

*ISSN : 1246-1024*

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

---

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

***Dossier :***

*Apprentissage précoce des langues*

**N° 10, septembre 1996**

## ***Tracer***

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

**Directeur de la publication :**

Gerald Schlemminger

**Comité de lecture et de rédaction :**

Danièle Arvati

Joëlle Chapelon

Christine Charpentier

Emmanuelle Henssien

**Secrétariat :**

Frédérique Bernard

**Rédaction et distribution :**

*Tracer*

Département de Langues

Bât. 336

Université de Paris XI

91405 ORSAY Cedex

**Edition :**

Copie conforme

7, rue du Général Leclerc

91440 BURES SUR YVETTE

© Secteur Langues - I.C.E.M., Paris 1996

**Illustration de la couverture :** Marie Bonail

**Abonnement :** voir dernière page

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

**Parution :** semestrielle

Le numéro 10 de *Tracer* a été tiré à 150 exemplaires.

La revue *Tracer* est publiée avec le concours du C.R.E.L.O.

(Centre de Recherche en Enseignement des Langues à Orsay)



## Table des matières

	Page
<b>Editorial</b>	3
<b>Dossier : La Pédagogie Freinet et l'Enseignement des langues vivantes</b>	
L'échange scolaire avec une classe à Léningrad, par Marine BARO	5
Démarrage de la première année d'anglais en CM1-CM2, par Florence SAINT-LUC	15
Mise en route d'un journal en petite et moyenne section de maternelle dans une école occitane, par Corinne LHERITIER	21
Quelle pédagogie pour la classe de langue ?, par Emmanuelle HENSSIEN et Gerald SCHLEMMINGER	33
<b>Pratiques de classe</b>	
Rallivre , rencontre avec les livres, par Michèle HELOURY	39
Lire en classe : la 4ème de couverture, par Brigitta KOVERMANN	56
La salle informatique et le CDI : lieux d'entraide et de vie coopérative, par Danièle ARVATI	59
<b>Nos lectures</b>	63
<b>Infos du Secteur Langues / I.C.E.M.</b>	66
<b>Courrier des lecteurs</b>	68
<b>Nos auteurs</b>	70



## *Editorial*

Pour un enseignant Freinet, il n'est pas nouveau de penser la classe autrement, de mettre en place une pratique autre. Cette visée militante devient de plus en plus une nécessité professionnelle si l'on veut faire face aux conditions nouvelles d'enseignement. En effet, l'enseignement des langues à l'école primaire dans les formes traditionnelles, avec son manuel, sa méthode, n'est plus possible. Ce constat ne date pas de l'arrivée des langues vivantes à l'école primaire. L'évolution de l'école en général, de nouveaux types d'élèves, les nouvelles formes de communications, mais aussi la désagrégation des structures sociales et familiales, favorisant des rapports de violence à l'extérieur comme à l'intérieur des établissements, ne permettent plus d'enseigner comme autrefois.

Sans exagération, on peut dire que le mouvement Freinet a toujours été en tête des innovations *pédagogiques*. Ses expérimentations n'ont pas toujours obtenu un écho dans le milieu enseignant ; parfois le caractère exceptionnel de ses nouvelles démarches n'est même pas perçu par les militants. Les pratiques de la classe de langues vivantes dans le primaire relèvent de ce cas... Ainsi, beaucoup de collègues instituteurs chevronnés, ayant une longue expérience des techniques Freinet, sont d'un coup désemparés devant l'incitation administrative d'enseigner une langue seconde.

Certes, du point de vue de politique scolaire, il est plus qu'incohérent d'introduire une langue vivante à l'école primaire sans avoir formé, auparavant, les enseignants à cette nouvelle tâche. Vouloir saupoudrer les élèves d'un quart d'heure par jour d'un idiome étranger montre l'ignorance technocrate quant à l'organisation d'une journée scolaire. Mettre à la disposition des écoles une cassette vidéo pour assurer une initiation linguistique, cela est peut-être cohérent au niveau didactique mais relève d'un non sens pédagogique. Les conditions officielles sont donc les moins bonnes possibles. Faut-il démissionner pour autant devant cette situation ?

Les enseignants Freinet n'ont pas attendu les instructions officielles pour sensibiliser les élèves aux cultures et langues dites "étrangères". L'approche internationale est un pilier ancien de la pédagogie Freinet. De plus, les techniques et outils de cette pédagogie ne sont pas propres à l'apprentissage de la langue maternelle ou du calcul. Elles s'appliquent de la même façon à l'apprentissage d'une seconde langue. Certes, il n'y a pas une recette qui propose la solution idéale et parfaite pour la classe de langues, mais les principes de base tels que la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental gardent leurs valeurs. Le *nouvel Educateur* s'en est déjà fait l'écho (n° 53, 1993, n° 75, 1995) ainsi que *Tracer*.

Dans ce dossier, conjointement réalisé par l'équipe de *Tracer* et celle du *nouvel Educateur*, nous souhaitons montrer la richesse et la variété des

pratiques Freinet en classes de langues à l'école primaire. Nous présentons donc trois expériences qui se situent à des pôles opposés.

Marine BARO réalise régulièrement des correspondances - échanges avec chaque fois un pays différent. Dans son texte, elle relate l'expérience de sa classe avec des correspondants russes auxquels ses élèves ont rendu également visite. Marine BARO n'a aucune compétence particulière en russe. Ainsi, au même titre que ses élèves, elle tâtonne pour s'initier à la culture et à la langue russe. Certes, d'un point de vue purement académique, les résultats de l'acquisition du russe restent élémentaires. Mais est-ce que l'on peut aller plus loin dans les conditions actuelles (où l'anglais domine toutes les autres langues) ? Son texte montre néanmoins une belle expérience d'apprentissage interculturel.

Corinne LHERITIER enseigne à la Calandreta nimesenca "Aimat Serre", une école maternelle occitane à Nîmes. Les élèves sont de langue maternelle française. L'expérience présente la production d'un journal occitan : Corinne LHERITIER parle à ses élèves toujours en occitan. Ceux-ci réagissent d'abord en français, puis utilisent progressivement la deuxième langue. En linguistique, nous parlons d'une "immersion totale" dans la seconde langue. Ajoutons quelques précisions : ce n'est pas parce que l'occitan n'est pas reconnu comme une langue nationale qu'elle ne mérite pas les mêmes considérations que toutes les autres langues dites étrangères. Par ailleurs, Corinne LHERITIER ne se considère pas comme enseignante de "langues". Elle enseigne un contenu dans une autre langue. Une telle approche "intégrale" d'une seconde langue, nous pouvons déjà la rencontrer dans quelques écoles (privées) réservées à l'élite des enfants des diplomates et managers internationaux. Elle n'a pas encore franchi la porte des écoles plus ordinaires (sauf exception, comme l'exemple le montre). Néanmoins, une telle pratique de la langue seconde constitue l'avenir d'un réel apprentissage interculturel et multilingue.

A mi-chemin entre ces deux "extrêmes" se trouve l'expérience de Florence SAINT-LUC. Elle a une maîtrise correcte de l'anglais. Elle en fait profiter ses élèves en organisant une correspondance avec une classe australienne. Son article montre le franc succès de son expérience.

Dans un dernier article, Emmanuelle HENSSIEN et moi, nous avons essayé de reconstituer, dans le cadre d'un dialogue fictif, les résistances et craintes des professeurs de langues face aux changements de la pratique auxquels les conditions d'enseignement les poussent parfois. Quelquefois les enseignants souhaitent modifier leurs pratiques mais n'osent pas franchir le pas. Nous sommes conscients que ce n'est pas par un discours que la pratique changera. Toutefois nous avons essayé de proposer des solutions praticables face aux "contraintes". Ces réflexions concernent le second degré mais leurs principes s'appliquent également à l'école primaire.

Quelle conclusion après la lecture de ces articles ? Il n'y a pas UN enseignement de langues dans une classe de type Freinet, mais des pratiques adaptées aux conditions de l'établissement, aux compétences de l'enseignant et à ses relations interculturelles.

Gerald SCHLEMMINGER



**Marine BARO**

## **L'ÉCHANGE SCOLAIRE**

### **AVEC UNE CLASSE A LENINGRAD<sup>1</sup>**

#### **Pourquoi modifier ma pédagogie ?**

La correspondance scolaire, technique pédagogique presque officialisée dans l'école française, se veut pratique en situation réelle de la lecture. Elle permet de délaissier le manuel et d'être au plus près des demandes des apprenants.

Pourtant, elle déçoit parfois. N'implique-t-elle pas, pour être efficace, un changement pédagogique global ?

Pourquoi j'en suis arrivée à proposer la correspondance scolaire à mes élèves ? Tout d'abord, pour palier des carences que j'avais pu constater, comme :

- le non-plaisir de lire,
- le nonaccès spontané aux livres,
- le refus d'aller à l'écrit.

Carences également dans les comportements : j'avais pu remarquer des comportements d'opposition, de peur, de refus, de non-désir face à l'acte de lire ou d'écrire. Plaisir et désir sont des moteurs dans les apprentissages, dans la mise en action.

L'écrit, c'est un accès à la communication ; or cet accès, il n'existait pratiquement pas. Alors, pour communiquer par l'écrit, que peut-on proposer ? La correspondance avec d'autres individus, mais aussi la fabrication d'un journal en classe et les textes, livres lus aux autres. Avant, il n'y avait pas utilité d'apprendre à lire et à écrire; les enfants ne comprenaient pas le pourquoi de cette nécessité.

Je pars toujours de mon propre constat et j'ai pu faire un certain nombre de repérages sur les comportements des élèves, comportements induits par ma demande, mon désir, la pédagogie que je proposais.

A partir de ce constat, quels sont mes objectifs ? C'est une pédagogie

---

<sup>1</sup> maintenant PETERSBOURG.

plus adaptée aux demandes des élèves, pour répondre à leurs compétences, dans le but de les rendre plus actifs, acteurs et auteurs de leurs apprentissages. Moi, qu'est-ce que je veux ? Ce que je cherche pour eux, c'est :

- qu'ils soient moins passifs,
- qu'ils aient des demandes,
- qu'ils deviennent autonomes.

