

*ISSN : 1246-1024*

# ***T r a c e r***

---

*Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes*

***Dossier :***

*Autonomie de l'élève (II) :*

*Fiches et fichiers*

**N° 12, sept. 1997**



## ***Tracer***

Publication du Secteur Langues de l'Institut Coopératif d'Ecole  
Moderne (I.C.E.M.)

La revue est publiée avec le concours du C.R.E.L.O. (Centre de  
Recherche en Enseignement des Langues à Orsay).

**Directeur de la publication :**

Gerald Schlemminger

**Rédaction :**

Danièle Arvati

Joëlle Chapelon

Christine Charpentier

Emmanuelle Henssien

**Secrétariat :**

Frédérique Bernard

**Rédaction et distribution :**

*Tracer*

C.R.E.L.O.

Bât. 336

Université de Paris XI

91405 ORSAY Cedex

**Edition :**

Reprographie

7, rue du Général Leclerc

91440 BURES SUR YVETTE

© Secteur Langues - I.C.E.M. Paris 1997

**Illustration de la couverture :** Marie Bonail

**Abonnement :** voir la troisième de couverture

**Prix au numéro :** 35 F + 8 F de port

**Parution :** semestrielle

Le numéro 12 de *Tracer* a été tiré à 200 exemplaires.



## Table des matières

	Page
<b>Editorial</b>	5
<b>Dossier : Fiches et fichiers</b>	
Un fichier de récits et de narrations, par Bernd-Dietrich MÜLLER	9
Travailler en même temps sans professeur, pourquoi pas ? Why not ? par Wolfgang SPENGLER	35
Des fiches d'images de photos pour les débutants, par Angelika WEISSER-SCHREITMÜLLER	41
Outil d'autonomie : le fichier de lecture dans l'Enseignement des langues précoces et pour les débutants, par Françoise LIBBRECHT	47
Le fichier autocorrectif de lecture en allemand : des stratégies de lecture à mettre en place pour l'apprentissage guidé d'une langue vivante, par Gerald SCHLEMMINGER	51
Utilisation du fichier de lecture, par Emmanuelle HENSSIEN	65
Présentation du "Groupe Freinet" à l'Institut Goethe Paris, par Astrid MAILHÈS	67
Fichiers pour la classe de langue : Bibliographie commentée, par Gerald SCHLEMMINGER	69
<b>Enseignement précoce des langues</b>	
Pour lire en anglais quand on ne connaît pas encore l'anglais, par Jacky VARENNE	79
<b>Internet</b>	
La classe électronique : examen annuel alternatif , par Jens-Peder WEIBRECHT	85
<b>Le point sur...</b>	
Atelier d'apprentissage - quelques modèles, par Helmut HAGSTEDT	89
<b>Nos lectures</b>	95
<b>Infos du Secteur Langues / I.C.E.M.</b>	96

<b>Courrier des lecteurs</b>	97
<b>Nos auteurs</b>	98

## *Editorial*

Au moment de préparer l'édition de ce numéro, nous apprenons par la presse le décès du pédagogue brésilien Paulo FREIRE. Cette nouvelle nous a profondément attristés.

Par ses campagnes d'alphabétisation, Paulo FREIRE n'a pas seulement contribué au développement d'une nouvelle pédagogie de la libération ; il a également influencé, certes dans une moindre mesure, le débat sur la pédagogie des langues vivantes.

Nous donnons dans cet éditorial la parole au sociolinguiste Manfred PETERS, professeur à l'Université Notre-Dame-de-la-Paix de Namur (Belgique), spécialiste et ami de Paulo FREIRE, organisateur de campagnes d'alphabétisation à la République Démocratique du Congo (ex-Zaïre). Il est l'auteur de nombreuses publications et travaux sur l'enseignement des langues vivantes inspirés par ce pédagogue.

Dans ce numéro, nous revenons sur les fichiers autocorrectifs. Ils sont à la base de l'organisation de tout travail de groupe / individualisé et de toute différenciation pédagogique. Comment l'élève peut-il suivre sa propre progression, son rythme de travail, ses centres d'intérêt si la classe de langues ne dispose pas de matériels nombreux de découverte, d'incitation à l'expression, de révision, etc. ? Comment l'enseignant de langue peut-il suivre, pendant le cours, certains élèves individuellement si les autres n'ont pas de tâches variées et intéressantes à réaliser ? Rien de plus épuisant - pour le professeur et pour les élèves - si la phase de travail individuel ressemble à une cohue où le bruit empêche toute concentration et travail sérieux, si les élèves doivent faire la queue au bureau de l'enseignant pour demander un renseignement, une correction... Les fichiers sont un outil indispensable pour une meilleure organisation de la classe de langues. Ce numéro présente différents types de fichiers, de fiches et comment travailler avec ces outils. Nous présentons, à travers quatre articles (F. LIBBRECHT, G. SCHLEMMINGER, E. HENSSIEN, A. MAILHÈS) la construction d'un fichier effectuée par le Groupe Freinet à l'Institut Goethe.

L'édition scolaire française n'a pas saisi ce créneau de publications ; la didactique en France se désintéresse de la question. Cela paraît très étonnant quand on voit le foisonnement des outils et fichiers autocorrectifs à l'étranger, surtout dans les pays de langue allemande. Certes, tous ne sont pas d'une qualité pédagogique extraordinaire, car ils ont été lancés sans avoir été expérimentés en classe. - Nous présenterons une bibliographie commentée des fichiers en vente.

C'est encore en Allemagne que s'est créé le "Lernwerkstattbewegung". Nous présenterons, avec l'article de Herbert HAGSTEDT, ce

courant, cette pratique pédagogique et de formation : il serait intéressant de le transposer à l'enseignement des langues.

Gerald SCHLEMMINGER

## **En hommage à Paulo FREIRE**

Depuis le début des années septante notre université a organisé des dizaines de sessions nationales et internationales sur la pédagogie de Paulo FREIRE. Plusieurs de ces activités ont été préparées avec d'autres groupements et cette collaboration régulière a mené à la création d'une fédération le "Collectif Européen Conscientisation". Depuis trois ans, c'est la Société Paulo Freire, dont le siège est à Munich, qui coordonne les activités au niveau européen.

Dans l'esprit du pédagogue brésilien "conscientisation" vise à promouvoir une approche critique de la réalité. Faisant appel à une motivation fondamentale - la valorisation de l'expérience perçue empiriquement - elle promeut chez les groupes et hommes opprimés une conscience claire de leur situation objective. Misant sur la capacité de tout homme et de tout groupe d'être créateur de culture et sujet de l'histoire, elle a pour visée la lecture et la transformation du milieu d'insertion ou de la société concernée.

*L'enseignant est politicien et artiste*, tel est le titre d'un des nombreux ouvrages de Paulo FREIRE. Son travail a une dimension politique dans la mesure où il peut être instrument de l'idéologie d'oppression ou, au contraire, d'humanisation et de libération. Le caractère artistique de l'activité éducative réside dans la fonction créatrice que l'enseignant partage avec ses élèves. "Je crois en un savoir que nous recréons constamment ensemble, par curiosité, soif du savoir et intérêt", souligne-t-il.

Le passage de la conscience naïve à la conscience critique vis-à-vis des normes, valeurs, des représentations admises dans la société et diffusées par l'idéologie dominante, est le résultat de *l'action culturelle*. Elle permet à un groupe social donné de rejeter le langage qui lui est imposé et de créer de nouveaux modes d'expression et de comportement, de nouveaux moyens et de nouveaux types d'intervention dans le champ social.

P. FREIRE considère le dialogue comme l'essence de l'éducation vue comme pratique de liberté. "Le dialogue est une exigence existentielle. Et s'il est la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au dépôt des idées d'un individu dans un autre ni à un simple échange d'idées." écrit-il. C'est pourquoi P. FREIRE récuse ce qu'il appelle "éducation bancaire" où l'un donne, l'autre, recevant ; où l'un sait, l'autre étant une cruche vide ; où l'un pense, l'autre étant pensé, les éduqués

ayant pour seule mission de recevoir les dépôts transmis, de les garder, de les archiver. L'éducation libératrice, par contre, conçue comme un processus de dévoilement par l'action et la réflexion d'une situation vécue, permet à l'élève (jeune ou adulte) d'acquérir une capacité d'intervention consciente et créatrice sur la réalité historique.

Paulo FREIRE nous a fait découvrir également l'enrichissement du contrat interculturel. Mettons à profit nos séjours de vacances pour apprendre à découvrir positivement "l'altérité", plutôt que de nous contenter de bains de soleil ou de visites de monuments. La rencontre avec l'autre, de celui qui est différent de moi, de celui qui vit une autre culture, est un moment privilégié qui fait progresser "l'humanisation" du monde.

Manfred PETERS

Quelques publications de Manfred PETERS :

PETERS, Manfred (1977) : *Prolégomènes à une grammaire des opprimés*, Paris, Centre Mondial d'Information sur l'éducation bilingue.

PETERS, Manfred (1981) : "L'utilisation de la pédagogie de Paulo Freire avec des groupes d'enfants de migrants. Nouvelle approche méthodologique des problèmes linguistiques de groupes défavorisés", in : NELDE, Peter (1981) : *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkinder*, Tübingen, Narr, pp. 87 - 100.

PETERS, Manfred (1981) : "Y-a-t-il des handicapés linguistiques ? Nouveaux instruments d'analyse du langage des classes sociales culturellement "dominées", in : HINDELANG, Götz et al. (1981) : *Sprache, Verrstehen und Handeln*, Tübingen, Niemeyer, pp. 143 - 152.

PETERS, Manfred (1983) : "Différences de cultures, différences de classes. L'importance de cette problématique pour l'enseignement des langues", in : NIVETTE, Jos. (1983) : *Cultural Aspects of Foreign Language Teaching*, Bruxelles, Association Belge de Linguistique appliquée, pp. 266 - 281.

PETERS, Manfred (1985) : *La pédagogie de Paulo Freire à l'École. Dossier pratique sur base d'une expérience réalisée dans le cadre de l'Université de Paix durant les années 1982/83 et 83/84*, Namur, Université de Paix.

PETERS, Manfred (1985) : "Aspects sociolinguistiques de l'alphabétisation", in : KÜRSCHNER, Wilfried et al. (1985) : *Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres*, Tübingen, Niemeyer, pp. 307 - 350.

PETERS, Manfred (1993) : "Alphabetisierung und Bewußtseinsbildung in den Ländern der Großen Seen (Burundi, Ruanda, Zaire/Kivu)", in : *Freire-Brief "bewußt-päd"*, n° 60, München, AG Spak, pp. 17 - 22.

**Bernd-Dietrich MÜLLER**

## **UN FICHER DE RECITS ET DE NARRATIONS**

L'écrivain suisse Franz HOHLER ne devrait pas présenter ses récits sous forme de livres (1983), car alors il en manque la moitié - c'est du moins ce que l'on dit. Prenons par exemple l'histoire de l'œuf et du marteau-piqueur qui, si mes souvenirs sont bons, commencent à se disputer, ce qui amène le marteau-piqueur à menacer l'œuf de l'écraser d'un seul coup. Ce à quoi l'œuf répond d'un ton froid que c'est plutôt lui qui va bientôt l'anéantir d'un coup de jaune. Et puis, voilà qu'ils en viennent réellement aux mains et que le marteau-piqueur écrabouille l'œuf (vous attendiez-vous à autre chose ?).

Et ce "vous attendiez-vous à autre chose ?" fait partie de l'histoire lorsque F. HOHLER la raconte. Tout le monde rit et se rend compte que les contenus du récit semblaient déjà être fixés autrement. Car, à vrai dire, le plus faible dans l'histoire devrait trouver une ruse lui permettant de vaincre ce gros marteau-piqueur insolent. Mais non, ce dernier écrabouille tout simplement l'œuf, comme il l'avait annoncé, et nous sommes obligés d'admettre que nous aurions préféré une autre issue.

Or, cette question "vous attendiez-vous à autre chose ?" ne figure pas dans la version écrite de cette histoire<sup>1</sup>. Et c'est ainsi que le marteau-

---

<sup>1</sup> Nous mentionnons ici le récit original de Franz Hohler (1983) :  
Le Marteau-Piqueur et l'Oeuf  
Un marteau-piqueur et un œuf vinrent à se disputer un jour pour savoir lequel des deux était le plus fort.  
"Moi bien sûr !" prétendait le marteau-piqueur en s'en vantant.  
"Penses tu !" croassa l'œuf, "c'est moi le plus fort."  
Le marteau-piqueur haussa les épaules avec un air de supériorité et dit :  
"Comme tu veux. Je te perce en mille morceaux."  
"Et moi, je te fracasse le crâne !" cria l'œuf.  
"Oh, oh, petit idiot", dit le marteau-piqueur et secoua la tête en ajoutant : "Et comment t'y prendras-tu ?"  
"Tu verras", fanfaronna l'œuf en bombant le torse.  
"Il me suffit de lever le petit doigt", dit le marteau-piqueur en riant.  
"Je vais faire de toi de la boullie avec mon jaune" répondit l'œuf d'une voix criarde et il se mit à sauter d'une jambe sur l'autre, prêt au combat.  
C'est alors que le marteau-piqueur en eut assez et qu'il perça, comme il l'avait déjà souligné au début, l'œuf en mille morceaux.

piqueur anéantit tout simplement l'œuf, sans plus. Cet esprit malicieux à la fin de l'histoire, avec lequel le narrateur taquine et captive son auditoire, avec lequel il lui fait une farce (imaginez la tête de F. HOHLER lorsqu'il vous dit ça) manque, peut-être volontairement, dans la version écrite. Le lecteur a l'impression qu'il y a un hic dans l'histoire, et il se met peut-être alors à réfléchir. Lorsqu'on raconte, le processus d'analyse est semblable. Mais le responsable, le conteur, reste dans la salle et les auditeurs dupés peuvent obliger le conteur à se justifier, même s'il n'admet pas avoir "mal" raconté cette histoire (ou avoir raconté une histoire afin de se moquer des attentes collectives vis à vis des histoires) : "Et alors ? Il est évident que le marteau-piqueur est plus fort ! Qu'est-ce que cela veut dire ? Quelle est la suite ?"

Voilà où réside la différence entre la lecture d'une histoire et le récit oral : le conteur est responsable de son histoire et de la relation qu'il établit à travers son récit avec les auditeurs. C'est pourquoi nous devons être indulgents avec Franz HOHLER s'il n'intègre pas ce clin d'œil dans la version écrite, mais s'il le garde au contraire pour ses récits oraux.

### **Fonctions du récit, ici et ailleurs**

En ce qui concerne le récit, on peut constater l'existence de quelques rares mais remarquables situations en Allemagne : la mère ou le père raconte une histoire à son enfant, la nounou lit une histoire, mamie ou papi parle d'autrefois, en tournant toujours autour des mêmes faits. L'impatience avec laquelle les enfants réagissent la plupart du temps à la dernière situation du récit, nous renseigne sur le sens du récit conté en général. Ce n'est pas forcément le contenu qui importe, mais avant tout, la situation du récit. Ainsi s'explique-t-on pourquoi certains conteurs perdent parfois patience lorsqu'on leur demande de toujours rétablir la même situation de récit à travers toujours les mêmes histoires, et que certains auditeurs veulent toujours entendre les mêmes histoires, pour justement revivre une situation narrative donnée de manière immuable.

Là où une histoire sert avant tout à exprimer l'aspect sociologique d'une situation (BURGER 1974 : 74), son aspect de convivialité, à exprimer une relation, nous autres Allemands perdons parfois patience. La convivialité lorsqu'on raconte, ou le fait de raconter pour être ensemble : s'agit-il de valeurs dépassées ? Certes, des gens d'une même tranche d'âge, enfants, adolescents ou adultes, aiment toujours à se parler de leurs aventures quotidiennes, de leurs vacances par exemple, du comportement des autres, ou tout simplement se raconter des potins. Mais dans ce cas, la signification du contenu perd de son importance : différents narrateurs qui agissent en même temps font ressortir un aspect

caché mais latent du récit, à savoir un rite d'appartenance sociale (H. BAUSINGER 1981).

Je n'ai pas très souvent rencontré le récit en temps que situation culturelle et sociale en Allemagne, mais plus souvent à l'étranger ; peut-être suis-je trop jeune, car il n'y a pas si longtemps que l'on transmettait, du moins en milieu rural, même chez nous, le savoir quotidien, la connaissance du travail, des normes sociales, ses connaissances de la politique, du passé, de la famille, etc., lors et au travers du récit. Chez nous, le narrateur limite souvent son auditoire en racontant uniquement pour un cercle de personnes connues (par exemple, en Allemagne, cela ne se fait pas d'éclater de rire lorsqu'on entend par hasard une histoire drôle dans un train, au stade, ou sur un banc public).

Mais il se peut également que nous vivions les situations de récit à l'étranger de manière plus consciente, car nous sommes davantage captivés par ce qui est étranger, ce qui est nouveau et renfermant de nombreux secrets... Doit-on conclure que le récit se prête mieux à un enseignement de langues étrangères qu'à un enseignement de la langue maternelle ?

Certes, dans l'enseignement en langue maternelle, le narrateur se met également en avant dans toute la subjectivité de ses points de vue et de son expression en général. Il est responsable du contenu de son récit, tout comme de son effet : il doit captiver ses auditeurs, sinon ils se désintéressent. L'exactitude de son récit, ou le fait qu'il soit écrit de manière drôle, triste, intéressante, ou morale, importe moins que son *effet*, à savoir les sentiments qui s'instaurent lors du déroulement du récit au sein du groupe, sentiment qui est créé à la fois par le narrateur, par le contenu et par les auditeurs.

Nous rencontrons une telle situation dans les pays de l'Europe du Sud ou les pays arabes, peut-être aussi en Europe du Nord lors de longues soirées d'hiver. J'ai moi-même pu en faire l'expérience. En effet, en tant que spectateur de films et en tant qu'auditeur, j'ai vécu cette douce quiétude qui peut envahir le cercle des auditeurs lors du récit.

R. NESTVOGEL (1983) décrit l'importance, dans des sociétés africaines, du récit en tant que moyen traditionnel de transmission du savoir dont les enfants ont besoin (par exemple la géographie, l'histoire, la religion). Elle explique les problèmes qui se manifestent lors de la confrontation avec des formes occidentales d'apprentissage qui, par exemple à l'école, ne tiennent pas compte du récit en tant que moyen de transmission du savoir.

En étudiant les formes multiples du récit dans les différentes

cultures, on découvre une deuxième fonction très importante : la narration en tant qu'expression de l'identité (culturelle et individuelle). Nous pouvons constater, au sein de ces diverses cultures, que ces hommes ont plus tendance que nous autres Allemands à exprimer leur identité à travers le récit<sup>1</sup>, c'est-à-dire que la narration a une plus grande valeur pour la définition de sa propre identité que d'autres types de comportement, comme par exemple le port de certains vêtements, le choix d'une certaine marque de voiture, etc. Le contenu et la forme du récit s'inscrivent dans une tradition culturelle, que les hommes véhiculent dans leur quotidien.

Ceci doit être pris en considération dans l'enseignement de l'Allemand langue étrangère, la question-clé étant de savoir si, parallèlement à l'entraînement classique, au parler dialogique et discursif, nous ne devrions pas également entraîner les apprenants à d'autres formes de communication linguistique, comme par exemple la narration de récits. Tout ethnologue serait en mesure de nous énumérer les multiples formes spécifiques de communication ; et à ce sujet, je tiens seulement, dans un premier temps, à signaler que les étrangers apprenant l'Allemand ne peuvent pas, avec les compétences mises en œuvre par les programmes d'apprentissage, reconstituer un certain nombre de situations de communication importantes pour eux (B. JOHN 1976 : 38).

---

<sup>1</sup> U. QUASTHOFF appelle ces types de situations des "récits conversationnels". Elle résume le résultat de ses recherches sur le comportement de patients qui, lors d'entretiens auprès des organismes sociaux, racontent toujours les mêmes histoires à propos d'eux-mêmes et d'autres personnes : "Raconter des histoires vécues tient une fonction clé pour marquer et former des relations sociales. Quant à l'estimation d'une situation, on peut principalement constater que les participants ont des systèmes d'importance [Relevanzsysteme] concurrents, qui en plus peuvent s'exclure mutuellement. De cette manière, ils ne peuvent jamais arriver à une interaction coopérative, bien que les partenaires fassent des efforts et bien que l'apparence de l'interaction verbale laisse supposer une certaine coopérativité." (U. QUASTHOFF 1984 b)

U. QUASTHOFF 1984 revendique donc que les apprenants en Allemand acquièrent au moins les capacités réceptives pour comprendre comment les locuteurs natifs définissent, en parlant d'une chose en même temps, leurs relations avec leurs interlocuteurs. Sinon, selon U. QUASTHOFF (1984 b : 18), l'apprenant se présente, lors de contacts avec des locuteurs natifs, en donnant constamment une image de lui-même trop conforme aux standards de comportements de l'étranger, tandis que le locuteur natif a déjà depuis longtemps proposé d'autres bases relationnelles (amicales, collégiales, etc.), auxquelles l'apprenant ne réagira pas par méconnaissance, même si au fond ce dernier souhaiterait établir la relation proposée.

En effet, exclure systématiquement du programme scolaire et des situations vécues à l'extérieur les situations, qui de par leur nature rassurent les locuteurs étrangers, ne peut que renforcer le manque d'assurance lié à leurs connaissances linguistiques limitées. Par conséquent, je plaide non seulement en faveur d'un élargissement de la formation de l'aptitude linguistique au moyen de la narration de récits, mais aussi en faveur d'une ouverture générale de l'enseignement vis à vis des formes majeures de communication des cultures étrangères. Les apprenants devraient ainsi pouvoir mieux introduire les habitudes communicatives préférées de leur culture originelle. Pour celà, il serait bon que le formateur s'intéresse de plus près aux comportements communicatifs des apprenants tout en faisant prendre conscience à ces derniers des particularités culturelles qu'ils recèlent <sup>1</sup>.

Un argument contre cette ouverture du programme d'enseignement pourrait être qu'on peut considérer comme disfonctionnel d'établir une situation de communication en allemand qui n'existe pas en tant que telle dans les pays germanophones. Ceci se confirme parfois dans la réalité, notamment lorsque les étrangers transfèrent sans réfléchir leurs structures habituelles de communication, par exemple pour "draguer", ou lors de rituels verbaux de virilité entre collègues de travail, lors de l'attribution de rôles de communication spécifiques à chacun des sexes, ou lorsqu'on désire résoudre un problème par une discussion, etc. Ces comportements sont rejetés par nous autres indigènes du *Germanistan*<sup>2</sup>, de manière aussi irréfléchie qu'expéditive. C'est pourquoi, il faudrait prendre cette objection au sérieux.

