

SUPLEMENTO

EN DIRECT DE L'APPF - JUNHO 2007



**LA MOTIVATION
OU LE DESIR
D'APPRENDRE**

Comissão editorial : Francine Arroyo e Cristina Avelino

Concepção e realização gráfica : José Carlos Ferreira - jcpf@net.novis.pt

Associação Portuguesa dos Professores de Francês

Av. Luís Bivar, 91 1050-143 Lisboa

Tel. 213 111 466; Fax. 213 111 449; Mail: appf@mail.telepac.pt; www.appf.pt

SUMÁRIO

Préambule p. 4

Articles

- *Tout apprentissage est un voyage*
Clara Ferrão Tavares p. 6
- *Le don des livres*
Régine Detambel p. 23
- *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues*
Monique Denyer p. 26
- *Écriture, Internet et autonomie de l'apprenant. Aspects de la didactique développée par le projet didactiLang*
Christian Ollivier p. 36

Expériences

- *Enseigner le français dès l'âge de trois ans : une expérience positive*
Florabela Lages Antunes Rodrigues p. 47
- *Différenciation pédagogique: des expériences en salle de classe*
Maria João Freitas p. 51
- *Comemoração do centenário da morte de Júlio Verne (1828-1905) - uma escola... um escritor...uma obra*
Cristina Rey Guimarães p. 63
- *Rendez-vous au cinéma*
Alexandra Alves, Florabela Simões p. 71

PRÉAMBULE

Ce quatrième *Supplément d'En direct de l'APPF* réunit les principales interventions du XIVème Congrès de l'APPF, réalisé les 19 et 20 octobre 2006, où plus de deux cents congressistes ont partagé de bonnes pratiques et participé au débat sur le thème de la motivation dans des conférences et une dizaine d'ateliers. Ces articles sont complétés par des interventions sur l'approche actionnelle et l'autonomie de l'apprenant présentées lors des 1ères rencontres Difusión FLE à Barcelone (17-18 novembre 2006) et dont les auteurs, des collègues exceptionnels, ont gentiment cédé les textes.

Les quatre articles qui composent la première partie de ce supplément abordent des stratégies conduisant à l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective actionnelle.

Dans *Tout apprentissage est un voyage*, Clara Ferrão Tavares file la métaphore et nous fait voyager à travers la suggestopédie où les moyens didactiques sont subordonnés aux moyens psychologiques pour créer un contexte favorable, un climat, des attitudes et des suggestions positifs. Ces conceptions sont aussi celles que l'on trouve sur Internet, un instrument extrêmement riche qui devient incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Le voyage que nous propose Régine Detambel dans *Le don des livres* est celui de la littérature. Auteur de roman et animatrice d'atelier d'écriture, elle démontre pourquoi l'écriture est importante avec des adolescents car il découvre le côté concret de la littérature : un savoir-faire qui s'apprend. «L'atelier d'écriture prouve que la langue de l'écrivain est un matériau résistant. Il enseigne donc que l'écriture n'est pas la transcription ou la traduction de l'histoire qu'on a en tête, mais que le texte se modèle comme une sculpture à la fois plastique et rebelle...»

Sur un autre registre, Monique Denyer, dans *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues* définit ce qu'est la tâche dans l'enseignement/apprentissage. Ouverte, complexe et multiforme, elle doit s'inscrire dans un contexte, permettre de résoudre un problème pour obtenir un résultat ou un produit.

Christian Ollivier, quant à lui, nous fait part du projet DidacTIClang qui permet de mieux exploiter Internet dans l'enseignement/apprentissage des langues. Destiné aux enseignants de langue, ce projet met au centre de son programme de formation le développement de l'autonomie par la réalisation de tâches afin que

l'apprenant acquière durablement des compétences de production et de réception écrites, d'interaction orale et qu'il renforce ses compétences lexicale, grammaticale et interculturelle.

La deuxième partie de ce supplément regroupe des expériences menées par des collègues dans divers niveaux de l'enseignement.

Florbela Lages Antunes Rodrigues nous fait partager, dans *Enseigner le français dès l'âge de trois ans : une expérience positive*, une expérience d'enseignement précoce de la langue étrangère en maternelle à Guarda.

Maria João Freitas présente un travail de différenciation pédagogique au niveau du secondaire et Cristina Rey Guimarães, un projet interdisciplinaire qui a réuni les élèves de son école, du 7^o Ano au 10^o Ano autour de Jules Verne, à l'occasion du centenaire de sa mort.

Pour finir, Alexandra Alves et Florbela Simões nous donnent *Rendez-vous au cinéma* où le cinéma français est au centre d'un projet qui a pour objectifs de divulguer le cinéma contemporain, de proposer des tâches variées avec le but de développer toutes les compétences et de promouvoir le partage d'expériences à travers l'interaction avec les participants, construisant ainsi des savoirs multiples.

Ces textes, qui abordent des aspects variés de l'enseignement/apprentissage du FLE permettent d'ouvrir des perspectives intéressantes et stimulantes pour placer les langues au cœur de la formation des jeunes, dans une perspective de multilinguisme et de multiculturalisme indissociable du monde global dans lequel nous vivons.

Francine Arroyo

Tout apprentissage est un voyage

Le voyage est une espèce de porte par où l'on sort de la réalité comme pour pénétrer dans une réalité inexplorée qui semble un rêve.¹

Guy de Maupassant

Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur²...Partir, sortir. Se laisser séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre³... qui ne bouge n'apprend rien⁴... Les instituteurs se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné, dans un sens plein, que ceux qu'ils ont contrariés, mieux, complétés, ceux qu'ils ont fait traverser ?⁵.

Michel Serres

L'objet de cette communication est de démontrer que l'apprentissage – surtout l'apprentissage des langues étrangères – est un voyage et que, comme dans tout voyage, le passé et le futur sont convoqués dans un présent.

Pour la première étape de cette traversée, guidée tout d'abord par Maupassant et Michel Serres, je justifie le contexte de cette communication, en donnant des exemples puisés dans les instructions officielles, les manuels et les épreuves d'examen en français et en anglais.

Dans la deuxième étape, je prends appui sur mon expérience en suggestopédie, tout en faisant une lecture de cette approche non conventionnelle à partir de travaux récents en sociologie, en sciences de la communication, en neurosciences, en médiacultures⁶ sur la blogosphère...

A partir de ces repères puisés dans ce cadre théorique, je ferai des considérations que j'ai regroupées en trois plans:

- Le plaisir et l'effort, la raison et l'émotion
- Les suggestions positives et négatives, le réel, la fiction et le virtuel
- Le temps, l'espace et l'individu et les réseaux sociaux

¹Guy de Maupassant - Extrait d' *Au soleil*

² M. Serres (1991) *Le tiers- instruit*. Paris : François Bourin.p.28

³ 3 id. p.29

⁴ 4 id.28

⁵ Sid. p.27

⁶ MAIGRET E. & MACE E. (dir.) (2005) *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin.

Finalement je dégagerai quelques implications de ces considérations théoriques pour la classe de langue en donnant quelques exemples pratiques.

1. Pourquoi l'idée du voyage?

L'idée du voyage m'est venue à partir du thème de ce congrès annoncé alors que j'entendais autour de moi des discours à propos de l'école qui me donnaient précisément envie de ...quitter l'école.

Je dois dire, tout d'abord, que les discours officiels déclinés par les médias sur l'école et les professeurs me donnent envie de partir, mais j'aime trop l'école pour partir.

D'autre part, si je fais un zoom sur deux langues, qui, qu'on le veuille ou non, sont considérées comme concurrentes et sur la façon dont elles sont enseignées dans les écoles... j'aurais presque envie de devenir enseignante d'anglais. Mais soyez tranquilles, ce n'est pas par hasard que je suis partie en France pour faire mon doctorat, que j'ai écrit quelques centaines de pages pour essayer d'améliorer le français au Portugal, que je fais partie de ce groupe trop limité, des militantes du français, ...

Regardons, toutefois, l'exemple des manuels et des épreuves d'examen de l'enseignement secondaire. Je ne peux que présenter deux ou trois exemples dans le cadre de cet article, donc je cours le risque de la caricature mais...

Observons une page extraite d'un manuel de français.

- **Le quotidien et l'exotique**



Anti-sèche



Et maintenant, observons un manuel d'anglais publié par ma même maison d'édition. Il faudra par ailleurs ajouter que les domaines de référence sont les mêmes pour les deux langues.



En ce qui concerne les épreuves d'examen, on trouve facilement en français des thèmes tels que le terrorisme ou les problèmes de l'immigration, même si la perspective est plutôt

positive. «Mais la plupart des exilés ont tourné la page», peut-on lire dans un texte à propos des enfants de La Réunion venus pour «repeupler les zones rurales de la métropole», en 1966, par exemple.

Et en anglais les élèves découvrent que «J K Rowling was born not far from Bristol» et ils doivent organiser «The words to describe the author of Harry Potter series...».

Ainsi, on pourra se poser les questions suivantes :

- Si le domaine de référence est le même, pourquoi les perspectives sont-elles différentes ?
- Les pays anglophones ne connaissent-ils pas la violence ? Et le chômage, est-ce une réalité exclusivement française ?

Vous allez me dire que j'ai fait un choix. Evidemment, c'est subjectif. Mais j'avoue que si j'étais adolescente, je ne choiserais pas une langue qui me parlerait de terrorisme.

En vacances, en pensant à ce congrès j'étais donc partagée. D'une part, un contexte dépressif avec les discours officiels et la lecture-analyse des documents présentés, et de l'autre, je partais en vacances et je bloguais... Je découvrais les potentialités pédagogiques et communicatives des blogs. Or ce contexte communicatif et technologique aujourd'hui me donne envie de rester et d'être attentive à tout ce qui se passe dans la blogosphère pour pouvoir en tirer parti pour l'école. Les technologies nous donnent - si nous savons en profiter - des outils de voyage.

Mais un voyage exige préparation, cartes, plans... Quels repères choisir ?

2. Besoin de repères dans cette traversée

J'ai regroupé ces repères en trois axes.

- La suggestopédie
- Les études sur les émotions et sur la réception
- La toile, la blogosphère, les médiacultures

Les collègues qui m'ont entendue lors des débuts de l'APPF vont se demander : mais va-t-elle encore nous parler de la suggestopédie, approche des années 70-80 du siècle dernier? Alors une petite parenthèse s'impose... Si vous allez sur Google et saisissez «suggestopédie 2006» vous aurez 221 références en français. Pour «Suggestopedia» qui recouvre plusieurs langues, vous trouverez 15.700 références, notamment le site de Lozanov (2005) et la définition de notre encyclopédie du cyber-citoyen *Wikipédia*.

La suggestopédie est donc bien présente sur la toile. Mais pour ceux qui n'étaient pas encore nés quand le médecin Lozanov a mis en oeuvre cette méthodologie des langues ou quand, au début des années 80 je suis allée en Bulgarie pour le rencontrer, je me permets quelques références de contextualisation. Le médecin bulgare Georgi Lozanov a été le créateur de la Suggestologie, «à la fois la science et l'art de libérer et stimuler l'individu», et de son application pédagogique, la Suggestopédie.

La Suggestopédie est «une approche holistique pour découvrir et donc mobiliser les réserves complexes du cerveau». Réserves qui ne se limitent pas à l'hypermnésie, mais qui comprennent aussi l'activité créative de l'individu.

Dans une interview qu'il m'a accordée, Lozanov a d'ailleurs déclaré qu'«une classe de suggestopédie est reconnaissable si les conditions suivantes sont simultanément réunies», et il a insisté sur les termes appréciatifs:

- influence positive;
- amélioration de l'état physique;
- apprentissage plus efficace et plus rapide qu'avec une autre méthode;
- bonnes relations de groupe;
- créativité;
- non aliénation de l'individu.⁷

Vous voyez donc que dans un congrès sur la motivation il me semble tout à fait légitime d'inviter Lozanov. D'ailleurs la suggestion est partout dans l'espace et dans le cyberspace. En 1983, R. Galisson affirmait déjà à ce sujet :

Qu'on le veuille ou non, la suggestion est partout: en classe, sur les murs de la rue, dans la vie de tous les instants, massive (cf. les médias) (...) Nier la suggestion (...) c'est nier une dimension constitutive de l'homme. La censurer, c'est empêcher l'individu d'être pleinement lui-même, le priver de la partie sans doute la plus dynamique de sa nature et soustraire à l'éducation le terrain privilégié sur lequel elle peut s'inscrire et prospérer (l'affect, lié au "transfert" et au "double plan", joue sûrement un rôle plus important que la raison dans le procès éducatif) (Galisson, 1983 : 81).

Il suffit de regarder autour de nous, les journaux, la pub - avec *product placement* - les feuillets, la toile, pour que l'on se rende compte de la façon dont se répand la suggestion.

Et je fais la transition vers le futur. Je vais donc convoquer des études récentes sur les

⁷Interview accordée à l'auteure, à l'Université de Sofia, en 1982.

émotions dans les interactions, des études sur la réception, et ce que l'on peut désigner à la suite de Maigret et Macé d'études sur les médiacultures et qui ont des implications sur la classe de langue.

Le terme *médiacultures* évite le partage :

Les médias d'un côté, la Culture de l'autre. Ce grand partage n'a qu'un siècle mais il pèse sur les représentations des médias, interdisant d'en évoquer la valeur esthétique, imposant de faire rimer populaire avec vulgaire. Ce clivage imposé est pourtant débordé depuis longtemps par de multiples objets hybrides : culture de masse, pop culture, pop art, subcultures, contre-cultures, cultures fan, cyber-culture, publics et contre-publics... C'est pourquoi nous parlons de médiacultures, points d'intersection des pratiques de construction du sens, pour décloisonner études des médias, de la culture et des représentations.⁸

Comme je me situe en Didactique des Langues et des Cultures, les médiacultures m'intéressent d'autant plus que cette approche est le résultat des changements qui sont en train de se produire, sous les yeux de nous tous, dans la société, dans le temps, l'espace et l'accès aux cultures.

Et aussi parce que nos élèves sont des **pronétaires**, comme les désigne J. de Rosnay :

J'appelle «pronétaires» ou «pronétariat» (du grec pro, devant, avant, mais aussi favorable à, et de l'anglais net, qui signifie réseau et est aussi l'appellation familière en français d'Internet – le «Net») une nouvelle classe d'utilisateurs des réseaux numériques capables de produire, diffuser, vendre des contenus numériques non propriétaires, en s'appuyant sur les principes de la «nouvelle économie».⁹

Pour utiliser un vocabulaire du pronétaire, du cyberspace, en anglais, j'ai regroupé mes considérations en *tags* ou en *topiques* souvent sous forme paradoxale.

Plaisir et effort, raison et émotion

Je commence par le paradoxe du plaisir et de l'effort, puisque en parlant de plaisir on pense souvent à motivation, mot-clé de ce Congrès. Or la motivation n'est pas toujours synonyme de plaisir. Et la motivation implique de l'effort.

Dans ce mouvement de va et vient entre le passé et le présent, je commence par situer

⁸E. Maigret et E. Macé(2005) *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*

⁹ROSNEY, J. (2006) *La révolte du pronétariat*. Paris : Fayard (accessible en ligne en août 2006 sur www.pronetariat.com).

le plaisir et l'effort au sein de la suggestopédie.

Le premier principe de la suggestopédie est «la joie et l'absence de tension» qui dérive d'une vision positive de l'homme. Ce principe influence le choix des activités et la production de matériaux dans cette approche. La globalité de l'individu, l'activité intégrale du cerveau constitue le deuxième principe. En liaison avec ce principe, Lozanov parle d'«un double niveau» de la communication, le premier étant du domaine conscient, l'autre ayant à voir avec le niveau «paraconscient», avec les émotions, avec la maîtrise de ces émotions qui provoque des effets au niveau des perceptions des destinataires, ce double niveau étant transmis par des moyens verbaux, para verbaux et non verbaux. Cette approche holistique va donc mobiliser simultanément des moyens didactiques, psychologiques et artistiques. J'y reviendrai de façon plus précise dans la dernière partie de cette communication.

Comme l'art «est la plus complète des suggestions» impliquant «créativité, sensibilité, affectivité, émotivité, intuition», d'après Noncheva, directrice de l'Institut de Suggestopédie de Sofia, dans ART, nous pouvons considérer la musique qui accompagne la présentation des dialogues, les dessins, les mimes, les chansons, les textes littéraires... L'art est donc la clé de voûte de l'approche.

Le professeur n'est pas forcément un artiste au sens traditionnel, mais il éveille chez les autres l'envie de créer, à travers son savoir faire multiple, et surtout à travers son savoir être. Et j'arrive aux sources plus actuelles. Je m'appuie, tout d'abord, sur un livre de Steven Johnson avec un titre provocateur «Tudo o que é mau faz bem». (2005)¹⁰

En ce qui concerne le plaisir, la motivation et l'effort, l'auteur souligne, dans cet ouvrage, l'énorme effort que font les enfants et les adolescents quand ils utilisent des jeux informatiques. Ils sont capables de rester assis pendant 6 heures ou plus pour résoudre une énigme. Alors ils prennent du plaisir et ils développent un énorme effort parce qu'ils sont motivés. La motivation des jeux est liée à la capacité de résoudre des problèmes, de suivre une narration, de prendre des décisions, de remplir des trous d'information, d'exploiter en profondeur la logique de simulation, de prévoir à long terme les obstacles et agir en conformité, donc d'agir dans l'immédiat et avoir une vision à long terme, ce qui exige une énorme concentration et un énorme effort, un énorme travail individuel qui, comme le souligne cet auteur, est près de la démarche scientifique : observer, formuler des hypothèses, tester pour voir les effets, évaluer. Mais quand on arrive à la fin, on est récompensé.

C'est ce constat qui mène l'auteur à souligner les effets collatéraux sur l'apprentissage avec des programmes de télévision, même avec des jeux apparemment mauvais. Même si les contenus des médias, notamment ceux de la télévision et ceux des jeux vidéo ne sont pas les meilleurs en fonction des critères de l'école, les enfants développent des opérations

¹⁰ Johnson, S. (2005) *Tudo o que é mau faz bem*. Lisboa : Asa Editores.

cognitives fort complexes, peut-être plus complexes que celles qu'ils développent à l'école, et ces compétences peuvent être transférées pour la réalisation de tâches à l'école et dans la vie quotidienne.

