tout en questionnant sa propre identité et sa compétence interculturelle. Ainsi, par l'entremise des élèves turcs, nos élèves ont découvert la culture ottomane. Certes, on aurait pu penser que les apprenants de FLE aient été davantage attirés par l'étude de contes français ou francophones, ou a fortiori de leur culture d'origine et qu'ils auraient préféré échanger avec des élèves francophones natifs, mais nous avons constaté qu'ils ont

apprécié découvrir un autre patrimoine culturel, et manifesté moins d'appréhension à communiquer en français avec des non natifs.

1.3. Pédagogies coopératives, émotionnelles et créativité

Cet atelier a privilégié la coopération. Comme nous le verrons ultérieurement, chaque étape s'est faite en petits groupes, ce qui a eu pour avantage de souder la classe, d'instaurer un climat d'émulation respectueuse, de convivialité même. Par ailleurs, lors des activités préparatoires à chaque étape, plutôt que de fournir aux apprenants le lexique nécessaire à sa réalisation, nous les avons encouragés à le constituer par eux-mêmes par un remue-méninges collaboratif et interactif), puis à classer ces mots en réalisant des cartes mentales, en recourant à un outil interactif (*OneNote*⁵) particulièrement approprié pour l'écriture collaborative. Ainsi, les élèves se sont d'autant mieux impliqués dans l'apprentissage et ont nourri leur créativité. Plus généralement, les apprentis-conteurs ont mobilisé leur inventivité tout au long du projet, que ce soit pour imaginer un entretien avec des personnages fictifs, et plus encore lors de la réécriture d'un conte croisé, puis pour sa mise en scène (Aden, 2008 : 68).

En effet, comme l'ont observé des collègues vietnamiens autour de projets scéniques, la *théâtralisation* sollicite les émotions (Vũ, 2016 : 107) qui, selon qu'elles sont négatives, « parasites » (Puozzo, 2013) ou positives, constituent alternativement « une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition » (Cuq, 2003 : 80 ; cf. le filtre affectif de Krashen⁶), autrement dit, elles favorisent ou parasitent les performances linguistiques. Puozzo (2013) montre que lors du processus d'apprentissage un état émotionnel rendu positif par une pédagogie créative favorise à long terme l'ancrage des connaissances mémorisées, des procédures et des compétences langagières. Celui-ci qualifie ces émotions de « facilitatrices », et invite à « construire un environnement d'apprentissage qui favorise un état émotionnel positif chez les élèves », afin d'améliorer leurs performances. En ce sens, l'usage de « likes » ou de commentaires postés sur la plateforme commune (note 3) a encouragé les apprenants des pays partenaires et nourri des émotions positives.

2. Étapes détaillées du projet

Initiées par Bao et Mangiavillano (2017), les quatre étapes du projet correspondaient aux pistes pédagogiques proposées par Maga. Les deux premières avaient pour objectif de sensibiliser les apprenants à la notion d'écart culturel, de leur faire

prendre conscience de leur propre grille interprétative, de leurs a priori éventuels, et de découvrir une autre culture tout en redécouvrant la leur. La troisième étape visait à établir des correspondances interculturelles (étape de relativisation). La quatrième, enfin, cherchait à mieux connaître la culture de l'Autre.

2.1. Première étape : faire connaissance entre apprenants allophones de FLE

La première étape a servi aux apprenants des deux pays à faire connaissance par des présentations et des rencontres en ligne. Cette activité ludique a permis en outre aux élèves du même groupe de renforcer la cohésion, de réviser quelques notions élémentaires des niveaux A2 et B1 du CECR et de s'initier à la culture partenaire, tout en apprenant à redécouvrir ou à mieux connaître leur propre identité culturelle (cf. supra). Dans cette optique, nous avons constitué des groupes et créé un wiki pour chacun (note 5). Les participants avaient pour première consigne (trois semaines, soit neuf heures de cours) de présenter les membres, leur établissement, ainsi que leur ville ou pays d'origine en mettant l'accent sur un lieu qu'ils affectionnaient ou qui leur évoquait un souvenir marquant. Au préalable, en établissant avec eux des cartes mentales, nous l'avons dit, nous avons ensemble révisé les registres lexicaux des loisirs et de la description des lieux.