Certes, l'enseignement de l'Allemand langue étrangère doit s'ouvrir à des formes de communication provenant de cultures diverses, mais il ne faut pas perdre de vue que les apprenants doivent également pouvoir juger de l'effet de ces formes de communication et de leurs adéquations/non-adéquations à des situations précises (par exemple,

---

<sup>1</sup> Cet objectif est par exemple visé par le manuel Allemand langue étrangère *Sichtwechsel* (M. HOG / B.-D MÜLLER / G. WESSLING 1984) pour apprenants avancés. J. J. GUMPERZ (1978) en contexte scolaire et E. REHBEIN (1980) au sein de services sociaux, confirment que la nature du récit à visées informatives diffère selon les cultures, et que les étrangers échouent moins à cause d'une transgression des règles morphosyntaxiques que par la structuration de la narration (conventions contextuelles spécifiques à une culture).

<sup>2</sup> Titre d'un film sur l'Allemagne tourné à partir de la perspective d'un étranger.

raconter quelque chose dans une soirée ou au bureau)<sup>1</sup>.

## **Matériaux et procédés d'enseignement**

Les participants à mes cours de langues intégrant les aspects de la narration étaient de jeunes adultes, des étudiants en troisième année de germanistique, des universités de Coimbra au Portugal et de Paris III (Asnières).

Le groupe portugais commença la pratique du récit en 1981-1982 dans un cours intensif de prérentrée de trois semaines suivant les principes de Freinet, avant l'année universitaire 1981-82. Pour le groupe français, cela fut fait au cours d'un séminaire (deux heures par semaine), pendant l'année universitaire 1983-84.

Des différences d'organisation et des données culturelles sont ressorties des résultats très caractéristiques qui seront décrits dans ce qui suit, en y incluant le procédé didactique.

"Raconter une histoire" faisait au Portugal partie intégrante d'un fichier de travail auto-établi, c'est-à-dire que les étudiants pouvaient choisir entre diverses activités telles que, préparer et mener un débat, écrire une auto-dictée (avec des cassettes), présenter une scène gestuelle, écrire des textes libres, etc., tout en étant par ailleurs obligés de travailler un certain nombre de fiches obligatoires durant leur cours intensif. Ma surprise fut grande de constater qu'un grand nombre d'étudiants s'intéressaient, après les premiers récits, à ce type d'activité, et ceci, bien que les consignes de travail fussent relativement contraignantes, car sous forme de fiche :

---

<sup>1</sup> M. NAI-LI explique comment elle a appris l'allemand étant enfant, par les histoires que sa mère lui racontait ou lui lisait : "Elle était assise au bord du lit, je voyais sa bouche à l'envers. Sa lèvre supérieure était en bas et la lèvre inférieure était en haut. Je trouvais ça drôle. Pendant longtemps, je suivis cette bouche à l'envers qui m'ouvrait un monde nouveau. Dans ce monde, il existait beaucoup de choses amusantes et belles, peu de choses tristes et laides. Parfois, elle était effrayante." (M. NAI-LI 1983 : 4).

A propos de la compétence linguistique née grâce à l'écoute des histoires, elle écrit : "Pendant longtemps, mon langage resta une sorte de langage enfantin. Je n'avais aucune possibilité d'entendre ou de parler allemand en dehors de la famille. Et à l'intérieur d'une famille, l'enfant reste un enfant. Ainsi, mon vocabulaire, mes connaissances, ma capacité à structurer et à analyser, progressaient normalement en chinois, tandis qu'ils stagnaient en allemand, demeurant à un stade primaire, sans jamais se développer." (M. NAI-LI 1983 : 5)

### **Tableau 1 : Règles pour raconter des histoires**

- Choisis ton histoire, prépare-toi bien à sa présentation.
- Pour raconter, cherche ta position (de préférence au milieu d'un cercle, surélevé).
- Cherche le rapprochement / la distance appropriés avec les spectateurs.
- Suscite une attente, par exemple en rapprochant le contenu de l'histoire à la situation du groupe ("Diese Geschichte kennt ihr alle, und doch kennt ihr sie nicht!" - "Das, was in der Geschichte passiert, passiert allen Leuten, und denen es noch nicht passiert ist, wird es bald passieren...")
- Fais sentir au public la réaction que tu avais lorsque tu lisais pour la première fois l'histoire.
- Renforce la trame de l'histoire ainsi que des passages importants par des gestes et des mimes.
- Raconte d'une manière variée : rapide / lente ; avec pauses ; forte / silencieuse ; avec des gestes violents / doux ; avec un regard intense / froid, etc.

Ces consignes servent à mettre en place une situation narrative intensive, une relation narrative qui, à l'inverse du cadre familial, n'est pas facile à établir dans une salle de cours. La première phase est donc destinée à créer les conditions préalables et l'ambiance propice à la narration.

D'autres consignes plus détaillées concernaient des points particuliers de la narration :

### **Tableau 2 : Raconter en parlant (la préparation)**

- (avec un support écrit) : Lis le texte plusieurs fois à voix haute.
- Entraîne-toi avec un auditeur pour bien mettre les accents de mots et de phrases.
- Réfléchis à de bonnes gestuelle et mimique pour ton histoire, présente-les à un auditeur ; demande-lui de te faire connaître la gestuelle propre à une culture.
- Ne parle pas trop vite.
- Essaie de donner à chaque partie de l'histoire un caractère, une atmosphère propres (narrateur, personnages, etc.).

Lorsque le formateur assiste à la séance d'entraînement, il devrait faire attention à une bonne coordination de l'expression corporelle avec l'expression vocale, sans pour autant trop influencer la faculté subjective

d'expression de l'apprenant.

Ceci vaut également pour les indications suivantes, dont le but est d'apprendre au conteur à s'écarter systématiquement du modèle en faveur de la situation narrative. Il s'agit d'une certaine manière d'intégrer les auditeurs et la situation narrative à l'histoire.

### **Tableau 3 : Introduction**

#### L'introduction

- Prépare une introduction qui suscite une réaction :
  - *Seid Ihre alle da? !*
  - *Soll ich mal 'ne Geschichte erzählen: eine, die mir erst vorgestern / vor langer Zeit schon passiert ist?*
  - *Ich glaub, ihr sitzt noch nicht richtig.*
  - *Hei, ich glaub, ich hab die ganze Geschichte total vergessen. (Commencer alors avec une autre histoire que celle que vous avez promis de raconter et attendre d'être corrigé.)*
  - *Ich weiß nicht, ob ich die Geschichte erzählen soll, denn die hat überhaupt kein Ende, und dann sitzen wir alle morgen noch hier!*
  - *Vielleicht kennt ihr die Geschichte schon, und ich kann gleich wieder nach Hause gehen!?*
- Prépare des introductions qui suscitent de la curiosité et du suspens :
  - *Eigentlich ist das gar keine Geschichte, die ich euch jetzt jetzt erzähle, das was alles nur purer / blöder Zufall.*
  - *Die Geschichte, die ich erzähle, ist unglaublich; viele Leute glauben sie heute noch nicht; aber je weniger Leute sie glauben, desto wahrer wird sie.*
  - *Meine Geschichte ist eigentlich nicht nur meine, sondern auch deine und deine und deine [montrer avec le doigt sur les spectateurs], weil sie mir und dir und eigentlich allen Leuten passieren kann, wenn sie ihnen nicht sogar schon passiert ist.*
  - *Ich habe diese Geschichte noch nie erzählt, noch nie, denn man kann sie einfach nicht glauben / sie macht Angst / da ist ein schwieriges Wort, das ich nicht aussprechen kann.*

#### Faire parler / participer le public

- Prépare des passages où les auditeurs peuvent participer :
  - *Und dann fragte er die Gans: Kannst du mir sagen, wo das Land der größten [mouvement de la main] Elefanten ist?? ... Und dann fragte er den Ochsen: Kannst du mir sagen, wo das Land der größten [mouvement de la main] \_\_\_\_\_ [le public : Elefanten] ist ??*
  - *Und unser Riese? Das war, wie ihr wisst, nicht nur ein großer, sondern ein riiiiiiiesen \_\_\_\_\_ [le public : großer] Kerl, der...*

### Questions

- Prépare des questions au public et pose-les au bon moment :
  - *Und habt ihr / hast du schon mal einen Mann mit Blumen auf dem Kopfe gesehen?*
  - *Ist das dir / euch schon mal passiert?*
  - *Kennt einer von euch vielleicht diesen Herrn KOPFKE / diese Hexe BESENSCHNELL / diesen kleinen unglücklichen Jungen?*

### Intégrer l'histoire dans la situation ici et maintenant

- Fais des rapprochements entre l'histoire et le public :
  - *Der sah genauso aus wie du da vorne / da hinten!*
  - *In diesem Raum könnte der Riese seine Arme nie ausstrecken.*
  - *Am Anfang war dieser EGON so ein Mensch wie jeder andere, wie du, wie ich, wie Herr / Frau X, bis dann eines Tages...*
- Fais des comparaisons :
  - *Wenn du da neben dem Riesen stehen würdest, sähest du aus wie ein Gartenzwerg!*
  - *Der hatte so große Schuhe, daß er sie nicht auf eine Treppenstufe stellen konnte, und so mußte er immer wie CHARLY CHAPLIN die Treppen hoch- und heruntergehen.*
  - *Die war so unschuldig, daß sie keiner Mücke was antun konnte.*

### Rire

- Faire rire son auditoire :
  - *Und stellt euch vor, der hatte eine riesenlange Nase, die längste Nase auf der Welt / im Dorf / in Afrika...*
  - *Und das Rumpelstiebelzchen, äh, das Rumpelstielzchen natürlich / Frau KNOLLE, äh: HOLLE! ...*

Ces consignes peuvent être élargies à volonté selon l'âge, les connaissances préalables et les centres d'intérêt des apprenants. J. MERKEL signale l'importance de la sensualité pour des enfants, ce qui ne vaut certainement pas exclusivement que pour un jeune auditoire :

"En ce qui concerne les activités et les objets qui sont intégrés dans une histoire, c'est le concept "signal sensuel" qui me semble le plus significatif.

Ces signaux sensoriels sont caractérisés par le fait qu'ils ne font qu'ébaucher les objets, les qualités, les actions, les rôles, que les débuts d'action sont interrompus et relativisés par les signaux suivants [...].

Je donne un exemple simple : dans une de nos histoires, une

fenêtre, qui s'ennuie cherche un endroit intéressant pour vivre. Le tapis, qui naturellement sait voler, se met à la recherche de la fenêtre disparue. Finalement, toute la maison décide de suivre la fenêtre, murs, cave et tables se mettent en route.

Mais le vieux canapé a du mal à marcher et traîne la patte en gémissant. Le tapis dit alors : Monte avec moi.

Mes bras font les pieds du canapé qui grimpe sur le tapis. Le tapis se met à voler, mais à présent avec beaucoup plus de difficulté, naturellement.

Je joue donc rapidement le tapis, l'instant d'après le canapé, puis de nouveau le tapis. En fait, je ne joue pas, je donne des signaux. Je donne signal après signal, de la même façon que la langue relie des signaux phonétiques." (J. MERKEL 1980 : 25)

A l'aide de ces *signaux*, un conteur d'origine étrangère peut de même surmonter des passages de texte difficiles, sans pour autant retomber dans un langage infantile.

J'aimerais ajouter à ces signaux sensuels une histoire modèle (voir annexe) pour adultes, pouvant être utilisée pour la préparation de la narration des contes, tout en rappelant qu'il est nécessaire, à mon sens, que lors de cette même phase préparatoire, les étudiants se remémorent la différence entre textes écrits et textes racontés et préparent, en tenant compte de cela, leur présentation à l'aide des exemples contenus dans les fiches.

Alors que les étudiants portugais racontaient volontiers et beaucoup, ils ont même édité un journal ayant pour thème principal les histoires, la situation narrative dans le cadre de l'université française avait fait l'effet d'un catalyseur de relations : les présentations souvent menées avec beaucoup d'engagement, se heurtaient au silence ; c'était le même silence avec lequel le groupe réagissait à chaque expression ou question d'ordre personnel et qui apparaissait dans toutes les situations conflictuelles en classe. En dehors de cela, une agressivité latente prédominait et ne retombait que rarement et peu nombreux étaient ceux qui manifestaient leur intérêt au conteur, par exemple en lui demandant la répétition de l'histoire. Une séance de deux heures par semaine ne suffisait pas à créer la dynamique de groupe indispensable aux situations narratives<sup>1</sup>. Ainsi, cette activité fut abandonnée après une interruption des cours par les

---

<sup>1</sup> Cf. les caractéristiques en forme d'hypothèses de SCHULTE-UMBERG / WILLIMZIG (1988 : 55) : "persönliche Betroffenheit", "Sich-vertraut-Machen", "Erzählen stiftet Gemeinschaft", "Erzählen setzt die Gemeinschaft der Lauschenden voraus" .

vacances.

Une telle expérience nous incite à mieux analyser les codes et les tabous comportementaux qui s'opposent à la forme de communication qu'est la narration d'histoires. Retenons provisoirement qu'il existe dans chaque situation institutionnelle d'apprentissage une réticence à parler de soi-même ou de sa vie privée et encore d'avantage dans une situation d'étude connue pour être formelle et distante. Comme déclencheur au débat à propos de la narration d'histoires en tant que forme culturelle de communication, j'ai choisi pour des apprenants adultes un texte (voir l'annexe) et je me suis mis en scène dès l'introduction de ce texte. Le fait qu'il s'agit dans ce texte de situations narratives avec des enfants, doit être compris comme lien avec une réflexion ultérieure au sein du groupe sur la narration avec des adultes.

## **Le conteur**

Les conteurs savent que leurs histoires sont souvent cruelles. Si cruelles, que l'on peut se demander pourquoi on les raconte, par exemple aux enfants. Pour que ces derniers se rendent compte que dans le monde tout n'est pas si beau ? Je crois que vous êtes un cynique. Où en étions-nous ? Ah oui ! Les histoires... Surtout les contes, ils sont souvent cruels. Bon, heureusement que les enfants n'en comprennent souvent qu'une petite partie.

C'est drôle tout de même qu'on les raconte, ces incroyables contes qui parlent de grenouilles qui se transforment en rois, de princesses qui ne trouvent aucune chaussure à leur pied, des deux sœurs dont l'une est méchante et belle mais l'autre est bonne et détestée de sa belle-mère, jusqu'à ce qu'enfin..., bon, vous connaissez certainement la fin. Mais pourquoi les enfants aiment-ils qu'on leur raconte quelque chose, toujours les mêmes histoires, et de préférence trois fois par jour ?

Peut-être aiment-ils le conteur, cette personne aimable et calme qui *écoute* en quelque sorte les enfants, bien qu'il raconte ?

Ou peut-être apprécient-ils le moment de narration où l'on s'assoit en cercle ou sur les genoux du narrateur, où l'on se regarde et que l'on crée à travers l'histoire une solidarité, une complicité secrète, un échange de sentiments ?

Le conteur ne connaît pas non plus la réponse exacte ; sa mission consiste à raconter quelque chose ou peut-être également à inventer. -- En revanche, ce qu'il connaît, ce sont les petites ruses lui permettant de captiver son public de petits et grands, de guider leur attention, de

provoquer la frayeur, la peur, la joie, la compassion. Il nous a fait part d'un certain nombre de ses ruses, et nous vous les transmettons maintenant. Alors, le mieux est de procéder à l'aide d'un conte (voir en annexe).

### **Faut-il évaluer de l'art de conter ?**

Dans le cours, nous rencontrons souvent, à la fin d'une histoire racontée par un élève, une phase critique constituée par la pause qui suit le decrescendo final. Ici se manifestent trop souvent des réactions d'élèves qui laissent apparaître leurs attentes d'une utilisation didactique de ce qui a été raconté : "On doit le noter ? - On doit l'apprendre ?" - "Mais je n'ai pas tout compris !", etc. C'est à cela que les professeurs devraient s'opposer. Car l'attention qu'un conteur retient ne doit pas être transférée sur le professeur-auditeur (dans l'attente que celui-ci continue, après la carotte que représente l'histoire, le travail ordinaire de son cours).

En tant que professeur, on devrait se comporter de la même façon que les auditeurs, à savoir se laisser emporter par le contenu de l'histoire et, comme tous les autres, montrer franchement son émotion, sa joie ou son enthousiasme, laissant ainsi au conteur sa place.

Des représentations où un narrateur se met à nu - encouragé par la confiance instaurée entre lui et son auditoire - en introduisant sa spontanéité, ne peuvent pas être évaluées à l'aide de critères scolaires courants. Le côté subjectif et intimiste, met la narration à l'abri d'une critique venant de l'extérieur, apparemment aussi à l'abri d'une critique prétendument objective :

"Des remarques telles que les suivantes sont typiques de la divergence qui existe entre la situation d'expression orale scolaire et la situation privée : «Alors, je parle comme je veux !» ou «Quand je raconte quelque chose, je ne veux pas faire attention à la grammaire ! » (V. SCHULTE-UMBERG / U. WILLIMZIG 1980 : 61)

Ce n'est pas parce que l'on transgresse des tabous scolaires, et que les apprenants - pris au sérieux et traités comme de véritables personnes - font des expériences fondamentales, que cela doit être présenté comme un phénomène exceptionnel à l'abri de toute critique scolaire. Donc, de la même manière que l'on fait attention aux fautes de grammaire lors des exercices structuraux, il est nécessaire de veiller aux erreurs d'expression fondées sur l'expression linguistique ou gestuelle lors de la narration. Il m'apparaît évident toutefois qu'il est nécessaire de modifier les formes courantes de l'évaluation critique. A la lumière de l'approche "Raconter

des histoires", ceci devient d'autant plus clair : un travail interactif ne peut être jugé à sa juste valeur que par le groupe lui même.

Pour ce faire, j'ai choisi les critères d'évaluation suivants :

- la langue, expression (intonation, accentuation),
- la gestuelle et la mimique,
- la spontanéité,
- le sens du suspense,
- les progrès réalisés par rapport à la prestation précédente,
- la capacité à faire réagir l'auditoire.

Les apprenants ont été priés d'évoquer dans un premier temps les aspects positifs, donc de ne pas formuler leurs critiques négatives ou visant la personne du conteur (ceci fut une règle générale pour le cours lors de l'évaluation de travaux individuels par le groupe). Nous avons choisi pour principe que l'évaluation de l'histoire ne suive pas immédiatement la présentation, parce qu'elle aurait risqué de briser les effets de l'histoire et qu'elle aurait empêché, ou aurait tout au moins négligé, une montée de l'émotion différée. Après une pause de quelques jours, il a ainsi été procédé à l'évaluation de plusieurs présentations à l'aide d'enregistrements audios (et dans un cas précis à l'aide d'un enregistrement vidéo).

### **La suite du travail**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le récit narratif d'histoires ne doit pas être considéré comme une compétence supplémentaire isolée hors le contexte du programme traditionnel. Y sont ainsi rattachées, sous l'appellation générique de "récit oral", d'autres compétences à spécificité culturelle. Ces compétences peuvent également avoir de l'importance dans le cadre de l'enseignement de l'Allemand langue étrangère. J'évoquerai brièvement, dans ce qui suit, d'autres domaines dans lesquels le récit oral occupe des fonctions primordiales, sans pour autant que celles-ci trouvent leur finalité sous une forme didactique, en tant que complément possible à une unité d'enseignement s'occupant du récit narratif.

#### **Culture Orale ?**

L'histoire *orale* est, à proprement parler, une méthode avec laquelle les historiens de cette école produisent la matière événementielle de leurs écrits. Ceux-ci interrogent les gens sur leur vécu, dans des espaces politico-temporels précis. Ils comparent ensuite leurs souvenirs (et la

manière dont ils s'en souviennent) avec ce qui s'est réellement passé de leur propre point de vue d'historiens. Cette "histoire vécue" nous éclaire sur le fait de savoir comment l'évènement rappelé à été digéré psychologiquement :

"Les voies routinières d'expérimentation du quotidien trouvent des correspondances dans une manière spécifique de percevoir le passé, car l'obligation à la répétition ritualisée et rigide, à laquelle l'individu est exposée au quotidien, détermine également ses modes perceptifs du passé. C'est le train train quotidien qui produit un besoin spécifique de se rattacher au passé, mais aussi une perception sélective du passé et un transfert rigide de schémas passés à des actions actuelles." (A. KUHN 1981 : 313)

Il permet d'avancer des hypothèses sur le pourquoi de la vision actuelle de certaines choses.

Cette "histoire vécue"<sup>1</sup>, c'est-à-dire la narration de l'histoire est une situation que les étrangers vivent continuellement : les Allemands leur racontent le passé politique tel qu'il est resté marqué dans leur esprit. (De même, ils peuvent demander aux étrangers comment la situation a évolué chez eux, ce qui réclamera, pour celui qui est étranger, des compétences en récit oral). Ainsi, les étrangers apprennent toujours de façon nouvelle notre histoire, par le biais de récits teintés de subjectivité et qui sont soumis à régulation du fait de l'utilisation d'éléments narratifs qui peuvent en faire varier la forme : c'est la situation de narration qui prime, et la relation que le narrateur entretient avec l'auditeur (ici, l'étranger) et qu'il désire documenter.

Ces récits évoquent souvent le national-socialisme, la guerre, la captivité, la phase de reconstruction, les tentatives d'évasion de l'ère Adenauer, ou encore l'arrière-plan politique des crises économiques actuelles, etc. On peut citer A. KUHN (1981 : 315) qui souligne : "Parmi les détails historiques, sont remarquables, ceux dont on se rappelle, par exemple la marche militaire préférée de Hitler."

Ce qui est rapporté par le narrateur est ainsi, comme suggéré ici, particulièrement teinté de subjectivité et imbibé des modalités perceptives, communes à un groupe spécifique, et c'est ainsi que ces histoires sont contées, avec force conviction, à l'étranger nouvellement arrivé. Malheureusement, celui-ci n'est en mesure que d'évaluer et classer imparfaitement ce qu'on lui raconte, du fait même de la multiplicité des

---

<sup>1</sup> Hermann FUNK (1985) l'a adaptée à l'enseignement de l'Allemand langue étrangère.

détails et des jugements inhérents au récit.