Car la perspective est, à long terme, de former des adultes qu'ils deviendront, avec des comportements de citoyens non indifférents dans leur environnement social, dans leur environnement professionnel, enfin des participants actifs dans la vie de la Cité. Et pour cela, il faut démarrer tôt. Les résultats scolaires dépendent de l'adaptabilité du contexte, c'est-à-dire : l'école qui accueille, le milieu social, l'âge, les individus, le matériel, l'espace.

Il fallait, pour moi, changer la classe, donc modifier le cadre de référence et adapter le contexte pour le projet. Il fallait obtenir l'acceptation des parents pour ce type de classe qui ne correspond pas forcément à leur propre vécu (à cause de leur histoire scolaire personnelle, de leur peur). Mon projet ne pouvait se faire que s'il y avait acceptation de tous les éléments de ce contexte, c'est-à-dire : moi, l'enfant, les familles, l'école qui accueille les groupes de travail dans lesquels je mène une réflexion. Il fallait aussi agir sur le contexte matériel : les groupes, les tables et leur disposition, l'espace, le mouvement, les déplacements dans les ateliers et dans la classe.

Tout ceci a induit alors, un certain nombre de comportements dans la classe : comportement d'écoute, d'échange, de recherche, d'activité. La classe est devenue un espace de liberté. Explicitement, les enfants savent que leur lieu de travail est un lieu où on peut être lent, se tromper, être fatigué, où on peut faire des hypothèses, être encouragé, ne pas être jugé.

Il se trouve que l'école où je travaille, changer la classe a été possible et reconnu. Donc, j'ai modifié mon cadre de référence, pas uniquement par une méthode, mais par une réflexion, un travail personnel en participant à des groupes de travail à l'I.C.E.M., et par une attitude différente d'écoute et de prise en compte de chacun. Je me suis adaptée à la demande de chaque individu et n'ai plus attendu que chacun s'adapte à ma méthode. Il existe maintenant une dimension humaine et relationnelle.

J'intègre alors une technique comme la correspondance dans une dimension humaine : celle de l'enfant. La conception pédagogique globale développée par C. FREINET répondait à mes objectifs, à mes interrogations, à ma réflexion. Dans le cadre de cette recherche, je parlerai

donc ici d'une activité spécifique qu'est la correspondance scolaire. Elle n'est pas parachutée dans la classe, mais elle entre dans une perspective d'éducation du jeune citoyen, responsable de son devenir. C'est un outil qui fait partie de cette conception éducative.

### **La mise en œuvre**

Pourquoi une correspondance internationale ? C'est un choix délibéré de ma part : pour s'ouvrir à d'autres cultures, à d'autres modes de vie, à d'autres modes de penser.

Les enfants repèrent que d'autres enfants ne vivent pas comme eux; certains l'acceptent, d'autres non, ils en feront ce qu'ils voudront en fonction de leur propre milieu familial.

#### **Quel pays ? Quelle partie du monde ?**

Le choix se fait en fonction des propositions qui me sont offertes, des conditions matérielles ou d'événements importants, sociaux et politiques, car cela veut dire que les enfants vont en entendre parler par la presse et la télévision. Exemples : 1986, correspondance avec l'Inde et année de l'Inde en France ; 1990, correspondance avec l'URSS, glasnost et perestroïka.

Le choix se fait aussi en fonction de l'intérêt que vont y trouver les enfants. Exemple : les fêtes, les traditions, la richesse du passé et des légendes (Chine) - et l'intérêt des enfants, cela peut être aussi la découverte d'un mode de vie radicalement différent du leur. Enfin, la correspondance internationale développera chez certains le goût des voyages.

#### **La prise de contact**

C'est moi qui informe les élèves qu'on va chercher des correspondants. On pourrait voter en classe pour le choix d'un pays, mais il y a peu de demandes de l'étranger et le choix se fait également en fonction des facilités et des conditions matérielles (vitesse du courrier, acheminement des colis...).

#### **Pour commencer**

Je présente le pays des correspondants sur les diverses cartes et le planisphère qui sont en classe, puis il y a explication du projet, planification des recherches à faire, des envois. On se "distribue" les correspondants pour les lettres individuelles .

## **Journal de bord du voyage à Leningrad (1)**

Lundi 12 février : C'est le premier jour à l'école. Mes élèves ont déjà pris possession des lieux : accompagnés par les correspondants, ils visitent les salles de classe, le gymnase, la salle de musique, le réfectoire... Une sonnerie comme chez nous, et c'est notre premier cours. Partagés en deux groupes, nous avons un cours de russe débutant, notre professeur, c'est Sacha et pendant 40 minutes nous apprenons à nous présenter : "Bonjour, comment vas-tu ? Je m'appelle Eric et toi ? Comment ça va ?" A nouveau sonnerie, cavalcade dans les escaliers : c'est le changement de cours. On regarde les élèves soviétiques qui nous dévisagent, ils portent un uniforme. Les filles sont en jupe et corsage marron avec un tablier noir et le foulard orange autour du cou, les garçons sont en costume bleu-marine. Vite le cours de gymnastique car on va faire des compétitions. Dans le grand gymnase, les petits soviétiques sont déjà prêts, en tenue et alignés au garde-à-vous, leur discipline nous impressionne. Par maladresse, le jeune professeur organise les équipes... Français contre Soviétiques alors pendant les courses de relais tout le monde se regarde en "chien de faïence", et c'est l'hostilité affichée.

Pendant la récréation je retrouve Tatiana et nous convenons d'une autre façon de faire pour le prochain cours de gymnastique. Tous les élèves font une pause dans le grand préau couvert du premier étage : les grands parlent par petits groupes, les petits courant partout, mes élèves tiennent par la main leur ami russe et se trouvent ainsi mêlés à la population bruyante des enfants. Et puis c'est à nouveau le retour dans les salles de classes pour le cours de français. Nous assistons au travail de nos correspondants : ils ont appris pour nous une fable de La Fontaine : "Le corbeau et le renard" - tiens nous aussi nous l'avons apprise pour eux - et ils nous déclament, déguisés et maquillés, la fable puis un autre texte intitulé : "le Navet".

Notre matinée d'école est terminée et de retour dans l'autocar qui nous ramène à l'institut pour le déjeuner, nous disons "à tout à l'heure" à nos amis, massés sur le trottoir pour un bref "au revoir".

### **Les envois**

C'est d'abord la "carte d'identité" de chacun qui se présente (nom, prénom, âge, hobby, famille, lieu de vie, loisir, copains...). Nous préparons ensuite des informations sur notre environnement : l'école, la maison, le quartier, notre ville, notre pays. Nous expliquons notre vie quotidienne (les jeux, les repas - avec les produits alimentaires - la vie à l'école, la vie dans la famille, les professions des parents, les loisirs en famille).

Nous prévoyons des envois d'objets : objets de type scolaire (le quotidien de l'écopier), des cadeaux, des livres... Sont envoyés également : des cartes postales, des posters de paysages français, des plans, des dessins, des textes, des exposés, des comptes rendus d'expositions et de sorties, des lettres individuelles...

### **La mise au travail**

Je demande aux élèves de produire. Ce sont des productions collectives, individuelles et par groupes. Cette mise au travail consiste en :

- la recherche de documents, de textes, de photos ;
- la fabrication d'exposés, de lettres, de textes.

En classe, je donne des pistes, mais très souvent il faut répondre aux questions des correspondants. Dans les lettres individuelles, chacun cherche ce qu'il veut dire puis le support pour le dire (le papier, la machine à écrire, le traitement de texte, et on peut perfectionner le système avec la lettre-vidéo...).

A partir d'une correspondance, les élèves peuvent aborder toutes les autres activités d'apprentissage nécessaires à une classe d'âge donnée :

- apprendre à lire les lettres : les informations dans les documents qu'on reçoit, dans les documents qu'on utilise, à travers les tris de ces informations ;
- apprendre à écrire ;
- faire des mathématiques, par exemple : faire des repérages, utiliser des quadrillages, travailler sur les décalages horaires, les kilométrages et les grands nombres, les monnaies et les échanges, les relations...
- faire de l'histoire : les élèves apprennent à se repérer dans le passé récent ou plus lointain pour situer des époques, des personnages remarquables ; nous utilisons le calendrier pour planifier les envois ;
- faire de la géographie : le climat, la situation géographique dans le monde, le relief, la faune et la végétation en France et dans le pays des correspondants ;
- faire des sciences : par exemple, nous avons mené des recherches pour savoir ce qu'est une céréale (consommation du riz en Inde), pourquoi la mer Baltique qui gèle donne en surface des glaçons qui ne sont pas salés (au cours d'un voyage chez nos correspondants soviétiques, les élèves ont pu marcher sur la mer gelée), les œufs des poissons (boîte de caviar)...;
- se cultiver en musique : traditions musicales du pays des

- correspondants, danse (ex. Katakali en Inde) ;
- en arts plastiques : ayant la chance d'être à Paris, de nombreuses institutions présentent les facettes de ces pays, ce qui nous permet de rester en contact avec la civilisation de nos correspondants (le musée Kwok-On et les fêtes en Asie, le musée Guimet où l'on peut tout savoir sur la vie de Bouddha, le théâtre de l'Alliance française...).

**Journal de voyage**



Le journal de la classe s'enrichit de toutes ces informations et nous classons ce que nous envoyons et recevons.

Tout ce travail s'élabore grâce au plan de travail où l'activité de chacun est individualisée et programmée avec un contrat minimal pour tous.

## **Les raisons du voyage à Leningrad et ses objectifs**

Depuis deux années, ma classe entretient une correspondance régulière avec la classe de Tatiana MOUR, école n° 17, rue Maïakovski à LÉNINGRAD - U.R.S.S. Grâce à ces échanges, le contact s'est établi avec le monde extérieur ; nous découvrons la vie de nos correspondants soviétiques. Comme nous, les élèves soviétiques apprennent le français et leurs premières expériences sont bien souvent semblables aux nôtres.

Se déplacer dans un pays lointain, inconnu, nous demande un travail préparatoire sur la connaissance de ce pays. Depuis deux années, nos correspondants nous racontent, à travers leurs envois, leur ville, leur école, leurs vacances, leurs loisirs, leur vie... La découverte de l'autre et d'un autre ailleurs où on ne vit pas tout à fait de la même façon, développe la notion du droit à la différence.