Nous avons demandé aux participants d'ajouter à cette première étape un élément représentatif de leur culture d'origine⁷, qu'il s'agisse d'un aliment (thé vert, café turc ; *soju*, *raki*, image 1), d'une croyance populaire (marc de café), d'un geste, d'un trait de comportement commun (empressement contenu des Coréens), de personnages (mandarins, sultans, pachas, lutins coréens ou turcs : *ttokaebi* et djins), d'objets (éventail, tapis, turban, chapelet bouddhiste, *nazar boncuğu* ou œil de Fatima), d'animaux emblématiques (tigre, âne), de quartiers ou de sites historiques (temples, mosquées, pagodes, tombes), etc. Ils ont ainsi pris davantage conscience de leurs particularités culturelles. En outre, lorsque les apprenants cherchaient à présenter leur environnement quotidien, nous leur avons suggéré d'y ajouter une touche ludique. Pour illustrer l'impatience des Coréens, un groupe a ainsi parodié la chanson « Gangnam Style » en essayant de former des figures de style, comme l'allitération « *soûls à Séoul* ».

Chacune des productions collaboratives a d'abord été conduite à l'écrit sous la direction de l'enseignant. Celui-ci a ainsi pu suivre en ligne comme en classe la progression de chaque tâche, tenter de remédier aux difficultés, et de groupe en groupe guider et conseiller ; plutôt que de corriger leur texte, nous avons préféré, dans un premier temps, signaler en ligne par des couleurs les erreurs (orthographiques, grammaticales, syntaxiques) et en ajoutant quelques précisions. Nous

les laissons ensuite remanier le texte, avant de corriger à notre tour leur version finale. Au besoin, nous complétons par des commentaires écrits ou sonores dans leurs wikis respectifs.

Avant d'enregistrer et/ou de filmer la lecture de cette version écrite et des suivantes, nous passons de groupe en groupe pour corriger la prosodie (prononciation, diction, liaisons, intonation, etc.), puis demandons aux intéressés de poster leurs enregistrements dans leurs wikis (note 5). Pour les aider à mieux prononcer, nous avons au préalable nous-même oralisé les productions écrites de chaque étape afin qu'ils disposent d'une référence. Par ailleurs, afin d'améliorer leur diction, nous leur demandons de bien s'écouter, car lorsqu'ils s'entendaient, ils prenaient davantage conscience des écarts de prononciation. Pour chaque étape, au sein de chaque groupe, les élèves se sont répartis les rôles afin que tous prennent la parole. Selon le nombre de protagonistes de leur histoire, certains ont joué plusieurs personnages, d'autres le ou les narrateur(s). Nous leur adressons aussi des encouragements afin de les aider à perfectionner leur production. Malgré les nombreuses interactions (écrites et sonores) désormais possibles en ligne en marge des heures de cours, entre l'enseignant et les élèves, bien évidemment, lors du passage de la version écrite à la version filmée, la part d'improvisation a ajouté de nouveaux éléments, erreurs ou maladresses qui font partie du processus d'apprentissage.

Après corrections, ils ont alors déposé leur version finale, d'abord écrite, puis au format vidéo (note 7) sur la plateforme commune (note 3). Les interactions avec l'autre culture ont ainsi été plus vivantes grâce aux images, aux enregistrements, aux interactions à distance et aux commentaires qu'ils étaient invités à laisser sous les productions écrites ou audiovisuelles. À chaque étape du projet, les publications des apprenants de la culture partenaire ont été commentées et évaluées par les enseignants et les élèves, qui ont voté en « likant » les vidéos qu'ils préféraient. Le groupe lauréat a été récompensé par de petits souvenirs postés par l'enseignant du pays associé.