Ces types de situation narrative peuvent aussi bien survenir à l'occasion d'un déplacement en taxi que lors d'une conversation à table<sup>1</sup>, et l'éventail des thèmes abordables est très large, comme cela apparaît dans le livre de lecture de H. GLASER, *Von der Kultur der Leute* (1983) où les protagonistes parlent du foyer, de la lutte existentielle, de l'amour, de la jeunesse, de la mort, et du bon vieil Empereur.

Lorsque les étrangers prennent conscience à la fois de la fonction de ce type de récit (qui consiste le plus souvent en une attraction et une intégration bienveillante dans l'univers conceptuel du narrateur), mais aussi de l'arrière-fond (les données importantes, historiques, politiques, sociales et économiques, et leur assimilation subjective) de ce récit, ils acquièrent alors non seulement les critères nécessaires à l'évaluation d'une situation narrative typique et de son contenu, mais aussi ceux nécessaires à une empathie interculturelle. A partir de là, les apprenants peuvent également acquérir la capacité à faire une auto-évaluation critique de l'effet sur autrui de leurs modalités narratives personnelles. Ils prennent conscience des expressions différentes de la culture orale dans leur pays d'origine et dans le pays étranger.

### **Parler de soi**

Comme nous l'évoquions ci-dessus, la narration sur soi se prête bien pour succéder à la narration d'histoires à l'intérieur du cours, car la possibilité d'empathie joue un rôle primordial lorsqu'on parle de soi-même. Il est également important de reconnaître, par cette forme narrative, les différentes manifestations de la culture et au-delà de celles-ci, de pouvoir identifier les manières narratives typiques de certains groupes sociaux.

Par exemple, les étudiants allemands parlent d'eux-mêmes d'une manière particulière qui s'exprime au niveau :

---

<sup>1</sup> Comme l'ignorance de l'objet de la conversation est souvent présumée chez l'étranger, ces situations narratives sont plus naturelles que les situations d'interview de "l'oral history". Lors de ces entretiens avec des étrangers, la fiction de l'interview en auto-crédation (T. SCHMID 1981 : 617) visée par le récit oral - la narration en forme de dialogue, en considérant le dialogue en tant que relation entre l'intervieweur et l'interviewé, et la narration en tant que forme de représentation d'une histoire (R. J. GRELE 1980 : 150) - se réalise presque. Le narrateur présume peu ou pas de connaissance du tout concernant le contenu de l'histoire chez l'autre, d'où son désir sincère de se raconter.

- du thème (l'enfance, les problèmes avec le copain ou la copine, les ennuis à la fac, la vie et le travail selon des choix alternatifs, etc),
- de la situation de représentation (la conversation à deux, la conversation d'un groupe de féministes, etc.),
- du vocabulaire (le jargon des sociologues),
- de la fonction du récit (l'autoreprésentation intellectuelle, la mise en valeur de soi-même, la drague ; cf. B-D. MÜLLER 1980 : 52),
- de ses conséquences (un chaud débat politique, la remise en question politique de l'autre, la plainte commune à propos de l'état de la société, etc.).

Ces différents éléments du discours prennent des formes quasi-rituelles et ne devraient pas être pris à la lettre par les étudiants étrangers. Ainsi une étudiante française à Tübingen s'est plainte au sujet d'un étudiant. Il était certes gentil, mais elle en avait assez de l'entendre parler de politique lors de leur troisième rencontre, alors qu'ils étaient seuls et qu'ils avaient déjà abordé le sujet auparavant. Elle n'avait pas compris que lors de l'entretien sur la politique, la "fonction interactive à effet de définition relationnelle" (parler politique = forme de drague) (U. QUASTHOFF, 1984b : 4) était plus importante que le contenu des informations ou des opinions que véhicule l'échange ; et son interlocuteur n'a pas été en mesure de le lui faire comprendre, c'est-à-dire qu'il a inconsciemment présumé à tort qu'elle avait saisi ses véritables intentions.

Il serait donc intéressant d'étudier plus à fond comment des gens de cultures différentes ont l'habitude de parler d'eux-mêmes. Pour ce faire, il faudrait déterminer les forces autoreprésentatives, à savoir les éléments linguistiques à l'aide desquels le locuteur indique qu'il se met lui-même au premier plan, à côté de l'objet de la narration.

## **Niveau de langue et exercices préparatoires**

La plupart des professeurs enseignent à des débutants qui éprouvent de grandes difficultés lors de représentations orales plus complexes<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cependant des jeunes Allemands ont également des difficultés à raconter dans leur langue maternelle : "[...] das eigentliche Motiv für die beklagte Erzählweigerung [liegt] in dem Unvermögen der Schüler, überhaupt erzählen zu können." (H. - H. WITTEGENS 1980 : 35). - V. SCHULTE-UMBERG / U. WILLIMZIG (1980 : 58) ont constaté que les lycéens de 11 à 12 ans avaient de grandes difficultés à écouter (problèmes de concentration), à raconter et à exprimer de manière générale leurs impressions linguistiquement. Ainsi, les formateurs furent contraints à commencer leur

L'objectif d'apprentissage "narration d'histoires" est-il réservé aux élèves d'un niveau supérieur ?

En ce qui concerne les enfants, lorsqu'ils sont entre eux, ils semblent avoir peu de problèmes interculturels lorsqu'ils parlent par eux-mêmes. Cela est certainement dû au fait qu'ils s'expriment moins que les adultes sur le plan purement verbal, préférant en cela la gestuelle démonstrative : montrer, jouer, ou des références floues (*là-bas, chez nous, celle-là...*). De plus, une plus grande curiosité pour les détails crée chez eux un niveau d'interactions plus élevé. Ainsi, à l'école primaire mais aussi dans les écoles maternelles internationales, on consacre une large attention à ce type narratif pour des raisons pédagogiques (I. HEGELE / G. POMMERN 1983).

De bonnes bases linguistiques font sans doute partie des conditions préalables à la narration. Tout comme les professeurs exerçant dans leur langue maternelle constatent, après un entraînement intensif de la compétence narrative, d'étonnants progrès linguistiques, il est possible d'en faire également dans la langue étrangère. Cette expérience a été faite entre autres par H.-E. PIEPHO (1984) qui a constaté, lors d'un projet sur la narration dans le cours d'allemand en Yougoslavie, que les classes pilotes ont non seulement appris à bien raconter, mais qu'en plus elles ont été supérieures aux classes ordinaires dans d'autres domaines (compréhension, grammaire, orthographe). La compétence narrative peut donc être structurée et apprise, tout comme la traduction peut être améliorée ; grâce à des exercices, il est possible d'envisager une progression avant de se sentir absolument sûr dans les deux langues. Selon l'âge, il faut davantage insister, en plus de l'aspect actif (la mimique, le gestuel), sur un meilleur parler ou sur un parler plus prolifique, ou lors de la narration, sur un meilleur "agir" ou un "agir" plus abondant.

Dans ce qui suit, je propose une liste d'exercices susceptibles de faciliter la narration libre. Celle-ci est non exhaustive et non encore structurée.

### **Exercices pour apprendre à raconter**

- a) Raconter des "histoires à propos de soi", qui nécessitent pour les débutants seulement des expressions simples.
- b) Décrire des histoires illustrées, simples de par leur contenu :

### **Exemple n° 1**

---

cours de narration par des exercices préliminaires destinés à élargir le vocabulaire.

Collage n° 2

Attention : la numérotation commence avec "2" !!

- c) Photographier des histoires en image ; montrer au moment de la narration des diapositives comme support de la mémoire ; désigner l'arrière-plan et le décrire.
- d) Commencer le cours par un film illustrant un conte (B. JOHN 1976) ou par un texte, dont les élèves doivent raconter la suite.

### Exemple n° 2

"... La procession était revenue au palais, l'Empereur se précipita dans la salle du trône. - Quelle catastrophe !, pensa-t-il. Impensable, incroyable, inimaginable ! Et il faut que ça m'arrive à moi ! Pendant tout mon règne, je n'ai commis aucune erreur. - Et maintenant ça !

Entre-temps, les courtisans, les ministres et les serviteurs se rassemblèrent dans la salle, ils se turent tous avec consternation. Tout le monde regardait tout le monde : comment était-ce possible ? Oh mon dieu, quelle honte ! C'était certainement la dernière procession !

Et certains se mirent à parler entre eux à voix basse : Mais on aurait dû s'en rendre compte ! On l'a vu tout de suite, déjà à l'époque sur le métier à tisser. D'ailleurs où sont les deux gars ? Pourquoi personne ne l'a averti ? Mais finalement, c'est lui l'Empereur, il doit savoir ce qu'il fait. C'est sans doute bien fait pour lui. Lui et ses vêtements stupides !

L'Empereur, désespéré, était assis sur les marches menant au trône. Il n'entendait pas ce que l'évêque lui lisait de la Bible pour le consoler, et il ne voyait pas le verre de champagne qu'un de ses ministres lui proposait, mais il mordait rageusement son sceptre. - Tout à coup, son regard fixa le vieux ministre..."

### Collage n° 3

### **Exercice pour écrire la suite de l'histoire**

- a) Commencer par une description d'images ou de photos ; développer une histoire en partant de là.
- b) Allonger une histoire à partir d'un modèle court (poème, article de journal, résumé).
- c) Diviser la classe en groupes (quatre au maximum) et raconter, l'un après l'autre, en partant d'un titre inventé, une histoire collective imaginaire : les élèves poursuivent le récit de leurs voisins.
- d) Etablir d'abord ensemble le résumé d'histoires lues (facilité par des questions de compréhension et un modèle écrit), puis, les élèves racontent cette histoire de la façon la plus intéressante possible (en s'aidant de leurs notes).
- e) Choisir des contes qui sont identiques dans les deux cultures, du moins en ce qui concerne la structure, afin de poser structure et action ; puis, les raconter.
- f) Etudier la structure du récit d'aventure à l'aide d'un exemple ; inventer et rédiger sur papier d'abord des histoires en s'aidant de cette structure, puis les raconter. Aider l'élève par des questions : Comment écrit-on un conte ou un récit d'aventure ?
  1. Quel est le héros de l'histoire ? (un prince ou une princesse, un soldat, un enfant, un animal, un astronaute...)
  2. Il manque quelque chose au héros pour être heureux (un objet, l'amour, la richesse...).
  3. Quelqu'un lui donne un conseil ou un renseignement (une fée, un mystérieux message, un document secret ou ancien, un savant...).
  4. Le héros part à l'aventure.
  5. En chemin, il rencontre un ami ou un allié (une fée, un animal, quelqu'un qui lui a rendu service, un autre aventurier, une jeune fille...).
  6. Seul ou avec son allié, il vient à bout de divers obstacles.
  7. Il parvient à l'endroit où il trouve ce qu'il était parti chercher (un lointain royaume inconnu, un palais, une grotte, une planète, le sommet d'une montagne...).
  8. Un puissant ennemi s'oppose à lui (un dragon, un rival, un roi, une sorcière, un géant, un habitant d'une autre planète ou du système solaire...).
  9. Le héros se bat une première fois avec son ennemie, mais il est vaincu (blessé, empoisonné, ensorcelé, emprisonné, condamné à mort, victime d'un enchantement...).
  10. Son ami lui vient en aide (le libère, lui donne un conseil, une

arme, lui fait part d'un secret...).

11. Le héros se bat une seconde fois avec son ennemi et l'emporte (il le blesse ou le tue, obtient l'objet désiré ou recherché...).
  12. Sur le chemin du retour, le héros est poursuivi par les alliés de son ennemi (frères, soldats, monstres, poursuivants munis d'armes secrètes...).
  13. Il doit combattre ses poursuivants, éviter des difficultés ou des pièges, surmonter des obstacles...
  14. Le héros rentre chez lui ; histoire au dénouement heureux.
- g) Lire des histoires ou des contes qui sont écrits dans un style évoquant la narration orale (par exemple *Rotkäppchen* de J. RINGELNATZ, ou W. HÄNEL 1987, P. BICHSEL 1983) ; pour les niveaux avancés : rassembler les techniques narratives trouvées dans les contes, les comparer à celles précédemment apprises en cours, puis les appliquer.
- h) Mimer un évènement ; lors des répétitions, établir ensemble les différents modèles de langage convenant aux situations.
- i) Raconter des histoires en images ou des bandes dessinées ; d'abord avec le support (par exemple, transparents sur rétroprojecteur) que l'élève peut intégrer dans son récit ("Et puis, celui-là arrive" ; l'apprenant le désigne, par exemple sur le transparent ; toute la classe aide le narrateur).
- k) Transformer des pièces radiophoniques en récits. (Il existe des pièces radiophoniques didactisables chez Klett Verlag et Inter Nationes.)
- l) S'amuser avec une histoire à rimes insensées :

### Exemple n° 3

Es war einmal ein Mann, der hatte einen Kamm, der Kamm war ihm zu dumm, da haute er ihn krumm, krumm war ihm zu doof, da ging er auf den Hof,	im Hof war's ihm zu kalt, da lief er in den Wald, im Wald war's ihm zu grün, da ließ er einen ziehn, das Ziehn war ihm zu, _____...
--	--

- m) Ecouter une cassette musicale en posant l'exercice suivant : essayez d'écrire une histoire qui corresponde à cette musique (cf. A. PECHOUX 1980).

## Bibliographie

a) *sur la compétence narrative*

BAILLET, Dietlinde (s.a.) : *Arbeitskartei*, manuscrit, Ottrott.

BAUSINGER, Hermann (1981) : "Alltagskommunikation", in : *Materialien zur Landeskunde*, Bonn, éd. DAAD.

BURGER (1974) : "Die soziale Funktion volkstümlicher Erzählform - Sage und Märchen", in : *Projekt Deutschunterricht*, vol. 1, Stuttgart.

DEHN, Mechthild und Wilhelm (1980) : "Erzählstruktur und Lernprozeß", in : *Der Deutschunterricht*, 2/1980, pp. 94 - 104.

EDELHOFF, Christoph/FUNK, Hermann et coll. (1985) : *Deutsch aktiv 3, Materialien für die Mittelstufe*, t. 1, München.

FUNK, Hermann (1985) : "Erzählte Geschichte im DaF-Unterricht", in : *Studieneinheit 4 "Themenorientierte Landeskunde"* (1985), Tübingen, Deutsches Institut für Fernstudien, pp. 1 - 41.

FUNK, Hermann (1987) : "Landeskundlich-historische Inhalte im Deutschunterricht", in : *Deutsch aktiv 3, Ein Handbuch für die Spracharbeit der Mittelstufe* (1987), München, pp. 27 - 34.

GLASER, Hermann (s. l. dir. d.) (1983) : *Von der Kultur der Leute. Ein Lesebuch*, Frankfurt/M.

GRELE, Ronald J. (1980) : "Ziellose Bewegung: Methodologische und theoretische Probleme der Oral History", in : NIETHAMMER, Lutz (s. l. dir. d.) (1980) : *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History*, Frankfurt/M., pp. 143 - 161.

GUMPEREZ, J. J. (1978) : "The Conversationnal Analysis of Interethnic Communication", in : ROSS, Lamar E. (s. l. dir. d.) (1978) : *Interethnic Communication*, Georgia, Univ. Press.

HEGELE, Irmintraut/POMMERIN, Gabriele (1983) : *Gemeinsam Deutsch lernen*, Heidelberg.

HOG, M. / MÜLLER, B.-D. / WESSLING, G. (1984) : *Sichtwechsel, Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*, Stuttgart.

JOHN, Barabra (1976) : "Märchen in Deutschland für Gastarbeiterkinder", in : *Deutsch lernen*, 1976, pp. 34 - 43.

KAMAL-RIECKEN, Karin (1980) : "Geschichten erzählen. Bericht über eine pädagogische Praxis in England", in : *Der Deutschunterricht* 2/1980, pp. 105 - 109.

KUHN, Annette (1981) : "Vom Umgang mit Geschichten im Alltag", in : *Demokratische Erziehung* 5/1981, pp. 312 - 317.

MERKEL, Johannes (1980) : "Den Kindern Geschichten mit Händen und Füßen erzählen", in : *Pädagogik extra* 2/1980, pp. 22 - 26.

MÜLLER, Bernd-Dietrich (1980) : "Zur Lage der ausländischen Studenten", in : *Materialien zur Landeskunde*, Bonn, DAAD, 1980, pp. 37 - 69.

NAI-LI, Ma (1983) : "Geschichte eines Halbdrachen", in : *DAAD letter* 2/1983, pp. 4 - 5.

NESTVOGEL, Renate (1983) : "Lernen von der Dritten Welt: Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster", in : *Afrika Spektrum* 18,1/1983, pp. 27 - 47.

PECHOU, Anne (1980) : "The Magic Carpet ; A Few Approaches to Story-Telling in : a Humanistic Perspective", in : *Recherches et Echanges* 2/1980, pp. 31 - 37.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1984) : *Der erzählende Fremdsprachenlerner*, conférence FMF-Kongreß, Passau.

QUASTHOFF, Uta (1980) : *Erzählen in Gesprächen*, Tübingen.

QUASTHOFF, Uta (1984 a) : *Kommunikative und interaktive Funktionen im Diskurs: Fremdsprachendidaktische Anregungen am Beispiel des Englischunterrichts*, conférence à la Ruhr-Universität Bochum, manuscrit, Bielefeld.

QUASTHOFF, Uta (1984 b) : *Nichtsprachliches und "semisprachliches" Wissen in :interkultureller Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*, manuscrit, Bielefeld.

REHBEIN, Jochen (1980) : "Sequenzielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in : England", in : EHLICH, Konrad (s. l. dir. d.) (1980) : *Erzählen im Alltag*, Frankfurt, pp. 64 - 108.

SCHMID, Thomas (1981) : "Oral History und Kultur der Unterschichten", in : *Merkur* 6/1981, pp. 613 - 620.

SCHULTE-UMBERG, Volker / WILLIMZIG, Ute (1980) : "Vor einer Unterrichtseinheit 'erzählen': ratlos?", in : *Der Deutschunterricht* 2/1980, pp. 55 - 65.

WITTGENS, Hans-Herbert (1980) : "Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Deutschunterricht", in : *Der Deutschunterricht* 2/1980, pp. 34 - 38.

#### *b) récits et contes*

BICHSEL, Peter (1985) : "Laufbahn", in : *Der Busant*, Darmstadt/Neuwied, pp. 27 - 38.

BIERMANN, Wolf (s.a.) : *Das Märchen vom kleinen Herrn Moritz, der eine Glatze kriegte*, Köln, Kiepenheuer & Witsch.

GELBERG, Hans-Joachim (s. l. dir. d.) (1973) : *Bilderbuch Nr. 1, Erster Jahresband Bildergeschichten und Comics für Kinder*, Weinheim, Beltz.

GLASER, H. (1983) : *Von der Kultur der Leute*.

GUGGENMOS, Josef (1976) : "Wie ihr wollt", in : GELBERG, Hans-Joachim (s. l. dir. d.) (1973) : *Bilderbuch Nr. 1, Erster Jahresband Bildergeschichten und Comics für Kinder*, Weinheim, Beltz.

HÄNEL, Wolfram (1987) : *Willi Wolle*, Reinbek/Hamburg, Rowolth.

HOHLER, Franz (1983) : "Der Preßluftbohrer und das Ei", in : HOHLER, Franz (1983) : *Der Granitblock im Kino und andere Geschichten*, Frankfurt, pp. 114 - 115.

RINGELNATZ, Joachim (1984) : "Kuttel Daddeldu erzählt seinen Kindern das Märchen von Rotkäppchen und zeichnet ihnen sogar was dazu", in : KEEL, Daniel (s. l. dir. d.) (1984) : *Das Ringelnatz-Lesebuch*, Zürich, pp. 99 - 104.

## Annexe

### **Wolf Biermann : *Das Märchen vom kleinen Herrn Moritz, der eine Glatze kriegte.***

#### LE TEXTE DU CONTEUR

Es (1) war einmal ein kleiner älterer Herr, der hieß (2) Herr Moritz und hatte sehr (3) große Schuhe und einen schwarzen Mantel dazu und einen langen schwarzen Regenschirmstock, und damit ging er oft spazieren.

Als nun der lange Winter kam, der längste (4) Winter auf der Welt in Berlin, da wurden die Menschen allmählich böse.

Die Autofahrer schimpften, weil sie immer auf der kalten Straße rumstehen mußten. Die Verkäuferinnen schimpften, weil der Schnee gar nicht alle wurde. Der Milchmann schimpfte, weil ihm die Milch in den Milchkannen zu Eis gefror. Die Kinder schimpften, (5) weil ihnen die Ohren ganz rot gefroren waren, und die Hunde bellten vor Wut über die Kälte schon gar nicht mehr, sondern zitterten nur noch und klapperten mit den Zähnen vor Kälte und das sah auch sehr böse aus. (6)

An einem solchen kalten Schneetag ging Herr Moritz mit seinem blauen Hut spazieren, und er dachte : "Wie böse die Menschen alle sind, es wird höchste Zeit, daß wieder Sommer wird und die Blumen wachsen."

Und als er so durch die schimpfenden Leute in der Markthalle ging, wuchsen ganz schnell und ganz viel Krokusse, Tulpen und Maiglöckchen und Rosen und Nelken, auch Löwenzahn und Margeriten (7).

#### SES RUSES

- (1) mettre l'accent sur "Es" ou "war" en prenant un ton solennel
- (2) nicht Karl, oder die Gabi, oder Flori, sondern Herr Moritz, und er hatte..."
- (3) «o» long : "sehr groooooße Schuhe"
- (4) allonger la voyelle : "der lääääängste..."
- (5) actualiser selon le groupe : "oder weil es so früh dunkel wurde und sie dann nicht mehr auf die Straße durften."
- (6) ajouter : "Und dann?? Was passierte dann?"
- (7) ajouter : "Oder was könnte da noch gewachsen sein? Narzissen? Vergiß-mein-nicht???"