Donc si les élèves sont motivés pour le jeu qui exige d'eux beaucoup d'effort, effort qui d'ailleurs va provoquer le plaisir, comment tenir compte, en classe de langue, de ces apprentissages collatéraux ?

L'émotion est, certes, l'une des composantes de l'apprentissage, et Descartes apparemment a eu tort, comme le souligne António Damásio sur un plan scientifique, et les concepteurs de produits informatiques, sur le plan commercial.

Suggestions positives et négatives, le réel, la fiction et le virtuel

Pour aborder ce deuxième axe, je fais un retour au passé qui semble moins passé qu'on ne le suppose. G. Lozanov affirme «par suggestion nous n'entendons pas limitation, contrainte, conditionnement ou manipulation. Nous l'abordons au contraire dans le sens qu'a le mot «suggérer» en français : offrir, proposer - plus précisément offrir à l'individu un vaste choix, tout comme le fait la Nature elle-même.» (Lozanov, 1984 :1).

Pour ce chercheur, on reçoit de l'extérieur, les idées, les projets, les contenus linguistiques en fonction d'une coloration positive. L'individu rejette les suggestions et les émotions négatives et les suggestions positives vont entraîner un contexte favorable à l'apprentissage. En ce qui concerne le double plan de la communication, l'un des moyens pour réaliser la suggestion que l'auteur dégage, il «comprend, outre le contenu formel du message proprement dit, l'énorme quantité de signaux de toutes sortes qui, d'une façon consciente ou semi consciente, sont émis ou perçus par toute personne.» (Lozanov, 1984 : 186).

Toujours selon Lozanov, l'individu mobilise des «barrières anti-suggestives» pour se protéger et parmi ces barrières, le chercheur développe le rôle de «la barrière intuitive et affective (qui) rejette tout ce qui est inapte à procurer un sentiment de confiance et de sécurité» (id.158). Et cet auteur ajoute que «la confiance, l'échange, la rétroaction positive sur le plan positif et l'impression d'autorité qui se dégage de la source de l'information facilitent la coordination harmonieuse des traits de caractère individuels et de la barrière négative.» (id. 162).

Lozanov considère que dans les situations habituelles d'apprentissage, des barrières d'ordre logique qui se traduisent par des énoncés du type «C'est trop compliqué pour toi», d'ordre affectif «je ne suis pas capable, je n'aime pas ça», d'ordre éthique «les médias ne présentent que de mauvais exemples» limitent l'apprentissage.

En revanche, la suggestopédie se présente comme le lieu où l'apprenant est invité à s'identifier avec d'autres qui ont d'autres prénoms, qui ont des professions à succès et qui se promènent dans un lieu exotique qu'est la classe de suggestopédie (ce qui ne l'empêche pas de trouver des difficultés qu'il doit résoudre et de commettre des erreurs

avec lesquelles il apprend).

Je convoque maintenant un autre cadre de référence. Je propose une lecture personnelle d'un ouvrage récent sur les émotions dans les interactions¹¹. Cet ouvrage présente des recherches menées dans différents contextes (médias, conversation ordinaire, clinique) et me semble avoir de fortes implications au niveau de la classe, en relation à la réflexion précédente.

Dans cet ouvrage, plusieurs études portent sur la verbalisation de l'émotion et semblent aboutir à une conclusion commune : que trop d'insistance sur les sujets à forte implication, comme c'est souvent le cas dans les médias, peut provoquer un décrochage de la part du public (Charaudeau, id. 139).

S'intéressant à l'expression verbale déclenchée par la réception des médias, C. Chabrol souligne qu'on peut considérer «l'existence de mécanismes de défense ou d'évitement pour maîtriser les émotions très négatives évoquées» (id.119). Il s'interroge également sur la mémorisation de films ou de récits démontrant que la restitution lexicale dans des situations négatives est réduite» (id : 117).

Dans la même ligne de pensée, R. Bertrand, A. Matsangos, B. Périchon et R. Vion ont distingué différentes phases lors de l'exposition à des sujets de situations dérangeantes. Tout d'abord, une «phase de prostration caractérisée par l'absence de production verbale manifeste et par des attitudes particulières (...) les sujets sont totalement figés, les regards perdus dans la vague avec évitement de tout contact oculaire. Ces phases sont caractérisées par une très grande convergence des messages issus de différents canaux de communication. Lorsqu'il y a production verbale nous aurons plutôt des productions relativement brèves (interjections, exclamations, jurons...), entrecoupées de longs silences, accompagnées d'une modification générale des qualités prosodiques de la voix. Dans la mesure où les sujets sont confrontés à un même choc, la probabilité est forte de les voir adopter des attitudes de mimétisme» (id : 174). Les auteurs ont également repéré des «phases de diversion». Les chercheurs cités réfèrent que «dans toutes nos interactions nous trouvons des descriptions ou des narrations d'un intérêt dérisoire par lesquelles les sujets se mettent à "déliquer" dans un ludisme forcé, adoptant souvent des attitudes infantilissantes.» (id. 176). Les «phases de banalisation» «chaque fois que les sujets sont conduits à relativiser, à se rassurer vis-à-vis de l'événement éprouvant et engageant ainsi l'interaction vers un module conversationnel leur permettant, au moins, en apparence, de sortir du choc émotionnel.» (Id. 177).

Les études de Maury-Rouan montrent également comment sont gérés des événements dérangeants à travers des détours. L'auteur montre que les sujets sont repris indirectement, par des associations d'idées plutôt que frontalement et que les sujets mettent en oeuvre des stratégies de défense. «On assiste à des dérives pour recréer des modules conversationnels sécurisants.» (id. 184).

¹¹ Ch.Plantin, M, Doury, V. Traverso. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : PUL.

Revenant à la situation pédagogique, ces études m'ont amenée à m'interroger sur la pertinence du choix de thèmes à fort effet de «pathémisation» pour la classe de langue. Si les sujets à forte implication émotive conduisent à des dérives, à des énoncés ludiques, à des «modules conversationnels sécurisants», à des silences, à des réactions de type non verbal, comment pourront-ils servir de prétexte à la communication en classe ?

Or la tendance pédagogique des dernières années a consisté inversement à proposer le réel comme source d'apprentissages significatifs. Les émotions n'étaient pas admises en classe de langue, elles étaient, par ailleurs, sanctionnées à l'école et également sanctionnées dans la vie sociale. Aujourd'hui le contexte a changé. Par l'influence des médias, l'émotion est à l'ordre du jour. Ce qui était caché devient passible d'exhibition.

Bien évidemment l'école ne pouvait pas ignorer ce changement de valeurs dans la société et l'émotion est entrée en classe. Des émotions intenses telles que la haine, la colère ou qui déclenchent des réactions violentes, l'indignation, le refus sont entrées à l'école. Il est, en outre, «pédagogiquement correct», aujourd'hui, de faire entrer les problèmes sociaux à l'intérieur de la classe. Il appartient à l'école de donner des informations et de modifier des attitudes concernant la drogue, le sexe, la violence ... Et, tout d'un coup, tous les enseignants sont mobilisés. Les programmes de français de l'enseignement secondaire au Portugal reflètent précisément cette tendance. Ces programmes, malgré une entrée par le discours, proposent des «domaines de référence socioculturels» qui concernent l'actualité, comme «expériences et parcours : insertion sociale, marginalisation, monde du travail, nouveaux métiers, faits de société, mondialisation et cultures...» Face à un tel éventail, je n'ai pu m'empêcher de formuler les questions suivantes :

- Les émotions fortes en français, à tort ou à raison ? De quel côté se trouve la motivation ?
- Avec autant de sujets authentiques actuels, intéressants, pourquoi éveiller des suggestions négatives chez les élèves ?
- Pourquoi les émotions ou comment les émotions peuvent-elles entrer dans la classe de langue, notamment dans la classe de français qui souffre déjà de la concurrence de l'anglais ?

J'en arrive au troisième axe.

Le temps, l'espace et l'individu et les réseaux sociaux

Commençons par la suggestopédie. La classe de suggestopédie se déroule dans un salon, avec chaises longues, pots de fleurs, Le temps de la suggestopédie est un temps polychrone. Une des grandes différences par rapport aux démarches habituelles consiste probablement en la réalisation d'autant de pratiques dans un temps aussi «contracté».

Je me permets de souligner que la construction d'un cours de suggestopédie ressemble à un «clip» ou à un site d'entreprise de communication : grande concentration de supports

de différents types sémiotiques, messages diversifiés, moyens langagiers et non langagiers, activités... Le temps de la suggestopédie est un temps contracté, un temps polychrone qui curieusement ressemble à celui des produits médiatiques actuels.

En effet, la société de la connaissance se caractérise par une abondance d'information et l'école se voit donc dans la situation de traiter cette abondance de l'information, dans un temps structuré par les contraintes du passé : horaires rigides, sonneries, examens, vacances.

Comment pourrait-elle faire sans retirer de conséquences de ces changements ?

Et j'arrive ainsi au moment où j'ai senti le vent du changement. Pendant les vacances peut-être avec du retard - je me suis rendu compte des changements sur la culture ou les cultures qui se produisaient sous mes yeux . On accuse la télévision, on accuse les jeux, on accuse Internet de créer des habitudes de passivité et de provoquer l'isolement des jeunes générations. Je ne dis pas que ces effets ne se produisent pas effectivement, surtout si les parents installent un appareil de télé, plus un ordinateur, dans le salon, la chambre de chaque enfant, dans la cuisine ...

Mais observons plus en détail le monde des blogs, ou la blogosphère. En traits généraux, un blog - mot valise composé par web e log – («registre») «est un site web personnalisé qui permet à son auteur de s'exprimer en créant des notes écrites et/ou des contenus audio et vidéo (de type podcast ou vidéopodcast) qu'il soumet aux autres internautes de façon publique ou restreinte. Ces notes peuvent être commentées par d'autres internautes, sur un blog. Or tous les jours sont créés 175 000 blogs selon *Technorati, State of the blogospher*, août 2006. Et suivant *Agoravox*¹², le blog des journalistes citoyens, «la France est championne du Monde de blogs avec 3,2 millions de blogueurs et 7 millions de visiteurs de blogs par mois, 60% des internautes français visitent les blogs et le temps passé à lire des blogs est le plus important du monde»¹³. En plus, la façon dont les blogs se répandent surtout parmi les jeunes générations montre l'ampleur du phénomène communicatif. La blogosphère, nous le voyons, est fortement implantée dans la vie des internautes français et surtout des jeunes générations ou de la «génération blog»¹⁴.

Les blogs sont intéressants de mon point de vue parce qu'ils ont provoqué des changements dans la communication et dans la culture. Des changements dans la relation que l'homme établit avec les autres, avec d'autre espaces, avec le temps, avec l'abondance de l'information, la gratuité de cette information. Une grande partie de la communication interpersonnelle relève aujourd'hui de la communication médiatisée par l'ordinateur. Or

¹² Agoravox est un «produit» de ce phénomène du média.

¹³ http://www.agoravox.fr/article.php3?id_article=12313

¹⁴ G. Granieri (2006). *Geração Blogue*. Lisboa: ed. Presença.

l'école ne peut plus ignorer ces changements.

Et j'en arrive à la dernière partie de cet exposé. Et je pose la question : Quelles sont les implications pédagogiques des études que je viens de référer ?

Les implications

J'ai regroupé encore mes considérations en quatre axes :

L'exotisme, la fiction et la narrativité

La classe de suggestopédie est structurée à partir de «concerts». Dans un espace de colloque, ailleurs, à Paris, en Bulgarie... les étudiants vont jouer des rôles. Le professeur va lire un texte de fiction sur un fond de musique classique. Les extraits musicaux et «le récital de poésie» vont ensemble. La voix et le geste de l'enseignant sont des composants de ce moment vraiment «orchestral» au sens premier et au sens métaphorique donné par A. Schefflen quand il parle de «communication orchestrale» (in Winkin, 1981). Même les énoncés liés aux situations les plus quotidiennes, banales ou ridicules ont droit de cité dans ce monde magique et exotique.

La musique semble un élément inducteur d'exotisme, dans un lieu d'apprentissage des langues. Il faudra souligner le soin mis dans le choix des extraits musicaux, choix également dicté par des justifications d'ordre neuro-physiologique. La narrativité est introduite par le support écrit-entendu : le dialogue constitue une source de motivation. A propos de l'identification avec les personnages des dialogues, il semble important de mettre en évidence que cette identification constitue un élément de «cohésion fictionnelle».

Cherchons maintenant l'exotisme dans les activités. L'activité de simulation est l'activité structurante de la classe. Elle va impliquer l'adoption d'un format narratif dans lequel s'inscrivent des mini activités, comme les jeux de rôle à partir de canevas précis ou des simulations plus contraignantes du point de vue syntaxique. Or, en suggestopédie, on trouve déjà plusieurs composants du jeu - le jeu, la simulation, l'identification avec un personnage, le besoin de découvrir une énigme dans un contexte esthétique riche et le principe des activités *d'information gap*.

On retrouve curieusement les composants des jeux électroniques et aujourd'hui on ne peut pas ne pas penser à l'un des outils d'internet sociale les plus populaires : *SecondLife*. Dans ce jeu, nous pouvons choisir le monde dans lequel nous souhaiterions vivre et construire une seconde identité avec un avatar. C'est une simulation globale telle que nous la proposons dans nos cours, surtout en suggestopédie. Une belle interface est proposée, comme la salle de classe en suggestopédie, des identités gratifiantes que l'on peut choisir et, il faut souligner encore, la fonction esthétique dans l'architecture de l'information.

Contraction du temps - besoin de diversifier les activités, recourir à des activités multimodales

Je reviens à la suggestopédie qui propose des moyens didactiques et des moyens psychologiques compris dans une approche interdisciplinaire qui passe par des moyens didactiques comme :

- La présentation d'une grande quantité de matériaux linguistiques (800 mots par dialogue)
- La diversité d'activités pédagogiques (15 activités par séance).

Les moyens didactiques sont subordonnés aux moyens psychologiques :

- contexte favorable;
- climat positif de la classe;
- attitude positive envers l'erreur;
- création de suggestions positives;
- simulation globale;
- présence dans la salle de supports destinés à un traitement subliminal.

Quand on regarde le monde de la publicité, des jeux, des feuilletons, d'Internet, comment ne pas être surpris par les coïncidences entre ces conceptions de la communication ?

Renforcer les enjeux interactifs – créer des écarts d'information

En suggestopédie, la joie découle de l'impression de facilité avec laquelle l'individu remplit des espaces d'information. Or pour Johnson, c'est aussi cet enjeu qui explique l'intérêt pour résoudre un jeu ou suivre les nouveaux films ou les nouvelles séries de la télévision qui ne sont plus linéaires, mais où de multiples fils narratifs s'entremêlent, faisant appel à des intratextes et à des intertextes diversifiés. L'auteur donne l'exemple de *Sopranos* ou *Simpsons* (cf. Johnson, 2006).

Utiliser des outils disponibles sur la toile – Les espaces potentiels d'apprentissage

À titre d'exemple, je reviens sur Internet Sociale. Je parlais de la façon dont l'intelligence collective se construit. Je donne un premier exemple :

AgoraVox – c'est un blog collectif où vous ou moi ou vos élèves... nous pouvons être journalistes : http://www.agoravox.fr/article.php3?id_article=10393

Wikipédia- La plus grande encyclopédie collective. Le plus grand projet de diversité linguistique – une encyclopédie en trente langues – où vous ou moi ou vos élèves ... nous pouvons être auteurs.

Je pourrais donner des exemples de vidéos, de films avec *YouTube* ou le phénomène

de *kinoscape*, mais je préfère me tourner vers notre petite communauté d'apprentissage, en Didactique. Nous sommes en train d'apprendre de nouvelles formes de liaison sociale, comme le suggère Johnson¹⁵.

Parmi les blogs pédagogiques, j'ai choisi <http://flenet.rediris.es/blog/carnetweb.html>. Le potentiel pédagogique est remarquable comme l'a compris l'Université de Léon. Dans <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmmted/blogFLE/>, on trouve des exemples de blogs individuels d'élèves de français langue étrangère qui contiennent des opinions sur la France, une visite au Louvre, des opinions sur Amélie Poulain, sur Désiré, des photos, des «dialogues pédagogiques»...

Et voilà que le voyage touche à sa fin. Mais pour terminer je voudrais conclure la citation du début empruntée à Michel Serres.

Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur¹⁶...Partir, sortir. Se laisser séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre¹⁷... qui ne bouge n'apprend rien¹⁸... Les instituteurs se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné, dans un sens plein, que ceux qu'ils ont contrariés, mieux, complétés, ceux qu'ils ont fait traverser ?¹⁹ (Michel Serres).

Et j'ajoute une dernière citation : «Certes, je n'ai rien appris que je ne sois parti, ni enseigné autrui sans l'inviter à quitter son nid»²⁰ (Michel Serres).

Le voyage exige l'effort, la planification, s'ouvrir à l'autre, oser. Si le voyage dans l'espace exige l'effort, dans le cyberspace il exige beaucoup plus. Mais si nous souhaitons que tous les élèves - et non seulement ceux pour qui le voyage réel ou virtuel est possible dans leur environnement familial et social - quittent leur nid, nous ne pouvons faire autrement.

Clara FERRÃO TAVARES

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
CIDTFF da Universidade de Aveiro, CEDICLEC Universidade de Saint- Étienne*

¹⁵ Voir le cas de construction de Wikipédia ou d'AgoraVox.

¹⁶ M. Serres (1991) *Le tiers- instruit*. Paris : François Bourin.p.28.

¹⁷ id. p.29.

¹⁸ id.28.

¹⁹ id. p.27.

²⁰ id. p.27.