Nous voulons vivre pendant une semaine, la vie de nos correspondants. Tout d'abord leur vie d'écolier, tous les matins nous nous rendons à l'école. Avec nos amis nous allons suivre les cours de lettre, musique, de dessin, de français, et un cours d'initiation au russe.

### **Journal de bord du voyage à Leningrad (2)**

7 heures du matin, comme il fait encore nuit, le réveil est difficile, le programme est chargé, il le sera tous les jours. 7h30 petit déjeuner dans le grand réfectoire vide où il n'y a que nous. Nous ne sommes même plus étonnés des sandwiches au saucisson et du soda qui nous attendent sur les tables. 8 heures, l'autocar nous emmène à l'école. A 8h30 nos correspondants nous guettent sur le trottoir devant la grande bâtisse en pierre de l'école n° 171.

Aujourd'hui, nous commençons par un cours de russe, les enfants participent aux jeux proposés par le professeur. Ils vont au tableau et sous le portrait de Lenine, répètent inlassablement en langue russe : "je m'appelle ... et toi ? ... comment vas-tu ? "Le professeur a installé au tableau des dessins d'animaux et leurs noms en russe. On apprend à dire : "c'est un chat - eto kot -" "c'est un lion - eto lev -" "c'est une poule - eta kouriza..."

Mes élèves participent bien et ça les fait rire tous ces mots bizarres et ces sonorités nouvelles. Au jeu du portrait, un enfant sort, on choisit un animal et c'est les questions et les réponses en russe. Le professeur soviétique les encourage et s'amuse de leur enthousiasme.

A l'interclasse, Tatiana nous accompagne à travers les dédales de l'école et nous faisons connaissance avec le professeur de musique qui nous accueille, guillerette dans une grande salle.

Un piano à queue, des portraits de musiciens sur les murs, des instruments de musique, une vaste bibliothèque : c'est la salle de

musique. Deux élèves de terminale - ici on dit la 11ème - ont été réquisitionnées pour aider le professeur qui ne parle pas français. Et c'est le plaisir de chanter ensemble. D'emblée le professeur attaque vigoureusement "Kalinka" - tiens, on l'avait appris à Paris pour eux - et des instruments simples sont distribués : cuillères en bois, triangles, tambours pour rythmer. Quand on entend la sonnerie de la récréation on pense : "déjà ?"

Le derniers cours de la matinée, c'est un cours de français avec les petits de la 1ère - ils ont 7 ans - et c'est Tatiana qui travaille avec nous. Nous, nous sommes là pour les aider et donner la bonne prononciation. Les petits soviétiques sont très intimidés. Aujourd'hui, Tatiana leur apprend des phrases simples qu'ils murmurent avec bonne volonté - "je fais du ski, il neige, je luge" - mes élèves se regardent : ils ne connaissaient pas le verbe luger !

12 heures, les cours sont terminés pour nous, les écoliers soviétiques ont encore une heure car leur emploi de temps c'est 8 heures 13 heures.

Ensemble l'après-midi, nous parcourons la ville de LÉNINGRAD et découvrons ses monuments les plus célèbres. Nous verrons leurs quartiers et leurs maisons, nous irons dormir chez eux et partagerons leurs repas.

### **Concernant la langue étrangère, quelle fonction a t-elle eu dans la correspondance ?**

Elle apparaît très peu, puisque les échanges ce sont toujours faits en français. Elle est objet de curiosité, elle n'entre pas dans le bilinguisme indispensable à tout individu européen, mais les élèves connaissent toujours quelques mots de la langue de leurs correspondants (d'usage courant..., de gros mots...). Ailleurs on ne parle pas de la même façon, on n'a pas tout à fait les mêmes idées, les mêmes rituels, la même Histoire. La langue des correspondants, et d'autres usages (manger, mourir...) sont des "objets" à regarder, pour le droit à la différence, pour connaître leurs idées.

**MEMENTO :****VOYAGE PARIS-SAINT PETERSBOURG****Moyen de transport :**

avion compagnie Air-France à l'aller, Aéroflot au retour.

**Subventions :**

- Mairie de Paris ;
- O.C.C.E. (à condition de "prouver" que c'est un projet coopératif) ;
- subventions privées (usine de peluches, garage Renault du quartier) ;
- le lion's club (côté femmes) ;
- le conseil régional ;
- la Fondation de France.

*Pour obtenir des subventions, se constituer en association éducative sur les échanges internationaux.*

**Prix de revient par élève :**

1 000 F

**Le soutien des parents (enfants de 7 ans) :**

L'idée vient d'un petit groupe de parents ; pour les autres, il a été fait auprès d'eux un travail d'accompagnement d'information ce qui veut dire une réunion du groupe parents tous les 15 jours jusqu'à l'aboutissement du projet.

Des parents ont fait ce voyage avec nous (20 adultes !).

**Autorisations :**

Pas auprès de l'inspecteur de circonscription, mais auprès de l'inspecteur d'Académie (lire les instructions officielles dans le B.O. La demande doit être faite 30 jours avant le départ).

**Assurances :**

L'assurance des parents pour leurs enfants suffit, mais il est nécessaire de signaler à son assureur que l'enfant part à l'étranger.

**Précautions de sécurité :**

une trousse à pharmacie, emmener un parent médecin ou infirmier.

**L'école russe :**

Elle est très traditionnelle, cela pourrait correspondre à l'école des années 50 chez nous. Elle est pauvre : les manuels datent de l'après guerre, il n'y a pas de livres d'histoire. Les professeurs d'histoire basent leur cours sur les commentaires des journaux.

Les élèves sont en uniforme, ils se mettent au garde à vous, il font des "compétitions" en sport et dans toutes les matières. Ils ont cours le matin jusqu'à 13h, puis ils mangent à "la cantine" de l'école et à 14 h /15h ils sont dans la rue et livrés à eux-mêmes (l'autorité paternelle est terriblement défaillante à cause de l'alcoolisme). Les mères font des tas de petits boulots et courent après les provisions.

**La différence d'âge entre des correspondants :**

Nos correspondants russes apprenaient le français (13, 14 ans), mes élèves aussi (7 ans) ; quant aux centres d'intérêts, ils tournent autour de l'observation de nos milieux, de nos environnements. Le décalage de "modernité" a fait que les élèves russes, très inhibés, se sont cantonnés dans les descriptions des traditions, chez eux, encore très vivaces. Leur professeur de français nous réclamait souvent des informations sur nos fêtes folkloriques. Il a bien fallu leur dire que nous n'en avions pas. Ce qu'aimaient nos correspondants russes c'était de comparer nos musées respectifs, nos peintres, nos musiciens (classiques).

Les lettres des adolescents russes furent très souvent décevantes : il y avait toujours le même discours du type : "dimanche, nous sommes allés cueillir des baies..." et les répétitions fréquentes sur la constitution de leur famille avec le métier des parents (presque tous "ingénieurs"). Nous leur envoyions des recherches ou des énigmes sur des créations mathématiques ou sur des dessins géométriques ou bien des situations mathématiques ouvertes. Alors, nous avions des échanges...

Les descriptions des fêtes d'anniversaires furent également un moyen de dire plus sur les jeux et les plaisirs chez nos amis russes.



**Florence SAINT-LUC**

## **DÉMARRAGE DE LA PREMIÈRE ANNÉE D'ANGLAIS**

### **EN CM1-CM2**

#### **La méthode naturelle : quelques pistes de réflexion**

La méthode naturelle est basée sur la création, l'observation. Les enfants peuvent créer (des textes en français, en anglais, des recherches mathématiques) ou utiliser des documents qui nous sont nécessaires dans la vie de la classe (lettres des correspondants, écrits réels...). Ces matériaux sont la base d'un corpus d'étude qui permet aux enfants d'élaborer des lois. Ces lois sont proposées par les enfants, notées dans un classeur de mathématiques ou de français. Lorsqu'on rencontre un exemple qui infirme ou modifie les lois précédentes, on ouvre à nouveau la page concernée, et une nouvelle loi est proposée qui précise ou modifie la précédente, et correspond à un niveau donné de connaissance. Lorsque les enfants rencontreront un nouvel obstacle épistémologique, on pourra encore une fois revenir sur l'état antérieur de connaissance pour accéder à une étape supérieure de compétence. Le savoir se construit ainsi peu à peu à l'aide des hypothèses des enfants ; il correspond à une démarche scientifique où il s'inscrit en profondeur chez eux car il correspond à la zone proximale de développement et pas à une loi extérieure qui ne s'intègre pas au savoir de l'enfant qui n'est pas prêt à le recevoir. Le fait de revenir plusieurs fois sur un même sujet peut permettre des entrées différentes et à différents moments. Ainsi, certains n'ayant pu entendre la loi proposée, à un moment donné par d'autres, pourront peut-être, dans un contexte différent, mieux l'assimiler. Il est de toute façon nécessaire de rencontrer un corpus d'exemples variés pour étendre le nombre d'observations, affiner le raisonnement, décontextualiser une loi qui peut se trouver erronée dans une situation nouvelle. L'enfant est prêt à formuler une loi quand il a pu se trouver en position d'observer un nombre important d'exemples. La loi ne sera pas formulée dès la première observation ou rencontre d'un problème donné. La vitesse de formalisation sera différente selon la perméabilité à l'expérience (une sorte de définition de l'intelligence). Il faut admettre que cette vitesse est très variable d'un individu à l'autre, et toujours donner l'occasion d'avoir

un éventail très large d'expériences pour que chacun puisse y trouver son compte.

Le groupe est aussi un élément très important : chacun a une démarche différente pour apprendre, par exemple, dans la méthode naturelle pour l'apprentissage de la lecture, ou bien d'une langue en général. C'est l'ensemble des démarches différentes, des expériences antérieures de chacun qui va multiplier les possibilités de réduire l'inconnu. Le groupe sera riche de la diversité des individus qui le composent.