Pour rendre plus vivante encore cette rencontre interculturelle, nous organisons depuis cette année des visioconférences⁸ avec les enseignants intéressés. Après s'être présentés et déjà vus par écrans interposés, les élèves se montrent moins réticents à faire plus ample connaissance, même en dehors de la classe. À la suite de ces rencontres médiatisées, pour donner une autre dimension à ce travail, il est aussi possible, dans une grande ville, d'aller dans un restaurant du pays partenaire, et d'ajouter ainsi une dimension sensorielle et gustative à cette découverte culturelle.

2. 2. Deuxième étape : présentation et découverte de contes et de personnages

Quand les participants ont eu fait connaissance, nous avons abordé, lors de cette deuxième étape (en trois semaines), le thème des contes en demandant d'abord aux apprenants ce que leur évoquait ce registre, ce qu'ils y associaient et d'en nommer quelques-uns. Une piste suggérée par Denisse et Lauginie consiste à leur demander, par exemple, quels sont les animaux qui apparaissent le plus souvent dans les contes de leur culture d'origine et ce que ces animaux symbolisent (qualités ou défauts) (2015 : 6).

Pour réviser et enrichir le vocabulaire relatif au conte et aux descriptions physiques et morales des personnages, nous avons procédé à des activités réflexives en groupe comme lors de la première étape pour que les élèves constituent un lexique et sa classification : archétypes, événements, objets merveilleux, lieux, apparence, qualités et défauts.

Puis, nous sommes passés à la structure narrative du conte. Greimas (1966) a repris l'idée des sphères de Propp (1965 [1928]) pour résumer un conte en un tableau de six sphères d'action ou *actants*. Ces forces motrices du récit ne sont pas nécessairement personnifiées et correspondent aux fonctions syntaxiques, analogues à celles de la langue. À partir de fonctions syntaxiques du récit, Greimas distingue trois paires d'actants : *sujet-objet*, *destinateur-destinataire*, *adjuvant-opposant*. Une force motrice ou entité (*destinateur*, mandateur) confie à un personnage (*sujet*) une mission et désigne l'*objet* de la quête. Le sujet doit atteindre son but (*objet*) dans l'intérêt ou à l'intention d'un protagoniste (*destinataire*). Dans cette épreuve, le sujet peut avoir recours à des alliés (*adjuvant*, auxiliaires, bienveillants) face à des *opposants* (personnages malfaisants) qui empêchent le héros de réaliser son objectif.

Toujours selon les fonctions de Propp (1965 [1928]), Brémond (1973) met en place une structure narrative qui comprend cinq étapes :

1. La situation initiale (« qui, où, quoi, quand »)
2. L'événement qui perturbe cette situation initiale
3. La suite des péripéties, où l'héroïne/le héros affronte des opposants et doit surmonter des épreuves
4. L'événement de résolution (force d'équilibre, de réparation)
5. La situation finale

Pour les familiariser avec cette structure logique, nous leur avons fourni un conte de Perrault découpé en cinq extraits, chacun correspondant à l'une de ces étapes, en leur demandant de les remettre dans le bon ordre (Durant Guizou, 1998 : 123).

Il est possible d'associer la compréhension orale à cette activité de compréhension écrite, que Herbulot et Simoneau (1998) qualifient de « lecture active », en fournissant, toujours dans le désordre, trois séquences à lire et deux autres à écouter. Cette dernière permet de comprendre la structure logique du texte et de repérer les articulateurs, logiques et temporels, qui marquent les moments de l'histoire (*Un jour,...* ; *Pourtant, ...*), ses charnières, mots-clés et mots de liaison. Une telle démarche offrait aussi aux apprenants l'opportunité de mesurer « la hiérarchie des idées avancées par l'auteur en distinguant l'essentiel, le secondaire et l'accessoire » (Durant Guiziou, 1998: 70). Cette consigne de lecture active invitait également à faire *résumer un texte*. Avant de résumer un récit de leur pays d'origine (étape 2), les apprenants-conteurs se sont exercés avec un conte français choisi par nos soins (*Le Petit Prince*), après en avoir saisi la structure d'ensemble et le contenu. Pour les guider, nous avons *révisé* les conventions du genre (*Il était une fois...*, *il y a très longtemps de cela, vivaient .../il y avait .../Jadis, il y a très longtemps, ...*), et pour ceux qui désirent aller plus loin, nous recommandons le site *Conte-moi la lecture*⁹ qui permet de travailler l'écoute, la lecture littéraire et l'analyse des œuvres suggérées.