Références bibliographiques

- ABRANTES, J. C. (coord.) (2006) *Ecrãs em mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARQUEMBOURG, J., LAMBERT, F. (2005) *Les récits médiatiques*. Réseaux n°132. Paris : FT& D/Lavoisier.
- BACCINO, T. (2004) *La lecture électronique*. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.
- BARBOT, M.J. (2003) «Médiation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif?». *ALSIC*. http://alsic.u_strasbourg.fr (24 de junho, 2005).
- BLOOD, R. (2000) *Weblogs : A History and Perspective*, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.htm | (accessível em linha em Agosto de 2006 em www.pronetariat.com).
- DE KERCKHOVE (2006) Prefácio de *Geração Blogue* de G. Granieri. Lisboa: ed. Presença.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. MANGENOT, F. (coord.)(2006) «Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation». *Le Français dans le Monde*. R& A n°40. CLE, FIPF.
- DESBIENS, J.-F. , GARDIN, J.-F., MARTIN, D. (2004) *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante: Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- DUFEU, B. (1996) *Les Approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette, Col.Références.
- EGAN, K. (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa Publicações Dom Quixote. (trad. Teaching as story telling, University of Western Ontario, 1986).
- FERRÃO TAVARES, C. (1992) «Formes non verbales d'expression et didactiques non conventionnelles». *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 103-104, Mons, Université de Mons-Hainaut.
- FERRÃO TAVARES, C. (1997) «La classe de suggestopédie : un lieu exotique qui mérite un nouveau détour». *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, n° 6. Santarém : Escola Superior de Educação de Santarém.
- FERRÃO TAVARES, C. (2000) (coord.) «Classe de langue-télé: zones de proximité». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langue-cultures* n°117. Paris: Didier Erudition.
- FERRÃO TAVARES, C. (2004) «A propos de quelques dimensions cachées de la classe». In M de Carlo *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*. Università degli studi di Cassino. ISBN 88-8317-085-7.
- FERRÃO TAVARES, C. (2005) «Développer une compétence pluriculturelle à partir de l'écran.». In J Aden. *De Babel à la mondialisation. Développer une compétence pluriculturelle à partir de la télévision?* Centre de Recherche CICC. Université de Cergy- Pontoise. CRDP de Bourgogne.
- GALISSON, R (1999) La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à

-
- une autre culture, par un autre lexique. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langue-cultures* n°116. Paris: Didier Erudition.
- GALISSON, R. (1983) *La suggestion dans l'enseignement : histoire et enjeu d'une pratique tabou*. Paris : CLE International.
- GAONAC'H, D., FAYOL, M. (2003) *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation.
- GRANIERI, G (2006) *Geração Blogue*. Lisboa : Presença.
- HUSTACHE-GODINET, H. (2002) *Lire-Écrire des hypertextes*. Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- JOHNSON, S. (2005) *Tudo o que é mau faz bem*. Porto : Asa Editores.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2003) «Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités». in Journée d'études : les genres de l'oral (Université Lumière – Lyon 2, 18.04.03) http://gric.univ_lyon2.fr/Equipe1/actes/journées-genre.htm (accedido em 14 de Agosto de 2006).
- LEVY, P (1990) *Les technologies de l'intelligence*. Paris : La Découverte.
- Losanov, G. (1984) *Suggestologie et éléments de suggestopédie*. Montréal : Éditions Sciences et Culture.
- MAIGRET E. & MACE E. (dir.) (2005) *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin.
- MANGENOT, F. (coord.) (2006) «Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation». *Le Français dans le Monde*. R& A n°40. CLE, FIPF.
- MARCOCCIA . M. (2003) «La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie». In Journée d'études : les genres de l'oral (Université Lumière – Lyon 2, 18.04.03) http://gric.univ_lyon2.fr/Equipe1/actes/journées-genre.htm. (accedido em 14 de Agosto de 2006).
- MOIRAND, S. (2003) «Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? ». In Journée d'études : les genres de l'oral (Université Lumière – Lyon 2, 18.04.03) http://gric.univ_lyon2.fr/Equipe1/actes/journées-genre.htm. (accedido em 14 de Agosto de 2006).
- MOURLHON- DALIÉS et al.(coord.) (2004) «Les discours de l'internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles». *Les carnets du CEDISCOR 8*. Paris : Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle.
- PAUL, V., PERRIAULT, J. (coord.).(2004) «Critique de la raison numérique». *Hermès* n°39. Paris: CNRS.
- PUREN, CH. et al. (coord.) (2004) «Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langue-cultures* n°134. Paris: Didier Erudition, Klincksieck.
- ROLDÃO, M.C. (1994) *O pensamento concreto da criança - Uma perspectiva a questionar no currículo*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. Ministério da

Educação. (adapt. de la thèse de doctorat Young children's «concret thinking»: a critical analysis and an examination of curriculum implications, Simon Fraser University, British Columbia). Canadá.

ROSNAY, J. (2006) *La révolte du pronétariat*. Paris : Fayard (acessível em linha em Agosto de 2006 em www.pronetariat.com).

WINKIN, Y. (1981) *La nouvelle communication*. Paris : Ed. du Seuil.

WOLTON, D. LE PAIGE, H . (2004) *Télévisions et civilisations*. Bruxelles : Labor.

WOLTON, D. (2005) *Il faut sauver la communication*. Paris: Flammarion.

Blogues²¹

<http://www.tecnorati.com>

www.blogg.org

[crmmetrix.com](http://www.crmmetrix.com)

http://www.agoravox.fr/article.php3?id_article=11046

www.educnet.education.fr

(EDUCOMUNICAÇÃO / EDUCOMUNICACIÓN blog luso-espanhol sobre educação para os media) comedu.blogspot.com

www.cafepedagogique.net.

Blood, R., 2000, «Weblogs : A History and Perspective», http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html

(Jean-Jacques RICHER) <http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/ppt/Richer.ppt>. Essai de définition du blog comme genre de discours

[Cup Of Tea] BlogLe blog de joël ronez. Communication, Internet et autres babioles... [Ecrit-public - http://www.ecrit-public.net](http://www.ecrit-public.net)

(Pacheco Pereira) abrupto.blogspot.com

(J.Pinte) http://veillepedagogique.blog.lemonde.fr/veillepedagogique/a_le_concept_de_veille_pdagogique/index.html

(Colóquio « L'université à l'ère du numérique») <http://www.01net.com/editorial/319521/enseignement/blogs-et-podcasts-sur-les-bancsde-l-universite/>

²¹ Dadas as características referidas dos blogues, não se referem as datas de acesso. Alguns fazem parte dos hábitos de leitura diária, outros, como os das séries televisivas foram vistos em Julho de 2006.

Le don des livres

Rainer Maria Rilke rappelle que la lecture nous apprend à nous tenir «en face» du monde. C'est ainsi que l'œuvre éduque ; c'est ainsi qu'elle enseigne à se déprendre de soi, à cesser d'être un sujet «éternellement désirant». Car le détour par l'œuvre n'est pas seulement l'oubli de notre condition (une évasion, une distraction...) mais la compréhension de l'être humain dans sa finitude (être mortel, devoir assumer une existence...). Les livres proposent un monde où la quête du sens se fait dans le retour sur soi, dans le détour d'une réflexion solitaire.

Ceux à qui les livres ont manqué, il leur manquera toujours la pensée, l'expérience élargie et la vie qui s'ouvre, où circulent les vivants et les morts, où reviennent ceux qui ne sont plus (la littérature nous place au rang des morts), où prennent figure ceux qui n'ont jamais été (les héros). L'adolescent qui n'a pas lu de livres et ne s'est pas habitué aux livres, se voit réduit à ses propres armes (c'est-à-dire, *grosso modo*, à l'imitation de la conduite familiale) pour affronter le péril et les joies du monde.

Pour mettre l'accent sur ce que fut la lecture dans mon adolescence et sur ce qui motive aujourd'hui pour moi la nécessité d'écrire, voici une petite interview de Michel Butor, telle qu'il l'a donnée au journal *Le Monde* au printemps 2006.

Je suis un écorché vif. Les attaques m'ont blessé. Mais la littérature vous fabrique une nouvelle peau. On peut comparer les phrases au fil de la chenille. L'œuvre est le cocon qui va la protéger et la transformer en papillon. Chez Proust, c'est tout à fait clair. Chez moi, ce doit être aussi l'une des raisons des longues phrases de mes premiers livres. Elles sont un fil avec lequel je tisse cette membrane qui va recouvrir la peau qui saigne. Dans les Essais de Montaigne, on voit bien cette image du cocon protecteur et exploratoire. On se protège pour pouvoir explorer et on explore pour protéger au mieux celui que l'on devient. L'étonnant, c'est que cette enveloppe nouvelle multiplie la sensibilité. On entend de mieux en mieux, on perçoit de mieux en mieux. Et même si le corps devient sourd et que les yeux ont des problèmes, on peut s'arranger pour que le texte écoute et voie.

Butor dit clairement qu'écrire, c'est sécréter une sorte de squelette externe. Mais cette carapace n'est pas une fin, elle n'est pas faite pour s'y replier dans le sommeil. Ce qu'on acquiert à lire et à écrire, c'est une enveloppe nouvelle qui multiplie la sensibilité au lieu de vous claquemurer, une armure qui écoute et qui voit bien mieux que la chair à vif.

Car le livre enseigne que le monde n'est pas une proie à saisir. Le détour par l'œuvre n'est pas seulement l'oubli de notre condition (une évasion, une distraction, une carapace protectrice...) mais la compréhension de l'être humain dans sa finitude (être mortel, devoir assumer une existence malgré le sentiment du tragique de la condition humaine...).

Le problème, c'est que, pour acquérir la sensibilité au monde et le sens du monde, les livres exaltent des valeurs contraires à l'esprit du temps et de la télé : durée, inactualité, méditation, secret, silence, espace de retrait, etc.

Les livres proposent un monde où la quête du sens se fait dans le retour sur soi, dans le détour d'une réflexion solitaire. Voilà qui paraît rébarbatif à beaucoup de jeunes.

Ma motivation d'écrivain pour la jeunesse — et même d'écrivain tout court — est de donner à voir le maximum de situations de vie ; proposer le maximum d'expériences de sensibilité (que ce soit joie ou souffrance) ; utiliser le plus de mots différents possibles pour désigner une même chose ou une même situation afin que le maillage du langage soit le plus fin possible pour que la vision du monde soit la plus nette possible. Nous ne pensons qu'avec le langage, que dans le langage. Le langage donne un sens au monde.

De plus, j'aime qu'il y ait un contenu didactique dans mes écrits. Car se cultiver est un devoir autant qu'un droit, se cultiver c'est être pleinement homme.

Ne pas séparer l'acte de lire et celui d'écrire, mais poser qu'ils participent du même mouvement. Lire et écrire se déploient sur une faculté commune : faculté d'organiser, d'associer et de répondre aux événements du monde, en déployant, grâce au langage, un monde imaginaire. Voilà pourquoi il faut miser sur les ateliers d'écriture à l'école.

Pour prouver, s'il en était besoin, combien il est important de proposer aux adolescents des ateliers d'écriture, je cite l'écrivain allemand Hermann Hesse :

Mais il arrive parfois que les beaux poèmes vous deviennent suspects, comme tout ce qui est apprivoisé, adapté, comme les professeurs et les fonctionnaires. Et parfois, quand le monde correct vous répugne, vous vous mettez à avoir envie de briser les lampadaires et de mettre le feu au temple ; ces jours-là, les beaux poèmes, y compris les saints classiques, ont un léger goût de censure, de castration, ils sentent trop l'acceptation, la docilité, la prévenance. Vous vous tournez alors vers les mauvais et trouvez qu'ils ne le sont jamais assez. Alors pourquoi lire ? Tout un chacun ne peut-il pas composer lui-même de mauvais poèmes ? Qu'on le fasse et l'on verra que la fabrication de mauvaises poésies rend beaucoup plus heureux encore que la lecture même des plus beaux poèmes qui soient.

La pratique de l'atelier d'écriture démontre bien ce qui est à l'œuvre dans l'écriture. Tant qu'il n'a pas fait lui-même l'expérience de l'écriture de fiction, le jeune croit généralement à l'inspiration, au don, au gratuit. Et soudain, là, il va découvrir les ratures, les corrections, les ajouts, les suppressions, les permutations, les déplacements que son stylo effectue dans la phrase. Il va enfin comprendre à quoi sert la grammaire, comment elle véhicule la logique. Et lorsque le jeune commence à retravailler sa phrase, à la récrire, alors le principe d'inspiration n'existe plus. On n'écrit pas avec des idées, on écrit avec des mots ! L'atelier d'écriture prouve que la langue de l'écrivain est un matériau résistant. Il enseigne donc que l'écriture n'est pas la transcription ou la traduction de l'histoire qu'on a en tête, mais que le texte se modèle comme une sculpture à la fois plastique et rebelle...

L'adolescent comprend alors — parce qu'il l'expérimente — qu'avant d'être une institution, un patrimoine, une source de plaisir ou un sujet d'examen, l'art quel qu'il soit est d'abord une activité, une action, nécessitant de l'énergie, une activité affrontée à des matériaux physiques et nécessitant un savoir-faire qui s'apprend. L'atelier leur a révélé le côté concret de la littérature.

C'est sous cet éclairage et dans cette exigence que j'écris vers les adolescents. Quel sens cela a-t-il d'enseigner la littérature à l'école sinon celui d'approcher l'écriture comme question ? Comment montrer que l'inquiétude sur le langage traduit directement l'angoisse de l'être ?

Se frotter à la littérature, non pas comme panthéon mais comme questionnement sur la langue, s'il est rattaché au vécu de l'être, redevient nécessaire et proprement humain...

Régine Detambel

La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues

Chaque fois qu'une réforme se met en place dans un système éducatif, chaque fois qu'une nouvelle approche de l'enseignement des langues s'installe, on se plaît en même temps à insister sur sa nouveauté (sinon, à quoi bon ?) et à minimiser les changements inhérents, ne serait-ce que pour rassurer les troupes, c'est-à-dire tous ceux qui auront à mettre en œuvre, concrètement.

Qu'en est-il de la «perspective actionnelle» prônée par le Cadre Européen Commun de Référence ? Cette fameuse perspective impose-t-elle un changement radical, une révolution dans l'enseignement des langues ? Ou se trouve-t-elle dans la continuité, voire dans le prolongement de la perspective communicative ?

On tentera de répondre à cette question par le concret, en abordant quatre aspects de tout enseignement et donc aussi de celui des langues

- Les activités de classe : s'agit-il, en classe, de faire autre chose ou la même chose qu'avant ?
- Les programmes ou curriculums : que vise-t-on ?
- Le rôle de l'élève : son rôle a-t-il changé ? si oui, en quoi ?
- Le rôle de l'enseignant : son rôle a-t-il changé ? si oui, en quoi ?

1. Les activités de classe : des «tâches»

Le CECR associe très clairement la perspective qu'il qualifie d'«actionnelle» à la notion de «tâche» (et on comprendra pourquoi lorsqu'on s'interrogera sur l'évolution du rôle de l'élève) : «l'approche adoptée se centre sur l'action dans la mesure où elle considère les usagers et les apprenants de langues comme des acteurs sociaux c'est-à-dire comme les membres d'une société qui ont des tâches à accomplir (pas seulement langagières)...». En d'autres termes, le CECR justifie l'action par un renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches (et pas des exercices).

Il faut donc que nous nous demandions très sérieusement ce qu'est une «tâche». Est-ce un exercice vraiment différent des autres, dont nous avons l'habitude ? Si oui, en quoi ?

Pour répondre à cette question, voici un exemple de tâche, emprunté... au cours de chimie ! ... tout simplement parce que l'on voit souvent plus clair dans le jardin des autres que dans le sien.

Ton voisin envisage l'achat d'une nouvelle voiture. Il s'interroge sur l'opportunité de faire équiper son véhicule au gaz de pétrole liquéfié ou GPL (en anglais,

Liquid Petroleum Gas ou LPG). Comme il parcourt en moyenne 20000km par an et change de véhicule tous les 5 ans, il te demande où est son intérêt du point de vue économique (prix de revient au KM) et, comme il est très écolo, quel carburant est le moins polluant (masse de Co2 au KM). Aide-le.*

Pourquoi peut-on dire que cette «activité» d'enseignement-apprentissage est une tâche ? Et en quoi se différencie-t-elle de ce que l'on faisait - le plus souvent - auparavant ?

- Cette activité est **contextualisée** : elle présente une **situation** que chacun de nous est susceptible de rencontrer - ou a déjà rencontrée - dans la vie de tous les jours : acheter une voiture. Cette contextualisation dans une «situation» signifie que toute tâche de langues aura comme premier objectif, un objectif **extralinguistique** : prendre le train à l'heure, convenir d'une heure de rendez-vous, avoir raison sur un adversaire,... et non manier les relatifs complexes ou le plus-que-parfait.
- Cette activité pose un **problème** : quel type de voiture acheter ?
- Cette activité est **finalisée** : elle a un **but**, une **finalité**, à savoir résoudre le problème du voisin en lui apportant une information fiable.
- Cette activité est **complexe** : elle oblige à convoquer une série de savoirs, à faire des calculs, tout cela selon une démarche pertinente... et c'est bien la raison pour laquelle le voisin fait appel à vous car lui-même en est incapable ; il ne dispose pas de cette expertise.
- Cette activité doit donner un **résultat** : votre avis, étayé.