Chacun est appelé à émettre une hypothèse, et même si elle est erronée, il est intéressant de la reprendre pour la comparer à la situation de recherche donnée, de l'exploiter pour en faire un nouvel exercice de recherche, ou encore pour faire évoluer le groupe vers d'autres pistes ou affiner la réflexion. De toutes manières, chacun a sa propre stratégie, et c'est la mise en commun de toutes ces stratégies qui amèneront le groupe à une maturation. Ces hypothèses, justes ou fausses, vont influencer les autres, et les interactions qui permettront d'aboutir à la bonne solution seront complexes.

### **Exemple d'application dans la méthode naturelle dans l'apprentissage de l'anglais**

Cette année 1995/96, je viens d'être nommée dans une nouvelle école pour moi. J'ai une classe de 26 élèves CM1-CM2, dans une école avec un Centre de Loisirs Associé à l'Ecole (CLAE)

La première semaine, les enfants ont voulu apprendre une chanson en anglais, et après en avoir écouté plusieurs, ils ont choisi *If you're happy*. Après une semaine de classe, un de mes élèves a proposé de montrer ce qu'il savait déjà en anglais. J'ai proposé à la classe d'écrire un papier avec des mots en anglais, et cela a été très riche, si riche que je n'ai pas encore fini de l'exploiter. J'y ai retrouvé, immédiatement réinvestis, des mots de la chanson. Certains élèves avaient déjà fait un peu d'anglais au CE1, d'autres avaient identifié des mots dans des chansons en anglais, d'autres encore ont repéré des mots anglais sur des objets autour d'eux, comme *off / on, guaranteed...*

#### **Voici la liste des mots proposés par les enfants à cette occasion :**

Mohamed : sad - angry - sleepy - scared (repéré dans la chanson distribuée auparavant)

Jonathan : no - yes - thank you - please

Audrey : now - ten - star

Laura : Do you speak english ? The love  
 Clémence : cats - I'm nine - gymnastics - sport  
 Jordan : Good morning - English - yes - no  
 Dominique : Great Britain - French - police - wet - one - two - tour -  
 controll - rail - fire - emergency - exit - world - violet  
 Florian : off - on - kiss me - I'm happy - yes - no - star - English  
 Julie : off - on - to you - guaranteed - pens - sportswear - company -  
 music - all stars - start - basket  
 Alexandra : happy - clap your hands  
 Marie : if you're happy - yes  
 Manon : hello - good  
 Emmanuelle : no - I - good bye - I love you - Monday  
 Dominique : car - ferry - city - bus - blue - red - yellow - athletics -  
 animals - dolphin - old - ranchy - green - orange - coffea - cheese -  
 year - foot - knee - happy - policeman  
 Ophélie : horse  
 Arnaud : Australia - good night - hello  
 Alexendra : click - your fingers  
 Sébastien : athletics - car - city - yes - no - september - october -  
 december - man - men - woman - bat - spider - cat - fire - stone -  
 fireman - office works - olive - electrician - silver - ever - for - street -  
 the - English - blok - foot  
 Aurélie : boy - planets - april - february  
 Sophie : september - october - november - december - thursday -  
 monday - tuesday - wednesday - friday - saturday - january

Pour l'instant, les enfants sont très motivés par l'anglais, et ils ont envie d'en faire tous les jours. Ils sont très enthousiastes, et je les ai trouvés très actifs dans l'émission d'hypothèses. Par exemple, un enfant a repéré le mot *day* dans les jours de la semaine, il a demandé si cela voulait dire jour, et il a été capable de réinvestir immédiatement dans la compréhension du fax que nous avons reçu : après étude du contexte, il a compris que *birthday* voulait dire anniversaire, jour de naissance. Il faut dire que cet enfant est déjà allé en Angleterre, que sa mère est allemande, son père professeur d'allemand, et qu'il sait parler et lire l'allemand...

Je peux en déduire qu'il a comparé le mot *monday* avec le mot *Montag*, ce qui lui, a permis de faire cette hypothèse. Il a donc mis en œuvre tous les éléments à sa disposition pour comprendre la signification. La disparité de niveaux a donc été une source de richesse dans la classe grâce à la méthode naturelle.

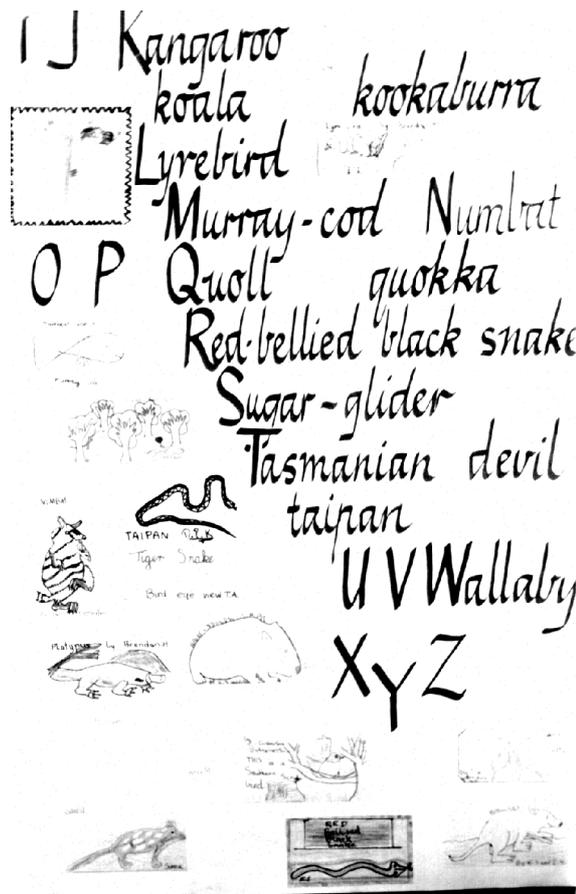
## **La méthode naturelle dans la correspondance**

Je continue la correspondance avec l'Australie, entamée l'année dernière avec une classe de CE1-CE2, dans mon ancienne école de SOLLIES-PONT .

En effet, les enfants de ma classe sont très motivés par la correspondance et par l'apprentissage de l'anglais. Dès le jour de la rentrée, ils m'ont dit qu'ils voulaient apprendre l'anglais. Je leur ai proposé la correspondance avec l'Australie et ils ont sauté sur l'occasion. J'ai envoyé un fax en Australie avec la liste des élèves. Les Australiens ont aussitôt préparé des lettres individuelles que nous avons reçues une semaine après le fax annonçant qu'ils étaient en train de les préparer.

Toujours la première semaine, une de mes élèves, Julie, est arrivée en classe avec une lettre de présentation en anglais. Elle l'avait faite à la maison avec ses parents. Elle l'a présentée à la classe. Nous l'avons étudiée. Elle parlait du nombre d'habitants de notre ville. Comme tout le monde n'était pas d'accord avec celui qu'elle a annoncé, la classe a décidé d'écrire un fax au maire pour demander le nombre exact. Aussitôt, nous avons essayé d'écrire ensemble une lettre officielle, et sa rédaction définitive a permis d'aborder ce type d'écrit. Nous avons reçu la réponse du secrétariat de la mairie, et nous allons l'introduire dans la lettre collective que nous allons rédiger la semaine prochaine. Des sujets ont déjà été évoqués pour le contenu de la lettre collective : Y-a-t-il des montagnes chez eux ? Pourquoi les animaux d'Australie ne sont-ils pas les mêmes que dans le reste du monde ? Est-ce qu'ils apprennent le français ?

### **Affiche revue par les correspondants australiens**



Il leur a été très difficile de comprendre que nos correspondants sont au mois de septembre comme nous, mais que chez eux le printemps vient de commencer. Nous avons déjà repéré que l'Australie est dans l'hémisphère Sud, qu'elle est traversée par un tropique, et une équipe s'est proposé de faire un exposé sur le soleil et de rechercher l'explication de ce phénomène.

Les lettres individuelles des enfants ont été construites sur le modèle proposé par Julie, après discussion coopérative sur le contenu nécessaire d'une lettre de présentation.

### **Lettres aux correspondants**

**To Grade 2/3 Ros Hosa**

*Hi Sheree,*

*Thank you for your letter. I'm in grade 5. We are 26 people in my class.*

*My friends are Aurélie Girard, Sophie Baillest.*

*I've got 5 people in my family, one brother, one sister, one father, one mother and me. My brother is 6 and my sister is 13. I've got a dog. Last year, I played volley-ball. I love dance music and I love dancing too, and you? What do you do in your free time?*

*From Audrey Pentinat.*

*Dear Cheryl,*

*I have one brother whose name's Grégoire, my mum's name's Nadine.*

*I've got one cat whose name's Rouki. My teacher's name's Mrs Florence Saint Luc. I am 10 years old. Send me your photo too.*

*Aurélie Girard*

Puis, il a été décidé de filmer en vidéo les présentations en anglais pour les correspondants australiens. Chacun a écrit son nom en gros pour qu'il puisse être identifié autant par l'image que par le son, car la prise de sons n'est pas très bonne avec un camescope ordinaire. Les phrases retenues par les enfants et filmées pour chacun étaient :

*My name's ... - I'm nine (or ten) - I'm a boy, a girl - I live in a house / a flat / a hôtel - I like... - football / music and dance / gymnastics / basket-ball / Karaté / horses / dolphins / animals / Dragon / Ball Z...*

Dans l'ensemble, il n'y a pas eu trop de problème de prononciation, sauf l'enchaînement *I 'm nine* pour une élève qui n'a pu réussir à le faire correctement.

Je leur ai montré l'album sur l'Australie reçu il y a deux ans par ma classe de CP. Ils ont voulu tout de suite qu'on fasse des photos individuelles, avec pour chacun l'origine de leur famille, comme les Australiens avaient fait il y a 3 ans.

Les élèves sont d'autant plus motivés qu'ils nous sera sans doute possible de recevoir l'enseignant et deux ou trois élèves l'année prochaine...