Ces étapes préparatoires terminées, chaque groupe a alors choisi une histoire dans son propre patrimoine, en concertation afin que les récits et les personnages soient différents à chaque fois. En respectant les schémas narratifs et actanciels étudiés, nous leur avons demandé de le résumer en quelques lignes, de faire une description physique et psychologique d'un personnage imaginé, et enfin de retranscrire un entretien (à charge ou non) avec un protagoniste de l'histoire. Ils étaient ainsi amenés à employer les discours direct (« *Qu'avez-vous ressenti lorsque vous ...* ») et indirect (*On dit de moi que...*). Enfin, l'entretien étant enregistré, ils devaient se soucier de la prononciation, des liaisons, de l'intonation, et tenir compte des sentiments à exprimer.

2.3. Troisième étape : rédaction collaborative¹⁰ d'un conte interculturel

Après avoir dûment fait connaissance et présenté quelques éléments saillants de leur culture, puis un conte de leur patrimoine, les apprenants ont pris connaissance des contes présentés par leurs camarades étrangers pour, dans cette troisième étape, mieux métisser deux traditions. Ils ont lu, écouté et évalué les récits des élèves partenaire, en ont choisi un, l'ont présenté oralement en français à la classe, ont mis plus amplement en avant un personnage et insisté sur la portée morale du récit qu'ils avaient retenu.

À partir des présentations faites jusqu'ici, cette troisième étape (quatre semaines) consistait dès lors à élaborer un nouveau conte, interculturel cette fois-ci, en croisant les deux traditions, trames, personnages, contextes historiques ou légendaires, éléments emblématiques culturels. Nous avons privilégié la transposition dans le temps (au XXI^e siècle). Ainsi, tout en conservant la trame d'origine, un groupe a par exemple remplacé un couple mythique coréen, Gyeonu et Jiknyeo, par leur équivalent turc, Mecnun et Leyla, la jeune tisserande coréenne devenant tisseuse de tapis.

Quant aux activités socioculturelles préparatoires¹¹ à la rédaction d'un récit interculturel (deux semaines), outre les activités grammaticales mentionnées plus haut, il est intéressant de faire comparer plusieurs traditions d'un même récit. En s'inspirant du parcours proposé sur le site de la BNF pour le *Petit chaperon rouge*¹², il nous a semblé utile de mettre en parallèle *Cendrillon* et son équivalent coréen et d'identifier les différences narratives (compétence interculturelle). Toujours dans une démarche contrastive, afin de faire prendre conscience aux élèves des spécificités culturelles et langagières de patrimoines différents et de les sensibiliser aux représentations divergentes d'une même réalité culturelle, nous leur avons demandé, comme le suggère Windmüller, de rechercher similitudes et différences, puis d'isoler un paramètre culturel qui distingue les traditions les unes des autres (compétence intra-culturelle) ; cette approche a également fait ressortir « les différents niveaux linguistiques, sociologiques et historiques [des] phénomènes (...) [d']appartenance culturelle » (2011: 87). L'auteur convie aussi les élèves à rechercher des traces culturelles et linguistiques de contes dans les médias, la presse, le langage courant, les publicités, les textes littéraires (intertextualité), ou d'autres formes d'expressions (ibid., 87). Le conte permet en effet d'aborder cette notion d'intertextualité (ex. citations célèbres, allusions, adages entrés dans la morale publique : « *Rien ne sert de courir...* »). Enfin, comme Windmüller le propose pour la publicité, revenant sur le conte choisi dans la culture source (à l'étape 2), nous avons tenté d'identifier les implicites culturels les plus difficilement compréhensibles par nos apprenants (ibid., 65).

Ces étapes préparatoires terminées, la rédaction du conte interculturel pouvait commencer. Nous avons d'abord demandé à nos apprentis-conteurs de rédiger la progression du récit métissé, sa trame, en détaillant les cinq étapes du schéma narratif, le modèle actanciel (héros et opposants : personnages coréens et turcs, objets, lieux) et la chronologie des événements. À ce stade, nous avons veillé à la cohérence de l'histoire, à sa structure, à son originalité. Lorsque chacun fut satisfait de la composition métissée, les élèves ont rédigé en français récits et dialogues.