Une tâche d'enseignement-apprentissage, dans quelque discipline que ce soit, doit donc répondre au schéma suivant :

- contexte
 - physique
 - institutionnel
 - socio-culturel
- problème (agir, s'informer, se former ...)
- but (résoudre le problème)
- produit (langagier)

C'est bien ainsi que le CECR définit la tâche : «on appelle tâche toute action **intentionnée** qu'un individu juge nécessaire pour obtenir **un résultat** concret à propos **de la résolution d'un problème**, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif.» (traduit de la version espagnole 2, 2.1.) Il doit donc en aller ainsi aussi des activités réalisées non au moyen de connaissances ou de calculs en chimie, en plomberie, en droit ou en cuisine, mais au moyen du langage. C'est cela que prône le CECR et, déjà, un certain nombre de

* adapté de Les compétences, où en est-on ?, Denyer, Furnemont, Poulain, Van Loubbeek, Bruxelles, De Boeck, 2004

programmes de différents pays. Essayons donc:

- **un contexte** : un mariage ; les membres de deux familles ; l'habitude culturelle de rassembler les gens après la cérémonie lors d'un dîner
- **un problème à résoudre** : placer les gens autour de trois tables (v. page de Rond-Point 1, unité 2)
- **un but** que chacun se sente bien, passe un bon moment avec ses voisins et que les règles de bienséance soient respectées
- **un résultat ou produit** : le plan dont on défend la pertinence avec les parents de la mariée, qui paient

Rond-Point 1, unité 2, de Josiane Labascoule, Christian Laure, Corinne Royer, Difusión, PUG, 2005.

TÂCHE CIBLÉE

10. LES INVITÉS À UN MARIAGE
A. Éric et Thierry se marient. Au mariage il y a au total 25 personnes (les mariés, leurs parents et 23 invités). Parcourez les identifier ?




FAMILLE LAFFONT
 Le marié : **Thierry Laffont**
 La mère du marié : **Céline Laffont**
 Le père du marié : **Jean-Luc Laffont**

Leurs invités :

- Éric Laffont**, frère du marié, 40 ans, célibataire, natif de la région de Marseille en France. Il parle français et un peu d'anglais.
- Catherine Broder**, tante du marié, 60 ans, femme au foyer. Elle parle seulement français.
- Daniel Perrier**, cousin de Catherine, 45 ans, divorcé, sans travail dans une autre région. Il aime faire du camping. Il parle français et aussi bien l'anglais.
- Eugénie Ponce**, fille de Catherine et Daniel, 12 ans, elle est accompagnée par ses deux sœurs aînées.
- Sylvie Laffont**, sœur mariée de Jean-Luc Laffont, 39 ans, travaille dans un magasin de vêtements, natif de région. Elle parle français, anglais et espagnol.
- Bertrand Girard**, 34 ans, Italien, marié à une femme d'origine italienne.
- Isabelle Marandini**, italienne, 31 ans, travaille dans l'école. Elle ne parle pas français.
- Marie Wijnberg**, amie d'enfance de Thierry Laffont, 35 ans, divorce, travaille professionnelle dans la région. Elle connaît le français et l'anglais.

ANTISÈCHE

L'Antisèche n'est pas une table d'honneur et Monsieur et Madame Devot sont à côté de Thierry.

Éric Laffont est à la table d'honneur avec...
 parce qu'il est... le même âge,
 la même profession
 la même activité.

Tous les deux parlent anglais.

TR | Histoire
Unité 2



FAMILLE DUVAL

La mariée : Irene Duval
 Le marié : Denis Duval
 Son père : Pierre Duval

Leurs invités :

9. Bernard Dorval, grand-père de la mariée, 69 ans, veuf, ancien ministre de la marine marchande. Il parle français et anglais.
10. Paul Duval, frère de la mariée, 35 ans, célibataire, étudiant en médecine, aime les courses automobiles et fait du tennis. Il parle français et anglais.
11. Isabel Gomes, 22 ans, compagne permanente de Paul, étudiante inscrite à Paris. Elle parle portugais, espagnol, anglais et un peu de français.
12. Martin Duval, oncle de la mariée, 22 ans, célibataire, étudiant en journalisme, s'intéresse aux sciences de la terre. Il parle français et anglais.
13. Marcel Legoux, oncle maternel de la mariée, 49 ans, employé de banque, père de deux, il parle français et aussi bien l'anglais.
14. Joëlle Legoux, épouse de Marcel, 48 ans, architecte, elle aime beaucoup les enfants.
15. Yasuko Ito, 28 ans, amie de la mariée, célibataire, elle a un mari, elle fait du tennis. Elle parle japonais et un peu d'italien.
16. Shizuko Nakayama, 29 ans, tante d'Irène de la mariée, étudiante, aime les personnes de profession d'intérêt. Elle parle français, anglais et japonais.
17. Toshiro Nakayama, 35 ans, japonais, époux de Shizuko.

B. Comparez vos réponses avec celles d'une autre personne de la classe.

11. LE REPAS DE MARIAGE

A. Les deux familles se demandent comment placer les invités à table pour le repas de mariage.

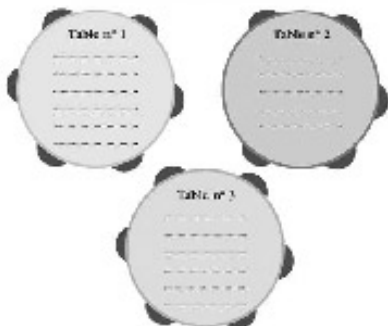
Écoutez la conversation d'Irène et de Thierry pour obtenir plus d'informations sur les invités.

B. Travaillez par petits groupes. À quelle table allez-vous les placer ?

C. Vous devez expliquer et justifier votre distribution à toute la classe.

D. Et vous ? Imaginez que vous êtes invité à ce mariage. À côté de qui vous voulez vous asseoir ? Pourquoi ?

Table d'honneur
 les mariés et leurs parents



Mais, dira-t-on, où se situe « l'action », dans tout cela ? En bien, dans la résolution du problème.

- physique
- contexte - institutionnel
- socio-culturel
- problème (agir, s'informer, se former ...)
- but (résoudre le problème)

ressources (intégrées) → ACTION (autonome)

- produit (+/- imprévisible) (langagier)

Et ceci n'est pas sans tenants ni aboutissants :

- tenants, car pour agir, il faut disposer d'outils ; et ceux-ci doivent avoir été **antérieurement** fournis ;
- aboutissants, car le produit de l'action n'est jamais exactement le même d'un artisan à l'autre, ce qui implique une évaluation critériée ;
- enfin, l'action elle-même est du ressort de l'acteur ; on ne peut pas lui tenir éternellement la main ; ce n'est même pas possible ; quand il résout, il est seul maître à bord et...compétent !.

Il nous faut donc ajouter trois nouvelles et dernières caractéristiques à notre définition de la tâche :

- elle est **complexe** car elle présuppose la maîtrise de ressources ou d'outils, en l'occurrence de savoirs et de savoir-faire, voire d'attitudes (ce qui exige préalablement toute une séquence d'apprentissage) et, durant l'exécution de la tâche, leur «orchestration», leur «intégration», la plus pertinente, c'est-à-dire efficace et économique;
- elle est **ouverte** : son produit n'est jamais (totalement) prévisible ;
- elle est **didactique** ou non guidée : elle consiste en une consigne, mais c'est aux élèves à savoir comment la résoudre, quels outils utiliser et... le faire, de façon autonome!

2. Les activités de classe : des tâches et des exercices

Deux questions cruciales se posent alors, la deuxième généralement plus porteuse d'angoisse que la première : est-ce à dire que la tâche

- est radicalement différente d'un exercice au sens où on l'entendait avant ?
- exclut la présence de tout autre type d'exercice ?

2.1. Différences entre une «tâche» et un «exercice»

Mettons-nous d'abord bien d'accord sur la terminologie : un exercice, ou une systématisation ou un drill, c'est toute activité qui vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource : par exemple, même s'il est comique, même s'il est ludique, un exercice visant la maîtrise de la morphologie du démonstratif, du relatif complexe, l'emploi des temps du passé, etc. bref une ressource linguistique, est un exercice et non une tâche.

Essayons alors de systématiser :

	Tâche	exercice
• contextualisation :	oui	non
• un problème à résoudre :	oui : extra linguistique (+ floppée de ling.)	oui : linguistique (généralement un)
• finalisation	oui : extra-ling	oui : ling
• complexité	oui !!!	non
• produit :	peu prévisible et long (plusieurs critères d'éval.)	prévisible et limité (juste/faux)
• didactisation	non	oui

2.2. Exclusion ou complémentarité des tâches et des exercices

Il est donc bien clair que la tâche n'exclut pas l'exercice – elle l'appelle même, et en quantité – alors que l'exercice n'appelle pas la tâche... en tous cas cela fait des décennies qu'il reste muet à ce propos. Comme me disait un jour un de mes supérieurs «Ne t'en fais pas quand tes élèves arriveront dans le pays, ils utiliseront bien ce que tu leur as enseigné !» Soit dit en passant, dans le pays bi et même tri lingue d'où je viens, cela fait près de 60 ans que je n'applique pas le lexique et la grammaire du néerlandais qui m'ont pourtant été enseignés... Pourquoi ? Mais parce que entre la possession de savoirs et leur **mobilisation effective, intégrée et finalisée**, il y a un fossé.

La relation entre les deux types d'activités s'impose donc et se pose dans les termes suivants ; quels sont les ressources/outils/savoirs/savoir-faire nécessaires à la réalisation de telle tâche ?

Tâche	←	ressource 1	(exercice 1)
	←	ressource 2	(exercice 2)
	←	ressource 3	(exercice 3)
	←

3. Du couple tâche/exercice au curriculum

L'impact / l'incidence de l'approche actionnelle ou pédagogie par tâches sur les objectifs et la programmation (d'un manuel, d'un cours, d'un programme de cours...) devient dès lors très vite évident, même si difficile à réaliser et, jusqu'à présent.... assez peu existant. La programmation d'objectifs, dans une perspective actionnelle, se dédouble nécessairement : il faut penser

- une progression de situations de communication ou de tâches
- une progression de ressources et d'exercices.

Tâche 1	←	ressource 1	(exercice 1)
	←	ressource 2	(exercice 2)
	←	ressource 3	(exercice 3)
	←

Tâche 2	←	ressource 1	(exercice 1)
	←	ressource 2	(exercice 2)
	←	ressource 3	(exercice 3)
	←

Tâche 3	←	ressource 1	(exercice 1)
	←	ressource 2	(exercice 2)
	←	ressource 3	(exercice 3)
	←

selon quelle logique ?

selon quelle logique ?

La deuxième existe depuis belle lurette puisque même l'approche grammaire/traduction avait déjà établi une programmation des savoirs ; et chaque professeur sait, d'expérience, que certains outils sont plus difficiles à acquérir que d'autres ou en présupposent d'autres (qui va « voir » le subjonctif dès les premières leçons ?)

Mais, d'une part, ces savoirs-là n'étaient pas articulés à des tâches, et, d'autre part, la progression des tâches, elle, n'est généralement pas pensée. Elle est faite – bien ou mal – à l'intuition. Il y a là un énorme boulot à faire.

4. Le rôle de l'élève : de l'auto-école au centre-ville

Confronté à une tâche complexe, il est clair que le rôle de l'élève n'est plus d'ouvrir son cerveau tout grand pour y recevoir la bonne parole, ni même d'accomplir une petite activité bien délimitée, comme le fait encore l'élève d'auto-école qui reçoit ses cours théoriques, en vue de prendre le volant un de ces jours prochains : il doit envisager d'interagir, en toute autonomie, avec la situation ! ... comme s'il était au volant de sa voiture en plein centre de Barcelone, de Bruxelles ou de Paris, vers 20h... Cette «action»-là peut se décomposer en trois phases, aussi exigeantes et déterminantes l'une que l'autre :

- Analyser la situation pour en percevoir l'objectif, d'une part, et en déduire la démarche de traitement, d'autre part ;
- Faire le bilan des outils dont il dispose et y puiser ceux qui sont susceptibles de se révéler efficaces ;
- Les mobiliser et les orchestrer/intégrer de telle sorte que sa démarche soit la plus efficace et économe possible.

Trois types de difficultés sont donc susceptibles de surgir :

- L'apprenant ne comprend rien à la situation
- Il ne dispose pas des outils nécessaires
- Il en dispose mais est incapable de les mobiliser tous en même temps.

La réussite d'une approche par tâches dépend de l'entraînement dont l'apprenant aura eu l'occasion de bénéficier lors de ces trois étapes... ce qui, on le constate tout de suite, amène à envisager les répercussions sur le rôle de l'enseignant.

5. Le rôle de l'enseignant : de la salle de conférence au terrain de tennis

Le changement que provoque l'approche par tâches dans le rôle de l'enseignant est évidemment parallèle à celui de l'élève : il ne s'agit plus pour lui de déverser des savoirs (et d'en vérifier la restitution) ou de diriger des exercices (et d'en contrôler l'exécution) mais de fonctionner comme le coach d'un sportif : bien sûr, il lui arrivera encore de donner une bonne explication sur la bonne position du poignet en revers (sur la morphologie des démonstratifs ou du subjonctif) ; d'entraîner à faire des lobbes ou des passings (à accorder des participes ou à conjuguer des verbes), mais le but, tout de même, c'est le match/la tâche et, à ce moment-là, il ne s'agit plus pour lui de «tenir un discours sur...»

Bref, au discours magistral, la pédagogie par tâches substitue une «action» magistrale qui consiste à

- observer, analyser, orienter, rectifier, la démarche de résolution de la tâche
- fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution.

Discours magistral



restitution, application
par l'élève



Action de l'élève



interventions
régulatrice/informatives
du professeur

Conclusion

La conclusion, nous la laisserons aux soins de Ernesto Martin Peris (à qui nous devons, depuis longtemps, beaucoup) qui, il y a déjà plusieurs années, lors d'un des premiers colloques relatifs aux compétences et aux tâches disait déjà à Louvain-la Neuve (Belgique) : «L'évolution (de l'approche communicative) vers les projets et les situations problèmes (...) concrétise le passage d'un apprentissage pour la communication (objectifs) et de la communication (contenus) à un apprentissage par la communication (procédés ou méthodologie). Cette évolution débouche sur un nouveau mode de programmation de la matière, dans lequel contenus et méthodologie partagent d'amples zones d'intersection, dans une interrelation dynamique avec les objectifs et l'évaluation.» (photocopie)

Monique Denyer

Inspectrice des langues romanes en Communauté Française de Belgique

Bibliographie

- ADAMS, G., DAVISTER, J., DENYER, M. (1998) *Lisons futé. Stratégies de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- BARTH, B.-M. (1993) *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- BECKERS, J. (2002) *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (2000) *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CONEJO LOPEZ-LAGO, E. (2004) «Qu'est-ce qu'une tâche ?», in *Rahmen des Projektes*, traduit par P. Liria. <http://www.difusion.com/uploads/2004/Ideas/Recursos/1246.pdf>
- DENYER, M., JANSSEN, D., NAVARRO, M. (1998) *Leer con tino. Estrategias de lectura*. Bruxelles : De Boeck.
- DENYER, M., FURNEMONT, J., POULAIN, R., VANLOUBBEECK, G. (2004) *Les compétences, où en est-on ?*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J. ET OLLAGNIER, E. (2000) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- ESTAIRE, S., ZANON, J., (1990) «El diseño de unidades didácticas en L.2 mediante tareas : principios y desarrollo». In *Comunicación, lenguaje y educación*.
- JONNAERT, P. (2002) *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles :

De Boeck.

LE BOTERF, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Edition de l'organisation.

PERRENOUD, P. (1997) *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

ROEGIERS, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

ROMAINVILLE, M. (2001) «Les implications didactiques de l'approche par les compétences». In *Enjeux n°51/52*. Service de pédagogie universitaire, FUND.

VERGNAUD, G. (2002) «Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance». In *Puzzle n°11*. Liège : CIFEN, Ulg.

ZANON, J. (1990) «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». In *CABLE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera 5*, 19-28.

Écriture, Internet et autonomie de l'apprenant.

Aspects de la didactique développée par le projet DidacTIClang

Des études le montrent, que ce soit dans le secondaire ou dans le supérieur, Internet reste encore peu utilisé pour promouvoir le processus d'apprentissage des langues et contribuer au développement durable de compétences. L'une des utilisations les plus fréquentes consiste pour l'enseignant à rechercher des informations ou des documents qu'il exploite ensuite en classe sous forme de photocopies. Internet est donc principalement un centre de ressources facilement accessible. (cf. notamment Ollivier et al. 2006)

Si certains enseignants utilisent des ressources didactisées tels que des sites d'apprentissage des langues ou des recueils d'exercices en ligne, ils sont rares à intégrer les ressources non didactisées de la Toile dans les activités visant au développement des compétences langagières. Rares également sont ceux qui intègrent les outils de communication et de collaboration pour mieux préparer les apprenants à un usage réel de la langue.

Or, l'utilisation des ressources de la Toile nous semble ouvrir de nouveaux horizons didactiques permettant à l'apprenant d'acquérir plus d'autonomie et surtout plus d'assurance dans son apprentissage et son utilisation de la langue. C'est précisément ce que tente de montrer le projet DidacTIClang¹ et la didactique qu'il a développée au cours des trois dernières années.

La didactique DidacTIClang : une didactique de l'autonomie

La didactique mise en œuvre par le projet DidacTIClang a pour but de rendre l'apprenant plus autonome dans son utilisation de la langue de sorte qu'il soit capable de réaliser, en langue étrangère, des tâches de la vie de tous les jours.

Envisager de développer l'autonomie de l'apprenant implique de renoncer à une vision instructionniste d'un processus d'enseignement / apprentissage centré sur un enseignant qui prendrait toutes les décisions (définition des objectifs, moyens, modalités temporelles et spatiales de l'apprentissage...) et de (re)donner d'importantes libertés aux apprenants en les laissant prendre des décisions sur leur apprentissage.

Henri Portine définit l'autonomie comme la faculté de «savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas.» (1998 : 76) En d'autres termes : «l'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.» (1998 : 73)

¹ Cf. informations sur le projet en fin d'article.