- Er merkte es aber erst gar nicht, und dabei war schon längst sein Hut vom Kopf hochgegangen (8), weil die Blumen immer (9) mehr wurden und auch immer länger.
- (8) faire un geste de la main au-dessus de la tête
- (9) en répétant :  
"Immer, immer, immer ..."
- (10) Da blieb vor ihm eine Frau stehen und sagte: "Oh, (11) Ihnen wachsen aber schöne Blumen auf dem Kopf!" "Mir Blumen auf dem Kopf!" sagte Herr Moritz, "so was gibt es gar nicht!"
- (10) ajouter : "Plötzlich: ..."
- (11) faire une pause, puis : "Oh ..."
- "Doch! Schauen Sie hier in das Schaufenster, Sie können sich darin spiegeln (12). Darf ich eine Blume abpflücken?"
- (12) faire les gestes
- Und Herr Moritz sah im Schaufensterspiegelbild, daß wirklich (13) Blumen auf seinem Kopf wuchsen, bunte und große, und vielerlei Art, und er sagte: "Aber bitte, wenn Sie eine wollen..."
- (13) accentuer :  
"Wirklich..."
- "Ich möchte gerne eine kleine Rose", sagte die Frau und pflückte sich eine.
- (14) "Und ich eine Nelke für meinen Bruder", sagte ein kleines Mädchen, und Herr Moritz bückte sich, damit das Mädchen ihm auf den Kopf langen konnte.
- (14) imiter la voix aiguë d'un enfant ; parler vite et précipitement
- Er brauchte sich aber nicht so sehr tief zu bücken, denn er war etwas kleiner als andere Männer. Und viele Leute kamen und brachen sich Blumen vom Kopf des kleinen Herrn Moritz, und es tat ihm nicht weh, und die Blumen wuchsen immer gleich nach, und es kribbelte so schön am Kopf, als ob ihn jemand freundlich streichelte, und Herr Moritz war froh, daß er den Leuten mitten im kalten Winter Blumen geben konnte.
- Immer mehr Menschen kamen zusammen und lachten und wunderten sich und brachen sich Blumen vom Kopf des kleinen Herrn Moritz, und keiner, der eine Blume erwischt hatte, sagte an diesem Tag noch ein böses Wort. (15)
- (15) ajouter : "Das war aber eine schöne Lösung, nicht?"
- (16) allonger :  
"Aaaaaber..."
- (17) accentuer :  
"zehn..."
- (18) accentuer et allonger :  
"soooo..."
- (16) Aber da kam auf einmal der Polizist Max Kunkel. Max Kunkel war schon seit (17) zehn Jahren in der Markthalle als Markthallenpolizist tätig, aber so (18) was hatte er noch nicht gesehen!

Mann mit Blumen auf dem Kopf! Er drängelte sich durch die vielen lauten Menschen, und als er vor dem kleinen Mann stand, schrie er: "Wo gibt's denn so was! Blumen auf dem Kopf, mein Herr! Zeigen Sie doch mal bitte Ihren Personalausweis!"

(19) tapoter la veste et le pantalon avec la main, comme si l'on cherchait la carte d'identité

Und der kleine Herr Moritz suchte (19) und suchte und sagte verzweifelt: (20) "Ich habe ihn doch immer bei mir gehabt, ich hab ihn doch in der Tasche gehabt!"

(20) parler très doucement

Und je mehr er suchte, um so mehr verschwanden die Blumen auf seinem Kopf.

(21) "Aha", sagte der Polizist Max Kunkel, "Blumen auf dem Kopf haben Sie, aber keinen Ausweis in der Tasche!"

(21) parler très fort

Und Herr Moritz suchte immer ängstlicher (22) seinen Ausweis und war ganz rot vor Verlegenheit, und je mehr er suchte - auch im Jackenfutter (23) -, um so mehr schrumpften die Blumen zusammen, und der Hut ging allmählich wieder runter auf den Kopf!

(22) accélérer les mouvements de recherche

(23) glisser la main à l'intérieur de la veste ou du pull

In seiner Verzweiflung nahm Herr Moritz seinen Hut ab, (24) und siehe da, unter dem Hut lag in der abgegriffenen Gummihülle der Personalausweis.

(24) montrer avec la main au-dessus de la tête

Aber was noch!? Die Haare waren alle weg! (25) Kein Haar mehr auf dem Kopf hatte der kleine Herr Moritz. Er strich sich verlegen über den kahlen Kopf und setzte dann schnell den Hut drauf.

(25) se toucher la tête et la nuque

"Na, da ist ja der Ausweis", sagte der Polizist Max Kunkel freundlich, "und Blumen haben Sie ja wohl auch nicht mehr auf dem Kopf, wie?!"

"Nein...", sagte Herr Moritz und steckte schnell seinen Ausweis ein und lief, so schnell man auf den glatten Straßen laufen konnte, nach Hause. Dort stand er lange vor dem Spiegel und sagte zu sich: (26) "Jetzt hast du eine Glatze, Herr Moritz!" (27)

(26) parler d'un ton triste et solennel

(27) "Und wenn er nicht gestorben ist, dann???" "... lebt er noch heute!"





**Wolfgang SPENGLER**

## **TRAVAILLER EN MÊME TEMPS SANS PROFESSEUR**

### **POURQUOI PAS ? WHY NOT ?**

Savez-vous que vous pouvez faire travailler tous les élèves de votre classe en même temps et augmenter la participation de chacun ? Non ? Alors le mieux c'est que vous regardiez de plus près les types d'exercices que vous propose cet article.

Ne nous faisons pas d'illusions : malgré toutes les ébauches de réformes qui ont eu lieu ces dernières années dans le domaine de la didactique des langues vivantes, la structure fondamentale de l'enseignement du français [langue étrangère, en Allemagne] a relativement peu évolué. Le plus souvent, l'enseignement a toujours lieu de manière magistrale, le professeur étant le pivot, la charnière de tout ce qui se passe dans la classe. Les échanges n'ont lieu qu'entre le professeur et des élèves isolés et la prise de parole des différents élèves est le plus souvent réduite à sa plus simple expression. Ce n'est qu'avec beaucoup de réticences qu'on laisse à l'apprenant le champ libre à l'initiative individuelle, à l'acte en responsabilité et au travail coopératif.

L'exigence de gestion de l'apprentissage et de correction de la langue, la pression des programmes, le peu d'heures de cours, les effectifs élevés, la dégradation des conditions d'apprentissage et d'enseignement, l'évolution du milieu social d'où viennent les élèves et les problèmes de discipline sont toujours invoqués comme raisons pour garder les rênes bien en main.

Cependant chacun d'entre nous est pris d'un sentiment de malaise au regard de l'écart qui subsiste entre les objectifs de l'enseignement du français et les réalités des pratiques de classe. Nous devons surtout constater que l'enthousiasme initial de nos élèves pour l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère tombe souvent après la première année et fait place à une attitude plutôt passive.

Il est pourtant suffisamment connu aujourd'hui que motivation et réussite de l'apprentissage dépendent de façon décisive :

- de ce que les élèves jouent un rôle actif dans le processus d'apprentissage et peuvent diriger eux-mêmes leur processus

- d'apprentissage et d'entraînement ;
- de ce que leur processus d'apprentissage est accompagné d'actes réussis ;
  - de ce qu'ils peuvent, à leur propre rythme, aborder des phénomènes nouveaux ainsi que réemployer et fixer les connaissances antérieures ;
  - de ce qu'ils peuvent expérimenter leurs connaissances linguistiques d'une manière active, en s'auto-contrôlant ;
  - de ce qu'ils peuvent travailler et s'exercer dans un contexte d'apprentissage qui, au moins de temps à autre, est moins stressant et angoissant que l'enseignement magistral.

Pour un enseignement "décentralisé", non magistral, nous avons naturellement besoin de matériel approprié. Les établissements qui ont fait déjà des expériences de travail libre ont beaucoup développé ce type d'outil. Entre-temps les éditeurs ont également pris des initiatives dans cette direction. Il y a maintenant un matériel qui a été expérimenté dans les classes de langues, et qui sert plus particulièrement à l'entraînement linguistique. Ce sont, en règle générale, des outils conçus dans une perspective communicative, avec lesquels les élèves peuvent travailler à deux, sans aide ni intervention du professeur et se corriger et contrôler eux-mêmes. Ils permettent de faire travailler en même temps tous les élèves d'un groupe et d'élever ainsi de façon significative la production linguistique d'une heure de cours, de favoriser la responsabilité de l'élève au cours de son apprentissage et de détendre l'atmosphère.

Ces types d'exercices diffèrent en grande partie des exercices traditionnels. Voici trois exemples typiques de ces nouvelles formes d'exercices :

### **Fiches-Tandem**

Les fiches-tandem sont des fiches d'exercices qui permettent l'entraînement et la fixation des structures grammaticales, du lexique et des formes communicatives.

Pour travailler, on plie la feuille au milieu dans le sens de la longueur, (voir l'exemple à la page suivante). L'élève A n'a devant les yeux que la colonne de gauche. Il voit les questions / répliques avec lesquelles il s'adresse à son partenaire. L'élève B trouve dans la colonne de droite les aides iconographiques ou linguistiques, qui lui permettent de répondre aux questions de son partenaire. L'élève A contrôle les réponses de son partenaire avec l'aide des solutions qui figurent sous les questions, lesquelles renvoient en même temps à des types d'erreurs

fréquents.

A côté de ces fiches-tandem simples, il en existe des plus complexes où les élèves agissent en alternance. Ils travaillent et contrôlent en même temps.

## **Exemple d'une fiche Tandem**

Collage n° 4

"Sur le terrain de camping"

(réduire éventuellement l'original légèrement

pour convenir à cette page)

## **Fiches questions / réponses**

Les fiches questions/réponses (voir l'exemple à la page suivante) servent à l'assimilation et à l'approfondissement du vocabulaire, de la grammaire, des expressions et faits langagiers issus des textes de base et se rapportant la plupart du temps à la matière de plusieurs leçons.

Le côté-face d'une fiche question/réponse montre chaque fois une image correspondant à une leçon antérieure et connue de l'apprenant. Elle doit réactiver le contenu et le contexte situationnel de ladite leçon. Sur le côté-pile de la fiche se trouvent les questions correspondant à l'image ainsi que les réponses justes.

L'activité se déroule ainsi : l'élève A tire une fiche, montre l'image à son partenaire, pose les questions et contrôle les réponses avec l'aide des solutions. Si l'élève B répond juste, il peut garder la fiche. S'il ne peut pas ou s'il fait des fautes, les deux élèves relisent ensemble encore une fois les questions et les solutions ; ils remettent ensuite la fiche avec les autres, afin de pouvoir la reprendre ultérieurement et travailler ce point de nouveau. Si toutes les fiches sont distribuées de cette façon, chaque élève peut de nouveau poser à son partenaire les questions auxquelles il a déjà répondu correctement.

## **Fiches jumelles**

Ces fiches d'exercices sont composées d'une fiche A et d'une fiche B. Structure et contenu des fiches sont pareils, cependant la fiche A contient des renseignements qui manquent à la fiche B et inversement : Chacun des deux partenaires pose des questions à l'autre afin d'obtenir les renseignements qui lui manquent. Pour contrôler les réponses, on pose les deux fiches côte à côte et les deux partenaires vérifient ensemble dans quelle mesure les informations demandées ont été bien comprises et bien inscrites.

Cette façon de travailler présuppose naturellement que l'enseignant ait changé sa façon de penser. Il doit absolument se défaire de l'idée de vouloir avoir un contrôle absolu sur ce que chaque élève est en train de faire et sur la façon dont il le fait. Comme le professeur est libéré par la tâche de gestion magistrale du groupe - classe (articulation des différents phases et procédés, distribution de la parole, correction linguistique, etc.), il peut désormais et d'une manière plus détendue aider ou conseiller tout élève qui lui demande de l'aide et qui en a plus particulièrement besoin.

## **Exemple d'une fiche questions - réponses**

Collage n° 5 A

"Activités"

(réduire éventuellement l'original légèrement

pour convenir à cette page)

Il est utile d'expliquer aux élèves l'arrière-plan didactique de ces outils, avant de les introduire pour la première fois en classe. Une discussion sur la méthodologie de travail qui découle de ce type de matériel ainsi que sur les avantages du travail par deux et de groupe rend l'élève prêt à coopérer, à respecter les règles, mais aussi à fabriquer ses propres outils.

Sources :

- a) Wolfgang SPENGLER (1991) : "Üben einmal ohne Lehrer - pourquoi pas ?", in : *Trait d'union* 1991, n° 6, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag, pp. 6 - 7.
- b) Wolfgang SPENGLER (1991) : "Sur le terrain de camping", in : *Echanges Face à face - Materialien zur Partnerarbeit*, (1991), Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag.
- c) Wolfgang SPENGLER (1993) : "Activités", in : *Materialien für Einzel- und Partnerarbeit zum Cours Intensif*, (1993), Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag.

Nous publions avec l'aimable autorisation de la maison d'édition scolaire Ernst Klett et de l'auteur.

Traduit de l'allemand par Danièle ARVATI.



**Angelika WEISSER-SCHREITMÜLLER**

## **DES FICHES D'IMAGES DE PHOTOS POUR LES DÉBUTANTS**

De temps en temps, surtout à la fin des cours, mes étudiants [de la formation continue pour adultes] ont la chance de pouvoir étudier et réviser par deux ou par groupe de trois. Chaque groupe a sa propre feuille (format A 4) avec des images en couleurs, découpées dans des magazines. Tous les groupes s'entretiennent en même temps. Ils nomment les différents objets, posent des questions et discutent des images, se servant des structures et du vocabulaire qu'ils ont appris jusqu'ici, les mots et les structures pouvant être préalablement donnés sur leur feuille ou sur le tableau.

J'ai pour habitude de finir la première leçon d'une classe avec cet assortiment d'images à commenter (voir illustration n° 1). J'ai simplement découpé des photos de personnes célèbres ou inconnues dans un vieux magazine de télévision allemand et j'ai rajouté des patronymes. Le fait de les indiquer, même ceux des personnages célèbres, s'est révélé nécessaire, car les étudiants sont très excités lors de leur première leçon, et doivent se concentrer sur les nouvelles structures anglaises.

Selon l'effectif de la classe, les étudiants se mettent par groupe de deux ou de trois, chaque groupe ayant une feuille d'exercice différente. Les étudiants comprennent rapidement ce qu'ils doivent en faire avec, en fait, un vocabulaire très limité.

Un étudiant montre un personnage et demande : "What's her (his name) ?" et l'autre répond "Her (his) name is...". Ce travail semble très simple, mais la différence entre "il" ou "elle" est délicate au début. Quand les groupes ont fini de travailler sur une feuille, ils l'échangent tout simplement avec celle d'un autre groupe. Le nombre de feuilles commentées n'a absolument aucune importance. Le plus important, c'est qu'ils puissent travailler de façon décontractée, et chaque groupe selon son rythme.

## **Illustration n° 1**

collage n° 5 B  
personnages

(attention à la qualité de la copie couleur !)

Généralement, cette sorte d'exercice prend environ 20 minutes. Je fais arrêter lorsque le travail est terminé, ou quand j'ai l'impression que quelques groupes s'en désintéressent.

Pour une classe de 20 étudiants, vous avez besoin d'au moins sept à huit feuilles d'exercices différents. Il est possible qu'un groupe veuille échanger des feuilles, alors qu'un autre groupe n'a pas fini, ou bien qu'ils aient déjà eu la feuille que je leur propose. Il est préférable de mettre les feuilles d'exercices sous des pochettes en plastique, autrement vous pouvez être sûr qu'il y aura toujours un étudiant pour écrire dessus, alors que vous lui aviez dit préalablement de ne pas le faire. Les images en

couleurs sont plus motivantes que celles en noir et blanc.

Les avantages évidents du travail en groupe :

- Les étudiants prennent l'habitude de parler librement et de travailler en petits groupes dès le tout début de leur "apprentissage".
- Ils peuvent travailler selon leur rythme et selon leurs aptitudes. C'est beaucoup plus drôle que d'avoir à suivre un rythme imposé par le professeur et par l'ensemble de la classe, qui risque d'être trop rapide ou trop lent.
- Les étudiants peuvent s'expliquer des points les uns aux autres, avec leurs propres mots, ce qui est souvent plus utile pour eux que les longues explications du professeur.
- Le fait de travailler en petits groupes installe une atmosphère amicale dans la classe et permet aux étudiants de se connaître les uns les autres plus facilement. Et comme un grand nombre d'étudiants assistent aux cours du soir pour rencontrer du monde, c'est assez important.
- Les étudiants timides préfèrent parler en petits groupes au lieu de s'exprimer devant toute une classe. Le bruit ambiant les aide à dominer leur timidité.
- Ils n'ont pas besoin de connaître l'équivalent dans leur langue maternelle, tant qu'ils comprennent ce dont ils parlent.
- Ils n'ont pas à refaire à chaque fois les mêmes exercices, mais à utiliser les mêmes structures avec des images différentes.
- Les étudiants créatifs peuvent développer leurs propres idées pour aller plus loin, en suivant leur imagination.
- Les étudiants "lents" peuvent parler lentement et s'en tiennent aux structures données ; tandis que ceux qui sont plus rapides discutent plus couramment et utilisent une langue plus élaborée.
- Les étudiants travaillent tous en même temps. Ceci est particulièrement important pour des classes chargées, car les étudiants ont la chance de passer beaucoup plus de temps à parler qu'ils ne l'auraient fait pour des exercices "ordinaires". Ainsi le temps accordé est employé de façon beaucoup plus intense.
- Chacun se doit d'écouter son voisin sans arrêt. Si vous faites un exercice avec la classe entière et si vous les observez, vous remarquerez que seulement un certain nombre d'étudiants a détourné son attention des paroles de ses camarades et d'autres sont en train de parler entre eux.
- Le professeur peut faire un tour de classe, écoutant et aidant les élèves individuellement, tandis que les autres continuent leur travail.

Personne n'est "exposé au ridicule", situation qui concerne, oh combien, les étudiants lorsqu'ils sont corrigés devant une classe.

## **Travail à deux autour d'une même image**

Vous fournissez aux étudiants une série d'images de différentes couleurs représentant des groupes de personnes et une photocopie de celle-ci. La copie contient des informations supplémentaires : noms, adresses, métiers, nationalités... de chaque personne représentée (ces informations peuvent être fournies par le professeur ou par l'étudiant). Les étudiants travaillent par deux. L'étudiant B dispose de la copie et doit informer l'étudiant A, à la demande de celui-ci, sur les informations indiquées.

Si les étudiants ont déjà appris l'alphabet anglais, l'étudiant B peut alors épeler les mots compliqués. Comme il y a beaucoup de feuilles différentes, montrant les personnes dans situations variées, les étudiants peuvent changer de rôle.

### **Illustration n° 2**

collage n° 6

sur le vélo

(attention à la qualité de la copie couleur !)

## **Entraînement à l'apprentissage lexical**

J'ai fait une autre série de feuilles avec des images représentant des maisons. Le but est que l'étudiant puisse utiliser le vocabulaire appris jusqu'ici dans différents contextes, sans avoir besoin de le traduire en langue maternelle. Les étudiants peuvent s'interroger les uns les autres à l'aide des images, puis en discuter entre eux, réviser le vocabulaire ou apprendre de nouveaux mots.

En regardant les images et en en parlant avec ses voisins, l'étudiant se rend compte des différences entre les habitations anglaises et celles de son propre pays, et la façon de les meubler. Les étudiants peuvent aussi donner leur opinion et se demander les uns aux autres s'ils aiment la façon dont une pièce est meublée ou non. Ainsi, au lieu de passer en revue une liste de vocabulaire, constituée seulement de lettres noires, les étudiants examinent les images et cherchent le sens réel du mot. Ce genre d'exercice est également approprié pour étudier ou réviser d'autres thèmes comme "les habits" ou "la nourriture", etc.

Pour étudier des structures comme : "Combien ça coûte ?" ou : "Comparez !", vous pouvez simplement distribuer différentes pages d'un catalogue anglais ou américain. Lorsque nous avons abordé ces sujets sur les habits, les achats et les prix, j'ai utilisé des pages d'un catalogue sur lesquelles figuraient des pantalons, des chaussures, des pull-overs... et, comme sur les images sont déjà inscrits les prix, il n'y a rien de plus à faire que de mettre les pages sous une pochette plastique. De cette façon, les étudiants utilisent un matériel authentique et beaucoup plus stimulant, afin de pouvoir mieux étudier, selon leur propre habileté et leur propre rythme, au lieu de faire tous, de façon répétitive, les mêmes exercices souvent ennuyeux du livre.

Une fois que vous avez commencé à créer vos séries de feuilles avec des images, vous aurez alors beaucoup d'autres idées pour travailler.

### **Illustration n° 3**

collage n° 7

maisons

(attention à la qualité de la copie couleur !)

Traduit de l'anglais par V erane BERTET

**Françoise LIBBRECHT / Emmanuelle HENSSIEN**

**OUTIL D'AUTONOMIE :**  
**LE FICHIER DE LECTURE DANS L'ENSEIGNEMENT DES**  
**LANGUES PRÉCOCES ET POUR LES DÉBUTANTS**

**La tradition du fichier autocorrectif**

Nous pouvons faire remonter l'histoire du fichier autocorrectif aux années vingt et aux discussions impulsées par la pédagogie expérimentale (voir aussi L. BRULIARD/G. SCHLEMMINGER 1996 : 118 sq.) Le débat se développe autour de notions comme "la pédagogie", "la studiométrie", "le fichier scolaire coopératif", "l'enseignement individualisé", "l'enseignement programmé", etc. Le premier fichier d'orthographe est publié par la Coopérative d'Enseignement Laïque (C.E.L.) du mouvement Freinet, au début des années trente. C'est l'inspecteur - administrateur des Ecoles Publiques de la ville américaine de WINNETKA, Carl WASHBURNE qui a expérimenté l'auto-instruction par exercices individuels programmés et qui a publié, le premier, un programme autocorrectif complet en calcul. C'est finalement dans le cadre du mouvement Freinet que s'est développé cet outil. Aujourd'hui, il existe des fichiers pour tous les apprentissages de base qu'on peut trouver à l'école primaire et les premières années de collège : fichiers d'orthographe, de lecture, d'initiation à la recherche mathématique, de numération - opération, d'expériences fondamentales, d'histoire, de création manuelle et technique, d'électricité, de cuisine-lecture, etc.

En langues vivantes, il existe pour l'anglais, l'allemand et le français (utilisable en langue étrangère) quelques fichiers, mais aucun de lecture de civilisation (voir la bibliographie commentée de G. SCHLEMMINGER dans ce numéro).

Des enseignants d'Allemand se sont regroupés en 1994 pour créer à l'Institut Goethe (institut culturel allemand) à Paris un groupe de travail autour des techniques Freinet (pour la présentation du groupe et son mode de travail, voir plus loin l'article d'Astrid MAIHES). Un fichier autocorrectif de lecture pour l'allemand n'avait jamais été réalisé. Comme il y avait de nombreux enseignants du primaire dans ce groupe à la

recherche d'un matériel approprié, nous sommes convenus de créer ce fichier. Nous l'avons terminé dans sa version provisoire en juin 1995, et il est actuellement expérimenté dans une vingtaine d'établissements scolaires. Nous avons établi une version définitive à l'issue de cette année scolaire dernière. Les négociations avec un éditeur sont en cours.