2.4. Quatrième étape : mise en scène

En dernier lieu, les élèves étaient invités à interpréter les contes métissés réécrits lors de l'étape précédente, à les mettre en scène, et dans le cas des élèves turcs en un spectacle supervisé par des intervenants professionnels à l'occasion de la semaine de la francophonie. Chaque enseignant était libre d'adapter cette quatrième étape (les trois dernières semaines) selon ses possibilités, les attentes de ses élèves ou les moyens à sa disposition. Quant à nous, monter une pièce et la jouer aurait exigé trop de temps (aux élèves comme à l'enseignant) et de moyens financiers (location de salle, costumes, etc.). Tous les groupes coréens ont alors opté pour un enregistrement vidéo d'un ensemble de séquences (dont une a été mise en musique et chantée¹³). Afin d'en augmenter l'illusion de réalité, ces saynètes ont été filmées à l'aide d'une application (Green Screen ou OBS Studio) permettant d'ajouter des arrière-plans à la prise de vues. La meilleure vidéo (sélectionnée par un vote en ligne des élèves du pays partenaire) a été présentée lors de la soirée annuelle du département de langue et littérature françaises de notre université.

Apprentis-conteurs, les élèves sont devenus apprentis-acteurs. Comme le note Payet, « le moment le plus fort pour les apprenants est, sans nul doute, celui où ils passent du statut d'élève à celui de comédien » (2010: 113). Pour l'élève-acteur, interpréter un personnage en langue étrangère était une grande fierté (ibid., 20). Nous n'avions pas la prétention, ni l'intention de faire des apprenants des acteurs professionnels, ni de devenir metteur en scène. Cependant, lors de la théâtralisation du conte (plus complète que l'oralisation enregistrée à l'étape 3), nous avons insisté sur l'expressivité corporelle. Le théâtre dans l'enseignement/apprentissage du FLE enrichit la communication non verbale, kinesthésique. Certains gestes, encore propres à une culture, sont appelés *emblèmes* (Tellier, Gadet, 2014), par exemple : parler avec les mains pour dire *il est souül, mon œil* ! Il est alors important de les aborder en classe, surtout lorsque le projet final est joué, dans une perspective interculturelle.

Avant d'enregistrer la vidéo, chaque groupe a joué une ou deux saynètes devant la classe. Les élèves-acteurs ont alors réalisé une (auto)évaluation de leur performance. Nous sommes revenus sur les difficultés de prononciation, la classe a formulé une appréciation globale du jeu et a parfois proposé des retours pour en améliorer la mise en scène. Cette quatrième et dernière étape a alors été filmée et des captures d'écran ont servi à illustrer le récit métissé de la troisième étape. Précisons en effet que dans un dernier temps les élèves ont compilé et mis en valeur leurs recherches, leurs compositions, leurs présentations et leurs performances dans un livre multimédia¹⁴ grâce à l'outil *Book Creator*¹⁵ qui a permis de rendre l'ensemble (textes, dessins, photos, enregistrements sonores et vidéos) plus simple à diffuser.

Conclusion : concrétisation de cette collaboration interculturelle au Printemps Numérique d'Istanbul

Si les apprenants de FLE possèdent au niveau intermédiaire un certain bagage lexical, il est plus fréquent de le mettre en œuvre à l'écrit. Par de tels projets télécollaboratifs interculturels, ils deviennent aussi auteurs et interprètes. Toutes les compétences sont alors sollicitées, ce qui rend les contes d'autant plus "merveilleux" ! Par ailleurs, au-delà des compétences langagières, cette approche permet de développer chez eux des compétences communicatives, interculturelles, comportementales et non verbales. En somme, la rédaction d'un conte interculturel par l'écriture collaborative sollicite leur créativité, des interactions et une forme d'ouverture à l'altérité. Nous avons poursuivi la concrétisation de cette collaboration de visu et de vive voix lors du Printemps Numérique International (PNI 2018) qui se tient chaque année fin février dans le lycée Saint-Benoît d'Istanbul. À l'occasion de cet événement annuel, nos collègues (enseignants turcs et français), élèves turcs présents et nous-même y avons co-présenté le produit de ce projet international.