### **Lettres aux correspondants**

*Dear matthew,*

*I have a mum.*

*I have a nan.*

*I have a bike.*

*I have a cat*

*I haven't any pig.*

*I haven't any zoo.*

*Do you have a dad ?*

*Do you have a pig ?*

*Do you have a bike ?*

*Do you have a mum ?*

*Good bye*

*NOURDINE MOUTOUAKIL*

*Dear Robyn,*

*I'm pleased to be your pen-friend. Just now, there are many strikes. Do you have Animals? What is the weather like in Shepparton ? Do you have a zoo in Shepparton ?*

*Good bye, Marie.*

*Dear Sherrie*

*My adress is : 81, rue Henri Matisse 83130 La Garde France. Just now , there are mamy strikes. I 'm pleased to be your pen friend. Do you live in a village near the sea ? What is the weather like in Shepparton ? Are there any kangaroo near Shepparton ? My mother's name is Michèle.*

*My father's name is Joseph.*

*My sister's name is Marie.*

*my cat's name is Prince.*

*good bye, Sophie.*



**Corinne LHERITIER**

**MISE EN ROUTE D'UN JOURNAL EN PETITE ET MOYENNE  
SECTION DE MATERNELLE DANS UNE ÉCOLE OCCITANE**

**Les idées**

**Décembre 93**

A la veille des vacances de Noël, les "grands" (G.S./C.P./CE1/CE2) nous présentent leur premier journal de l'année et nous en donnent un exemplaire pour la bibliothèque de la classe.

Nous le parcourons. Nous le reprendrons plus longuement et plus en détail à la rentrée de janvier.

**Janvier 94, Mardi 4**

J'apporte une casse d'imprimerie, majuscules, corps 24...

"C'est pour faire un journal !" (Adrien, Ambre, Marine, Melissa, Mohand...)

"J'ai acheté le journal, celui des grands, avec mon père et j'ai colorié les lettres !" (Mohand)

Je n'ai pour l'instant rien dit. Je demande si quelqu'un sait comment on peut appeler tout ça.

Adrien nomme les lettres qu'il connaît.

"Oui, mais sans dire tous les noms ?"<sup>1</sup>

Melissa : "C'est des lettres."

"Qu'est-ce qu'on peut en faire ?"

"Pour des journaux !" (Betty)

"Non pour un journal ou pour des journaux, on dit comme ça, Betty !" (Adrien)

"Pour écrire !" (Melissa)

---

<sup>1</sup> Je parle toujours en occitan... Pour les enfants, quand ils parlent en occitan, si je l'ai noté, je le spécifie.

"Oui, on peut écrire ce qu'on veut, on n'est pas obligé de faire un journal."

Je propose pour l'instant d'imprimer des cartes de "Bonne Année". Je parle d'imprimerie, de casse, de caractères... Je vais chercher des papiers pour que chacun essaye dans un premier temps d'écrire lui-même "bonne année".

## **La mise en place**

J'ai procédé, au départ, comme pour l'élaboration des textes des albums :

- prise en note des discussions susceptibles d'être imprimées ;
- retour au groupe dans un second temps : "Qu'est-ce qu'on garde ? Qu'est-ce qui est pareil ? Comment peut-on le dire ?";
- proposition d'une version écrite où chacun puisse se retrouver, se reconnaître, ne serait-ce que dans un élément ;
- recours éventuel au "on écrit comme dans..." ;
- mise en page / présentation : la part du maître ! En essayant d'y faire participer le plus possible les enfants (choix des illustrations, choix parmi plusieurs possibilités...) ;
- caractères : même à l'ordinateur, ils devront être assez gros pour que les plus petits puissent commencer à "lire" ;
- journal des deux petites sections/moyennes sections ? Dans ce cas, partage des articles, travail dans les deux classes, mise en commun, mais aussi travail en décloisonné (notamment tirage et illustrations) ; à voir avec Agnès FIOLE, l'autre maîtresse ;
- visite dans la classe des grands pendant un moment d'imprimerie ? Je n'ai pas de journaux de petits ou moyens de maternelle ; quelques uns des grandes sections et d'autres du primaire.

## **Le démarrage**

### **Rentrée Mars 94**

Je présente des journaux, scolaires ou non. Celui des grands est toujours dans la classe, et nous avons quelques revues parmi les journaux scolaires ; "regards" leur plaît bien.

J'annonce "Ça y est, si vous êtes toujours d'accord on va faire un journal". Enthousiasme général.

"Ce sera le nôtre et celui de la classe d'Agnès FIOLE, on se partagera le travail, et parfois on le fera ensemble. On en fera un toutes les deux

semaines". Je montre sur le calendrier ce que ça représente en jours d'école.

### **Jeudi 17/03**

Discussion avec toute la classe pour proposer un titre. On "épluche" les journaux. J'explique, exemples à l'appui, que les titres ont souvent une raison.

Marine : "On a qu'à l'appeler "regarda" ou agacha"... (traductions de "regard")

"On pourrait trouver quelque chose de différent".

Beaucoup de traductions ou de reprises de titres existants sont proposées. Quand j'essaye d'expliquer qu'il faut que ça nous ressemble, que ça dise ce qu'on est, Melissa propose "Calandreta" et Marine "Occitan".

"Calandreta" c'est déjà le nom des écoles comme la nôtre, et "Occitan(s)" c'est déjà le titre d'un journal. Ce n'est pas possible". Mais j'en ai un peu marre de trouver des objections.

Arrivent alors des propositions comme "Lunettes" ou "Casquettes", "parce que c'est rigolo".

"Mais notre journal n'est pas forcément rigolo. A quoi il va servir notre journal ?"

Adrien : "Ben à lire, voyons !"

Marine : "A dire des choses à des gens."

Melissa : "A écrire dedans !"

Adrien : "A des parents pour qu'ils voient ce qu'on fait."

Mohand : "Ah, ouais mon père il l'achètera..."

"Bon, je vous propose de réfléchir à tout ça, peut-être que dans la classe d'Agnès FIOLE ils auront d'autres idées, et puis on en parle demain au conseil. Le conseil démarrant juste, ce sera un excellent point à l'ordre du jour !"

### **Vendredi 18/03**

Au conseil, Adrien, Melissa et Marine tiennent à leur idée. Les autres ne se prononcent pas vraiment, du moins ils ne choisissent pas.

Adrien : "En fait, pourquoi on peut pas dire que c'est les trois choses ?"

"Pourquoi pas, on pourrait lui donner trois noms..."

Souheil : "Comme Marin Kevin Poulet."

Mohand : "Ou comme moi Mohand Mokdad Boudifa !"

C'est adopté. Pour l'ordre on suit la logique : on dit, après on écrit, et après on lit.

Il n'y a pas d'autre proposition, *Dire, Escriure, Legir* sera donc le titre.

### Le journal

<b><i>DIRE, ESCRIURE, LEGIR</i></b>	
<i>Jornal bi-mensual de las pichôtas e mejanas seccions de la Calandreta Nimesenca 1993 / 1994</i>	
<b>2 F</b>	<b>n° 3 - lo 20 de mai 1994 -</b>
 <b><i>Vida de classa</i></b>  <b>Avèm una novela aisina per escriure: lo talhièr d'escritura "Lego". Es amb aquò qu'escrivèm aqueste text.</b>  <i>classa de Corinne Lhéritier</i>	



## **L'édition**

### **2° semaine**

Le mardi matin, je présente la maquette définitive (certaines pages ont eu plusieurs versions) et elle part à la photocopie. Nous imprimerons l'après-midi.

"Dire, Ecrire, Legir" sont les seuls mots qui seront imprimés dans ce premier journal : chaque équipe, fixe maintenant, en a composé un.

Tirage - avec des moyens grand bricolage à cause du format - en équipe, puis avec les petits en groupe.

Je tire les derniers exemplaires à la chaîne, le jour prévu de la sortie, avec les enfants de la classe d' Agnès FIOLE (chacun imprime et colore le sien).

La classe d'Agnes FIOLE fera un article sur une visite au marché aux fleurs dans la rubrique "Vie des classes" et un sur la neige.

## **Le journal est sorti...**

### **Vendredi 25/03**

Le numéro 0 sort, chacun en prend un pour lui. Il est commenté, feuilleté, apprécié. Nous sommes contents. Au conseil, la maîtresse félicite la classe et on décide à l'unanimité de continuer : au bilan du soir il fait naître quelques "soleils" (dont celui de la maîtresse).

Il est gratuit, les suivants seront vendus. Il nous (les maîtresses) semblait important que les enfants aient tous ce premier numéro. Mais il nous semble également important de vendre les suivants, même à un prix très modique.

Les enseignantes signent un "édito", mais ce ne devrait pas être systématique. Nous distribuons plusieurs exemplaires dans et autour de l'école, et attendons les échos !

Le journal est bien sûr en occitan ! Personne ne s'est posé la question.

Une page du journal

## *En classa verda ...*

Erem dins un jaç a Marouls. Es a la montagna, en Cevena.

Dormissiàm totes dins un dormitòri, dins nòstras bassacas. Agnès, Myriam e Corinne fasiàn un torn de ròtle per las nuèits.

Dins la sala onte manjaviam, faguèrem de cantons pels talhièrs coma a l'escòla.

Nos calià faire la vaissèla e èra ben.



*La musica verda*



*Marouls*

Faguèrem de musica verda : es de la musica amb d'èrbas, de fuèlhas o de tròces de branca.

Nos agradèt fòrça !

Faguèrem tanben de batèu que metèrem a l'aiga dins lo riu.

Partir en classa verda es fòrça, fòrça ben !

*Classa de Corinne Lhéritier  
re-escritura Corinne Lhéritier.*

## Les réactions des lecteurs

### Jeudi 07/04

Nous présentons et distribuons le n° 0 à chacun des grands, et à la classe.

Quelques questions avant la distribution sur la façon de travailler et sur le prix "en général". Puis chacun va lire le sien. Nous nous regroupons ensuite pour répondre aux questions et écouter les remarques.

Simon : "Lo trapi polit e ben." (Je le trouve joli et bien.)

Adrien : (sans avoir la parole) "Era ben quand om lo fasiá !" (C'était bien quand on le faisait !)

Simon : "Una question : per de que dins l'article "Vrai o fals" avetz dich qu'aimaviatz los libres a mai se son d'istòrias falsas ?" (Une question : pourquoi dans l'article "Vrai o faux" vous avez dit que vous aimiez les livres même s'ils racontent des histoires fausses ?")