## **Les objectifs pédagogiques et linguistiques**

Nous sommes d'accord avec le primat de l'oral pour les apprentissages des débutants en langues. Cependant, la lecture n'est souvent considérée que comme une aide visuelle à la fixation des faits linguistiques présentés oralement. La compréhension écrite n'est introduite que dans les classes plus avancées.

Nous pensons qu'il est nécessaire de donner dès le début à l'élève la possibilité de s'établir des stratégies de compréhension écrite. Cela lui permettra de se construire progressivement une lecture autonome. Nous n'entendons pas par lecture autonome un pur déchiffrage de signes linguistiques, mais aussi une appréhension de signes interculturels et communicationnels.

L'utilisation du fichier est indépendante d'une quelconque méthode de langue. Le fichier permet de réaliser les objectifs pédagogiques et linguistiques suivants :

### a) Les objectifs pédagogiques :

- Apprentissage du travail autonome à partir d'un outil précis, couvrant de nombreux points de civilisations.
- Développement de stratégies de découvertes à partir de tâtonnement expérimental linguistique.
- Développement d'une "éducation langagière" dans le sens de "Sprachbewußtsein" ou "language awarness".
- Développement de la compréhension écrite dans un contexte interculturel.
- Possibilité pour chaque élève de travailler à son rythme et selon ses propres compétences.
- Prise de conscience que de nombreux facteurs non linguistiques (tels que les codes sociaux, interculturels) contribuent également à l'acquisition d'une langue vivante.
- Approche plus personnelle (et pas seulement d'ordre linguistique) d'une langue et d'une civilisation étrangères.
- Décharge importante du professeur grâce au travail individuel et à l'autocorrection (permettant à celui-ci de se consacrer réellement

aux élèves en difficulté).

- b) Les objectifs linguistiques :
- Approfondissement de la compréhension écrite.
  - Reconnaissance / décodage de codes linguistiques et paralinguistiques.
  - Appariement d'éléments linguistiques et iconographiques.
  - Savoir lire des documents de civilisation authentiques.
  - Savoir déduire, à partir du contexte, des données inconnues.
  - Vérifications d'informations.
  - Reconstitution de la trame discursive d'un document.

L'élève peut également disposer d'un plan de travail (délimité dans le temps) qui lui permet de choisir différentes activités dans cadre prédéfini, telles que le texte libre, l'enquête-exposé, les fichiers autocorrectifs, etc.

### **Le contenu du fichier**

Notre fichier de lecture a été conçu à partir de documents de civilisation. Ce sont pour la grande majorité des documents authentiques qu'un Allemand, un Autrichien, un Suisse etc. peuvent rencontrer dans la vie courante. Ces fiches couvrent tous les domaines de la vie courante : achats, nourriture, vêtements, envoi de courrier, publicité, la maison, le restaurant, l'hôtel, la météorologie, les plans de ville, les horaires de train, l'école, la géographie des pays germanophones, le cinéma, la monnaie, etc.

Il n'y a pas de classement thématique pour éviter que l'élève traite un même sujet d'une manière systématique. Il nous semble préférable qu'il découvre la civilisation de façon spontanée. Seul le professeur possède la fiche récapitulative thématique. Néanmoins, nous avons opté pour un classement selon le degré de difficulté linguistique. Nous avons placé, en premier, des fiches qui ne nécessitent aucune connaissance linguistique, c'est-à-dire qui sont compréhensibles par des éléments extra-linguistiques.

Les fiches permettent aux élèves débutants de découvrir, d'une manière autonome, des documents authentiques concernant la vie quotidienne, la civilisation de l'Allemagne et des pays de langue allemande.

Ainsi, les fiches 9 et 21 présentent la monnaie en Allemagne et en Autriche. Il s'agit alors pour les élèves de retrouver l'équivalent en Francs. Les fiches 10 et 62 familiarisent les élèves avec l'écriture des Allemands. Dans la première lettre, l'élève doit retrouver les éléments qui

correspondent aux affirmations. Dans la seconde il va anticiper pour donner du sens et trouver ainsi les syllabes manquantes. Les fiches 29 et 43 amènent les élèves à se repérer sur une carte de l'Autriche en indiquant quelques villes et fleuves ou sur une carte de la Suisse.

Les différents tickets de transport de la fiche 36 les amèneront à découvrir les moyens de transport possibles en les sensibilisant aux noms de pays européens. Certaines fiches, telle la 55ème, permettent une approche simple de l'histoire récente de l'Allemagne. Les éléments visuels permettront même à des débutants de retrouver la date de chaque document.

Dans la fiche 3, les élèves vont rassembler des éléments de la vie quotidienne correspondant à leur terme générique. L'aide leur est fournie par des mots très transparents et les dessins. On peut envisager une consolidation ultérieure des acquisitions grâce à l'écriture.

### Typologie des fiches utilisées

<b>Types d'écrit</b> / <b>Des fiches</b> <b>pour...</b>	Récits, des- criptions dia- logues	Ecrits codés : tableaux , cartes, codes...	Ecrits explicatifs: notices, dépliants, fiches techniques	Ecrits docu- men- taires	Ecrits avec argu- ments, preuves	Ecrits poé- tique s	Divers
Repérer, trier, utiliser une information [trouver la réponse juste, texte lacunaire...]							
Mettre ensemble des éléments semblables, associer [appariement ...]							
Vérifier si une idée est exacte [faux- juste /...]							
Remettre un texte en ordre							
Repérer un intrus ou une idée inutile							
Deviner le sens d'un mot inconnu, déduire une information							
Lire des données							

**Bibliographie** : BRULIARD, L. / SCHLEMMINGER, G (1996) : *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, l'Harmattan.

**Gerald SCHLEMMINGER**

**LE FICHIER AUTOCORRECTIF DE LECTURE EN  
ALLEMAND : DES STRATÉGIES DE LECTURE À METTRE EN  
PLACE POUR L'APPRENTISSAGE GUIDÉ D'UNE LANGUE  
VIVANTE**

En lecture, nous connaissons quatre stratégies de base :

- la lecture analytique - synthétique,
- la lecture de construction d'hypothèses de sens,
- la lecture par anticipation,
- la lecture inventive.

Ces stratégies ont été développées et théorisées en premier lieu pour l'apprentissage de la lecture en langue maternelle<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas de négliger l'aspect particulier de ce processus : apprentissage du code culturel et linguistique de l'écrit, premier déchiffrage, découverte du sens des signes langagiers, etc.

Néanmoins, nous pouvons transposer jusqu'à un certain degré ces phénomènes de première lecture, à l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère, tout en tenant compte de ses particularités :

- l'élève dispose déjà d'une première expérience dans la maîtrise des stratégies de lecture qu'il peut mettre à profit en langue vivante ;
- l'élève maîtrise, en partie, la signification de ce qu'est un code écrit ;
- il ne s'agit pas seulement d'acquérir un nouveau code linguistique mais d'appréhender en même temps les implications interculturelles de ce nouveau code.

---

<sup>1</sup> Cf. entre autres : I. COHEN / A. MAUFFREY (1983), D. DE KAYSER, Danielle (1994), J. FOUCAMBERT (1994), G. REMOND (1978), G. RODARI (1979), *Migrants - formation* n° 87, décembre 1991.

## **La lecture analytique - synthétique : analyser un texte, synthétiser une idée**

Dans l'entraînement à la lecture analytique - synthétique, il s'agit de rendre l'élève plus performant dans le repérage d'indices qui l'aideront à construire du sens à partir du document choisi. Ils portent sur les registres suivants :

- l'indice prélinguistique : repérer, reconnaître un élément iconographique ;
- l'indice graphémique : repérer, reconnaître un même élément lexique ;
- l'indice lexico-grammatical : repérer, reconnaître des formes langagières ;
- l'indice syntaxique : repérer, reconnaître la fonction des mots dans un énoncé linéaire, repérer, reconnaître les éléments d'articulation et de liaison ;
- l'indice textuel : détecter le type de texte, de discours (récit, publicité, lettre, dialogue...) à partir des éléments d'articulation et de liaison et leur organisation dans l'ensemble du document.

La lecture commence avec la phase de discrimination. L'élève effectue la première exploration du document par une lecture sélective. Il ne s'agit pas d'une lecture intégrale, mais de la recherche d'une information dans une masse d'écrits accompagnée ou non d'éléments iconographiques. La technique à utiliser par l'élève est le balayage de la page pour repérer et prélever seulement les éléments dont il a besoin pour donner un sens global à ce qu'il aperçoit ; il relève des indices globaux.

Une deuxième lecture, "l'écrémage", consiste en une lecture partielle dont l'objectif est de recourir au plus vite au sens. Par comparaison et par sélection, l'élève repère les redondances ou les faits langagiers ou iconographiques utiles ou inutiles pour sa recherche de sens, il trie puis élimine ces derniers pour affiner ainsi la prise d'indices.

Cette phase plutôt analytique est suivie d'une phase de systématisation. L'élève revoit, puis compare les différents indices retenus et les ordonne pour se construire un sens.

Prenons l'exemple de la fiche de lecture n° 4 *Frauenkleidung* (voir l'illustration n° 1 à la page suivante) qui est d'un niveau très simple : il s'agit d'une page de catalogue comportant plusieurs vêtements différents et leur prix respectif. L'élève doit retrouver les prix de certains parmi eux.

## Illustration n° 1

collage n° 8

Lesekarte Nr. 4

- Der Mantel kostet \_\_\_\_\_ DM. [Le manteau coûte \_\_\_\_\_ DM].
- Das Kleid kostet \_\_\_\_\_ DM. [La robe...].
- *Eine* Strumpfhose kostet \_\_\_\_\_ DM." [*Un* collant...].

- Die Sandaletten kosten \_\_\_\_\_ DM. [Les sandalettes...].
- Der Pulli kostet \_\_\_\_\_ DM. [Le pullover...].

Les stratégies de lecture sont les suivantes : L'élève regarde les photos et lit les phrases en constatant qu'il faut chercher le prix d'un objet. Dans une lecture sélective des cinq illustrations, l'élève effectue une première discrimination pour repérer les indices globaux, à savoir distinguer l'indice des vêtements des autres indices lexicaux. Il s'agit en l'occurrence de détecter où le lexème recherché se trouve dans chacune des cinq illustrations. Il se situe, en effet, à une exception près, au-dessus du prix. Dans un deuxième temps, l'élève doit retrouver à chaque fois un indice vestimentaire particulier. Même si l'élève débutant ne connaît pas le sens du mot indiqué, l'élément iconographique le lui indique nettement.

Dans cette fiche, il y a une seule astuce [Question 3] : les collants sont vendus par trois, la question demande le prix d'une paire. L'élève est donc amené à affiner sa prise d'indice en repérant un indice supplémentaire sur l'image afin de pouvoir donner une réponse correcte.

Un exemple légèrement plus complexe la fiche n° 17 *Einkaufen im Supermarkt* (voir illustration n°2), car les questions demandent à la fois des prises d'indices lexicaux et de chiffres. Les stratégies de lecture mises en œuvre sont les mêmes que celles pour la fiche précédente :

- discrimination par la recherche d'indices globaux : distinguer l'information principale - imprimée en gras et donnant en règle générale le nom à l'aliment - des autres informations (sur la quantité, la qualité, etc.) ;
- écrémage par comparaison et sélection : (1) chercher le lexème "Konfitüre" [confiture], (2) repérer le mot "Käse" [fromage], (3) chercher le prix ;
- systématisation pour construire un sens définitif, (1) relever le prix de la confiture, (2) compter le nombre de fois qu'apparaît le lexème "Käse", (3) appairer le prix cherché avec l'aliment.

En entraînant l'élève à une vitesse croissante de lecture sélective et d'écrémage, aux prises d'indices, nous soutenons ses stratégies analytiques et synthétiques de lecture et nous lui facilitons l'élaboration du sens.

"En effet, l'un des aspects les plus importants des progrès en lecture consiste à réduire la quantité d'informations visuelles nécessaires à la perception du message [... et à] élargir le champ [de la perception visuelle], à mettre en œuvre des comportements non linéaires, à développer la faculté de

percevoir des significations s'appuyant sur des structures syntaxiques et / ou sémantiques." (*Fichier de lecture A 1*, 1986).

**Illustration n° 2**

collage n° 9

Lesekarte Nr. **17**

Résumons ce que représente la stratégie de lecture analytique - synthétique pour l'élève ; il doit (voir aussi : *Fichier de lecture C.s.a.*) :

- lire des données,
- repérer, trier, utiliser une information,
- vérifier si une idée émise est exacte,
- deviner le sens d'un mot inconnu.

## **La construction d'hypothèses de sens**

La lecture analytique - synthétique est un ensemble de stratégies de base que nous retrouvons dans toute découverte de sens. Mais souvent, elle ne suffit pas pour comprendre un fait langagier. D'autres stratégies doivent être mises en œuvre qui s'articulent de la manière suivante :

Il s'agit d'abord d'activer le "savoir-déjà-là" culturel et sémiotique du lecteur (E. CHARMEUX 1991 : 15), d'activer ses expériences antérieures, en stratégies de lecture maîtrisées, par exemple, en langue maternelle. Souvent, l'élève dispose de quelques expériences personnelles, il s'est déjà construit des repères, des représentations, des savoirs, même s'ils sont parcellaires, inorganisés, parfois confus et en partie éronnés. Mais ces expériences permettent d'approcher un nouveau document non pas d'une manière naïve mais avec un certain questionnement. Il s'agit de "rendre conscient, d'activer, de clarifier, de transformer [ce savoir] en savoirs structurés". (E. CHARMEUX 1991 : 17) Ils pourront alors devenir le point d'appui, et de départ d'autres savoirs.

La phase suivante consiste en la mise en relation des différents types d'indices entre eux et de les apprécier au regard des "savoirs-déjà-là" de l'élève. L'élève mettra également en relation des notions semblables aux indices trouvés. Ce travail mène le lecteur alors à formuler des premières hypothèses de sens.

E. CHARMEUX (1991 : 15) caractérise la suite de la manière suivante :

"Le lecteur recherche alors des informations plus précises, en utilisant des détails de plus en plus fins. La mise en relation de ce qu'on voit avec ce qu'on sait provoque des réactions et des attentes, qui alimentent à leur tour d'autres repérages et d'autres hypothèses, si bien que la construction des significations apparaît comme une mise en relation de trois termes : ce qu'on voit ; ce qu'on sait ; ce qu'on cherche."

Cette démarche permettra alors au lecteur de vérifier ses premières hypothèses de sens, de les affiner et enfin de les adapter aux diverses

formes d'écrits et de contextes rencontrés. Prenons l'exemple du plan de ville de Vienne (fiche n° 39 *Stadtplan von Wien*, voir illustration n° 3).

**Illustration n° 3**

collage n° 10

Lesekarte Nr. 39

Il s'agit de retrouver plusieurs monuments sur le plan en indiquant les coordonnées cartographiques exactes. L'élève dispose d'une certaine connaissance dans la lecture des plans dans sa propre culture. Il devra réactiver ce savoir pour se retrouver sur la carte. Sa première démarche consiste en un repérage rapide sur ce plan : le terrain bâti est en couleur rouge, les parcs en vert, les rues en blanc, les monuments importants sont représentés par un dessin, etc.

Tout indice se trouve trois fois sur la feuille :

- a) comme élément iconographique (photo),
- b) comme commentaire de photo indiquant le lieu d'emplacement,
- c) comme symbole sur le plan même.

Pour la statue du compositeur Johann Strauß, par exemple, l'élève effectuera une première lecture discriminative des photos et de leurs commentaires pour reconnaître l'image correspondante et pour découvrir la signification de l'objet à situer. Dans le commentaire de la première photo, il mettra ensuite en relation l'indice de la statue avec son emplacement.

A partir de son pré-savoir linguistique, il saura alors émettre une première hypothèse sur le sens de "Stadtpark" et décomposant le mot : "Stadt" se retrouvera dans l'intitulé de la carte. Il s'agit d'un plan de la ville, comme il le sait par la présentation de la fiche ; "Park" est un lexique qui se trouve dans la plupart des langues européennes. L'hypothèse qu'il s'agit du parc de la ville, voire du jardin public n'est donc pas difficile à élaborer. De tels emplacements sont toujours colorés en vert, comme il le sait de son cours d'histoire-géographie. Il n'aura qu'à chercher sur le plan les endroits de cette couleur. Dans le carré 6-7 / J, il trouvera alors "Stadtpark" avec la statue appelée sur le plan "Johann Strauß D.". Maintenant, il doit mettre en relation l'indice "Statue von Johann Strauß" de la photo avec celui de la carte. En effet, une fois, il s'agit de "Statue", une autre fois de "D.", abréviation de "Denkmal" [monument]. Comme il s'agit de la même personne les deux fois, l'hypothèse qu'il y a une relation entre les deux éléments s'avère juste. Si l'élève avait émis une autre hypothèse, il serait alors obligé de parcourir la carte carré par carré pour trouver d'abord le nom "Stadtpark", puis la statue de Strauß.

Un exemple plus complexe est la fiche n° 42 *Das Telefonbuch von Coburg (1990/91)* (voir illustration n° 4), l'annuaire téléphonique de la ville de Coburg. En effet, la relation entre "Brille" [lunettes] et "Auge" [œil] / "Augenarzt" [médecin des yeux : ophtalmologiste] pour se faire prescrire des verres et prendre un rendez-vous téléphonique chez un ophtalmologue n'est pas évident. Il faut construire plusieurs hypothèses

pour trouver le bon numéro d'appel :

**Illustration n° 4**

collage n° 11

Lesekarte Nr. 42

- L'élève doit d'abord émettre une hypothèse à propos de la signification des différentes rubriques en les mettant en relation avec les indices iconographiques. Il faut donc reconnaître qu'il s'agit de l'extrait d'un annuaire des pages jaunes consacrées aux différentes spécialités médicales.
- Ensuite, il doit élaborer une hypothèse sur la personne à contacter pour les lunettes.
- Dans un dernier temps seulement l'élève pourra vérifier le numéro.

Les mêmes procédés sont à mettre en œuvre pour connaître le numéro de téléphone du dentiste et de l'O.R.L.

Ce type de fiche permet de développer une lecture fine et l'appréhension précise d'un écrit ou d'un dessin. Pour construire des hypothèses, l'élève met en place les stratégies suivantes :

- rapprocher des unités textuelles et les mettre éventuellement en bon ordre ;
- mettre en relation des notions semblables ;
- choisir des mots-clés ;
- adapter plusieurs indices au contexte.

### **La lecture par anticipation**

Dans la lecture par anticipation, il s'agit de la capacité de prévoir l'élément textuel qui va suivre. D. FENEUILLE et M. LAPORTE (1991 : 118 - 119) distinguent deux stratégies d'anticipation :

- la prédiction <physique> : "c'est anticiper directement sur le texte (donc sur les caractères) à l'aide d'une vision périphérique optimale qui permet de localiser l'impact de la prochaine saccade. Il s'agit donc d'une prédiction d'indices typographiques" ;
- la prédiction <sémantique> : "c'est savoir anticiper sur le texte réécrit en mémoire (donc sur le texte compris). La culture (connaissance du contenu) et la compétence linguistique (connaissance de la langue) aident le lecteur à deviner et faire des hypothèses sur l'enchaînement des sèmes (unités de signification) à venir."

La fiche n° 28 *Ein Brief* [une lettre] (voir illustration n° 5) est un exemple très simple d'une lecture par anticipation sur le texte même (la prédiction <physique>). Les mots ne sont pas détachés. L'élève devra découper la "phrase" en unités de sens. Sachant qu'en allemand, les noms propres commencent toujours avec une lettre majuscule, sachant qu'il a à faire à une lettre, il arrivera facilement à lire ce texte. La ponctuation a été maintenue et l'aide également au déchiffrement. L'enseignant peut rendre

cet exercice plus difficile en supprimant les majuscules et la ponctuation.

### Illustration n° 5

© Freinet-Gruppe im Goethe-Institut Paris	<b>Lesekarte Nr. 28</b>
<b><i>Ein Brief</i></b>	
<p>Lieber Peter, vielen Dank für Deinen Brief. Er ist sehr interessant. Du fragst mich, wie meine Schwester und wie mein Bruder heißt. Ich habe keinen Bruder. Meine Schwester heißt Doris. Hast Du auch eine Schwester? Was machst Du im Sommer? Kommst Du nach Berlin? Viele Grüße, Deine Susanne.</p>	
<p>Wie heißt der Text? Lieber Peter, vielen Dank für.....</p>	

Un exemple du type prédiction <sémantique> compose la fiche n° 75 2 *Texte* (voir illustration n° 6) où il s'agit de reconstituer deux histoires différentes imbriquées l'une dans l'autre. La lecture de cette fiche demande moins une compétence linguistique et lexicale, car les mots relèvent du niveau élémentaire. L'élève doit avoir surtout une certaine compétence interculturelle pour situer les deux histoires. Après une première lecture rapide et globale, il devra, en effet, construire des hypothèses sur la suite logique des éléments qui - dans un contexte donné - donnent un sens à la narration.

La stratégie de lecture par anticipation peut se situer à différents niveaux :

- anticipation au niveau du mot et de la phrase : il s'agit par exemple de reconnaître un mot à moitié escamoté, de remplir une lacune dans une phrase, etc. ;
- anticipation au niveau du texte : il s'agit de reconstruire, de coder ou décoder un texte qui de différentes manières a été mis en désordre

(certains mots ne pouvant être entièrement perçus, certains paragraphes étant déplacés, tout le texte étant en désordre) ; de choisir la fin plausible d'une histoire parmi plusieurs propositions, etc. ;

- anticipation au niveau de l'image : il s'agit de déchiffrer une image ou une suite d'images (par exemple en reconstruisant une bande dessinée qui est mise en désordre et d'y ajouter par la suite un texte de dialogue) ; de mettre en relation texte et symbole.