Nous avons aussi profité de ce séjour en Turquie pour assister à des cours donnés par nos collègues et organiser des ateliers sur les contes coréens avec les participants turcs dont nous avons fait la connaissance à distance au semestre précédent. Les élèves turcs ont présenté les contes coréens qu'ils avaient préférés et quelques contes interculturels de l'étape 3, en nous expliquant pourquoi ils les avaient choisis pour en métisser la trame de leurs traditions. Ces rendez-vous annuels ont été, sont et resteront autant d'occasions de rencontrer de nouveaux partenaires ; des collègues, en Algérie notamment, se sont en effet montrés intéressés pour mettre en place de nouveaux projets interculturels autour d'autres réalisations médiatisées. Nous avons donc bon espoir de poursuivre cette coopération sur d'autres continents et d'accroître plus encore notre répertoire culturel et surtout celui de nos élèves.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 2004. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Éditions Le Manuscrit.
- Bao, H.-M., Mangiavillano, V. 2017. Collaboration numérique et interculturalité en contexte lycéen bilingue turco-finlandais, *Synergies Turquie*, 10, p. 125-140. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie10/ha_minh_mangiavillano.pdf [consulté le 24 février 2018].
- Besse, H. 1993. « Cultiver une identité plurielle ». *Le français dans le monde*, n° 254, p. 42-48.
- Brémond, C. 1973. *Logique du récit*. Paris : Seuil.

- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Asdifle, Paris : Clé international.
- Denisse, M., Lauginie, A. 2015. *Il était une fois des contes*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Djemâa, B. 2010. « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? ». *Synergies Algérie*, 9, p. 75-82.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/bensalem.pdf> [consulté le 24 février 2018].
- Durant Guiziou, M.-C. 1998. Le résumé en langue étrangère dans le cadre d'une didactique de la traduction. In : *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ed. J. Delisle et H. Lee-Jahnke. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, p. 117-126.
- Greimas, A. 1966. *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Herbulot, F., Simoneau M. 1998. « La lecture active à l'ESIT ». In : *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ed. J. Delisle et H. Lee-Jahnke. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, p. 69-73.
- Maga, H. *Former les apprenants à l'interculturel*.
[En ligne] : www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm [consulté le 24 février 2018].
- Ollivier, C., Gaillat, T. et Puren, L. (dir.). 2016. *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris : Archives contemporaines.
- Payet, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de FLE*. Paris: Clé international.
- Prensky, M.R. 2010. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. New York: Corwin.
- Propp, V. 1965[1928]. *La morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Puozzo, I. 2013. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation*, 33 [en ligne] : edso.revues.org/174 [consulté le 24 février 2018].
- Rosen, E. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde*, 45, p. 6-14.
- Tellier, M., Cadet, L. 2014. *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions des Maison des Langues.
- Vũ, V.H. 2016. « Projets de théâtre francophone dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : le cas du lycée Hanoi-Amsterdam à Hanoi ». *Synergies Pays riverains du Mékong*, 8, p. 105-133.
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Notes

1. Il existe d'autres projets de collaboration créative internationale, dont l'emblématique « Cultura » (MIT, Lyon, Furstenberg) ou encore « le français en première ligne » de Develotte. Pour ceux qui traitent des contes, voir note 10.
2. La première année, en 2016, deux établissements (turc et finlandais) ont participé à ce projet. Puis, en 2017, la télécollaboration s'est élargie à deux autres (roumain et chinois, Bao et Mangiavillano, 2017). Au deuxième semestre de l'année 2017, nous avons décidé de rejoindre cette coopération linguistique internationale.
3. Nous avons opté pour la plateforme *Edmodo*. Gratuite, elle ne nécessite aucune installation. Son interface, intuitive, est simple d'usage ; elle est dotée de nombreuses fonctionnalités permettant d'entrer en contact avec d'autres enseignants, et donc en adéquation avec des projets (télé)collaboratifs entre équipes ou établissements distants.
4. À ce sujet, José fournit dans son blog des pistes d'activités autour du conte *Kirikou* (ticsenfle.blogspot.kr/2009/01/lire-pour-connaître-le-patrimoine-oral_18.html).