Aucun n'arrive à répondre autre chose que "parce que" et j'explique que pour nous c'est maintenant un peu loin, mais que nous avons beaucoup discuté sur les histoires fausses.

Sarah B. : "Es ben." ( C 'est bien.)

Adeline : "Es ben mas per de que lo mien es ròse aquí e lo de Delphine dedins" (c'est bien mais pourquoi le mien est rose ici et celui de Delphine dedans.)

La maîtresse (en occitan) : "Nous avons commencé par colorer à l'intérieur des fenêtres puis nous avons pensé que se serait plus lisible en colorant autour. Les enfants de nos classes ont plutôt choisi les premiers journaux, c'est pour cela qu'il n'en reste pas beaucoup. Et vous, qu'est-ce que vous préférez ?" Une petite majorité préfère le second.

Delphine : "Voliái dire comma Adeline." (Je voulais dire comme Adeline.)

Simon : "A la classa d'Agnès FIOLE : per de que avetz fach un libre sus la nèu ?" (Pourquoi avez-vous fait un livre sur la neige ?)

Anthony : "Je me rappelle plus..."

Sarah B. : "Per de que Chloé <sup>1</sup> est allée aux Angles..."

La maîtresse : "Oui, et elle nous avait envoyé une carte. Dans la classe nous avons ensuite parlé de la neige."

---

<sup>1</sup> Chloé est la sœur de Sarah et est dans la classe d'Agnès FIOLE

Noémie : "Es ben".

Adeline : "Tous les combien vous le ferez ?"

La maîtresse : "Qual se'n sovent ? (Qui s'en souvient ?) Cada quinze jorns". (Chaque quinze jours.)

Thibaut : "Combien il a de pages ?"

La maîtresse : "Cò qu'as dins las mans !" (Ce que tu as dans les mains !)

## **Vendredi 08/04**

A midi nous commençons la vente, pour ceux qui ne reviennent pas l'après-midi. La "grande vente" aura lieu lundi soir, à A "l'heure des parents".

Auparavant, nous avons lu et commenté ensemble le journal (autour de la grande table, chacun ayant un numéro à sa disposition).

Nous avons reçu une lettre d'une classe de grande section qui a lu notre n° 0 et fait quelques remarques. Des yeux brillent... La lettre sera photocopiée dans le n° 1, et plus tard, quand il sera sorti, nous prendrons la décision d'envoyer un exemplaire à la classe en remerciement.

## **Charte des Calandretas**

### **Préambule**

La déclaration Universelle des Droits de l'homme,  
La Convention internationale des Droits de l'enfant,  
La Convention Européenne des Droits de l'homme,  
La Charte Européenne des langues minorisées, affirment le droit à la différence, le droit de chacun à l'expression dans sa langue d'origine, dont découle le droit à l'enseignement dans cette langue.

C'est en référence à ces textes fondamentaux que Calandreta entend situer son action, en développant un esprit de tolérance et de respect de la différence.

### **1 - Objectifs**

Calandreta a pour objectif de transmettre la langue occitane en assurant la scolarisation des enfants en Occitan dès l'école maternelle. Calandreta entend instaurer les conditions d'un véritable bilinguisme débouchant sur une ouverture aux autres langues et cultures, en particulier les langues et cultures romanes.

### **2 - Pédagogie**

L'Occitan est langue enseignante et langue enseignée.

Calandreta utilise la méthode d'immersion en école maternelle.

Les apprentissages fondamentaux se font en Occitan et le Français est réintroduit progressivement de façon individualisée chez l'enfant à l'école primaire.

L'Occitan enseigné dans chaque Calandreta est celui utilisé dans son environnement géographique et humain. La connaissance de l'ensemble linguistique Occitan se fait progressivement dans le primaire.

Le système graphique adopté par la Calandreta est le système graphique de l'Institut d' Etudes Occitanes (I.E.O.), ceci dans un but d'inter-compréhension.

L'accent est mis sur l'appartenance de l'Occitan à la famille des langues romanes.

L'apprentissage d'une autre langue peut être introduit en cycle primaire.

Calandreta utilise des méthodes de pédagogie active. Le vécu et l'environnement de l'enfant sont partie prenante de l'enseignement, ce qui permet la prise en compte de la parole de l'enfant dans la vie et la gestion de la classe.

Les instructions officielles de l'Education Nationale sont respectées et le niveau scolaire des enfants doit être conforme à ces instructions.

Il ne faut pas séparer les deux aspects linguistique et pédagogique : c'est la rencontre des deux qui est identifiable sous le vocable "Calandreta".

### **3 - Environnement culturel**

Calandreta entend développer l'utilisation de l'Occitan comme langue véhiculaire dans tous les aspects de l'école.

Calandreta souhaite que les parents créent au sein de la famille un climat propice à l'expression en langue occitane dans la vie quotidienne.

Calandreta s'engage en conséquence à favoriser l'approche de la langue et de la culture et à promouvoir toute initiative en ce sens.

### **4 - Statuts**

Calandreta est une école gratuite et laïque qui assure un service public d'enseignement en Occitan.

Elle est indépendante de toute organisation politique, syndicale ou religieuse.

Calandreta est une Association qui instaure une collaboration effective dans la mise en place et le développement de son projet avec les collectivités territoriales, les enseignants et les parents.

## **Conclusion**

Cette Charte définit les principes communs à l'ensemble des Calandretas signataires, affiliées à la Confédération des Calandretas. Elles adhèrent à ces différentes dispositions et s'engagent à les respecter. Toute nouvelle Calandreta doit être affiliée à la Confédération, adhérer à la présente Charte et s'engager à en respecter les termes.

## **Quelques chiffres**

Quelques chiffres

La première Calandreta est née à Pau en 1979, sous l'impulsion de parents d'élèves et du mouvement occitan.

Actuellement les Calandretas sont au nombre de 22, réparties sur tout le territoire Occitan. Elles scolarisent quelques 900 élèves.

La Calandreta Nimesenca (de Nîmes) a été créée en 1988 (association) et l'école a ouvert ses portes en septembre 89 (petite et moyenne sections de maternelle).

En 91 c'est le cycle primaire qui a été ouvert.

A la rentrée 94, ce sont 60 enfants qui y sont scolarisés, dans trois classes, de la première année de maternelle au CM1. (Le CM2 sera créé en septembre 95).

## **De qu'apprenon les enfants à Calandreta ?**

Qu'apprennent les enfants à Calandreta ?

Les mêmes programmes que les autres enfants scolarisés dans les autres écoles. Les programmes des Calandretas respectent les directives officielles du service public d'enseignement.

Les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture se font en langue Occitane. Quant ceux-ci sont acquis, à la fin du cours préparatoire, le Français est introduit puis développé pour être à parité en fin de cursus élémentaire.

**Le résultat :** Un bilinguisme que démontre une maîtrise complète orale et écrite des deux langues. Grâce à ce bilinguisme, acquis très jeune, l'enfant pourra aborder plus facilement une initiation à une troisième langue.

## **La pédagogie**

La pédagogie

**C'est en faisant et en agissant que l'enfant se construit.** C'est à partir de ce principe que vivent et fonctionnent les classes à Calandreta.

L'apprentissage de deux langues (Occitan/Français) demande des conditions particulières tant au niveau des méthodes qu'au niveau

des effectifs (moindres à Calandreta).

Dès la maternelle, nos classes veulent favoriser l'autonomie des enfants, leur responsabilisation face aux apprentissages, la prise en charge du groupe, de la vie de la classe, de divers projets, par les enfants eux-mêmes... **en fait, donner du sens** à leur vie à l'école.

Concrètement, nous fonctionnons beaucoup en ateliers, en petits groupes, où chacun peut s'épanouir à son rythme, individuellement, en ayant toujours le souci du groupe classe, des projets communs (et réciproquement, le groupe est porteur du souci de la réalisation personnelle de chacun...).

La production (de textes, d'albums, de correspondance, de journaux scolaires...) est un des piliers de notre enseignement.

Nous sortons également souvent (classes de découvertes, visites, participations à diverses manifestations...), toujours dans un souci d'ouverture et de "**pluriculturalisme**".

En effet, si l'enseignement se fait en Occitan (méthode d'immersion linguistique), au delà de l'aspect linguistique, c'est tout l'environnement et l'enracinement culturel qui est pris en compte et porté sous le terme de bilinguisme.

### **Consí aprenon lo francés ?**

Comment apprennent-ils le Français ?

Comme tous les enfants.

Nous savons que le bilinguisme authentique est une chance pour l'enfant. Le Français et l'Occitan sont langues enseignantes et enseignées. Cette véritable égalité donne à cet enseignement bilingue sa force et sa vigueur.

Un enfant à Calandreta n'a pas le sentiment de se voir proposer deux enseignements parallèles, au contraire, il constate que ces deux langues, comme les autres langues du domaine roman, ont des liens de parenté, et qu'il lui est facile d'établir des passerelles entre tous ces idiomes.

En primaire, une fois que les mécanismes de lectures sont acquis en Occitan, l'enfant lit et écrit le Français rapidement.

Des évaluations nationales, qui sont effectuées à l'entrée en sixième, démontrent que les enfants sont totalement bilingues, maîtrisant remarquablement les deux langues enseignées.

### **Es qu'auquò es plan util ?**

Est-ce que c'est bien utile ?

Toute langue est partie irremplaçable de la Culture de l'Humanité que nous ne devons pas laisser perdre. La langue historique d'un lieu permet une relation à son pays où tout est plus clair : les noms de lieux, de maisons et de familles. Toute intégration sociale passe par la

prise en compte de ces repères pour en apprendre d'autres : ceux donnés par les autres mondes et pays rencontrés.

La Calandreta est une "escòla del país", des pays, parce qu'elle aspire à faire aimer sa langue et son pays pour faire respecter les autres pays du monde. Les enfants peuvent alors, enracinés dans un pays vivant, affronter la vie.

La maîtrise de deux langues est une dimension d'ouverture sur l'universel. Ainsi les enfants vont vers un développement intellectuel particulièrement averti pour l'acquisition d'autres langages : langues étrangères, langages mathématiques, informatiques, etc.