### Illustration n° 5

© Freinet-Gruppe im Goethe-Institut Paris	<b>Lesekarte Nr. 75</b>
<b>2 Texte...</b>	
<p>Die Schule beginnt um 8 Uhr. Ich habe 2 Schwestern und einen Bruder. Zuerst haben wir Mathematik und dann Sport bei Herrn Hansen. Sie heissen Renate, Elke und Wolfgang. Sie sind 15, 17 und 23 Jahre alt. Ich bin der kleinste. Wir spielen heute Fussball, das spiele ich sehr gern. Um 9.50 Uhr ist die grosse Pause. Renate und Elke gehen schon auf das Gymnasium. Da spielen wir immer Verstecken. Mein grosser Bruder arbeitet schon. In der 3. Stunde haben wir Englisch. Ich habe noch nicht meine Hausaufgaben gemacht... Er ist Ingenieur bei Siemens. In den letzten Stunden haben wir Biologie. Heute sprechen wir über die Tulpe. Das ist immer</p>	

langweilig. Mein Vater arbeitet auch bei Siemens. Meine Mutter ist Marketingmanagerin. Um halb eins ist die Schule heute aus.

**Text 1 : *Meine Familie***

Ich habe 2 Schwestern und einen Bruder. Sie heissen...

**Text 2 : *In der Schule***

Die Schule beginnt um 8 Uhr. Zuerst haben wir...

### **La lecture inventive**

L'élève n'est plus seulement lecteur ; il ne met pas seulement en place des stratégies de lecture pour donner un sens à un document. C'est lui-même qui devient acteur et créateur de sens. Il transforme un texte, il écrit un nouveau texte, il exécute ce qu'un texte lui suggère de faire, etc. La fiche n° 60 *Wir basteln einen Weihnachtsstern* en est un bel exemple : comprendre la construction d'une étoile de Noël, puis faire soi-même cette étoile. Ici, lecture, écriture et action se complètent mutuellement.

### **Bibliographie**

CHARMEUX, Eveline (1975) : *La lecture à l'école*, Paris, C.E.D.I.C.

CHARMEUX, Eveline (1991) : "Pour faire échec à l'échec... commencer par apprendre vraiment à lire !", in : *Migrants - formation* n° 87, décembre 1991, pp. 10 - 21.

COHEN, Isdey / MAUFFREY, Annick (1983) : *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Paris, Armand Collin.

DE KAYSER, Danielle (1994) : *Lire - Ecrire* (IV), Nantes, Editions I.C.E.M.

FENEUILLE, Daniel / LAPORTE, Marc (1991) : "L'ordinateur et l'apprentissage de la lecture", in : *Migrants - formation* n° 87, décembre 1991, pp. 109 - 127.

*Fichier de lecture A 1*, 1986, Cannes, C.E.L. / P.E.M.F.

*Fichier de lecture A*, s.a., Mouans - Sartoux, P.E.M.F.

FOUCAMBERT, Jean (1994) : *La manière d'être lecteur*, Paris, Albin Michel, Bibliothèque Richaudeau.

MAZEL, Isabelle / BAJARD, Marie-Claude / ROBERT, Nadine (s. l. dir. d.) (1996) : *Regard sur la lecture et ses apprentissages*, Paris, Observatoire National de la Lecture, Ministère de l'Education Nationale.

*Migrants - formation* n° 87, décembre 1991 : Entrées en lecture : échec à l'illestrisme.

- REMOND, Georges (1978) : *Je deviens un vrai lecteur*, Niveau 2, Paris, Retz.
- RODARI, Gianni (1979) : *Grammaire de l'immagination*, Paris, Messidor.
- SMITH, F. (1980) : *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris, Retz.
- SMITH, F. (1984) : *Devenir lecteur*, Paris, Colin-Bourelie.
- VAN GRUDERBEEK, N. (1986) : "Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté", in : *Revue française de pédagogie*, 1986, n° 74.



**Emannuelle HENSSIEN**

## **UTILISATION DU FICHIER AUTOCORRECTIF DE LECTURE**

### **EN ALLEMAND POUR DÉBUTANTS**

#### **Dans le cadre d'un plan de travail**

L'enseignant est libre d'utiliser le fichier selon ses objectifs et besoins pédagogiques. Il a la possibilité de l'intégrer dans son travail habituel avec le manuel de langue. A ce moment-là, le fichier peut constituer un supplément et permet d'approfondir des notions linguistiques et de civilisation vues en classes.

On peut faire travailler tous les élèves sur une même fiche en la photocopiant, pour introduire un point de civilisation ou illustrer une leçon par exemple. On peut les utiliser comme tout autre document en complément d'un manuel ou d'une méthode utilisée. La correction s'effectue alors avec l'ensemble de la classe.

On peut également envisager de placer le fichier dans la bibliothèque de classe à disposition des élèves pour les situations autres que le cours en classe entière, par exemple pendant le travail individuel ou en petits groupes. Cette phase peut être consacrée exclusivement au travail avec le fichier ; mais le fichier peut également servir comme "complément" pour des élèves qui ont déjà terminé leur tâche initiale (la préparation d'un exposé, etc.). Dans une approche de pédagogie différenciée, le fichier peut constituer un élément de soutien : ceux qui ont des difficultés dans la compréhension écrite s'entraînent avec les fiches de lecture tandis les autres accomplissent d'autres travaux. Dans cette phase, et quel que soit le type de travail, les élèves peuvent utiliser tous les mêmes fiches. Mais on peut aussi penser qu'ils prennent les fiches de leur choix.

Ces utilisations possibles se situent dans la perspective d'un enseignement différencié, plus ouvert et qui donne à l'élève plus d'autonomie dans l'acquisition de la langue vivante.

## **Dans le cadre d'un plan de travail**

Les élèves utilisent le plan de travail pendant des plages de travail autonome, en groupe ou individuellement. L'élève dispose alors d'un plan (délimité dans le temps) qui lui permet de choisir différentes activités dans un cadre prédéfini.

Pendant ces plages de travail autonome, les élèves disposent dans ma classe de plusieurs fichiers, dont un de grammaire, un autre de lecture plus difficile, un d'écriture, etc. Ils choisissent librement une activité. Ceux qui souhaitent faire des fiches de lecture viennent en choisir dans le fichier, les font seuls ou en groupe, les replacent dans le fichier, puis s'autocorrigent avec la fiche des solutions placée au début du fichier. Ce procédé me décharge de la correction, l'élève me rend donc toujours sa fiche déjà corrigée.

Pour cadrer ces activités, chaque élève reçoit, dans ma classe, un plan de travail mensuel, auquel il peut se consacrer pendant les plages de travail de groupe, mais aussi à la maison. Il peut me rendre ses travaux à tout moment dans une pochette individuelle à son nom, une boîte aux lettres étant installée à cet effet au Centre d'Information et de Documentation (C.D.I.) de notre établissement. Le plan de travail comporte diverses activités obligatoires comme des fiches de grammaire, des textes personnels, et d'autres à choisir selon ses besoins ou ses propres intérêts, comme les fiches de lecture, des enquêtes-exposés, etc.

Chaque mois, les élèves obtiennent une note pour leur plan. L'évaluation porte sur la quantité de travail effectué, on obtient par exemple une note de 14/20 pour un plan de travail "obligatoire" complet, et une majoration de cette note pour tout travail supplémentaire.

L'intérêt de l'utilisation des fiches de lecture dans le cadre d'un tel plan de travail est la liberté de l'élève dans le choix de l'activité, et la forte motivation qui en découle ; l'élève ayant, à raison, l'impression de se "construire" son propre parcours d'apprentissage.

Bien que notre fichier de lecture ait été conçu pour des débutants, il est tout-à-fait utilisable à d'autres niveaux. Me basant sur une expérience faite dans deux classes de seconde LV2, je proposerai son utilisation dans le cadre d'un plan de travail, puis donnerai d'autres "pistes" d'utilisation.

**Astrid MAILHÈS**

## **PRÉSENTATION DU "GROUPE FREINET"**

### **À L'INSTITUT GOETHE PARIS**

#### **Formation du groupe**

Le groupe Freinet à l'Institut Goethe à Paris s'est constitué à la suite d'une série de séances ayant comme sujet le travail libre qui s'est tenu au printemps de l'année 1994. La première séance, au cours de laquelle le groupe a été créé a eu lieu le 1er juin 1994. Environ 25 personnes y assistaient. La première séance régulière se tenait fin septembre 1994 en présence de douze collègues.

Nous nous rencontrons une fois par mois le mercredi après-midi pendant deux heures. Après différents départs et arrivées, le groupe compte cette année cinq collègues. Au cours de la deuxième séance, nous avons décidé de travailler dans le domaine des techniques Freinet pour l'enseignement et de travailler en groupe fermé afin qu'une fluctuation permanente ne puisse nuire au travail. D'autre part, nous fixons notre mode de fonctionnement, qui a connu quelques modifications et se compose, actuellement, de la façon suivante :

Désignation du secrétaire de séance

- 15' Quoi de neuf/infos
- 5' Changement de l'ordre du jour / lectures des décisions de la dernière séance
- 30' Echanges pédagogiques (un collègue présente spontanément un travail ou un thème prévu à l'avance suivi d'une discussion)
- 55' Travail sur le projet : le groupe a choisi un projet pour l'année : fichier de lecture, fichier de grammaire
- 5' Lecture des décisions/ organisation de la prochaine séance
- 10' Feedback (tour de table au sujet de la séance du jour)

En janvier 1995, nous fixions notre premier sujet de travail : la production d'un fichier de lecture autocorrectif pour l'enseignement s'adressant aux débutants en allemand. Le travail s'est poursuivi jusqu'aux vacances d'été 1996 où nous avons fait préparer une version provisoire de 60 cartes pour l'impression.

### **Phase d'expérimentation**

L'année 1996/97 ce fichier a été en phase d'expérimentation dans environ 20 classes. Elle permet une révision inspirée par la pratique et l'établissement définitif de la version à imprimer. Chaque enseignant travaille avec le fichier selon les principes pédagogiques qu'il juge convenir à son enseignement. Il a reçu une fiche d'évaluation sur laquelle il note, éventuellement avec l'aide de ses élèves, les commentaires des fiches, les erreurs, le degré de la difficulté, son avis au sujet de l'illustration et l'intérêt que la fiche a connus.

### **Notre travail actuel**

En septembre 1996, nous avons décidé de réviser un fichier autocorrectif de grammaire déjà existant et de le préparer pour l'impression. Par ailleurs, nous sommes en train de nous occuper de la finition du fichier de lecture et de le compléter pour arriver à 100 fiches. Nous sommes actuellement en négociation avec un éditeur pour l'édition définitive, prévisible pour 1998.

Pour nous contacter :

C.R.E.L.O. / Secteur Langues - I.C.E.M.  
Freinet-Gruppe Goethe-Institut  
Université de Paris XI  
Bât. 336  
91405 ORSAY Cedex

**Gerald SCHLEMMINGER**

## **FICHIERS POUR LA CLASSE DE LANGUE :**

### **BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE**

Dans cette bibliographie, nous recensons seulement de réels fichiers conçus pour le travail individualisé des élèves. Nous ne tenons pas compte des multiples cahiers et livres qui - même accompagnés des solutions - ne permettent que difficilement un travail en autonomie de la part des élèves. De plus, ceux-ci ont été mis sur le marché sans expérimentation préalable en classe (comme c'est le cas pour la plupart des fichiers) pour améliorer leur qualité et connaître l'utilisation qu'en font les élèves.

Il s'avère que peu de fichiers ont été conçu spécialement pour la classe de langue. Il apparaît que tous ceux présentés ici peuvent s'employer en langue, en les adaptant parfois légèrement.

Il est évident que la plupart des fichiers sont d'origine allemande. Cela s'explique par un foisonnement d'expérimentations pédagogiques particulièrement intense et méconnu en France. En Angleterre et en Espagne, il n'y a pas de tradition de "mouvement de réformes pédagogiques" qui auraient pu inspirer ce type de travaux (remontant aux débats autour de concepts tels que "pédagogofiche", "studiométrie", "fichier scolaire coopératif", "enseignement individualisé" dans les années 1920). A notre regret, surtout les enseignants de l'espagnol restent donc un peu sur leur faim en lisant cette bibliographie. - Pour les petites maisons d'édition, nous indiquerons également leur adresse.

- **BARTENS, Brigitte (1990) : *Achtung - fertig - Deutsch 1*, Westermann, Braunschweig.**

Fichier de grammaire et de vocabulaire pour l'allemand : format A 5, fiches cartonnées, en couleurs, 60 fiches, correction au dos de chaque fiche, 1 liste de vocabulaire, 10 fiches de travail individuel, 1 fiche guide.

Il a été conçu pour l'Allemand, langue maternelle, niveau C.E.1 / C.E.2. Cependant, il se laisse utiliser facilement dans un cours d'allemand langue étrangère, même à l'école primaire, car il est d'une utilisation très

facile ; les tâches à effectuer sont représentées par des symboles.

- **Darmstädter Freinetgruppe (1991) : *Lesekartei*, Pädagogik-Kooperative e.V., Bremen (4e édition)<sup>1</sup>.**

Fichier de vocabulaire pour l'allemand : format A 4, fiches non cartonnées, en noir et blanc, sans correction, environ 100 fiches.

Chaque fiche comporte un petit texte qu'il s'agit de compléter ou accompagner de questions auxquelles il faut répondre. Ce fichier, s'adressant à des élèves allemands à l'école primaire, reprend les situations de leur vie quotidienne, leur vie d'élève d'école primaire allemande ; il comporte peu d'éléments de civilisation. Il est à regretter qu'il n'ait pas la qualité de conception que l'on trouve dans les fichiers de lecture, conçus par le mouvement Freinet français (voir plus loin).

Pour la classe de langue et bien que les instructions de chaque fiche soient représentées par des symboles faciles à comprendre, la progression lexicale du fichier reste très forte. Pour que l'enseignant de langue puisse l'utiliser - le fichier s'adapte bien aux 2e / 3e années d'apprentissage de l'allemand - il doit faire un tri et éliminer des fiches trop difficiles (= un quart du fichier).

Pour faciliter l'autocorrection, l'enseignant devrait ensuite coller la correction au dos de chaque fiche et la mettre sous chemise transparente. Ce procédé facilite l'utilisation des feuilles non rigides, et les protège.

Ce travail de préparation vaut la peine car le vocabulaire touche les scènes de la vie quotidienne. Il correspond tout à fait au champ lexicale des manuels des premières années d'apprentissage. Rappelons que ce fichier est exclusivement d'ordre lexical et n'inclue aucun élément de civilisation, ce que l'on pourrait regretter dans le cadre d'un cours de langue vivante.

- ***Deutsche Grammatik in Frage und Antwort. Eine Wiederholungskartei* (1980), Langenscheidt, München.**

Fichier de révision grammaticale pour l'allemand : format 10,3 cm x 8,6 cm, cartonné, noir et blanc sur fond marron, 100 fiches, correction au dos de chaque fiche.

Ce fichier s'adresse aux apprenants d'Allemand langue étrangère, niveau avancé. L'idée de base de ce fichier autocorrectif nous paraît intéressante. Mais il renferme de nombreux inconvénients pédagogiques,

---

<sup>1</sup> Adresse : Pädagogik-Kooperative • Goebenstraße 8 • D-2809 Bremen • Allemagne.

car on s'aperçoit qu'il n'a jamais été expérimenté avant sa publication. Son format est trop petit, la perte des fiches semble être programmée, l'écriture est trop petite, trop de phrases d'exercices par fiche, etc.

Le niveau lexical de ce fichier de grammaire est beaucoup trop élevé. (Est-il conçu au seul usage des étrangers vivant en Allemagne ?) Il y a absence de progression grammaticale à l'intérieur d'un point de grammaire, il y a trop peu de fiches par difficulté grammaticale, etc. L'utilisation pédagogique de ce fichier nous paraît bien compromise.

- ***Fichier Cuisine - lecture (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

Fichier créatif de lecture en français : format A 4, cartonné, noir et blanc sur fond coloré, une quarantaine de fiches, une fiche pédagogique, un index des recettes.

Fiche recto : les ingrédients sont représentés par une image, accompagnée du mot et de la quantité du produit à mettre ; fiche verso : les étapes de la préparation, par étape un dessin et une seule phrase. Ce fichier s'adresse aux enfants de CP. Mais comme il s'agit de recettes de cuisine (pour adultes), il peut être utilisé tel quel pour les débutants en Français langue étrangère.

Il est étonnant qu'aucun éditeur n'ait pensé à faire élaborer un pareil fichier pour d'autres langues, car sa conception est très facile et l'application pratique évidente.

- ***Fichier de lecture. Fichier 01 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier 02(s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier 03 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier A1 (1986), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier A2 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier A3 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier B (1989), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier C (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier D (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
- ***Fichier de lecture. Fichier Presse (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

Fichier autocorrectif de lecture en français : format A 5 (sauf pour *Fichier C* et *D* qui sont en A 4), cartonné, noir et blanc, 50 fiches, fiche de correction en plusieurs exemplaires ; fiches de travail individualisé pour l'élève, fiche d'utilisation pour l'enseignant.

Ce sont des fichiers de lecture dont la progression va du débutant en lecture, français langue maternelle, classe CP (= Fichier 01) jusqu'à la

lecture complexe pour des élèves en classe de 6e / 5e au collège. Il s'agit de fichiers de lecture silencieuse, sans recours ni au déchiffrage ni à l'oralité. Les auteurs des fichiers ont préféré la production de sens à la production de sons. Les fichiers ont pour objectif de développer des attitudes variées vis-à-vis du message écrit (lecture par anticipation, par formulation d'hypothèses, lecture d'affinement de la perception visuelle, lecture non-linéaire, lecture sélective, lecture fine, etc.). Les fiches mêlent étroitement les activités de prévision et les activités de vérification, car l'un des aspects les plus importants des progrès en lecture consiste à réduire la quantité d'informations visuelles nécessaires à la perception du message.

Les fiches ne comportent aucune consigne, elles sont en général construites de la même manière : au recto se trouve le titre, un dessin, un texte, etc. ; au verso, la découverte de sens et son évaluation par des questions. Les auteurs ont voulu cette évaluation la plus rapide et la moins contraignante possible. Les réponses sont donc réduites à une phrase, parfois même à un numéro, car le travail, c'est de lire, de comprendre le sens de l'écrit le plus rapidement possible et non pas être un prétexte à des exercices écrits qui n'ont plus rien à voir avec la lecture.

Les premiers fichiers (01, 02, 03) ne sont pas des outils pour démarrer l'apprentissage proprement dit de la lecture. Ils peuvent cependant y contribuer largement en développant, au cours même de l'apprentissage, des attitudes qui aideront les élèves dans leur démarche.

Ces fiches peuvent être utilisées telles qu'elles en Français langue étrangère pour débutants jusqu'au niveau baccalauréat. Cette transposition peut s'effectuer d'autant plus facilement que le vocabulaire débutant est simple. Par ailleurs, les situations et types de lecture ne se confinent pas dans un monde enfantin, ce qui aurait empêché, comme c'est souvent le cas avec d'autres matériaux issus de l'enseignement de français langue maternelle pour débutants, son utilisation avec des élèves plus âgés.

- **Fichier d'orthographe. Fichier B (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.<sup>1</sup>**
- **Fichier d'orthographe. Fichier C (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.**

Fichier autocorrectif de l'orthographe française : format A 5, cartonné, noir et blanc, 100 fiches, correction au dos de chaque fiche ; fiches test (sans correction), fiches de travail individualisé pour l'élève, fiche récapitulative pour l'enseignant.

Les deux fichiers ont été conçus pour l'entraînement autocorrectif

---

<sup>1</sup> Adresse : P.E.M.F. • 06376 Mouans-Sartoux.

pendant les premières années d'apprentissage de la langue maternelle française à l'école primaire. Mais il est très facilement utilisable en classe de français langue étrangère, deuxième, troisième années d'apprentissage, car la progression est très "lente", chaque point d'orthographe est étayé par plusieurs fiches graduées en difficulté ; sur chaque fiche, il y a l'exemple de ce qu'il faut faire. L'enseignant doit éventuellement sortir les fiches dont le niveau lexique est trop élevé en classe de langue. Ce fichier s'adapte comme outil de révision même dans les classes de langues supérieures.

- **FRADIN, Christian (1992) : "Good Morning". Pour une approche de l'anglais par le jeu à l'école élémentaire, C.R.D.P. des Deux-Sèvres, Niort.**

Fichier de jeu : format A 5, cartonné, noir et blanc sur fond de couleurs, 50 fiches.

Il ne s'agit pas d'un fichier autocorrectif pour l'élève mais d'un outil didactique pour l'enseignant répertoriant par fiche les actes de parole usuels et les propositions de jeux d'entraînement oraux et d'expression verbale possibles. Nous l'avons inclus dans notre bibliographie car il peut être une aide pratique pour la préparation des cours de langue à l'école primaire.

- **GEUSS, Ute / HÖVEL, Walter (1996) : *Schreiblandschaften ...und jedes Stück Papier ist schon ein Text - Mindscapes pour every day poets*, Pädagogik-Kooperative e.V., Bremen.**

Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en allemand (langue maternelle) et en anglais (langue étrangère) : format A 4, cartonné, noir et blanc, quelques fiches en couleurs, 50 fiches, le recto est en allemand, la version anglaise est au verso.

Chaque fiche comprend une photo ou un montage-photo qui sert de "déclencheur" accompagnée de consignes d'écriture très variées. En fait, ce fichier peut être également utilisé pour l'incitation à l'expression orale (en photocopiant la fiche ou en en rétroprojectant un transparent au mur) pour toute la classe ou en petits groupes.

Il est à regretter que les consignes, certes toujours très originales, mais souvent trop longues, puissent constituer un handicap pour un travail en autonomie, en classe de langue vivante. C'est la raison pour laquelle ce fichier s'utiliserait plus facilement au niveau du lycée.

Ce fichier s'adresse à des élèves au collège, Allemand langue maternelle et en Anglais, à partir de la troisième année d'apprentissage. Il peut être également utilisé en Allemand, troisième, quatrième années

d'apprentissage. Les consignes favorisent le travail en groupe.

- **GOBERT, R. / SEVE, A. (1993) : *Les comment à cause des pourquoi. Langue vivante seconde d'intégration véhiculaire*, Namur, éditions Erasme.**

Il s'agit d'un livre (format A 4) comportant environ 4000 fiches de tout type : des fiches pour l'apprentissage de nouveaux champs lexicaux, des points de grammaire, pour l'expression orale, écrite, etc.

Ce fichier-livre a été conçu spécialement pour le Français langue étrangère. Il constitue plutôt un outil didactique et pédagogique s'adressant à l'enseignant plutôt qu'à l'élève. Les fiches - en noir et blancs - sont photocopiables. (Voir également la présentation de ce fichier dans *Tracer* n° 9, mars 1996, pp. 5 - 15.)