5. En effet, *OneNote* permet d'écrire à plusieurs simultanément, de mutualiser les informations, puis de les déplacer et réorganiser comme on le ferait avec des post-it. Cet outil contribue aussi à corriger la prosodie (prononciation, intonation, etc.) des apprenants, car il insère et facilite l'insertion d'enregistrements sonores (voire audiovisuels).
6. <http://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>.
7. Vidéos sur les éléments culturels réalisées par les élèves turcs : <https://www.thinkinglink.com/video/961977089458700289>. Celles de nos élèves incluant aussi la présentation des élèves, de leur établissement et de la ville de Séoul sont consultables dans les e-books multimédias (voir note 14nteven3), nmultimurelovisuelles,our des contesoire, proc) et sur ce lien : <https://www.thinkinglink.com/video/961977089458700289>.
8. Exemple de visioconférence : <https://vimeo.com/265946400>.
9. Ressources pédagogiques sur le conte : www.conte-moi.net/lecture. Le site *conte.moi.net* met aussi à disposition une centaine de contes francophones, dont une série de 10 films d'animation accompagnés de fiches pédagogiques écrites par des enseignants du pays d'origine (www.conte-moi.net/conte-moi-francophonie).
10. Il existe de nombreux projets pédagogiques d'écriture collaborative en réseau (e.twinning), consistant à écrire avec une classe partenaire un conte. On peut citer celui de l'école primaire de Villers-Perwin en Belgique www.villers-perwin.be/nos_activites/avant2002/contes/conte_intro1.htm
D'autres multilingues, comme les projets « Sacs d'histoire » et « Contes dans nos langues : du bilinguisme au plurilinguisme », menés respectivement à Genève depuis 2007 et par des établissements de la Vallée d'Aoste jumelés à des établissements de l'Académie de Montpellier.
11. Denisse et Laugnie (2015 : 16) proposent une série d'exploitations pédagogiques pour enseigner à écrire ou réécrire des contes : ils suggèrent de faire une salade de contes (en mélangeant les ingrédients de plusieurs histoires célèbres ou en les tirant au sort), ou bien de permuter les extrémités (début ou fin du conte), de substituer les « bons » et les « méchants », d'ajouter un « intrus » (un personnage de sa culture dans un conte universel comme *Cendrillon*), de choisir un « autre point de vue » (celui de l'un des personnages, de lui donner la parole, focalisation interne, externe, omnisciente), de mettre « au goût du jour » (modernisation d'un conte), de dissimuler des « mots codés » (écrire collaborative d'un conte en codant les mots essentiels que les autres groupes doivent déchiffrer). On peut encore parodier un conte, le détourner, voire le transposer dans l'espace (dans son pays d'origine) ou dans le temps ou dans un autre genre littéraire. L'atelier Écriture de contes de la BNF propose au niveau avancé, de parodier un conte en le réécrivant à la manière d'un écrivain célèbre français ou francophone (avec ses caractéristiques stylistiques) étudié en classe tels que Hugo, Zola, Maupassant, Saint-Exupéry ou Nothomb (expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/index.htm).
12. [Expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/indcorp.htm](http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/indcorp.htm).
13. Exemple d'une saynète de comédie musicale : <https://vimeo.com/267783503>.
14. Contes interculturels réalisés par nos étudiants-conteurs : <https://www.thinkinglink.com/scene/998451272057094147> et par les élèves turcs : <https://www.thinkinglink.com/scene/1029711590431129603>.
15. Book Creator est un outil gratuit et simple à utiliser qui permet de créer, dans le navigateur Chrome (<app.bookcreator.com>), des livres multimédias, exportables aux formats e-pub, pdf, mov, etc.