DidacTIClang complète ainsi cette vision de l'autonomie : l'autonomie, c'est :

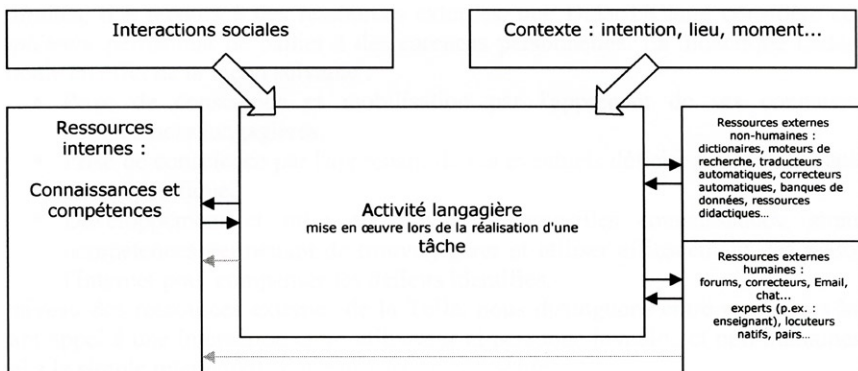
- la conscience,
 - des savoirs, stratégies et compétences dont on dispose et,
 - de ses propres limites. C'est aussi :
- la capacité à mobiliser, gérer et utiliser, en fonction de la tâche à accomplir, ses savoirs et compétences tout en sachant recourir efficacement à des ressources extérieures (humaines et non-humaines) pour compenser ses déficits personnels.

L'autonomie, ce n'est donc en aucun cas «se débrouiller tout seul», elle s'inscrit dans un ensemble structuré qui va soutenir et éventuellement guider l'apprenant dans son projet. Elle demande de repenser un enseignement qui demande à l'apprenant de tout savoir faire tout seul – c'est bien ainsi ce qu'exigent la grande majorité des examens – et de proposer des activités permettant à l'apprenant de développer de nouvelles stratégies qui l'aideront à trouver et exploiter les ressources extérieures qui lui permettront de compenser ses déficits. Car, comme le rappellent Maguy Pothier, Anne Iotz, Christine Rodrigues, l'autonomie n'est pas donnée ; elle nécessite un apprentissage de la part du sujet apprenant : «elle est à construire et non à décréter» (2000 : 150). Elle s'acquiert dans un processus comprenant reculs et avancées (Cf. Portine 1998 : 74), comme le faisait déjà remarquer Vygotski pour tout apprentissage.

La didactique DidacTIClang est centrée sur le développement de l'autonomie, elle s'inscrit également pleinement dans une perspective actionnelle et préconise la réalisation de tâches dans lesquelles les apprenants sont appelés à mettre en œuvre des activités langagières en tant que réels «acteurs sociaux».

Approche actionnelle et tâches

Afin de mieux comprendre ceci, nous précisons ci-dessous comment nous concevons le cadre de toute activité langagière mise en œuvre lors de la réalisation d'une tâche précise.



Les interactions sociales

En accord avec la perspective actionnelle retenue par le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe 2000) et les récentes théories des philosophes du langage (Jacques 1985 et Grillo 2000), nous partons du principe que toute activité langagière dépend des interactions sociales dans le cadre desquelles elle a lieu. Autrement dit, c'est la relation interpersonnelle qui définit largement l'utilisation de la langue. Cela a pour conséquence que l'enseignant devrait, dans toute la mesure du possible, proposer des activités dans lesquelles les interactions sociales sont clairement définies et si possible réelles.

Pour cela, il est important de dépasser les activités qui demandent à l'apprenant de simuler la communication. Ainsi une consigne du genre : «Vous êtes en vacances. Vous envoyez une petite carte postale à un ami en France. Vous lui parlez du temps, de vos activités et vous lui donnez votre date de retour. (40 à 50 mots)»² ne précise en fait que très vaguement la relation dans laquelle les deux personnes se trouvent : à quel ami l'apprenant écrit-il vraiment ? Quelle est la nature de cette amitié ? Une carte postale jointe par les concepteurs de l'activité précise que cet ami s'appelle Jean Delapierre et qu'il habite à Cognac. Il est évident qu'aucun apprenant ne connaît ce Monsieur Delapierre et qu'au final, l'apprenant écrit pour l'enseignant en faisant semblant d'écrire à un destinataire fictif. L'apprenant agit bien en tant qu'acteur social, mais dans une interaction le liant à l'enseignant dans un rapport hiérarchique clair. L'interaction sociale d'amitié est, elle, clairement faussée et on reste dans le domaine de la simulation. Or, c'est bien là ce qui sépare l'approche actionnelle du communicatif : celui-ci reste dans la simulation tandis que l'actionnel envisage la production de l'apprenant comme un véritable «faire social» (Cf. Puren 2006). Nous montrerons ci-dessous comment l'Internet, avec ses nombreuses possibilités de publication et de mise en commun des textes, peut présenter une alternative intéressante permettant des productions dans le cadre d'interactions réelles dépassant l'interaction apprenant – enseignant.

Le contexte

Il va de soi que les activités langagières et l'accomplissement d'une tâche sont également largement définis par ce que nous nommons contexte et définissons comme tous les paramètres et toutes les contraintes à l'exclusion de l'interaction sociale : l'intention, le lieu, le moment, le médium (téléphone, carte, sms, lettre...), etc.

2 Exemple d'épreuve du DELF A1. http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DELF_A1.pdf

Les ressources internes et externes

Pour réaliser les tâches, l'apprenant mobilise ses ressources propres et, lorsqu'il est confronté à ses limites, il a recours à des ressources externes, que DidacTIClang considère comme un complément permettant de pallier à des carences personnelles. La didactique DidacTIClang s'articule en effet de la façon suivante :

- Prise de conscience et mobilisation par l'apprenant de ses connaissances et compétences langagières.
- Prise de conscience par l'apprenant de ses éventuels déficits pour la réalisation d'une tâche spécifique.
- Développement et mise en œuvre de nouvelles connaissances, stratégies et compétences permettant de trouver, gérer et utiliser efficacement des ressources de l'Internet pour compenser les déficits identifiés.

Au niveau des ressources externes de la Toile, nous distinguons entre ressources humaines, faisant appel à une interaction entre utilisateur et personne humaine et non-humaines, faisant appel à la simple interactivité entre utilisateur et machine.

Pour illustrer ce recours aux ressources Internet, nous proposons ci-dessous des exemples liés à l'activité de production écrite après avoir ouvert quelques pistes montrant comment Internet peut permettre de mettre en pratique la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence*.

Ecrire «pour de vrai» sur la Toile

Dans une perspective actionnelle, nous entendons mettre l'apprenant dans une situation d'écriture où son écriture ne sera pas une simple simulation, mais où il s'adressera réellement à un destinataire défini. Internet propose de nombreuses possibilités d'écrire «pour de vrai», nous ne retiendrons cependant dans le cadre de cet article que les forums et les wikis.

Forums

Sur les forums, de nombreuses personnes sont en quête d'informations que les apprenants peuvent être en mesure de leur fournir. Nous pensons notamment aux forums de voyage dans lesquels des francophones demandent des informations sur le pays des apprenants. Ainsi, sur le forum du *Guide du routard*³, dans la section consacrée au Portugal, un jeune étudiant a posté le 30 octobre la requête suivante :

³ http://www.routard.com/comm_forums.asp

⁴ http://www.routard.com/forum_message/843895/telephone_portable_au_portugal.htm

Bonjour,

je suis un étudiant de 22 ans et je vais faire un stage de 5 mois à Lisbonne. Je voulais savoir si on peut avoir des téléphones portables avec des cartes sim prépayées (du genre M6 mobile) ou des cartes rechargeables sans abonnement. Si oui est-ce que c'est cher ?

Merci d'avance de votre aide :-)⁴

Et le 23 décembre 2006, l'utilisateur Keawena postait le message suivant :

Avec des amis nous souhaiterions partir au Portugal pendant nos vacances, étant tous étudiants nous avons un budget assez réduit. Y a t'il un système d'auberge de jeunesse, ou d'hôtel pas trop cher ? quel endroit est le plus attractif pour les jeunes ? le tout près de la mer et d'un spot de surf (+ location de planche, puisque trop cher de les emmener par avion).

Merci pour votre aide.⁵

Questions auxquelles les apprenants peuvent probablement répondre.

Il existe également de nombreux forums de cuisine par exemple où les apprenants peuvent poster des recettes de leur pays.

Wikilivres et encyclopédie en ligne Wikipédia

Nous signalons également la possibilité de publication sur des *wikibooks* ou, pour les apprenants de niveau plus avancé, sur l'encyclopédie *Wikipédia*. L'encyclopédie et les livres électroniques, construits sur la technologie wiki⁶ qui permet une écriture collaborative, sont ouverts à tous et d'une utilisation relativement aisée – les textes des contributions sont entrés et édités dans une interface disposant de quelques possibilités de formatage. Sur le site : <http://fr.wikibooks.org>, on trouvera notamment des livres consacrés à des sujets aussi divers que la cuisine ou les jeux vidéo pour ne citer que deux exemples.

Une expérience menée auprès d'étudiants de français de l'Université de Salzbourg, invités à publier un article présentant leur ville ou village d'origine sur *Wikipédia*, a donné des résultats très encourageants montrant que les apprenants avaient ressenti cette expérience d'écriture collaborative en grandeur réelle comme très motivante et incitant à la correction. (cf. Ollivier 2007). L'enjeu de telles publications est autre que celui de simples devoirs à rendre à l'enseignant puisqu'il s'agit ici de partager des savoirs avec des personnes précises dans le cas des forums ou avec une large communauté d'utilisateurs dans le cas

⁵ http://www.routard.com/forum_message/884068/portugal_ou_comment.htm. Le texte est reproduit ici tel quel.

⁶ «Un wiki est un système de gestion de contenu de site Web qui rend les pages Web librement et également modifiables par tous les visiteurs autorisés. Les wikis sont utilisés pour faciliter l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contrainte.» (Wikipédia 2006 : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Wiki>)

des wikilivres et de l'encyclopédie *Wikipédia* dont les exigences de qualité – notamment linguistique, mais aussi au niveau des contenus – sont plus importantes.

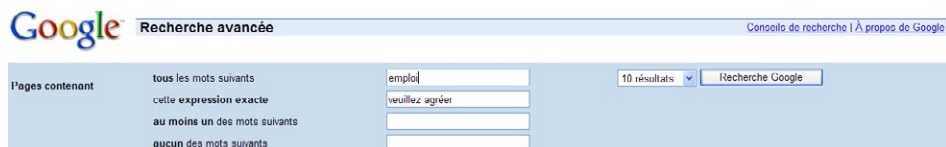
Il va de soi que dans une didactique de l'autonomie, l'enseignant va devoir accompagner ces apprenants dans ces tâches et les aider à développer et mettre en œuvre des stratégies leur permettant de produire leurs textes en accord avec les exigences de publication. Nous signalons ci-dessous quelques possibilités d'utiliser des ressources Internet pour soutenir les apprenants dans leurs activités d'écriture.

Utilisation de ressources Internet pour l'écriture

Internet va bien entendu pouvoir servir à trouver des informations à propos du sujet sur lequel les apprenants vont écrire. Mais, surtout, une utilisation efficace des ressources va permettre à l'apprenant, d'une part, de trouver des textes similaires lui servant de modèles, d'autre part, d'améliorer et de réviser son texte.

Recherche de textes similaires

Internet donne, en règle générale, accès à une multitude de textes du même type que celui à écrire ou même à des sites fournissant des conseils de rédaction. Encore faut-il les trouver. S'il est facile de trouver des recettes, pour reprendre l'exemple précédemment cité, il s'avère plus ardu de trouver des exemples de lettres de motivation car la plupart des résultats répondant à cette requête sur Google aboutissent à des sites payants. Cependant, avec quelques stratégies et connaissances, on pourra trouver rapidement des exemples intéressants. Ainsi, plutôt que de rechercher par type de texte, il est, dans ce cas, plus efficace de chercher des pages contenant des mots et expressions apparaissant habituellement dans une lettre de motivation : le mot «emploi» par exemple et une formule de politesse entière ou tronquée.



Il est également possible de rechercher par type de texte (lettre de motivation) sur un site précis dont on peut s'attendre à ce qu'il fournisse des exemples ou des conseils pour l'écriture. Dans ce cas, l'apprenant qui connaît l'existence de l'ANPE pourra restreindre sa

⁷ http://www.google.fr/advanced_search?

recherche au domaine «anpe.fr» en entrant cette indication dans la case domaine de la recherche avancée de Google⁷.

The image shows the Google Advanced Search interface. At the top, the Google logo is on the left, and 'Recherche avancée' is in the center. On the right, there are links for 'Conseils de recherche' and 'À propos de Google'. Below this is a search bar containing 'anpe.fr'. To the right of the search bar, it says '10 résultats' and 'Recherche Google'. The interface is divided into several sections: 'Pages contenant' with options like 'tous les mots suivants', 'cette expression exacte', 'au moins un des mots suivants', and 'aucun des mots suivants'; 'Langue' with a dropdown for 'Toutes les langues'; 'Format de fichier' with a dropdown for 'Seulement'; 'Date' with a dropdown for 'Date indifférente'; 'Emplacement' with a dropdown for 'n'importe où dans la page'; 'Domaines' with a dropdown for 'Seulement' and a checkbox for 'attacher les pages du site ou du domaine'; and 'Droits d'utilisation' with a dropdown for 'sans tenir compte des licences'. There are also checkboxes for 'Aucun filtrage' and 'Filtre SafeSearch'.

Recherche linguistique

Un moteur de recherche peut permettre d'améliorer et réviser les textes produits. Deux exemples nous permettront d'illustrer des stratégies possibles.

Un apprenant désireux d'utiliser un autre verbe que le verbe «faire» dans l'expression «nous avons fait une promenade» pourra avoir recours à l'utilisation de l'astérisque sous Google et à la fonction d'exclusion de mots. En entrant dans le formulaire de recherche avancé de ce moteur l'expression exacte : «avons * une promenade» et dans la case «aucun des mots suivants» le mot «fait», il trouvera notamment : «nous avons effectué une promenade». Bien entendu, comme lors de la consultation de dictionnaires, il ne s'agit pas de prendre le premier résultat venu, mais d'en vérifier le bienfondé avant utilisation en utilisant le contexte dans lequel le mot apparaît dans les résultats Google, en analysant l'URL de la page où le mot est attesté (la qualité linguistique des textes postés dans les forums est moindre que celle des textes en pdf, par exemple) ou en consultant un dictionnaire.

L'astérisque peut également servir à trouver la recton d'un verbe. Dit-on «arrêter de fumer» ou «arrêter à fumer» ? En entrant «arrêter * fumer» dans Google, la réponse est évidente.

Un moteur de recherche peut également permettre de vérifier une expression écrite par l'apprenant. Si celui-ci n'est pas sûr d'une expression utilisée, il peut la tester dans un moteur de recherche. Si elle apparaît de nombreuses fois dans les résultats sur des sites fiables, il est très probable qu'elle soit correcte. Dans le cas contraire, le doute subsiste et l'apprenant peut modifier son texte.

Nous signalons également le *Dictionnaire multifonctions* de TV5Monde⁸ qui donne accès à des définitions en hypertexte, des synonymes, de très nombreuses collocations (section

⁸ <http://dictionnaire.tv5.org/>

style) et à la conjugaison des verbes. Pour les collocations, nous renvoyons également au *Dictionnaire de collocations* de Toni González Rodríguez⁹. Pour les conjugaisons, nous signalons l'existence du site *Le Conjugueur*¹⁰ qui permet non seulement de conjuguer des verbes en ligne, mais aussi de télécharger gratuitement un logiciel de conjugaison.

Ressources humaines

Pour la rédaction et révision d'un texte, il est également possible de faire appel à des experts présents sur la Toile. Si le courrier électronique peut permettre de contacter rapidement des personnes connues, certains forums permettent eux d'avoir recours à des experts inconnus offrant leurs services (gratuits) sur la Toile. Il existe notamment de nombreux forums de traducteurs où des personnes acceptent de traduire de courts textes. Sur un forum spécialisé sur le FLE, on pourra déposer une question ou une demande d'aide précise.

Pour le français, il existe également un service de correction gratuit proposé par le Conseil international de la langue française : les collaborateurs d'*Orthonet*¹¹ corrigent et renvoient par courrier électronique un texte de 1200 caractères par jour et par personne dans la mesure où celui-ci n'est pas clairement un devoir scolaire ou un texte négligé. Ne sont en effet «corrigés que des textes ayant un sens cohérent et des phrases entières.» (Orthonet)

Vers de nouvelles connaissances et de nouvelles stratégies

L'utilisation efficace des ressources de la Toile demande un apprentissage de la part de l'apprenant : il faut d'une part qu'il connaisse l'existence des ressources qui peuvent lui être utiles et, d'autre part, qu'il sache les utiliser efficacement afin de réaliser des tâches concrètes. C'est à l'enseignant de l'accompagner dans cet apprentissage, le but étant de mener l'apprenant à plus d'autonomie, plus d'assurance et de confiance en soi.

L'apprenant qui connaîtra les ressources utiles et saura les utiliser en complément de ses propres compétences linguistiques sera mieux préparé à affronter les défis de la vie de tous les jours et du monde du travail. Il n'aura pas appris à rédiger un nombre limité de types de texte, mais il aura appris comment rédiger un type de texte quelconque, il aura appris à avoir recours à des ressources lui permettant d'augmenter la qualité des

⁹ <http://www.tonitraduction.net/>

¹⁰ <http://www.leconjugueur.com/>

¹¹ Les collaborateurs d'*Orthonet* (<http://www.sdv.fr/orthonet/>) corrigent et renvoient par courrier électronique un texte de 1200 caractères par jour et par personne. Ne sont «corrigés que des textes ayant un sens cohérent, et des phrases entières, à l'exclusion des textes injurieux ou grossiers, et des fragments de phrases.» De plus, ils répondent aux questions sur la langue. Ce service est entièrement gratuit.

ses productions, voire d'avoir la certitude que celles-ci sont de bonne qualité. Il aura appris l'autonomie.

Si Internet s'avère une aide précieuse à la prise d'autonomie et au développement de compétences durables, la Toile peut également – et cela est un atout considérable – permettre de mettre en œuvre concrètement la perspective actionnelle en proposant aux apprenants des tâches motivantes dans lesquels ils peuvent réellement agir en acteurs sociaux.