### **Es plan rasonable a l'ora de l'Euròpa ?**

Est-ce bien raisonnable à l'heure de l'Europe ?

Les enfants des Calandretas deviendront Occitans, Français et Européens. Cette citoyenneté nouvelle nous semble aller de pair avec l'apparent paradoxe de nos écoles : "Apprendre et vivre le local pour s'ouvrir au monde".

### **Cal parlar Occitan per inscriure sos enfants a Calandreta ? Non !**

Faut-il parler Occitan pour inscrire ses enfants à Calandreta ? Non!

Peu d'enfants de Calandreta entendent régulièrement parler Occitan en dehors de l'école. Nombre de parents viennent d'horizons très divers, tant au niveau géographique que social.

C'est en cela que Calandreta est une école à part entière.

### **Quant còsta l'escolaritat ?**

Combien coûte la scolarité ?

L'école Calandreta est gratuite.

Elle n'est pas l'école de privilégiés, mais un service public d'enseignement en langue Occitane. L'état Français contractualise, depuis janvier 1990, cette filière.

Le financement est assuré par l'association Calandreta où se retrouvent les parents, dans un conseil d'administration élu démocratiquement. Les Calandretas d'Occitania sont à ce jour reconnues par les collectivités territoriales telles que les Conseils Régionaux d'Aquitaine, Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon et Provence Alpes Côtes d'Azur, les Conseils Généraux, les Conseils Municipaux, et la Communauté Européenne, collectivités desquelles elles reçoivent des subventions de fonctionnement et d'équipement.

Enfin, un élan populaire toujours plus grand apporte par ces dons, virements permanents et soutiens de tous ordres, une aide substantielle et indispensable au développement de Calandreta.



**Emmanuelle HENSSIEN, Gerald SCHLEMMINGER**

## **QUELLE PÉDAGOGIE POUR LA CLASSE DE LANGUE ?**

### **(UN DIALOGUE FICTIF)**

Carole S. : Après quelques expériences en Français Langue Etrangère, j'ai été déçue par mon travail en tant que professeur de langue dans le contexte scolaire : imposer des textes aux élèves qui n'intéressaient qu'une petite partie de la classe, le côté répétitif des commentaires de textes, l'impossibilité d'obtenir une même progression pour tous les élèves en même temps. J'ai découvert la pédagogie Freinet en classes de langues lors d'un stage de formation. Cela m'a semblé très intéressant, mais comment appliquer cela dans *mes* classes avec les impératifs scolaires ?

Je sais qu'en pédagogie Freinet, par exemple, on laisse le choix aux élèves des sujets qu'ils veulent traiter. Est-ce qu'ils ne risquent pas de passer à côté de points de civilisation qui font partie de la culture générale qu'on exige d'un élève au bac ?

Jérôme L. : Je te comprends bien, tu préférerais proposer une culture générale toute faite à tes élèves. Celle-ci se construit à partir de leurs acquis et de leurs centres d'intérêt. Le choix est quand même plus large que tu ne le penses : l'élève, le groupe, ne fournit pas seul la "matière première" ; la correspondance apporte également des multiples sujets à la classe de langue. Il ne sert à rien de vouloir faire comprendre aux élèves, par exemple, les implications de la protection de l'environnement chère aux Allemands si cette demande ne vient pas de leur part, s'ils ne font pas eux-mêmes la démarche pour la connaître.

Il me semble que tu as trop peu de confiance en ton groupe d'élèves. Crois-tu qu'ils n'aient aucune curiosité intellectuelle pour la civilisation des pays germanophones ? Peut-être ne veulent-ils pas entendre parler pour la troisième fois de la réunification allemande qu'ils ont abordée dès la quatrième... Je crois qu'ils ont raison de s'y refuser. Par contre, ils sont sûrement intéressés par d'autres sujets

auxquels tu n'as pas pensé.

D'après mon expérience, leurs centres d'intérêt se recoupent grosso modo avec ce qui se trouve dans les manuels usuels. Et encore, je trouve que leur horizon est souvent plus large que celui de ces manuels. C'est pourquoi je ne crains pas tellement les exigences du bac. Les élèves qui ont eu l'opportunité de faire, d'une manière autonome, des recherches sont mieux armés que ceux ayant suivi un programme imposé.

Carole S. : Tu oublies deux choses : comme on change d'élèves chaque année, on ne connaît pas leurs lacunes et en imposant un programme, on est au moins sûr que tous aient vu tel point de civilisation. D'autre part, en Terminale, ils ont très peu de temps pour faire des recherches personnelles.

Jérôme L. : Ce n'est pas parce que le professeur a vu le programme en classe que l'élève le maîtrise. C'est un concept d'apprentissage quelque peu réducteur ne donnant à l'élève qu'un rôle passif. Quant aux élèves de Terminale, il me semble préférable qu'ils aient peu de textes mais choisis par eux plutôt qu'une quinzaine imposée. D'après ce que j'ai pu constater, ces textes souvent ne les motivent pas, car ils ont été choisis pour des raisons pédagogiques par le professeur ; puis ils apprennent par cœur le commentaire fabriqué par l'enseignant.

Carole S. : Alors, supposons qu'on laisse choisir les sujets et textes à travailler en classe par les élèves : d'une part, je crains qu'ils n'aient pas d'idée ; tu connais la passivité dans laquelle le système scolaire les met. D'autre part, ce que certains ont choisi ne plaira pas forcément aux autres.

Jérôme L. : Je n'ai pas connu d'élève qui n'ait pas d'idée lorsqu'on lui donne la possibilité de proposer les sujets. A mon avis, c'est plutôt le cas inverse qui va se produire : il y aura probablement une profusion de propositions. Comme ils n'ont pas l'habitude de choisir et de travailler d'une manière autonome, ils ne sauront pas délimiter leurs sujets, les réduire à un centre d'intérêt qu'ils puissent réellement traiter seuls et présenter en classe. Ils ne savent pas toujours comment obtenir un matériel précis. C'est là qu'intervient notre compétence de professeur. A nous de les guider, de les conseiller, de leur indiquer ce qu'ils peuvent faire compte tenu de leurs niveaux, où trouver de la documentation

(livres, journaux, cassettes audio et vidéo, télévision, correspondance, etc).

En effet, tous les sujets ne peuvent être traités en classe. Mais tout élève doit avoir la possibilité de travailler sur le sujet de son choix. Il faut, par exemple au moment du Conseil, que la classe fasse un choix, après rapide présentation des différents sujets élaborés. Les sujets non élus ne seront pas pour autant abandonnés. L'élève en fait un "album" qui sera déposé dans la bibliothèque de classe de langue (se trouvant souvent au C.D.I.), il peut également l'envoyer aux correspondants, le publier en extrait dans le journal de classe, faire une affiche murale, etc. Toutefois, il faut éviter de pousser les élèves à utiliser le seul texte comme support de présentation et de communication. Variés les plaisirs avec des supports auditifs, des documents iconographiques, etc.

Carole S. Et si le texte choisi ne présente pas d'intérêt à mes yeux ?

Jérôme L. : Quel est ton intérêt et quel est celui des élèves ? Les élèves ont probablement leurs raisons d'avoir choisi ce document là. Ces raisons ne sont pas forcément d'ordre linguistique ou didactique. Ils l'ont peut-être choisi parce qu'il est court, plus facile, parce qu'ils apprécient les camarades qui l'ont présenté, qu'ils connaissent déjà le sujet. Je crois qu'il n'y a rien à reprocher à ces critères. Si le groupe n'a pas encore confiance en lui-même et en ses apprentissages, il est peut-être tout à fait justifié de faire d'abord un texte court et facile. Au professeur de leur insuffler la confiance en leurs capacités langagières. Ils éliront alors, peut-être, comme sujet de travail, des documents plus difficiles. J'ai souvent vécu le cas contraire : le sujet choisi par la classe est difficile. Il est plus aisé pour un professeur d'introduire dans le travail davantage de réflexion et de difficulté que faire le contraire.

Carole S. : Et la progression grammaticale qu'en fais-tu ? Dans les manuels, surtout du premier cycle, les textes sont présentés selon une progression grammaticale.

Jérôme L. : Il y a en effet deux cas de figure qui se présentent : soit il s'agit de textes d'auteurs, soit ce sont des textes de fabrication didactique. Pour les premiers, on peut certes distinguer les textes difficiles de ceux qui le sont moins, mais de là à prétendre qu'il y ait une progression grammaticale des textes... Celle-ci s'y trouve parce que les auteurs de manuel ont délibérément choisi de traiter tel point de grammaire

avec un tel texte. Pourquoi toi et ta classe, vous ne feriez pas pareillement ?

Quant aux textes construits et artificiels, je préfère nettement ceux qu'écrivent les élèves, ceux qu'ils reçoivent de leurs correspondants ou qu'ils trouvent eux-mêmes. Certes, parfois ces textes présentent des difficultés qui n'ont pas encore été abordées. Par exemple, en classe de sixième, les correspondants relatent une expérience au prétérit. Au professeur d'apprécier s'il aborde cette question d'une manière explicite en faisant un point de grammaire ou s'il se contente de l'expliquer brièvement pour assurer la compréhension. Il fera noter un exemple dans le cahier de grammaire pour pouvoir y revenir ultérieurement.

A mon avis, la progression grammaticale se construit à partir de la communication et ce qu'elle apporte comme questionnement langagier. Il n'y a pas d'ordre établi ; même les linguistiques ne sont pas d'accord sur les étapes exactes de l'apprentissage d'une langue (seconde).

Carole S. : Et le collègue qui récupère les élèves l'année suivante ?

Jérôme L. : J'espère que toi ainsi que tes élèves, vous tenez à jour un cahier de grammaire, que vous avez un plan de travail, un cahier des textes personnels corrigés, un classeur des documents étudiés en classe, etc.

Carole S. : Tu fais alors de la grammaire à partir des documents présentés par les élèves ? Je croyais que tu utilisais des fiches autocorrectives de grammaire...