- **HERING, Jochen / ARBACH, Ludwig (1995) : *Vorhang auf Gedichte*, Pädagogik-Kooperative e.V., Bremen (3e édition).**

Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en allemand, à partir de poèmes : format A 4, cartonné, noir et blanc, 100 fiches, fiches de correction à part (car une vingtaine de fiches sont en auto-correction).

Ce fichier s'adresse à des élèves au collège, Allemand langue maternelle, mais il peut être également utilisé en Allemand, troisième ou quatrième années d'apprentissage. Chaque fiche comprend un poème, accompagné d'une illustration et de consignes d'écriture, variées et originales.

L'enseignant peut également utiliser ces fiches pour travailler avec toute la classe à l'oral (type "explication de texte"). Les fiches ont le grand avantage de comporter des poèmes brefs ; les consignes ont pour objectif d'inciter l'élève à reformuler, à imaginer ce qu'il entend par certaines formules et métaphores, à créer lui-même un texte, etc. Par ces procédés, les auteurs s'éloignent de l'explication de texte habituelle et souvent fort ennuyeuse pour l'élève, afin d'arriver à une (re-)création active de l'original.

- **HÖVEL, Walter (1987) : *Freie Texte selber schreiben in Deutsch und Englisch, Warum nicht?*, Verlag Schulpraxis, Mülheim<sup>1</sup>.**

Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en Allemand et en Anglais : format A 5, cartonné, en noir, blanc, bleu, 60 fiches ; le recto est en allemand, la version anglaise est au verso.

---

<sup>1</sup> Adresse : Verlag Schulpraxis • Zehntweg 151 • D-45475 Mülheim • Allemagne.

En fait, le titre "écrire des textes libres..." induit en erreur : ce n'est pas un fichier pour faire écrire des textes mais des fiches d'incitation à l'écriture personnalisée, en allemand et en anglais. Ce travail peut s'effectuer individuellement ou en atelier d'écriture. Les productions des élèves ne sont donc pas des textes libres, mais des textes à écriture guidée.

Le fichier a été conçu, pour des classes d'école primaire / collège (niveau 6e) en Allemand langue maternelle et en Anglais langue étrangère pour les 2e / 3e années d'apprentissage. En Allemand langue étrangère, on peut l'utiliser à partir de la troisième année d'apprentissage, non pas à cause des modèles d'écriture proposés qui seraient trop complexes, mais parce que les consignes en allemand sont trop difficiles pour un débutant. Si le professeur d'allemand veut mettre ce fichier à la disposition des élèves en travail autonome / individualisé, il devra éventuellement trier les fiches pour sélectionner celles utilisables sans l'aide de l'enseignant.

- **HÖVEL, Walter / VIERKÖTTER, Otto / GEUB, Ute (1987) : *Warum nicht? Literatur handlungsorientiert (Sek. II)*, Verlag Schulpraxis, Mülheim.**

Fichier d'incitation à l'expression littéraire en allemand : format A 5, cartonné, noir et blanc avec 53 fiches, accompagné d'annexes (descriptif et conseils pédagogiques).

Les fiches donnent des pistes fort variées et originales sur la manière d'aborder un texte d'auteur et comment se l'approprier par des approches et techniques créatives. Ce fichier s'adresse aux élèves de collège / lycée en Allemagne, mais il est également utilisable en classe de première / terminale, Allemand LV 1. Il est conçu pour un travail individuel des élèves, mais l'enseignant peut aussi l'utiliser en coopération avec toute la classe. On peut regretter les consignes parfois un peu trop longues qui peuvent rebuter l'élève souhaitant travailler individuellement avec ce fichier.

- **KASPER, Joseph (1991) : *Schreib los! Bildimpulse für freie Schülertexte*, Kaleidoskop, Pädagogisches Atelier, Köln.<sup>1</sup>**

Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en allemand à partir de photos : format A 4, non cartonné en noir et blanc, environ 100 fiches.

---

<sup>1</sup> Adresse : Kaleidoskop, Pädagogisches Atelier • Regentenstraße 53 • D-51063 Köln • Allemagne.

Il s'agit de photos ou de montages de photos souvent très originaux et surprenants, accompagnés de quelques phrases d'explication et / ou de consignes, qui ne peuvent que provoquer une réaction du lecteur. Le fichier s'adresse à des élèves allemands de 10 à 14 ans (niveau école primaire / collège), mais l'enseignant peut l'utiliser sans difficulté à partir de la troisième année d'apprentissage de l'Allemand. S'il veut que l'élève comprenne tous les textes et consignes, il doit éventuellement effectuer un tri ou cacher les textes.

- **KÖBLER, J. / JÄCKEL, Werner (1996) : *98 Lernposter Englisch*, AOL Verlag, Lichtenau<sup>1</sup>**

C'est un fichier-livre (format A 4, noir et blanc) reprenant, par fiche, une difficulté de la langue anglaise. La présentation est très simple (dessin mnémotechnique et le mot) et s'adresse à des débutants. Ces fiches photocopiables sont conçues comme outil didactique pour l'enseignant. Elles peuvent être projetées par rétroprojecteur ou affichées au mur.

- ***Livrets programmés d'orthographe D (1979)*, Mouans-Sartoux, P.E.M.F.**

Il s'agit d'une collection d'une vingtaine de livrets autocorrectifs chacun d'une quinzaine de pages. Chaque livret reprend un point de l'orthographe française d'une manière très explicite et d'une progression à étapes minimales. A partir d'une observation de plusieurs phrases, l'élève est incité à formuler sa règle provisoire. Un petit test vérifie si l'hypothèse de l'élève a été juste. Celui-ci peut s'autocorriger, la solution se trouvant sur la page suivante. S'il n'a aucune erreur, il passe toute de suite au niveau supérieur de la règle ; sinon, des questions, puis des observations suivies d'exercices-test amènent l'élève à mieux cerner ses erreurs et à corriger sa première hypothèse sur la règle. Ainsi, par observation, constructions d'hypothèses et vérifications, la règle se construit d'une manière de plus en plus complexe et explicite.

Ces livrets s'adressent à l'école primaire (niveau CM), ils peuvent facilement être utilisés en Français langue étrangère à partir de la troisième année d'apprentissage.

- **ROEDER, Erik (1993) : *Lernkarussell*, Freiarbeit-Verlag, Lichtenau-Scherzheim<sup>2</sup>.**

Fichier autocorrectif de révision grammaticale pour l'allemand :

---

<sup>1</sup> Adresse : AOL Verlag • Waldtsraße 17 - 18 • D-77839 Lichtenau.

<sup>2</sup> Adresse : Freiarbeit-Verlag • D-77839 Lichtenau - Scherzheim.

format A 6, cartonné, en rouge et blanc, 90 fiches, livré avec le classeur ; correction au dos de chaque fiche.

Ce fichier s'adresse aux élèves Allemand langue maternelle, niveau collège, première / deuxième années. En Allemand langue étrangère, ce fichier peut être utilisé seulement au niveau du lycée (LV 1), car les explications grammaticales et les consignes, trop longues, sont en allemand. Les fiches sont souvent surchargées en explications et consignes, au détriment des exercices, ce qui rend le travail individuel et autonome plus difficile.

- **Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. / Pädagogik-Kooperative e.V. (1995) : *Aller Anfang leicht gemacht*, Pädagogik-Kooperative e.V., Bremen.**

Fichier d'apprentissage et de révision du lexique allemand de base : format A 5, cartonné, noir et rouge sur fond ocre, une centaine de fiches, un répertoire des mots par ordre alphabétique, accompagné d'un dessin, une fiche pédagogique.

Chaque lettre de l'alphabet comporte une progression de cinq étapes

:

1. Fiche recto : la lettre à étudier et un dessin d'objet commençant par cette lettre ; fiche verso : la lettre en écriture d'imprimerie et latine, en majuscule et minuscule.
2. Fiche recto : la lettre et plusieurs dessins d'objets dont certains commençant par cette lettre indiquée, d'autres pas ; la fiche verso apporte la solution.
3. Fiche recto : dessin et mots commençant par la lettre, mais non appariés ; fiche verso : l'appariement mot - dessin.
4. Fiche recto : des dessins d'objets comportant la lettre ; fiche verso : le dessin accompagné seulement de la place de la lettre étudiée.
5. Fiche recto : le dessin d'objet commençant par la lettre étudiée ; fiche verso : le nom de l'objet accompagné du dessin.

Ce fichier a été conçu pour l'apprentissage de l'écriture de l'Allemand langue maternelle. En le modifiant légèrement, ce fichier peut être facilement transposé en CM 2 pour l'initiation à l'allemand ; il faudrait par exemple ajouter les articles.

- **SCHREITMÜLLER, A. (1988) : *Englisch-Kartei "Verb-Game"*, Pädagogik-Kooperative e. V., Bremen.**

Fichier - jeu de révision des verbes anglais : format A 5, noir et blanc, cartonné sur fond marron, 240 fiches-jeu, fiches d'explication

grammaticale (en allemand), notice du jeu (en allemand), une liste d'expressions, trois roues de jeu. Fiche-jeu recto : verbe et son complément accompagnés d'un dessin ; fiche-jeu verso : toutes les formes grammaticales du verbe et la traduction (en allemand).

Pour une présentation plus détaillée du fichier-jeu et des règles du jeu, voir : *Tracer* n° 3, sept. 1993, pp. 16 - 18.

- **SCHREITMÜLLER, A. et al. (1988) : *Adjectives : Opposites, Pädagogik-Kooperative e. V., Bremen.***

Fichier - jeu de révision des adjectifs et des prépositions de l'anglais : format 10,5 x 7,5, noir et blanc, cartonné sur fond marron, environ 100 fiches, fiches d'explication grammaticale (en allemand), notice du jeu (en allemand). Fiche-jeu recto : phrases lacunaires accompagnées d'un dessin ; fiche-jeu verso : solution.

Pour une présentation plus détaillée du fichier-jeu et des règles du jeu, voir : *Tracer* n° 3, sept. 1993, pp. 14 - 15.

- **VAN EUNEN, Kees / MOREAU, Jacques / DE NYS, Filip / WILDENBEEST, May (1990) : *Lesebogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben, Antwortblättern und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, Berlin.***

Fichier autocorrectif de lecture en allemand : classeur de format A 4 comportant 26 "leçons" (181 pages), non cartonné, noir et blanc, fiches de correction à part. Il a été conçu spécialement pour l'Allemand langue étrangère, niveau lycée ou apprenants adultes.

Cet ouvrage montre les limites du concept pédagogique du fichier. En effet, chaque unité comprend six pages densément remplies de textes et exercices variés autour d'un thème central. Il est peu probable qu'un élève veuille utiliser ce fichier en travail autonome, car chaque série de fiches demande un travail intense de plusieurs heures. Nous considérons ce fichier plutôt comme un manuel de préparation de cours très didactisé et immédiatement photocopiable.

Si l'enseignant souhaite l'utiliser comme un réel fichier autocorrectif, il devra effectuer un important travail de tri et de recomposition pour arriver à des fiches individuelles et utilisables. Nous ne mettons pas en question les bonnes intentions des auteurs, mais ce fichier n'a probablement jamais été expérimenté comme fichier en travail autonome.

Jacky VARENNE

## POUR LIRE EN ANGLAIS

### QUAND ON NE CONNAIT PAS ENCORE L'ANGLAIS<sup>1</sup>

Nous savons qu'une des clés de l'apprentissage de la lecture, c'est la fréquentation précoce des livres. Pour l'apprenti-lecteur, lire plus ou moins seul un livre est très agréable et très profitable. D'où l'intérêt, en grande section et CP, de livrets comme ceux de la série *Histoire de lire* (Ed. Odilon).

D'aucuns se sont aperçus que ces petits livrets pouvaient être utilisés avec profit par des enfants étrangers désireux d'apprendre le français. D'où l'idée d'avoir une version "british" pour les jeunes Français qui commencent l'apprentissage de l'anglais (à l'école primaire et / ou au collège)<sup>1</sup>.

Les atouts de ces livrets sont les mêmes que dans la version en français :

- des textes courts, avec un style et un vocabulaire volontairement très simples ;
- des dessins aidants, qui permettent le plus souvent une compréhension immédiate, avec une aide très réduite de l'adulte ;
- l'utilisation de formules courantes, avec des répétitions, pour une imprégnation plus rapide ;
- un peu de fantaisie et beaucoup d'humour.

Restent deux questions :

- Est-il utile, dans des classes qui font de l'initiation à l'anglais, d'avoir aussi la version en français, pour que les enfants puissent comparer le vocabulaire, les tournures de phrases, ou au contraire est-il à éviter, pour que les enfants ne soient pas tentés, pour comprendre, de passer par la version française ?

---

<sup>1</sup> A la rentrée 1997 sont disponibles les livrets en anglais, allemand et espagnol auprès de : Edition Odilon • 8, rue de Bruneau • Les Chollets • 89100 NAILLY.

- Serait-il intéressant d'avoir une version orale, sur C.D., par exemple, pour qu'à la lecture, les enfants puissent suivre sur le livre en écoutant le texte par un lecteur anglais ?

Parfois, les enseignants expriment la crainte que le modèle écrit ne fixe une fausse prononciation. Rappelons que l'objectif des livrets n'est pas de remplacer l'expression orale, qui reste primordiale, mais de l'accompagner. L'écrit est l'une des voies possibles (pensons aux élèves de type visuel) pour fixer une imprégnation orale.

Pour illustrer notre propos, vous trouverez sur les pages suivantes l'histoire *Hunting for Mushrooms* (Edition Odilon, mai 1997) :

Collage n° 12 a

Livret *Hunting for Mushrooms*

PAGES 1 ET 2 EN LARGEUR (réduction)

Collage n° 12 b

PAGES 3 ET 4 EN LARGEUR (format normal)

Collage n° 12 c

PAGES 5 ET 6 EN LARGEUR (format normal)

Collage n° 12 d

PAGES 7 ET 8 EN LARGEUR (format normal)



**Jens-Peder WEIBRECHT**

## **LA CLASSE ÉLECTRONIQUE :**

### **EXAMEN ANNUEL ALTERNATIF**

Comme nous avons travaillé avec les élèves un an dans la classe électronique avec un ordinateur portable et une connexion à l'Internet, il était évident pour nous d'essayer de faire un examen annuel pour tester l'effet de la nouvelle technologie.

Est-ce que la nouvelle approche pédagogique et les nouvelles formes de travail avaient apporté quelque chose aux élèves pour qu'ils apprennent plus facilement à apprendre et à lire et à écrire en français ?

Au Danemark nous faisons chaque année des examens annuels oraux et écrits. Mais comme les cours quelquefois se prolongent deux ou trois années jusqu'au baccalauréat, nous avons la possibilité de demander des examens "alternatifs" pour faire des évaluations. C'est ce que nous avons fait pour tester l'assimilation du français de nos élèves débutants de la classe électronique.

A notre demande nous avons deux jours à notre disposition et nous avons décidé de faire dérouler l'examen ainsi :

- La première journée : les élèves tirent une question au programme et effectuent ensuite une recherche sur l'Internet pour répondre à la question posée.
- La deuxième journée : examen oral où les élèves doivent parler de leurs recherches à partir de l'introduction écrite qu'ils avaient faite le premier jour. Ce jour-là, ils ont également un texte de leur programme à commenter.

### **Le démarrage**

Tous les élèves sont arrivés à 8 h et ils ont tiré leur question. Ils étaient tous dans une salle où ils avaient accès à l'internet et à une imprimante. Chaque élève avait sa propre question, mais il leur était permis de se consulter et de me poser des questions techniques. Tout le monde a bien travaillé jusqu'à 14 h où ils devaient remettre un papier

avec leurs réponses ainsi qu'un fichier (d'ordinateur).

Comme il s'agissait de débutants, ils avaient le droit de répondre en français et, en partie, en danois. Voici quelques exemples de questions :

- Fais une recherche sur le thème : *La Corse*. Tu dois présenter l'île comme un lieu de tourisme, sous un angle historique, d'un point de vue littéraire ou d'une autre façon intéressante. Comme point de départ je te propose l'adresse électronique suivante : <http://www.sitec.fr/corsica/>
- Les enfants et les jeunes en France ont leurs propres journaux sur l'Internet. Donne quelques exemples de leur contenu en présentant quelques sites. Comme point de départ je te propose les adresses suivantes : <http://www.jde.fr/> et <http://www.imagnet.fr/~sjm/>
- Fais une recherche sur "*Cannes*". Tu dois présenter la ville et donner les exemples des activités qu'on y trouve. Comme point de départ je te propose l'adresse électronique suivante : <http://www.francenet.fr/Cine/Cannes> et <http://franceweb.fr/cine/Cannes/Ville/index.html>
- Quel temps fera-t-il en France les jours prochains ? Tu dois chercher des renseignements sur le temps en France en général et me dire quel temps il fera dans deux ou trois grandes villes françaises dans 48 heures. Comme point de départ, je te propose l'adresse suivante : <http://www.meteo.fr> et <http://www.meteoconsult.fr/>

## Les recherches et leurs résultats

Tous les élèves ont travaillé intensément pendant six heures et leurs résultats étaient assez bons et intéressants. Je vous donne deux exemples qui vous montre une partie de leurs réponses (sans traduction des parties en danois) :



### **Frankrig op dets mange oste!!!**

Det franske folk er kendt for deres oste og især deres forgudelse af disse oste. Da der ialt er omkring 400 oste på det franske marked

burde der også være lidt for enhver smag.

På adressen: <http://www.schamp.ccip.fr/~greg/tit001f.html> fandt jeg noget om den kendte ost camembert. Camembert er opkaldt efter den by den blev "opfundet" i.

D'après la légende, c'est une habitante de Camembert, une certaine Marie Harel, qui a inventé le fromage qui porte le nom du village. Elle aurait reçu d'un prêtre le "secret" de sa fabrication. Pendant la Révolution Française (1789), tous les prêtres catholiques en France devaient jurer fidélité à la nouvelle République. Ceux qui refusaient étaient exécutés ou exilés. Quelques-uns ont choisi de se cacher à la campagne, en attendant des jours meilleurs. En 1790, pendant le mois d'octobre, l'Abbé Charles-Jean Bonvoust aurait demandé accueil chez Marie Harel, à sa ferme de Beaumontel. Il était originaire de la Brie, une région proche de Paris connue pour ses fromages. En retour du refuge qu'elle lui a offert, il lui a fait part du "secret" de la fabrication du fromage de Camembert. Une fort jolie légende, mais toute la région était réputée pour ses fromages bien avant la naissance de Marie Harel le 28 avril 1761 !

## LA SUISSE



Schweiz er på 41.295 kvadratkilometer og har 6,9 millioner indbyggere. Landet er opdelt i fire regioner med forskellige sprog. Disse er: Tysk, fransk, italiensk og rætoromansk. Ca. 18% af Schweiz indbyggere tilhører den franske del, der naturligvis ligger i den vestlige del af landet mod Frankrig. Som der kan ses på kortet, er der mange vældige søer i Schweiz (herunder er Geneve-søen nederst til venstre nok mest kendt). Landet er dog også meget rigt på alper.

**Geneve** er en af de større byer i den franske del:

Genève est la ville du protestantisme, capitale mondiale de l'horlogerie, cité jardin, ville culturelle, centre gastronomique réputé, site naturel exceptionnel au carrefour des Alpes, du Rhône et du lac Léman, et le point de départ de nombreuses excursions vers la suisse romande et la Haute-Savoie.

Der er mange både 2,-3,-4,-5- og 6-stjernede hoteller i Geneve, f.eks. "Hôtel des Tourelles", "Hôtel Arcades", "Hôtel Ambassador", "Hôtel Forum" og "Hôtel Beau-Rivage". Præcis ligger disse fra ca. 50-700 sveizer-francs. Restauranter er der også nok af. Disse har f.eks. specialiteter med fisk eller ost. Hvis disse mere eller mindre schweiziske særpræg ikke behager én, er der desuden rig mulighed for at finde en af de mange McDonalds i Geneve.

## L'évaluation

Cette journée a commencé par un texte au programme avec une traduction du français au danois et des questions grammaticales. La dernière partie de l'examen était une conversation en français. Les élèves devaient parler alors de leurs recherches. Chaque élève était examiné pendant 20 minutes. Les notes allaient de 6 à 11 (sur notre échelle de 0 à 13) et il y avait beaucoup de surprises positives.

Bilan de l'examen :

- une grande énergie et intensité pendant la préparation de la présentation ;
- chez des débutants, il y avait une bonne capacité à comprendre les textes français authentiques sur l'Internet ;
- la plupart des élèves étaient capables d'effectuer des sélections de (hyper-)textes sur Internet pour en choisir les meilleurs ;
- la combinaison d'une présentation écrite et d'un examen oral était très agréable pour l'élève ainsi que pour les professeurs ;
- les élèves avaient appris beaucoup de mots par leurs recherches ;
- le plus important : les textes des manuels pour débutants sont mis dans des contextes historiques et culturels ;
- le travail avec l'Internet augmente la conscience des élèves de l'expansion de la langue et de la culture françaises ainsi que leurs connaissances des pays francophones.

Visitez nos pages web : <http://www.nrsbgym.dk/>

et écrivez-moi par mél :

[jw@udd.nrsbgym.dk](mailto:jw@udd.nrsbgym.dk)

ou :

[Jens\\_Peder\\_Weibrecht@fc.sdb.dk](mailto:Jens_Peder_Weibrecht@fc.sdb.dk)

**Herbert HAGSTEDT**

## **ATELIER D'APPRENTISSAGE - QUELQUES MODÈLES**

En Allemagne, beaucoup d'universités et d'écoles disposent aujourd'hui de lieux d'apprentissage d'un type particulier. A la recherche d'une description typique de ces "paysages d'apprentissage", j'ai suivi beaucoup de pistes. Finalement, j'ai abouti au choix du terme d'"atelier d'apprentissage" [Lernwerkstatt].

Cette forme d'atelier "didactique" est comme un fil rouge dans l'histoire de la réforme scolaire. J. DEWEYs "Learning environments", M. MONTESSORI, O. DECROLY et ses "Centres d'intérêt" ou C. FREINET et ses "Ateliers" ne sont que les plus connus des ateliers d'apprentissage. Presque tous ces ateliers ont, au cours de leur développement, dépassé leur forme initiale. Il est réjouissant de voir que beaucoup de classes (de l'école primaire) ont leur propre concept d'atelier d'apprentissage dans lequel diverses branches du mouvement des réformes pédagogiques sont intégrées.