C'est précisément le développement de l'autonomie par la réalisation de tâches que DidacTIClang met au centre de son programme de formation pour enseignants de langues. Sur le site du projet, dans le livre à paraître et lors des cours Comenius que propose le projet, nous montrons comment les ressources de la Toile peuvent aider au développement durable de compétences de production écrite, de réception écrite et d'interaction orale, mais aussi comment elles peuvent contribuer au développement et au renforcement des compétences lexicale, grammaticale et interculturelle.

Christian Ollivier
christian.ollivier@sbg.ac.at
(Projet DidacTIClang)

Repères bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des langues vivantes.

GRILLO, Eric (2000) *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.

GRILLO, Eric (1997) *La philosophie du langage*. Paris : Seuil.

JACQUES, Francis (1985) *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : Presses universitaires de France.

OLLIVIER, Christian ; Krautgartner, Klara ; Strasser, Margareta & Weiss, Gerda (2006) *Internet-Fremdsprachen-Didaktik an und für Sprachenzentren. Qualitätskriterien bzw. Modelle für den Einsatz des Internets im Lernprozess von Fremdsprachen*. Wien : BM: BWK.

OLLIVIER, Christian (2007) «Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant». In : Gómez-Pablos, Beatriz & Ollivier, Christian (eds.) : *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*. Hamburg : Dr. Kovac.

PORTINE, Henri (1998) «L'‘autonomie’ de l'apprenant en questions.». In : *ALSIC n° 1*, vol. 1, 73-77. <http://alsic.org> (dernière consultation : décembre 2006).

POTHIER, Maguy, IOTZ Anne & RODRIGUES, Christine (2000) «Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective.». In : *ALSIC n°1*, vol. 3, 137 – 153. <http://alsic.org> (dernière consultation : décembre 2006).

PUREN, Christian (2006) «Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social». In : *Les langues Modernes*. APLV : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=389

Le projet DidacTIClang : <http://www.didacticlang.eu>

Le projet DidacTIClang, coordonné par le Centre de langues de l'Université de Salzbourg, est un projet européen de coopération pour la formation du personnel enseignant (Comenius 2.1) qui regroupe sept institutions de cinq pays européens. Un partenariat unissant établissements universitaires (Centre de langues de l'Université de Salzbourg, Institut Universitaire de Salzbourg - Fachhochschule Salzburg, Université Pierre et Marie Curie, Paris 6), établissements d'enseignement secondaire (Lycée expérimental Gennadio d'Athènes - Escola Básica 2, 3 da Cruz de Pau - Escola Básica 2, 3 André de Resende, Évora) et un centre de formation pédagogique (Pedagogiska centralen, Malmö) qui assure le lien direct entre recherche et pratique.

Le projet, qui s'adresse aux (futurs) enseignants de langues européens, a pour objectif la définition d'une didactique de l'Internet appliquée à l'enseignement / apprentissage de langues et, sur cette base, la création et la mise en place d'un programme de formation comprenant un site d'autoformation et un cours Comenius.

Cours de formation proposés par DidacTIClang :

Évora, cours n° : PT-2007-024-2, du 26/03 au 30/03/2007

Contact : Isabel_fernandes@netvisao.pt

Puch / Salzbourg, cours n° : AT-2007-121-3, du 27/08 au 31/08/2007

Contact : ulrike.hofmann@fh-salzburg.ac.at

Publication du projet DidacTIClang :

Ollivier, Christian & Weiss, Gerda (eds.). 2007. *DidacTIClang: An Internet-based Didactic Approach for Language Teaching and Learning / DidacTIClang : une didactique des langues intégrant Internet*. Hamburg : Dr. Kovac.

EXPÉRIENCES

Enseigner le français dès l'âge de trois ans : une expérience positive

Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes

Le titre de ma communication peut évoquer plusieurs moments de l'enseignement mais je vais le restreindre à l'enseignement précoce des langues étrangères en classe maternelle et par la suite en classe primaire. Je vais donc présenter une expérience d'enseignement du français langue étrangère à ces niveaux pour prouver qu'il s'agit d'une expérience positive et que l'enseignement des langues étrangères est un des moyens qui facilite l'accès aux autres cultures. Et c'est pour cela que l'on parle de plus en plus d'un besoin d'enseignement précoce des langues étrangères. Mais qu'entend-on par précoce ?

Le dictionnaire (le Petit Robert) associe le terme à ce qui survient ou se développe plus tôt que d'habitude. Après s'être penchée sur ce terme, Rachel Cohen le met en rapport avec ce qui est mûr avant l'âge. Quant à Michèle Garabédian, elle propose l'âge de 3 ans pour débiter l'enseignement des langues étrangères car l'enfant très jeune possède une flexibilité mentale, phonatoire et auditive qui facilite l'acquisition d'une langue étrangère. En fait, l'enfant entre 0 et 6 ans atteint 80% de ses capacités intellectuelles, il faut donc en profiter pour lui enseigner d'autres langues que celle de son environnement familial ou scolaire, et même le confronter à des langues très différentes... En donnant aux jeunes enfants la possibilité d'apprendre des langues structurées différemment, on leur permet de développer peut-être plus harmonieusement toutes leurs capacités cérébrales. L'enfant se développe donc mieux et de manière plus complète. Il arrive souvent que celui-ci acquière une facilité de passer d'une série de symboles à d'autres, ce qui lui permet par la suite une facilité au niveau de l'abstraction, de la généralisation et du développement mental.

Il faut aider l'enfant à assimiler cette langue étrangère comme on l'a fait avec sa langue maternelle, ainsi il la capte comme un jeu. Pour cela, il suffit de lui proposer une «situation naturelle d'apprentissage», c'est-à-dire une situation qui répond à son besoin affectif, ludique et social à travers les jeux, les images, les histoires, l'imaginaire, la fantaisie, les chansons, les cassettes vidéo, les jeux vidéo... En effet, connaître une autre langue rend l'enfant curieux de savoir comment est la culture de l'autre: quels sont les jeux de l'autre enfant ? Quels sont ses jouets ? Quels dessins animés regarde-t-il ? Comment est son école ? Comment se déroulent ses fêtes ? Quelles sont ses traditions ?

Avec l'enseignement d'une langue étrangère le plus tôt possible, nous facilitons le développement d'un enfant ouvert au monde qui l'entoure. Mais qui enseigne cette langue étrangère ? Qui en est apte ? A qui revient ce rôle ?

Il y a deux cas de figures : si les parents désirent des cours très tôt, le gouvernement n'ayant pas encore pris de dispositions pour permettre ce type d'enseignement, ils ont recours à des professeurs dans le privé, dans des écoles de langues mais dans ce cas, ils se voient obligés de payer ces cours. Deuxième cas, envisager que les institutrices de maternelle et de primaire puissent suivre une formation qui leur permettrait d'enseigner des langues étrangères à un niveau précoce. Ou encore, la langue peut également être enseignée par un professeur externe, maîtrisant très bien la langue et venant pendant les heures normales de cours. Ce type d'enseignement offrirait la possibilité d'apprendre une langue étrangère à tous les enfants, ne faisant aucune distinction entre riches et pauvres, entre ceux qui peuvent payer des cours et ceux qui ne le peuvent pas. D'autre part, ce mode d'enseignement intégrerait la langue étrangère dans le cursus normal de l'école, ce qui ne surchargerait pas non plus les enfants avec trop d'activités extra scolaires.

Il est également intéressant de savoir quand nous pouvons faire cours à ces jeunes enfants? Quelle est l'heure idéale du cours de français ? Par expérience, l'heure la plus appropriée serait dans la matinée mais cela est rarement possible, soit parce qu'il y a des stagiaires qui ont besoin de ces heures pour travailler avec les enfants, soit tout simplement parce que l'institutrice a programmé des activités avec ses élèves. Prendre sur les heures de loisirs des enfants ne facilite pas l'apprentissage de la langue. Donc, pas d'heures de cours trop tard le soir ni aux heures des repas et des interclasses car il ne faut pas surcharger l'enfant mais lui donner l'impression de jouer. La meilleure heure semble être juste après le goûter : il n'a plus faim et il a fait sa sieste, il est donc apte à suivre son cours de langue étrangère. Je voudrais juste faire référence ici au fait que l'horaire de ce cours n'est pas vu de la même manière par les parents selon la langue enseignée. Bien évidemment, si la langue étrangère est l'anglais, la situation est totalement différente car les parents ne se préoccupent plus trop si le cours finit plus tard que l'heure à laquelle ils ont l'habitude de venir chercher leur enfant. En revanche, les autres langues doivent faire face à un certain nombre de restrictions de la part des parents car elles sont jugées secondaires donc, non prioritaires.

Que pouvons-nous faire face à l'enseignement précoce des langues étrangères dans le futur ? Il faut avant tout essayer de diversifier l'enseignement précoce des langues sans se restreindre à l'anglais car cette langue va être tôt ou tard apprise par les enfants. Nous devons encourager la diversité linguistique, les élèves doivent apprendre plusieurs langues ainsi, par la suite, ils auront des facilités à apprendre d'autres langues. Il faudrait également prolonger l'enseignement des langues étrangères de la maternelle jusqu'au lycée pour atteindre de meilleurs niveaux.

De quoi avons-nous besoin pour que l'on puisse parler d'un bon enseignement de la langue étrangère ?

- D'une formation adéquate des maîtres (maîtrise suffisante de la langue et compétence pédagogique pour le niveau concerné).
- D'une formation continue confiée à des enseignants spécialistes.
- D'horaires adéquats.
- De méthodes adéquates adaptées à l'âge, aux intérêts des enfants.
- D'une continuité au niveau de la sixième tenant compte de cette initiation si possible avec un regroupement des enfants.
- D'une évaluation périodique pour apporter des correctifs au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue étrangère.» (Girard D., 1991, p.69-70).

Pour soutenir cette idée, voici la présentation d'un projet d'enseignement du français précoce à Guarda:

- Né en 2002 avec deux écoles maternelles, le projet s'agrandit et à l'heure actuelle, en 2006, quatre écoles maternelles et deux écoles primaires participent aux cours de français précoce (soit environ 200 élèves).
- Le mode de travail est des cours de 40 minutes pour les plus petits et d'une heure pour les autres, à raison d'un cours par semaine.
- L'École Supérieure d'Éducation de Guarda (ESEG) a trois professeurs qui participent au projet, dont deux sur le terrain qui orientent les cours, aident à la préparation, au choix du matériel et sont présents à tous les cours des stagiaires (futurs enseignants à l'école maternelle ou primaire).

Pourquoi les stagiaires ?

- Pour appliquer leurs connaissances des cours de français de L'ESEG.
- Pour donner l'envie de continuer cet apprentissage de la langue française dans leurs classes les années suivantes et permettre donc la continuité du projet et une projection au plus haut niveau.

Les cours de français doivent motiver les élèves, les parents, les professeurs et les stagiaires. Pour cela, nous devons diversifier nos cours et nos activités :

- Cours réguliers une fois par semaine dans la salle de classe.
- Dégustation de spécialités françaises au moment adéquat (La galette des rois, les crêpes à la chandeleur, la bûche de Noël, les marrons glacés ...) et parfois même confection de recettes.
- Présentation de chansons, petites pièces de théâtre à Noël pour les parents.
- En mars, L'ESEG organise la semaine de la France et de la francophonie avec deux ou trois activités exclusivement pour les plus jeunes.
- En mai, L'ESEG organise «A semana interactiva das línguas» où les élèves du précoce travaillent directement avec les futurs stagiaires.

- A la fin de l'année scolaire tous les élèves participant au projet viennent par classe à ESEG-FM, la radio de l'école, enregistrer leur propre cd avec les chansons apprises en cours d'année.

Après ces premières années d'existence, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une expérience positive puisque :

- La demande est supérieure à l'offre.
- Les professeurs et les élèves sont motivés, intéressés par la poursuite du projet.
- Les parents inscrivent volontairement leurs enfants aux cours de français à 75%, prouvant l'intérêt pour la langue (à l'école primaire).
- Les stagiaires sont volontaires et participent avec plaisir à ce projet.

Florbela Lages Antunes Rodrigues
florbela.rodrigues@ipg.pt

Bibliographie

GARABÉDIAN, M. et al. (1991) *Enseignements/apprentissages précoces des langues*. Paris : Hachette.

GIRARD, D. (1991) «Bilan didactique qualificatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère (1060-1980)» in *Les Langues vivantes à l'école élémentaire*. INRP.

GROUX, D. (1996) *L'enseignement précoce des langues*. Lyon : Chronique sociale.

OCDE (1989) *L'école et les cultures*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

O'NEIL C. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier, LAL.

Différenciation pédagogique: des expériences en salle de classe

«Différencier son enseignement, c'est faire son deuil de représentations et de pratiques fort commodes.»

Philippe PERRENOUD

Cahiers Pédagogiques, supplément n° 3, octobre-novembre 1997

La différenciation pédagogique (DP)

- **Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?**

Une méthodologie qui vise à employer un nombre diversifié de moyens et de processus d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre aux élèves qui ont aptitudes, âge, comportements, et savoir-faire hétérogènes, mais qui font partie d'une même classe, de réussir, par des voies différentes, à des objectifs communs. Cela implique, tout d'abord, l'acquisition d'une connaissance précise des élèves – de leur niveau de développement physique, intellectuel, affectif et social; de leurs connaissances, leur style cognitif, leurs attitudes, intérêts et valeurs.

Viviane de LANDSHEERE

Il s'agit donc d'une pédagogie qui implique un «**principe de variété**» puisque, selon Jean-Pierre ASTOLFI, «varier la pédagogie c'est admettre qu'aucune méthode employée de manière exclusive n'a la vertu de faire réussir tous les élèves». Pour nous, enseignants, il nous faudra définir des stratégies de travail qui vont éventuellement contrarier nos habitudes, mais aussi notre tempérament, pour répondre aux différents styles cognitifs des élèves – faire en sorte que ce ne soit pas toujours les mêmes pour qui la réussite soit a priori plus difficile (idem). Au-delà de la variété, la construction de compétences chez les élèves, dans ce type de projet pédagogique, implique aussi la **diversification** de moyens. Il faut imaginer une diversité de dispositifs et les proposer en parallèle – l'usage de fiches, le travail autonome, l'enseignement individualisé, le recours au CDI, le recours aux TIC, etc.

Notons que, au-delà des difficultés personnelles à franchir, comme, par exemple, être capable de "renoncer à la scène" et de développer des compétences au niveau de l'intervention ponctuelle (auprès d'un groupe ou d'un élève), il y a toujours quelques obstacles institutionnels liés à l'organisation non conventionnelle de tout le processus d'une façon. Pour résoudre ce problème, certains auteurs conseillent de créer une habitude de préparation de ce type de documents / d'intervention collective car cela devient plus rassurant.

- **Pourquoi la différenciation pédagogique ?**

Tout d'abord, parce que c'est un instrument de combat à l'échec scolaire:

- ✓ les élèves ayant plus de difficultés sont encouragés à dépasser leurs limites ;
- ✓ les élèves ayant moins de difficultés sont encouragés à réaliser des tâches chaque fois plus complexes.

C'est aussi un instrument d'intégration et d'interaction sociale promouvant

- ✓ un climat d'entraide entre pairs ;
- ✓ une nouvelle relation professeur / élève.

Finalement, cette méthode peut/doit fonctionner comme un instrument d'auto et d'hétéro régulation des apprentissages

- ✓ où chacun prend conscience des progrès ;
- ✓ où il y a une implication directe et très nette dans l'apprentissage, ce qui devient plus stimulant ;
- ✓ qui développent la responsabilisation et l'autonomisation.

La DP et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)

Dans le CECR, les grandes lignes pédagogiques définies sont orientées vers l'action, où chaque utilisateur/apprenant doit accomplir des tâches en tant qu'acteur social, dans un contexte précis, utilisant plusieurs *compétences* (ensemble de connaissances, capacités et caractéristiques). Si on voulait en sélectionner les mots-clefs, on pourrait parler

- d'une perspective actionnelle ;
- de méthodes actives centrées sur l'apprenant ;
- d'une pédagogie centrée sur les tâches (projets) ;
- d'un élève pro-actif – celui qui planifie, structure/organise et réalise son processus d'apprentissage vers son autonomie ;
- d'une évaluation qui fait usage d'une panoplie diversifiée d'instruments à partir de critères négociés.

La DP et les textes normatifs

Les textes normatifs de référence sont, la *Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec-Lei n°46/86)*, où l'on défend une «*igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo*», mais surtout la *Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec-Lei n°6/2001)* qui se base sur trois principes:

- **la flexibilisation** – avec l’application de ce principe dans la gestão flexível do currículo ;
- **la diversification** – qui vise la promotion d’expériences pédagogiques diversifiées (*Áreas Curriculares Não Disciplinares, Formação Cívica, TIC...*) Art. 11º “*visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, [...]*”;
- une nouvelle perspective de l’évaluation – intégrée, fonctionnant comme élément régulateur des processus d’enseignement et d’apprentissage.

La DP et les programmes de FLE

Organisés selon les lignes axiales du CECR et les déterminations de la législation pour l’Enseignement de Base et pour l’Enseignement Secondaire, les programmes de FLE défendent les conceptions méthodologiques que nous venons de présenter. C’est-à-dire :

- une pédagogie centrée sur les tâches et les projets ;
- un concept élargi de contenu – cognitif, socioculturel et procédural ;
- le développement de plusieurs compétences chez l’élève par le recours à des situations et à des ressources diversifiées ;
- la valorisation de la dimension formative et formatrice de l’évaluation, ce qui veut dire que l’évaluation intègre le processus d’apprentissage ;
- la défense de la construction d’une compétence globale de communication et de l’autonomisation progressive des élèves / apprenants ;
- une planification ouverte et flexible pour pouvoir résoudre des difficultés d’apprentissage.