### **Comment se manifeste cette ouverture ?**

Il existe le choix entre plusieurs types. En général l'atelier d'apprentissage propose aux enfants une diversification de leur travail. Les matériels proposés ne sont, en règle générale, disponibles qu'une seule fois. L'enseignant a organisé divers domaines de l'atelier, de façon à rendre possible un "enseignement mobil" (P. PETERSEN). Les enfants changent de temps en temps de place de travail, tout en décidant (partiellement) des tâches à accomplir et du rythme du travail. Cette approche est considérée comme une sorte d'"enseignement simultané" (MAYER-BEHRENS 1983), qui est fortement dépendant de l'environnement et dans lequel l'enseignant est beaucoup plus sollicité que dans l'enseignement plus fermé.

Je propose d'examiner comment ces types d'atelier d'apprentissage se différencient, selon le degré d'institutionnalisation, d'auto- organisation, etc. Je vais esquisser quatre modèles différents illustrés par des exemples concrets d'enseignement.

### **Le modèle "station de travail"**

Pour un thème déterminé, des matériaux les plus divers sont choisis et organisés de façon didactique. Dans l'idéal, il y a toujours plus de "stations" que de groupes d'enfants, donc des places libres. Ce système de rotation exige une grande souplesse. A chaque station se trouve un autre type de matériel, ce qui a l'avantage d'empêcher la concurrence directe ainsi que la comparaison. Les buts peuvent être fixés pour chaque station : ici, il s'agit de découvrir quelque chose, là il faut construire... Table d'expérimentation et coin info, station d'observation et caisse d'expérience peuvent être placées l'une à côté de l'autre. Gabrielle FFAUST-SIEHL (1989) a proposé par exemple 19 stations d'apprentissage différent sur le thème "le temps", placées en cercle.

A l'Université de KASSEL, nous avons procédé à un essai dans le cadre d'un projet de recherche "Les enfants découvrent les phénomènes naturels" avec 12 stations de matériels en tout (voir H. HAGSTEDT / K. SPRECKELSEN 1988).

Actuellement, nous procédons à des expériences d'enseignement sur le thème de la géométrie corporelle. Dans l'atelier de l'école primaire, 8 à 9 stations sont mises en place qui exposent les enfants à la perception de formes géométriques. Les enfants cherchent eux-mêmes, à chaque station, les tâches à effectuer. Ils peuvent, par exemple, inventer une règle du jeu en rapport avec le matériel, inventer une construction et en faire le dessin, formuler un exercice pour leurs camarades, écrire un texte libre concernant leur imagination face à la géométrie...

### **Le modèle "buffet"**

Ici, le matériel est choisi par l'élève en fonction des besoins qu'il exprime. Il s'agit de matériel disponible dans la classe, disposé sur des étagères, sur des tables ou dans des caisses thématiques. L'élève doit d'abord organiser sa table de travail et rassembler ce dont il a besoin. La salle de classe devient un buffet de matériels où il s'agit d'opérer un choix.

Dans notre atelier d'apprentissage de l'Université de KASSEL, des expériences d'enseignement de ce type ont été menées avec succès. Une classe a construit des balanciers. Il a été proposé aux élèves de construire une figure avec les objets de leur choix, capable de tenir en équilibre sur une bouteille ou une corde. Un "buffet" de matériels avait été préparé comprenant des objets de tous les jours, du matériel de récupération, matériel naturel, un mélange d'objets légers (styropor, liège, boules de ouate...) et d'objets lourds (plomb de l'imprimerie, anneaux de métal, pierres...). Il est indispensable de commencer par présenter le matériel à

la disposition des élèves.

Une autre expérimentation a été menée dans le monde du miroir. Les élèves ont deux superficies sur leur table : un champ d'expérimentation (noir) et un champ de documentation (blanc). Ils choisissent leurs matériels sur la table buffet : restes de miroirs, carreaux, boutons, miroirs concaves, papier mâché... Notre exemple montre une classe de CP (classe de ville) qui travaille pour la première fois selon cette méthode. Malgré le côté inhabituel de ce travail, de devoir chercher eux-mêmes et de documenter leur procédé, les élèves s'y sont mis (voir S. BOHNERT / H. HAGSTEDT 1990).

### **Le modèle "plan de travail"**

Contrairement au buffet, le concept est défini plus précisément. Il y a une liste de matériels exacte et un programme de travail défini. Le travail à exécuter (propositions d'expériences, constructions, observation, bricolages...) peut être formulé sur des petites cartes. Il peut également s'agir de plans de travail différenciés selon les "Assignments" dans le plan DALTON. Les élèves travaillent de façon indépendante, sans l'enseignant.

Exemple : Un atelier d'apprentissage selon le modèle de plan de travail peut être équipé d'un fichier traduit de l'anglais "Look" ou du fichier "Comprendre la nature". Chaque carte de travail contient une liste de matériels : tu as besoin de..., d'informations et d'une démarche à suivre. Le matériel nécessaire peut être trouvé à l'école, à la maison, chez des connaissances, etc., ce qui fait que l'atelier d'apprentissage n'est pas limité à la salle de classe uniquement. Les enfants peuvent également réaliser des expériences à la maison.

Ce modèle peut paraître à première vue moins ouvert que les autres. Nous avons procédé à plusieurs expérimentations dans l'atelier d'apprentissage de notre Université. Les fichiers ont été élaborés par des élèves eux-mêmes. Pour des expérimentations en forêt, ou concernant l'étude de l'eau, des fiches guides et des cartes vierges ont été mélangées, ces dernières étant réservées aux annotations des élèves. Des essais similaires ont été faits avec des élèves de tout âge concernant la géométrie, la production de textes libres, etc. Les résultats sont très encourageants et poussent à utiliser de plus en plus ce système de fichier (voir H. HAGSTEDT 1987).

### **L'atelier de production**

Ici, il n'y a ni place de travail fixe, ni thème imposé, ni but à atteindre. On demande à l'élève qu'il développe son propre programme de travail, qu'il définisse un but original, qu'il trouve sa propre motivation et qu'il s'organise de façon indépendante. Cette forme d'atelier que nous connaissons de la pédagogie Freinet vise à l'autonomie, à un travail indépendant, sans le maître. Beaucoup de classes primaires sont passées d'abord par l'atelier d'écriture pour accéder à une certaine ouverture. La création d'institutions diverses comme la boîte aux lettres des élèves, en passant par le journal mural, la correspondance, le livre d'histoire... donne de multiples occasions pour une expression libre. L'atelier devient ainsi "un moyen d'expression des différentes langues des élèves" (W. KORANDA 1980).

Le travail de l'élève prend une dimension toute autre par le fait qu'un journal de classe ou d'école est édité. La salle de classe se transforme en salle de rédaction, l'enseignante devient rédactrice responsable de ses 24 auteurs. Cela demande un très gros travail de la part de l'enseignant. Jacob L. MORENO avait démontré, en 1934 déjà, que les élèves, à partir de 8 - 9 ans seulement, étaient suffisamment "mûrs" pour travailler sans être guidé par le maître.

Grâce à de nombreuses observations de "Independent studies" et "Self-direct group work", faites aux Etats-Unis, nous savons que l'âge n'a pas d'importance, mais que la disponibilité et la motivation de l'enseignant viennent en première ligne. Nous avons eu la possibilité d'observer, dans le cadre d'une recherche étalée sur trois ans, ce modèle d'atelier. Les élèves avaient la possibilité de construire un produit selon leur propre idée. Ils avaient à leur disposition un atelier et des moyens de travailler le bois, du matériel de démontage, etc. Des classes de CM ont eu, trois années durant, l'occasion d'utiliser l'atelier à raison d'une heure par semaine. Aucun but n'a été fixé, un enseignant était disponible sur demande. Un autre enseignant était présent en permanence pour effectuer des observations et rédiger des protocoles. Les élèves ont donc travaillé trois ans sans direction de la part de l'enseignant. Dans cette structure ouverte, ils ont trouvé leur mode d'expression et ont fixé leurs propres objectifs au travail. On peut dire que les élèves ont travaillé selon la méthode naturelle correspondant à leur personnalité.

## **Bilan provisoire**

Ces quatre modèles différents posent des questions. Dans un bilan provisoire, j'aimerais proposer trois directions :

A. Quelles sont les possibilités existantes pour faire "entrer" les élèves

dans l'atelier d'apprentissage ? Existe-t-il des ateliers d'apprentissage ne permettant pas à l'élève de trouver une tâche à effectuer ?

- B. Combien de moyens artificiels sont utilisés dans les différents ateliers d'apprentissage ? Combien d'ateliers d'apprentissage fonctionnent parce que le matériel est sophistiqué ?
- C. Comment peut-on organiser le contrôle de l'apprentissage dans les différents types d'ateliers d'apprentissage ?

## Bibliographie

- BETH, A. / WEBER, L. / NEUJAHN, J. (1983) : *Taking Root: The Workshop Center at The City College*, New York, The Workshop Center.
- BOHNERT, S. / HAGSTEDT, H. (1990) : "Sachlichkeit und Phantasietätigkeit", in : SCHWEDES, H. (s. l. dir. d. ) (1990) : *Erziehung zur Sachlichkeit im Sachunterricht der Grundschule*, Bremen, Universität Bremen.
- DROPKIN, R. (s. l. dir. d.) (1977) : *The Teacher as Learner*, New York, The Workshop Center.
- ERNST, K. et al. (1996) : *Dokumentation der 8. bundesweiten Fachtagung der Lernwerkstätten vom 25. 09. - 29. 09. 1995 in Ludwigsfelde Struveshof*, Wolfsburg, Immenverlag.
- FAUST-SIEHL, G. (1989) : "Lernen an Stationen", in : *Grundschule* 21, 1989, n° 3.
- HAGSTEDT, H. (1987) : "Karteien wachsen lassen. Ein Plädoyer für die Öffnung von Arbeitskarteien", in : *Die Grundschulzeitschrift* 1, 1987, n° 1.
- HAGSTEDT, H. (1990) : "Lernwerkstätten - Neue Lebensräume für Lehrerinnen?", in : *päd extra und demokratische erziehung*, 1990, 3.
- HAGSTEDT, H. / SPRECKELSEN, K. (1988) : "<Es hat irgendwie alles einen Sinn.> Kindergedanken über die Natur", in : HOFGEISMARER PROTOKOLLE, vol. 247, Hofgeismar.
- HAGSTEDT, H. (1995) : "Lernwerkstätten und Grundschulforschung", in : *Dokumentationsband zur 3. Fachtagung 'Grundschulforschung' an der Universität Gesamthochschule Kassel*, Kassel.
- HAGSTEDT, H. (1996) : "Lernwerkstätten - Stützpunkte regionaler Schulreform?" in : *PE - I* [revue pädagogique de l'Institut pädagogique du Tyrol], Innsbruck, oct. 1996.
- KORANDA, W. (1980) : "Schule als Werkstatt. Erfahrungen liegen auch auf dem Schulweg", in : *Grundschule* 12, 1980, n° 10.
- MAYER-BEHRENS, H. (1983) : *Freie Arbeit in der Grundschule*, Dorsten.

Cet article a été traduit par le groupe Freinet suisse. Il s'agit du résumé d'un texte paru sous le titre de "Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit", in H. HAGSTEDT (s.a.) : *Lerngärten und Werkstattunterricht*, Kassel, Gesamthochschule Kassel, Reihe Werkstatt-berichte, Heft 3, pp. 15 - 30.

**Dietlinde BAILLET et al. (1996) : *La grammaire autrement*, Strasbourg, C.R.D.P. d'Alsace.**

Si vous êtes de ceux qui sont convaincus que l'enseignement de la grammaire c'est autre chose que le cours magistral suivi de quelques exercices d'application et clos par un test d'évaluation, vous trouverez dans ce fascicule un certain nombre de pistes qui sortent des sentiers battus.

C'est en effet une grammaire qui met l'enfant au centre de son apprentissage. Elle respecte son rythme et lui permet de découvrir, de manière concrète, le fonctionnement de la langue. A un âge (6è - 5è) où la pensée abstraite n'est pas encore suffisamment développée elle lui offre, grâce au tâtonnement que permet la manipulation des étiquettes par exemple, les moyens de s'appropriier les règles. Par ailleurs, c'est une nouvelle relation qui s'établit avec le professeur qui, en l'occurrence, devient conseiller et animateur.

Mais prenons un exemple concret. L'un des chevaux de bataille dans l'enseignement de la langue allemande c'est la déclinaison. Et pourtant que devient la théorie, - même si, dans le meilleur des cas, l'élève parvient à l'assimiler - s'il manque la base, c'est-à-dire le genre des noms ? Or, que proposent les manuels classiques dans ce domaine?... Tout au plus des listes de vocabulaire ! Certes, l'élève appliqué apprendra bravement ses substantifs avec leur déterminant si on l'exige. Mais ce travail astreignant rebuttera les élèves moins motivés.

C'est alors que le jeu de dominos proposé dans ce livre sera d'un grand secours. L'élève prend plaisir à manipuler ses étiquettes et se familiarisera ainsi avec le genre des noms. Dans ce cadre ludique stimulant, l'erreur n'est pas vécue comme un échec et sera donc formatrice. Par ailleurs le professeur, plus disponible que dans un cours traditionnel, pourra se consacrer davantage aux élèves en difficulté. Et un climat de détente et de confiance s'instaurera.

Sont ainsi abordés, sous un angle ludique, des points de grammaire tels que : l'impératif, le divectif-locatif, les prépositions avec datif, etc. A vous de les découvrir, de les adapter éventuellement et de les expérimenter avec vos élèves. Et quelle satisfaction pour le professeur si l'enfant - au lieu de se braquer contre la grammaire allemande réputée difficile - vous réclame spontanément une nouvelle séance, qui l'amènera insensiblement à maîtriser davantage le fonctionnement de la langue.

**Marie-Rose GERHARD**

### **Annulation de stage**

Le Secteur Langues / I.C.E.M. a dû annuler in extremis le stage national de production d'outils pédagogiques, prévu début juillet 1997, au Centre International d'Etudes Pédagogiques à Sèvres.

Suite à une avance financière importante aux éditions P.E.M.F. (qui produit les outils de pédagogie Freinet) qui n'a pas pu être remboursée, l'Assemblée générale de l'I.C.E.M. / Pédagogie Freinet a décidé, au mois de mai dernier, de revoir le budget prévisionnel pour 1997. Le budget du Secteur Langues a été coupé des deux tiers ; tous les stages ne prévoyant pas une partie importante d'auto-financement de la part des participants ont été annulés, dont le nôtre.

Nous ne pouvons que regretter que nous n'affichions pas plus de professionnalisme dans la gestion financière de notre association.

### **Edition du fichier autocorrectif de lecture en Allemand pour classes de CM / 6e**

Nous sommes dans la phase de production finale. Malgré l'annulation du stage de Sèvres où nous avons pu terminer notre travail pour le soumettre à un éditeur. Les éditeurs scolaires allemands et français sont assez réticents. Nous sommes en pourparler avec les P.E.M.F. Il y a de fortes chances que nous concluions avec l'éditeur de notre mouvement.

Néanmoins, malgré l'expérimentation en classes de langue, le travail sur le fichier ne sera pas terminé, car l'équipe éditeur et le Chantier Outils du Mouvement Freinet le passeront au peigne fin. Nous espérons que le fichier verra le jour à la rentrée prochaine...

### **Renouvellement de l'abonnement *Tracer***

Jusqu'à présent, la gestion logistique de la revue (courrier, matériel de bureau, téléphone, etc.) a été supportée par le Secteur Langues / I.C.E.M. Compte tenu des coupes budgétaires très importantes pour le Secteur (voir plus haut), cette partie doit également s'autofinancer par les abonnements.

Cette nouvelle situation et l'augmentation des tarifs postaux entraînent donc un changement de tarifs important :

L'abonnement reste d'une durée de deux ans, pour 4 numéros. (Vous trouvez la fiche de réabonnement sur la troisième page de couverture).

<b>Abonnement individuel France :</b>	<b>200 Francs</b>
<b>Abonnement individuel étranger :</b>	<b>300 Francs</b>
<b>Abonnement Institution / établissement scolaire :</b>	<b>360 Francs</b>

**Gerald Schlemminger, directeur de la revue**

CHAVIGNY, mars 1997

Cher collègue,

J'ai lu avec un vif intérêt les documents que vous m'avez envoyés et me rends compte qu'effectivement cette pédagogie peut s'adapter à l'enseignement des langues. Je m'en rends d'autant plus compte que dans l'une de mes classes d'espagnol, j'introduis peu à peu des pratiques très proches de la pédagogie Freinet et ce sans difficulté bien au contraire ! Les élèves apprécient beaucoup la prise de responsabilité et le travail en autonomie.

Suite à votre lettre et voyant que dans mon secteur peu de choses étaient faites, j'ai décidé de réaliser moi-même un fichier autocorrectif en m'inspirant de ceux du primaire. Ce que je fais n'est pour l'instant qu'une ébauche. En effet, j'ai "piqué" la plupart des exercices dans les manuels et autres cahiers d'exercices... faisant fi du "photocopillage". A terme, je voudrais créer moi-même les exercices... en attendant que d'autres collègues se joignent à moi. Cette ébauche, donc, me servira dans un premier temps à l'expérimentation du travail en autonomie sur une classe, d'ici à la fin de l'année.

J'accepte volontiers d'avoir les adresses des autres hispanistes du secteur et, bien sûr, j'aimerais que mon adresse soit communiquée.

J'abandonne provisoirement l'idée de correspondre avec une classe hispanophone pour cette année. Je prendrai tout de même contact avec le responsable du secteur international du mouvement Freinet afin de mettre en place une correspondance dès le début de l'année prochaine.

[...]

Nathalie ROUDNEFF

6, rue des Maconnais

02880 CHAVIGNY

## NOS AUTEURS

**Marie-Rose GERHARD** : Professeur d'Allemand au collège II de MOLSHEIM.  
Adresse : Collège II • 1, Place la Royale Bugatti • 67120 MOLSHEIM

**Herbert HAGSTEDT** : Enseignant à l'Université de Kassel, Sciences de l'Education.

Adresse :

Fachbereich Erziehungswissenschaften • Universität Kassel • Henschel-strasse 6 • D-34109 KASSEL • Allemagne.

**Emmanuelle HENSSIEN** : professeur d'Allemand au lycée, membre de l'I.C.E.M., ancien membre du groupe Freinet à l'Institut Goethe.

Adresse : 16, rue Ramponeau • 75010 PARIS

**Françoise CROISSANT-LIBBRECHT** : Professeur d'Allemand au lycée, membre du groupe Freinet à l'Institut Goethe.

Adresse : 36, rue Salengro • 93140 BONDY

**Astrid MAILHES** : Professeur d'Allemand au lycée, membre du groupe Freinet à l'Institut Goethe.

Adresse : 45, Avenue Trudaine • 75009 PARIS

**Bernd-Dietrich MÜLLER** : Professeur d'Université en Communication interculturelle.

Adresse : Technische Universität Chemnitz-Zwickau • Interkulturelle Kommunikation • D-09107 CHEMNITZ • Allemagne

**Manfred PETERS** : Professeur à l'Université Notre-Dame-de-la-Paix.

Adresse : Université Notre-Dame-de-la-Paix • Rue de Bruxelles 61 • B - 5000 NAMUR • Belgique ; e-mail : Manfred.Peters@fundp.ac.be

**Gerald SCHLEMMINGER** : Maître de conférences à l'IUT de Sceaux (Université de Paris XI) ; responsable du C.R.E.L.O. (Centre de Recherche en Enseignement de Langues à Orsay), membre de l'I.C.E.M. , responsable du Secteur Langues.

Adresse : C.R.E.L.O • Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY Cedex ; e-mail : paris@citi2.fr

**Wolfgang SPENGLER** : Professeur de Français langue étrangère au lycée.

Adresse : Roseggerstr.19 • D-42657 SOLINGEN • Allemagne

**Jens Peder WEIBRECHT** : Professeur de Français langue étrangère au lycée.

Adresse : Nørresundby Gymnasium og HF • Studievej 14 • DK-9400 NØRRESUNDBY • Danemark ; e-mail : Jens\_Peder\_Weibrecht@fc.sdb.dk

**Angelika WEISSER-STREICHMÜLLER** : Enseignante d'Anglais à la formation continue pour adultes (Volkshochschule).

Adresse : Hirschstrasse 79 • D-76137 KARLSRUHE • Allemagne

## **Les numéros de *Tracer***

N° 1	mars 1993	Texte libre
N° 2	juin 1993	Correspondance interscolaire
N° 3	septembre 1993	Autonomie de l'élève (I) : le fichier autocorrectif de travail individuel
N° 4	décembre 1993	Apprentissage précoce des langues
N° 5	avril 1994	La télématique en classe de langue
N° 6	octobre 1994	Les méthodologies non-conventionnelles et la pédagogie Freinet
N° 7	mars 1995	Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6ème
N° 8	septembre 1995	La méthode naturelle et l'acquisition des structures linguistiques
N° 9	mars 1996	Apprendre les langues avec quelle méthodologie ?
N° 10	septembre 1996	Apprentissage précoce des langues (II)
N° 11	mars 1997	La méthode Tandem
N° 12	septembre 1997	Autonomie de l'élève (II) : fiches et fichiers

### **Prix : 35 F (+10 F de port)**

En préparation :

N° 13	mars 1998	Internet en classe de langue
N° 14	septembre 1998	Le journal de classe
N° 15	mars 1999	L'organisation pédagogique de la classe de langue
N° 16	sept. 1999	L'expression libre

### **Prix : 50 F (+10 F de port)**

## Bulletin d'abonnement

*Tracer* n° 13 - 16 (février 1998 - sept. 1999)

NOM, Prénom : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Matière d'enseignement : \_\_\_\_\_

Niveau d'enseignement : \_\_\_\_\_

Je suis membre de l'I.C.E.M. oui : |\_\_| non : |\_\_|

Abonnement de 4 numéros (n°s 13 - 16) pour deux ans :

**Abonnement individuel France : 200 Francs**

**Abonnement individuel étranger : 300 Francs**

**Abonnement Institution / établissement scolaire : 360 Francs**

Je souhaite m'abonner pour les numéros 13 - 16 de la revue *Tracer*.

Je joins un chèque de \_\_\_\_\_ Francs à encaisser en France, libellé au nom de "TRACER - I.C.E.M."

(Pour l'étranger : envoyer un eurochèque, si possible.)

Date:

Signature :

Adresse de la rédaction :

*Tracer* - C.R.E.L.O. • Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY  
Cedex

Tél. : (0033) - 1 - 69.15.73.09

Fax : (0033) - 1 - 69.15.73.85

e-mail : [paris@citi2.fr](mailto:paris@citi2.fr)