Expériences de salle de classe : opérationnalisation de quelques techniques de DP

Les conditions trouvées en milieu scolaire pour avancer avec ces expériences en classe – les projets réalisés en classe de 11ème année (niveau 2 / environ 150 heures / niveau A1 - A2) et les projets réalisés en classe de niveau avancé (12e niveau 6 / niveau B1-B2 / réception écrite / lecture)

- Préparer un projet de DP avec un groupe de 11e niveau 2 :
 - ✓ 13 élèves – 9 « Científico-Natural »; 1 Économie; 3 Ens. Technologique - Informatique ; 9 garçons et 4 filles ; 15-21 ans ;
 - ✓ Diversité: âge, intérêts, acquis culturels / accès aux nouvelles technologies ;
 - ✓ Difficultés à se rencontrer après les cours ;
- Préparer un projet de DP avec un groupe de 12e niveau 6 :
 - ✓ 17 élèves – 8 de « Humanidades »; 9 Enseignement Technologique - Communication; 10 filles et 7 garçons ;

- ✓ Les 2 groupes sont ensemble pour la première fois et seulement en cours de français ;
- ✓ Diversité d'intérêts, de formation / d'accès aux TIC (environ la moitié avait Histoire avec ce thème au programme / quelques-uns ne maîtrisaient pas assez les technologies) ;
- ✓ Difficultés pour trouver du temps disponible après les cours ;
- ✓ Un grand clivage au niveau des savoirs et des savoir-faire.

Plan-guide pour la construction d'un projet de DP

- Définir le thème / la tâche à partir de l'analyse du programme et des représentations des élèves (négocier les thèmes, les groupes et les produits).
- Formaliser la situation-problème, en cherchant les instruments et en élaborant avec le groupe / l'élève des indications de travail :
 - ✓ Définir la présentation finale et distribuer le travail – (responsable / temps) ;
 - ✓ Orienter la recherche ;
 - ✓ Contrôler périodiquement.
- Réaliser un tableau de suggestions et de remédiation avec des activités choisies selon les besoins de l'élève :
 - ✓ Préparer des fiches informatives et des fiches de travail, avec des corrigés, sur les points de vocabulaire / grammaire qui peuvent poser des problèmes que l'on met à disposition (dossiers, boîtes) ;
 - ✓ Utiliser les savoir-faire des élèves dans la correction des productions intermédiaires en vue de l'acquisition et la recontextualisation des apprentissages.
- S'évaluer et évaluer :
 - ✓ Activité transversale de régulation / d'apprentissage ;
 - ✓ Touche tout le monde car tout le monde a un mot à dire qui est pris en compte dans la classification finale.

«La pédagogie différenciée c'est peut-être tout simplement cela: entendre cette résistance [parfois des élèves, parfois des enseignants] et, sans renoncer à l'intention d'instruire, s'efforcer de "faire avec".» (Philippe MEIRIEU, «Plus que jamais, la pédagogie différenciée» *Cahiers Pédagogiques, supplément n° 3, octobre-novembre 1997*)

*Maria João Vieira de Freitas
Escola Secundária de Diogo de Macedo (Olival-VNGaia)
APPF Nord*

Suggestions bibliographiques / législation :

- BRAGA, Fátima (coord.) (2004) *Planificação – novos papéis, novos modelos. Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições Asa.
- BORDALLO, Isabelle & GINESTET, Jean-Paul. *Pour une Pédagogie du Projet*. Paris : Hachette.(s/d)
- CADIMA, Ana et al. (1997) *Diferenciação Pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*. Lisboa: I.I.E.
- CASTRO, Lisete & RICARDO, M^a Manuel (1993) *Gerir o trabalho de projecto. Um manual para professores e formadores*. Lisboa : Texto Editora.
- CONSELHO DA EUROPA (2002) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto : Edições Asa.
- Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- JESUS, Saúl (2000) *Influência do professor sobre os alunos. Relação pedagógica, gestão da indisciplina e motivação dos alunos*. Porto : Edições Asa.
- LA GARANDERIE, Antoine (1991) *Pedagogia gestão dos processos de aprendizagem*. Porto : Edições Asa.
- LEITE, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002) *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto : Edições Asa.
- LEITE, Elvira et al. (1989) *Trabalho de Projecto – aprender por projectos centrados em problemas*. Porto : Edições Afrontamento.
- LIEURY, Alain & FENOUILLET, Fabien (1997) *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa : Editorial Presença.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programas de Francês*. Homologados em Maio de 2001.
- PRZESMYCKY, Halina (1992) *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette Éducation.
- TURENHOUDT, Sylvie Mersch-Van (1991, 2e tirage) *Gérer une pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck Université Éditions.

Sitographie / Webographie / Netographie:

- www.babelnet.sbg.ac.at – projet européen pour l'enseignement des langues.<http://www.sbg.ac.at/rom/babelnet/index.htm>
- www.sbg.ac.at/rom/babelnet/index.htm - jeux et exercices de production créative. <http://www.leplaisirdapprendre.com/>
- www.lettre_informationtv5.org – informations d'actualité pour les profs et les élèves, pédagogie / professeurs + [leplaisirdapprendre.com](http://www.leplaisirdapprendre.com) – tout type d'exercices .<http://www.momes.net/>

- www.momes.net – quiz, tests, chansons, jeux, atelier d'écriture.<http://www.droitsdesjeunes.gouv.fr/>
- www.droitsdesjeunes.gouv.fr – informations, documents, activités.<http://www.phosphore.com/>
- www.phosphore.com – magazine pour les jeunes.<http://www.clemi.org/>
- www.clemi.org – pour l'utilisation des media, accès gratuit à des journaux, projets et fiches pédagogiques.
- www.franc-parler.org/ - plusieurs rubriques avec des «fiches pédagogiques» du site de la communauté mondiale des professeurs de français.
- www.oasisfle.com - Le site d'un Institut algérien de langues, très bien organisé et utile pour les professeurs de langues : des activités pédagogiques commentées et un bon support théorique.<http://www.france.diplomatie.fr/culture/france/musique>

FICHE DE TRAVAIL N° 1 - FRANÇAIS 12 niveau 6

Unité didactique – La révolution de mai 68

Objectifs du travail :

1. Élargir les connaissances culturelles sur Mai 68 :
 - les circonstances qui ont dicté la révolution de Mai 68
 - les principes de la révolution de 68
 - les actions des étudiants pendant cette époque-là
 - la contestation politique et la fin du conflit
 - les mots d'ordre de la révolution
 - les changements produits au niveau des habitudes de vie
2. Être capable de faire un travail de recherche sur différentes sources (Livre, CDROM – *Mai 68 : Une révolution mondiale* et Internet – moteurs de recherche français)
3. Réaliser un travail en petit groupe de coopération et d'entraide

<i>Identification du groupe</i>	<i>Thème à étudier</i>	<i>Ressources</i>
	Motivations de la révolution: 1. contexte (social, culturel, politique et économique) 2. inspirations idéologiques (théories et figures)	Dans le livre : p.144 ; 148 ; 154 Dans le CDROM : Industrie culturelle ; Tolérance répressive ; Utopie ; Anti-impérialisme ; Luttés de libération nationale ; Les mythes ; Violence et non-violence Sur l'Internet – sites indiqués
	Révolution sexuelle : 1. les habitudes et la vie des jeunes 2. la situation des femmes	Dans le livre : p.146 ; 151 ; 162 ; 170 Dans le CDROM : Critique de la famille ; Egalitarisme ; Sélection et méritocratie ; Figure sociale de l'étudiant ; Jeunes Sur l'Internet – sites indiqués
	Les actions des étudiants : 1. les mouvements à Nanterre ; 2. les problèmes à la Sorbonne 3. la réaction des ouvriers 4. étudiants et ouvriers	Dans le livre : p.156, p. 158, p.159, p.164, p.167/8, p.178/9 Dans le CDROM – Chronique d'une insurrection ; Assemblée ; Ouvriers et étudiants ; Autogestion ; Intégration de la classe ouvrière Sur l'Internet – sites indiqués
	La critique et les slogans – mots d'ordre d'une révolution : ➤ les principes défendus et les critiques (à qui ? à quoi ? par qui ?)	Dans le livre : p.173, p. 174, p.177, p.178/9 Dans le CDROM – Chronique d'une insurrection Sur l'Internet – sites indiqués

CD-Rom : *Mai 68 : Une révolution mondiale*, Les classiques d'EMME, 1998.

FICHE DE TRAVAIL n° 2 – FRANÇAIS 12 niveau 6

Unité didactique – La révolution de mai 68

mini-dictionnaire sur Mai 68 :

- un affrontement / affronter
- une arrestation / arrêter
- une barricade / barricader
- une bombe lacrymogène
- un cocktail Molotov
- une charge policière
- un conflit
- une contestation / un(une) contestataire
- une émeute
- une grève / un(une) gréviste
- une idéologie / un idole
- une insurrection
- une intervention du CRS / intervenir
- une manifestation /des manifestants
- un mouvement d'étudiants et de travailleurs ou d'ouvriers
- une occupation / occuper
- les pavés de la chaussée
- une revendication / revendiquer
- un slogan
- un syndicat
- une théorie

Pendant votre recherche prenez note du nouveau vocabulaire de façon à organiser un mini-dictionnaire sur le thème. Vous pouvez, bien sûr, ajouter des mots / expressions à la liste ci-dessus.

FICHE DE TRAVAIL n° 3 - FRANÇAIS 12 niveau 6 - Unité didactique

La révolution de mai 68

FICHE DE REPÉRAGE D'INFORMATIONS DES PRÉSENTATIONS DU TRAVAIL DE RECHERCHE DES GROUPES

<p>Motivations de la révolution:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. contexte (social, culturel, politique et économique) 2. inspirations idéologiques (théories et figures) 	<p>Révolution sexuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ les habitudes et la vie des jeunes ➤ la situation des femmes 	<p>Les actions des étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ les mouvements à Nanterre ➤ les problèmes à la Sorbonne ➤ la réaction des ouvriers ➤ étudiants et ouvriers 	<p>La critique et les slogans – mots d'ordre d'une révolution :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ les principes défendus ➤ les critiques (à qui ? à quoi ? par qui ?)

Nom: _____ Prénom: _____ Classe: _____

Fiche individuelle d'évaluation de la participation dans le travail en groupe:

	OUI	NON
1. J'ai cherché du matériel utile.		
2. J'ai établi des contacts intéressants pour l'élaboration du travail.		
3. J'ai sélectionné mes informations.		
4. J'ai donné des exemples et des idées.		
5. J'ai écouté simplement ce que les autres disent.		
6. J'ai demandé l'opinion ou des informations aux autres.		
7. J'ai commenté ce que les autres ont dit / ont fait.		
8. J'ai montré mon intérêt.		

Alors je peux dire que mon mode de participation a été:

Insuffisant	Suffisant	Bon	Excellent

• La participation des autres membres de mon groupe a été _____

• _____ s'est fait remarquer parce que _____

Suggestions:

Observations:

Nom: _____ Prénom: _____ Classe: _____

Fiche individuelle d'évaluation de la participation dans la présentation du travail :

	OUI	NON	PARFOIS
1. J'ai participé à la préparation du document écrit.			
2. J'ai participé à la préparation de la présentation.			
3. J'ai participé directement à la présentation.			
4. J'ai réussi ma présentation sans difficulté.			
5. J'ai aidé les autres dans leur présentation.			
7. J'ai répondu aux questions de la classe.			
8. J'ai défendu la position de mon groupe.			

Alors je peux dire que mon mode de participation a été :

Insuffisant	Suffisant	Bon	Excellent

- La participation des autres membres de mon groupe a été _____
- _____ s'est fait remarquer parce que _____

Suggestions:

Observations:

Grille d'évaluation de la présentation du travail de groupe
--

Nom des éléments du groupe			
Participation			
Respect envers ses camarade			
Progression des idées			
Pertinence des idées			
Compréhension de la tâche			

Evaluation: TB (très bien)/B (bien) / S (suffisant) / I (insuffisant)

L'élève :

Groupe:

Comemoração do Centenário da Morte de Júlio Verne (1828-1905)

Uma Escola... Um Escritor... Uma obra...

A Escola Secundária Filipa de Vilhena levou a cabo, durante o ano lectivo de 2005-2006, um trabalho interdisciplinar sobre Jules Verne que envolveu toda a comunidade educativa e de que resultaram duas exposições, e uma dramatização feita pelo grupo de expressão dramática da escola.

Esta iniciativa, liderada pelo Agrupamento de Francês e pela sua Representante de Agrupamento, foi motivada por uma acção de formação da APPF-Nord em que esta professora e outra professora de francês participaram.

O programa foi integrado no Plano Anual de Actividades, foi divulgado via email a todos os professores da escola e teve o apoio de alguns deles, bem como do Centro de Recursos e da professora responsável pelo grupo de Expressão Dramática.

As iniciativas foram levadas a cabo ao longo do ano nas aulas do ensino básico e secundário de Francês, de Inglês, de Português, de Economia, de Educação Tecnológica, de Educação Visual e TIC, cujos professores aderiram a várias propostas de tratamento interdisciplinar à volta de Jules Verne e da sua obra literária. Na disciplina de Francês foi estudada uma das obras de Jules Verne em "texte en français facile".

No fim do 2º período, alunos de Inglês apresentaram um trabalho em Power Point sobre a história dos transportes, o grupo de expressão dramática interpretou um excerto de "20 mil léguas submarinas" e foram passados alguns filmes de obras do autor. Houve ainda uma exposição de trabalhos plásticos recriando animais e objectos estranhos que revelaram grande imaginação por parte dos seus autores. Há imagens desta iniciativa e um filme da representação dramática.

Como conclusão deste trabalho, podemos garantir que não há, neste momento, na nossa escola, nenhum aluno que não tenha ouvido falar de Jules Verne e que não saiba quem é o capitão Nemo ou o que é o submarino Nautilus.

Gostaríamos de "reactivar" esta actividade nos próximos anos à volta de uma outra personalidade importante em termos universais. E é isso que vamos fazer, já no próximo ano, com a participação de mais professores ainda.

**PROPOSTA DE TRABALHO DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
TRABALHO DE PROJECTO INTERDISCIPLINAR
(interdepartamental)**

Base de trabalho :

1. Escolher uma obra de Júlio Verne para leitura (professor e alunos) *;
2. Ao longo da leitura da obra, pensar numa actividade para a disciplina;
3. Planificação da actividade
4. Fase de preparação
5. Execução dos trabalhos
6. Divulgação na semana de 20 a 24 de Março de 2006

Sugestões de obras

20 mil Léguas Submarinas
A Volta ao Mundo em 80 dias
Cinco Semanas em Balão
Da Terra à Lua
A Ilha Misteriosa
Viagem ao Centro da Terra
As Aventuras do Capitão Hatteras
Michel Strogoff
Robur, o Conquistador
Os Filhos do Capitão Grant

Sugestões de actividades

1. Intertextualidade – “Tintin chez Jules Verne”- J. Verne na BD
Objectivo Lua de Hergé / *Da Terra à Lua* Júlio Verne http://verne.jules.free.fr/bd_hergé.
2. Júlio Verne e o Cinema – do filme à obra / da obra ao filme.
3. *A Volta ao Mundo em 80 dias* ou "A Volta a ...? em 80 plantas"; “ Uma Viagem á Júlio Verne em 80 palavras” tendo por base o alfabeto, por exemplo.
4. A obra *A Volta ao Mundo em 80 dias* permite trabalhar os seguintes temas: os meios de transporte, os países (localização geográfica, climas, história, tradições, culturas, economia...).
5. Criação de um glossário com termos técnicos e científicos.

-
6. «Les pensées de Jules Verne en citations» - www.ado.doc.netifiches/ / www.ecompel.fr.
 7. Criação de um Quiz : teste de conhecimentos sobre uma obra (concurso).
 8. Lista de máquinas e de invenções modernas ou de acontecimentos que Júlio Verne descreveu nos seus romances.
 9. Construção de objectos de natureza variada referidos na obra de Júlio Verne.
 10. Pintura /Desenho/ Caricatura do autor/ Recriação da época em que viveu – séc. XIX.
 11. Dramatização de excertos da sua obra.

CALENDARIZAÇÃO

- Preparação: 1º e 2º períodos.
- Apresentação dos trabalhos/ realização de actividades: de 20 a 24 de Março 2006.

FINALIDADES DO PROJECTO

- Desenvolvimento do sentido social, criativo e interventivo.
- Consciencialização da interligação entre várias áreas do saber.
- Ser um elemento activo na organização de um projecto.

OBJECTIVOS GERAIS A ATINGIR

- Promover a interdisciplinaridade.
- Desenvolver o trabalho de grupo e a cooperação.
- Incutir o espírito crítico, método de trabalho e de pesquisa.
- Promover a criatividade e a imaginação.
- Desenvolver os diferentes domínios da língua materna (em particular a expressão oral e a expressão escrita.).
- Desenvolver diferentes linguagens para se expressar (interagir em situações de comunicação diversificada, utilizando meios verbais e não verbais).
- Promover e consolidar conhecimentos.

COMPETÊNCIAS GERAIS A PRIVILEGIAR

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para organizar e participar num evento e para abordar situações e problemas com ele relacionados.
- Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico

e tecnológico para se expressar.

- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
- Saber trabalhar em grupo, tendo em vista a resolução de problemas.
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- Cooperar com outros num projecto comum.

ACTIVIDADES A REALIZAR (a definir posteriormente por cada grupo)

- Actividades de pesquisa (recolha, selecção e tratamento de informação recolhida) (em todas as disciplinas).
- Actividades de experimentação (Biologia, Física ...).
- Actividades oficiais (Português, Línguas Estrangeiras, Oficina de Expressão Dramática ...).
- Actividades de divulgação (exposição, dramatização, anúncios publicitários, entre outras).

AVALIAÇÃO

- Auto e hetero-avaliação dentro do grupo de trabalho.

INTERVENIENTES

- Ensino Básico e Secundário: turmas a designar pelos respectivos Departamentos/ Agrupamentos.

A. DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS FRANCÊS / LÍNGUA PORTUGUESA/ INGLÊS

1. OBJECTIVOS

- Promover a interdisciplinaridade.
- Incutir o espírito crítico e de pesquisa.
- Localizar e seleccionar informação de fontes diversas de acordo com o assunto proposto.
- Fomentar o gosto pela leitura.
- Despertar o interesse dos alunos por um escritor francês de literatura infanto-juvenil, e conhecido universalmente.
- Expressar-se com correcção linguística em português (oralmente e por escrito).
- Expressar-se com correcção linguística em francês e em inglês, quer oralmente quer por escrito, e adequada ao desenvolvimento intelectual, socioafectivo e linguístico do aluno.

2. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

2.1 Objectivo geral: Interagir em situações de comunicação de natureza diversificada.

2.1.1 Competências a desenvolver:

- Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (entrevista, po ex.).
- Recontar oralmente.
- Expressar, trocar e confrontar opiniões.
- Identificar o valor da entoação, pausas e ritmo quer na escuta activa de texto oral, quer na transmissão da mensagem oral (leitura expressiva /apreciação crítica de textos).

2.2 Objectivo geral: produzir textos escritos.

2.2.1 Competências a desenvolver:

- Elaborar uma biografia / nota biográfica.
- Formular questões para entrevista fictícia ao autor.
- Elaborar texto opinião (crítica a uma obra do autor).
- Criar um texto narrativo (escrita criativa).

3. ACTIVIDADES PREVISTAS

3.1 Língua Portuguesa

Turmas do 9º ano

- Leitura de uma obra de Jules Verne à escolha (leitura recreativa) até Janeiro.
- Reconto oral e troca de opiniões sobre a obra (partilha de experiências de leitura).
- Expressão escrita: texto de opinião (crítico) com ilustração (exposição).
- Elaboração de uma entrevista fictícia a Júlio Verne; apresentação em turmas a designar.
- Biografia de Jules Verne: “Júlio Verne apresenta-se...”- apresentação em turmas.

3.2 Francês

Turmas do 7º e 8º anos

- Elaboração da “Carte de Identité” de Júlio Verne.
- Criação de cartazes alusivos ao autor.

Turmas do 9º ano

- Leitura de uma obra de Jules Verne (Coleção Lectures Faciles).
- Elaboração de um Quiz em Francês. (teste de conhecimentos sobre as obras a ser testado noutra (s) turma (s)).

Turmas do 11º ano – nível 5

- Obra de leitura integral *Vingt mille lieues sous les mers* e realização de actividades diversificadas.

3.3 Inglês

Turmas do 10º ano

- Exploração nas aulas do domínio de referência “The technological world”, levando os alunos a reflectir sobre os novos estilos de vida decorrentes da alta tecnologia.
- Pesquisa na Internet de informações sobre os eventos tecnológicos contemporâneos de/ antecipados por Júlio Verne.
- Projectção de excertos dos filmes “Space Cowboys”, “The 5th element” e “Apolo 13”.
- Expressão escrita – redacção de textos de opinião sobre as vantagens e desvantagens do progresso tecnológico; redacção de críticas aos filmes acompanhadas de ilustrações.

-
- Expressão oral – *Oral presentations* sobre os seguintes tópicos: Inventing tomorrow – Cities, Houses, Schools, Careers -, Family..., Space exploration.

3.4 Oficina de Expressão Dramática

Dramatização de um excerto da obra *Vinte mil léguas submarinas*.

B. DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO FÍSICA E ARTÍSTICA

1. Educação Visual

Turmas do 9º ano

- Selecção, preparação e construção de objectos de natureza diversificada, referidos na obra de Júlio Verne.

C. DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

1. Educação Tecnológica

Turmas do 9º ano

- Selecção, preparação e construção de objectos de natureza diversificada, referidos na obra de Júlio Verne.

D. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÓMICO – SOCIAIS

Economia

Turma do 10º ano

1. OBJECTIVOS:

- Promover a interdisciplinaridade.
- Relacionar conhecimentos aprendidos na disciplina de economia com outras áreas do saber.
- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo.

2. ACTIVIDADES:

- Leitura da obra *A Volta ao mundo em 80 dias*.
- Organização de uma exposição sobre o tema “A volta ao mundo com 80 marcas”.

E. BIBLIOTECA /CRE

1. OBJECTIVOS

- Colaborar com os diferentes Departamentos na concretização de Projectos Multidisciplinares.
- Motivar para o conhecimento do autor e da sua obra.

2. ACTIVIDADES

- Disponibilização dos recursos da Biblioteca e colaboração nas actividades de pesquisa e divulgação.
- Criação da Folha Solta do mês de Março alusiva a Júlio Verne.

Coordenadora do projecto: Cristina Cardoso

Professores colaboradores e estruturas de apoio

Português

Ana Paula Oliveira (Oficina de Expressão Dramática)

Cristina Cardoso

Elvira Silva

Francês

Carminda Dinah

Cristina Cardoso

Cristina Rey

Educação tecnológica

Isolina Silva

Inglês

Alice Aires Pereira

Teresa Rodrigues

Educação Visual

Glória Gonçalves

Economia

Irene Queirós

TIC

Daniela Cervan

Equipa da Biblioteca – Ana Maria Vidal, Adriana Moreira e Margarida Magalhães

Conselho Executivo – Presidente Paula Aires Pereira

Cristina Rey Guimarães

RENDEZ-VOUS AU CINÉ

“Chaque film est un peu de vie, une aventure différente. Il cristallise ma curiosité du moment, un peu comme une affaire de coeur, finalement. Dans les deux cas, je ne crois qu’au coup de foudre.»

Louis Malle

Le cinéma en classe de FLE semble être l’une des clés de la motivation et l’un des outils capables de déclencher le plaisir d’apprendre. Ce genre de document issu du quotidien des loisirs francophones, portrait ou fantaisie de l’univers de la langue cible, doit être exploité en classe pour faire connaître cette réalité et donner envie d’aller plus loin ; c’est-à-dire, de l’intégrer dans l’expérience personnelle de la vie de tous les jours, d’avoir envie d’aller voir des films français au cinéma et, sait-on jamais ? - de vivre le coup de foudre.

Le film est, sans doute, un excellent matériel qui peut être utilisé dans le contexte de l’enseignement-apprentissage de la langue étrangère pour pratiquer une pédagogie de et par l’image et développer, chez l’apprenant, toutes les compétences car il sert, non seulement, à détendre, mais aussi à (in)former, à développer une compétence linguistique et socioculturelle, à stimuler une attitude active et l’esprit critique, à mettre en oeuvre le travail coopératif et l’interdisciplinarité, à promouvoir l’expression de la sensibilité et à permettre à l’apprenant de construire son savoir d’une façon progressivement autonome. Il faut, avant tout, montrer aux apprenants de FLE d’autres mondes et leur ouvrir des fenêtres pour exploiter ces réalités ou ces imaginaires.

Avec ce projet nous avons cherché à atteindre plusieurs objectifs à la fois :

- divulguer autant de films que possible, car l’on sent qu’il faut élargir le choix et proposer l’exploitation de films plus actuels et plus proches des apprenants ;
- suggérer plusieurs activités pour différents niveaux ;
- proposer des tâches variées avec le but de développer toutes les compétences ;
- promouvoir le partage d’expériences à travers l’interaction avec les participants afin de construire des savoirs multiples et d’enrichir ce premier apport.

Le point de départ de cette approche est la théorisation autour du thème «Le cinéma en classe de FLE» mais, surtout, une perspective plus pragmatique de professeurs de FLE qui, guidés par des présupposés méthodologiques, mettent en oeuvre des stratégies et suggèrent la réalisation de tâches ou même de projets en classe. Les premiers pas de cette démarche valorisent l’exploitation des éléments qui attirent en premier l’attention de n’importe quel consommateur de ce genre de produits. C’est pourquoi l’on propose d’abord l’exploitation du titre et de la couverture du DVD et l’on passe, après, à la quatrième de couverture et à toutes les données qui y figurent, soit la synopsis, soit la fiche technique ou encore quelques

extraits de presse avec les critiques. Ensuite, on envisage la possibilité d'utiliser les données biographiques concernant les acteurs et les réalisateurs et, bien sûr, de visionner une ou plusieurs scènes choisies selon des objectifs spécifiques, sans oublier que l'on peut aussi travailler sur la bande sonore. Finalement, il faut souligner qu'Internet nous donne une vaste gamme de ressources dont les sites officiels sont de bons exemples.

Ce parcours est accompli à travers une approche par tâches en considérant trois niveaux d'apprentissage qui correspondent à une échelle comprenant un niveau élémentaire, un niveau intermédiaire et un dernier plus avancé que l'on pourrait rapprocher de A1, A2 et B1, sans délimitation très nette, certaines tâches pouvant servir pour plusieurs niveaux. Il convient à présent d'aborder un choix de quelques exemples de travail pratique à réaliser en classe de FLE. Nous commencerons par un moment d'exploitation de la couverture du film *Une époque formidable* sans le titre, centrée d'abord exclusivement sur l'image, avec les étapes suivantes :

- Observation globale et rapide avec formulation d'hypothèses et échange oral;
- Observation plus détaillée guidée par le professeur qui fait remarquer quelques éléments visuels;
- Ajout du titre et commentaire des deux éléments ;
- Observation d'une sélection d'images du film et formulation d'hypothèses à vérifier avec la lecture de la synopsis et/ou le visionnement d'une scène.

Nous avons sélectionné plusieurs films avec le protagoniste de *Une époque formidable* notamment *Monsieur Batignole* et *Les choristes*. Ce dernier film, qui est sans aucun doute une source d'inspiration pour notre métier de professeurs et sûrement une source inestimable de preuves de la vitalité du cinéma français et de la séduction pour les apprenants, nous permet d'exploiter une grande diversité d'éléments, notamment la bande sonore dont la qualité est exceptionnelle. Elle peut être précédée, par exemple, de l'exploitation de la scène où le professeur fait la distribution des rôles dans la chorale ou par un travail sur les personnages. Les deux chansons choisies sont utilisées pour effectuer des parcours différents, mais qui conduisent à des moments où les apprenants développent l'expression orale et écrite en s'amusant. *La nuit* est proposée pour la compréhension orale et écrite, tandis que la chanson *Fond de l'Étang* est proposée soit pour la compréhension, soit pour le fonctionnement de la langue et l'expression à travers la création de rimes alternées. Simultanément, la possibilité de chanter en groupe se présente comme une stratégie pour surmonter des inhibitions.

En ce qui concerne la motivation des apprenants, l'enseignement du français peut aussi bénéficier extraordinairement d'un outil qu'il faut introduire en classe. En effet, il faut, de nos jours, l'intégration du français dans les domaines privilégiés par les jeunes : les technologies d'information et de communication. D'une part, il y a un très

vaste éventail de sites sur le cinéma que l'on peut utiliser comme sources de documents écrits diversifiés, comme les synopsis, et nous avons choisi, par exemple, celle du film *Irène* (www.commeaucinema.com) avec un langage très simple qui rend possible l'utilisation avec des apprenants débutants pour développer la compréhension écrite ou faire des exercices d'expression écrite guidée, notamment la rédaction de synopsis du film, sans oublier d'autres possibilités, y compris la traduction, stratégie utilisée pour travailler avec une synopsis du film *Les amants du Pont Neuf* proposée par un autre site : www.allocine.fr. D'autre part, les sites Internet des films nous offrent de nombreuses ressources et des activités variées que les apprenants peuvent, eux-mêmes, utiliser de façon autonome, avec le but non seulement de détendre, mais aussi d'apprendre avec plaisir. Il ne faut pas non plus oublier que l'on est convié à partager l'univers des stars qui donne lieu à une immense production : banale, dans certains cas, mais aussi attirante et séduisante dans beaucoup d'autres. Le site de *Moi César* est un exemple de ce genre destiné à un public jeune ou très jeune, mais qui peut intéresser les élèves de 10^{ème} année. Nous proposons la réalisation d'un projet en groupes fondé sur la recherche, la résolution de problèmes et l'échange d'information selon la démarche suivante:

- Division de la classe en quatre groupes avec des tâches différentes ;
- Regroupement des élèves de façon à échanger l'information : de nouveaux groupes sont formés avec un membre de chacun des groupes formés auparavant.
- De nouveau dans les groupes de départ, les élèves participent à un atelier d'écriture du scénario.

Les bandes-annonces de films sont des documents complets qui ont beaucoup de qualités pour un traitement didactique. La brève sélection de moments-clés et de situations a pour but de susciter l'envie de voir le film. Ces documents sont disponibles sur quelques sites (v. www.allocine.fr) mais aussi dans les DVD. L'une des démarches proposées suggère l'exploitation de la bande-annonce du film *Yamakasi* à partir de trois questions qui peuvent mener à une situation de débat sur les problèmes présentés par le film – comme par exemple, voler aux riches pour donner aux pauvres ou tout simplement la vie en banlieue - et qui touchent les adolescents et peuvent les amener à s'engager dans la défense d'une cause.

Finalement, on ne pourrait pas faire ce genre de travail sans proposer le visionnage d'une scène ou même d'un film. *Michel Vaillant* est notre choix pour un public adolescent, un choix fondé sur de nombreuses raisons: la thématique abordée, l'identification des élèves avec les personnages, les possibilités d'intertextualité à travers la BD (*Pour David*, ed. Graton) qui correspond exactement au film, l'actualité des procédés techniques, l'exploitation d'effets spéciaux et de moyens technologiques capables d'attirer l'attention des jeunes, toujours désireux de voir de l'action, du mouvement, de l'énergie sur l'écran. Tirant profit du potentiel de la BD correspondant à une scène, nous proposons un travail de

réorganisation de vignettes et de remplissage de bulles qui peut conduire à une situation de dramatisation de la scène, c'est-à-dire, à la mobilisation de compétences aussi diversifiées que la compréhension audiovisuelle et écrite, l'interaction orale ou l'expression écrite et orale.

Le cinéma en classe de FLE c'est valoriser la langue française et les cultures francophones, c'est faire un voyage virtuel dans divers pays et faire connaître des gens, des paysages, des situations, des tissus sociologiques... En plus, on assiste, actuellement, à un renouvellement du langage du cinéma français, à une diversité de formes, à un regain de vigueur que l'on se doit, en tant que professeurs de FLE, de faire connaître à nos élèves. Mission accomplie, sans doute, avec le plus grand plaisir !

Sitographie

www.allocine.fr

www.commeaucinema.com

www.cinemotions.com

www.filmdeculte.com

www.biosstars.com

www.premiere.fr

www.multimania.com/ : Un siècle de polar francophone : cinéma policier d'expression française, de 1910 à 1982

www.cndp.fr/ : glossaire du cinéma

www.edufle.net/ : article sur le commentaire d'image

www.prof-fle.com/prof_fle/download/video.pdf: Comment exploiter la vidéo en classe de FLE

http://www.francparler.org/fiches/interculturel_films.htm: «Les stéréotypes adolescents dans le nouveau cinéma français», Agnès Langlais

Bibliographie

DEMOUGIN, F. et DUMONT, P. (1999). *Cinéma et chanson : Pour enseigner le français autrement*. Delagrave Edition et CRDP Midi-Pyrénées.

BUSSO, E. et PÉRICHON, D. (1998). *Le cinéma dans la classe de français : se former et enseigner*. Ed. Bertrand-Lacoste.

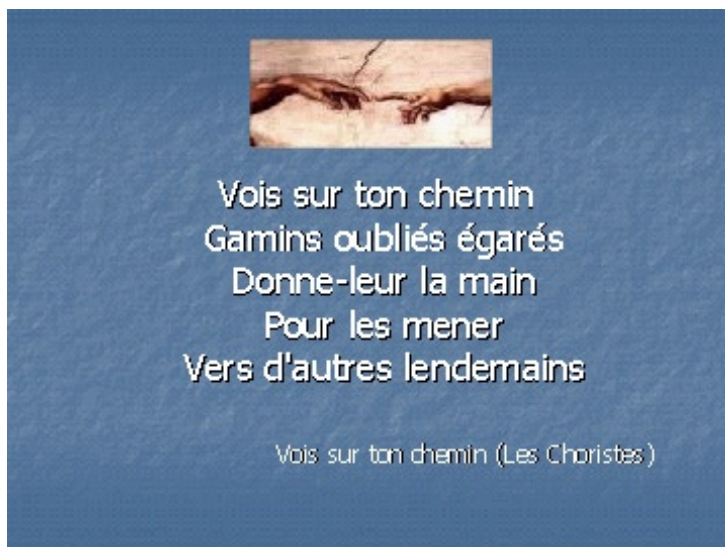
LANCIEN, T. (1991). *Le document vidéo*. Paris : CLE International.

LANCIEN, T. (2004). *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*. Paris : Hachette.

LANCIEN, T. (2005). « Le cinéma numérique en classe : La rencontre du cinéma et du numérique » in *Le Français Dans le Monde* n° 341, Septembre.

Liste des films utilisés :

<i>Les amants du Pont Neuf</i> , 1991	<i>Les triplettes de Belleville</i> , 2002
<i>Une époque formidable</i> , 1991	<i>Moi, César, 10 ans ½, 1,39 m</i> , 2001
<i>Est-Ouest</i> , 1999	<i>Les égarés</i> , 2002
<i>Le goût des autres</i> , 1999	<i>Anthony Zimmer</i> , 2003
<i>Taxi 2</i> , 1999	<i>Les choristes</i> , 2003
<i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> , 2000	<i>RRRrrrr...</i> , 2003
<i>Un crime au Paradis</i> , 2000	<i>Michel Vaillant</i> , 2004
<i>Les rivières pourpres</i> , 2000	<i>L'esquive</i> , 2004
<i>Yamakasi</i> , 2000	<i>Les poupées russes</i> , 2004
	<i>Tout pour plaire</i> , 2004
<i>Décalage horaire</i> , 2001	<i>Un long dimanche de fiançailles</i> , 2004
<i>Irène</i> , 2001	<i>Arsène Lupin</i> , 2004
<i>Monsieur Batignole</i> , 2001	<i>La marche de l'empereur</i> , 2004
<i>Tanguy</i> , 2001	<i>Exils</i> , 2004
<i>Astérix et Obélix. Mission Cléopâtre</i> , 2002	<i>Indigènes</i> , 2006
<i>Tais-toi</i> , 2002	<i>Angel-A</i> , 2006



Alexandra Alves et Florbela Simões