Jérôme L. : Cela dépend. Comme dans mes classes les élèves écrivent beaucoup, je pars, d'une part, des erreurs que je relève dans leurs écrits. Je renvoie alors tel élève à tel point de grammaire, qu'il peut réviser avec le fichier autocorrectif de grammaire, en classe lors du travail en groupe ou en heure de permanence au C.D.I., voire à la maison. D'autre part, je pars des documents pour demander à un élève de présenter un (nouveau) point de grammaire. S'il s'agit d'une leçon grammaticale difficile, je l'introduis moi-même. Néanmoins, il m'arrive de ne pas faire de la grammaire sur un texte, car il faut éviter que le travail sur un document traîne en longueur.

Carole S. : Si les élèves travaillent sur fiches, comment faire une évaluation sommative pour tous ?

Jérôme L. : Si ton fichier est bien conçu, il dispose, après chaque point de

grammaire, d'une fiche-test. Tu comptabilises cette note dans ta moyenne tout en exigeant que l'élève passe, dans un temps donné, tant de fiches-test. En ce qui concerne les points de grammaire nouveaux, tu renvoies les élèves, après la leçon, aux fiches correspondantes, puis tu annonces que tel jour il y aura un test de grammaire pour toute la classe.

Dans l'évaluation, notre rôle n'est pas de détecter tout ce que l'élève ne sait pas. Notre objectif doit être que tout élève ait compris le point de grammaire abordé. Il est donc incohérent de lui donner une mauvaise note en grammaire. Si un élève n'a pas compris, il doit refaire des exercices et repasser un deuxième test sur le même sujet. Ainsi, dans ma classe, si l'élève n'a pas 14 sur 20, il refait un contrôle, parfois il réussit seulement au 3e test. Cela n'est pas important, l'important est d'avoir enfin compris le point de grammaire.

Carole S. : Donc, les élèves peuvent faire le test quand ils le veulent ?

Jérôme L. : C'est vrai, ils le passent pendant le travail en groupe ; mais je leur demande de passer un certain nombre de tests par plan de travail. Un point de grammaire qui n'a pas été testé compte zéro point dans la moyenne des tests.

Carole S. : Par conséquent, tu ne donnes que de bonnes notes...

Jérôme L. : D'abord, je trouve toute notation peu appropriée à ma conception de la pédagogie, de l'apprentissage d'une langue. Hélas ! parents, proviseurs et, par contrainte, les élèves eux-mêmes, en réclament. Je suis dans l'obligation de vivre avec ce système quelque peu absurde mais que j'aménage en conséquence : en grammaire, les élèves n'auront que de bonnes notes. Pour le plan de travail, je donne 14 sur 20, s'il est accompli ; si l'élève fait plus, j'augmente la note (jusqu'à 20 sur 20) ; dans le cas contraire, je baisse la note. Ce qui compte ici, c'est l'assiduité dans le travail. Puis, je donne toutes les trois - quatre semaines une note orale ; si l'élève ne parle pas du tout, par exemple lors des discussions libres régulières, je constate l'absence de travail oral et note en conséquence. Si l'élève participe, il a d'office la moyenne. Si, au niveau linguistique et argumentatif, il est "bon", la note augmente. Enfin, il y a des devoirs sur tables. Les élèves peuvent utiliser toute aide et je note selon le niveau de langue et le contenu. Il se trouve que la moyenne des notes par classe correspond à cette fameuse courbe de GAUSS ; mais j'ai eu rarement des élèves avec une très mauvaise

moyenne. Même un élève considéré comme faible, peut - en travaillant régulièrement - s'en sortir.

Carole S. : Il semble que dans ton travail, ce que l'on appelle en didactique le "transfert linguistique" fonctionne très bien : la discussion libre, la correspondance, les productions d'élèves, les textes libres, etc. Mais qu'en est-il de la fixation de faits de langue nouveaux ? Les manuels proposent pour les textes de leçons de si bons exercices d'approfondissement. Doit-on renoncer à tout cela ?

Jérôme L. : Le document de base n'est qu'un prétexte. Le travail d'application de structures nouvelles s'effectue lors de la préparation de la discussion libre, de la réponse aux correspondants, etc. Pour fixer ces nouvelles structures, il faudrait peut-être construire un fichier autocorrectif de vocabulaire. D'ailleurs, fais-tu faire à des "secrétaires" un compte rendu du cours relevant les faits de langue nouveaux ? Il pourrait être un point de départ pour la construction d'exercices non pas centrés sur le document de départ mais utilisables également dans d'autres contextes.

Carole S. : Toutes tes propositions me semblent très pertinentes, mais ne crois-tu pas qu'elles sont incompatibles avec les contraintes extérieures imposées dans le second cycle (emploi du temps des élèves surchargés, place mineure des langues, mode d'apprentissage dominant favorisant la passivité des élèves, mode d'évaluation au baccalauréat, etc.) ? Tes idées ne seraient-elles pas un peu trop utopiques ?...

**Michèle HELOURY**

## **RALLIVRE : RENCONTRE AVEC LES LIVRES**

Depuis une dizaine d'années les didacticiens de l'enseignement des langues étrangères au collège remettent l'accent sur quatre démarches :

1. La mise en place d'un savoir-faire faisant appel à l'intégralité de l'élève et souvent lié à la réalisation d'un produit destiné à un public extérieur à la classe<sup>1</sup> ;
2. La mise en place de techniques et d'outils d'apprentissage permettant à l'élève de prendre son apprentissage en main et de travailler de façon de plus en plus autonome (voir U. RAMPILLON 1985 et Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen e V. [s. l. dir. d.] 1992).
3. Les techniques d'écriture créative souvent basées sur des manipulations de textes au sens large du terme<sup>2</sup> ;
4. La lecture subjective- lecture de textes authentiques - qui fait, elle aussi, appel à l'intuition, l'imagination et l'émotionnel des apprenants<sup>3</sup>.

ECRITURE et LECTURE, ECRITURE et PRODUIT, PRODUIT et AUTONOMIE sont étroitement liés. Mais comment organiser cette interdépendance tout en évitant une chute de motivation due à de trop nombreux temps morts ou à un niveau de difficultés trop élevé ?

L'article suivant se propose de donner un commencement de réponse

- 
- 1 Voir les résultats concrets du projet de la : Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen e V. (s. l. dir. d.) (1985). Voir aussi l'article plus qu'encourageant de Helmut REISENER (1995) qui, en place de définitions fastidieuses de concepts pédagogiques, dresse une liste commentée ; quelques points de référence : "Motivation hat etwas [...] mit Bewegung / mit Handlungsorientierung / mit Produkten / mit Humor / mit Verfremdung, Überraschung, Neugier und Erlebnis / mit Autonomie / mit Delegation / mit Authentizität [...] zu tun."
  - 2 Pour une analyse détaillée de différents stimuli d'écriture créative, se référer à la thèse de Christian MINUTH (1993).
  - 3 Pour une présentation détaillée de différentes approches créatives du texte littéraire, se référer à Daniela CASPARI (s. a.) ; voir également le numéro spécial de *Der fremdsprachliche Unterricht (Französisch)* 1994, n° 4.

à cette question. Il décrit un projet réalisé avec des élèves de classe 10<sup>1</sup> d'une Gesamtschule [collège unique] berlinoise (Friedensburg-Oberschule, Berlin-Charlottenburg) : Seuls quelques élèves du groupe avaient l'intention de passer dans le second cycle, les autres se préparaient soit à entrer dans la vie active, soit à suivre une filière scolaire qui n'exigeait pas une deuxième langue vivante. Il s'agissait donc, d'une part, de motiver ces derniers à participer activement au cours de français, de l'autre de préparer l'entrée en classe 11 des premiers. Ces deux objectifs, qui supposent une pédagogie différenciée, ne me semblaient être réalisables que par le biais d'un projet. Les derniers stages de la "Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen"<sup>2</sup> et les expériences communiquées par les auteurs de "*Au plaisir de lire*" (Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1994) m'ont donné l'idée de proposer aux élèves de faire un travail individuel avec des livres destinés à des enfants français. Ce projet regroupe les quatre approches citées plus haut, une voie dont le principe est connu mais la pratique malaisée lorsqu'on ne voit les élèves que 3 ou 4 heures par semaine<sup>3</sup> :

Le projet "Rallivres : Lire pour Ecrire - Ecrire pour Lire" d'une durée de quatre mois - et qui peut s'étaler de la classe 8 à la classe 10 - se fait en trois étapes :

- . Une première étape, basée sur la lecture semi-collective d'une histoire policière se trouvant dans le manuel utilisé en cours, histoire écrite donc dans un français didactisé : "Sans tambour ni trompette"<sup>4</sup>.
- . Une deuxième, basée sur la lecture individuelle d'un petit livre à entrées plurielles pour enfants qui, à un niveau métaphorique, traite la question du racisme et de l'agressivité : *La brouille* de Claude BOUJON (1989). Le travail sur le texte et au-delà du texte était partiellement guidé.
- . Une troisième, basée sur la lecture individuelle d'un des livres choisis par chaque élève dans la "caisse de livres". Le travail fait sur et au-delà du texte étant choisi librement par chacun.

Et à l'arrivée, trois numéros de la revue littéraire *Livraison L'évasion par les livres* et sept interviews (d'un des personnages principaux, de

---

<sup>1</sup> La classe 10 correspond à la troisième dans le système scolaire français.

<sup>2</sup> Il s'agit de l'équipe de travail de professeurs de Français en collège unique. Pour la documentation voir la bibliographie.

<sup>3</sup> Pour des réalisations concrètes dans différentes matières, consulter : I. DIETRICH (s. l. dir. d.) (1995) et la revue *Fragen und Versuche* du mouvement Freinet allemand :

<sup>4</sup> L'histoire est publiée in : M. HÉLOURY (et al.) (1991), (1994).

l'auteur, du dessinateur, de la traductrice hongroise, du traducteur turc) présentés sous forme d'émissions radiophoniques : *Amivre - L'amateur de livres* et *Lipéc - Livres pour enfants cool* ainsi que l'enregistrement sur cassette de *La Brouille* avec accompagnement musical.

## **1. Arrière-plan méthodologique : une classe qui agit**

La lecture, la compréhension, le travail sur un texte et au-delà du texte exigent un comportement actif : la lecture est une réponse faite au texte par le lecteur. Elle est influencée par ses expériences personnelles, son acception du monde. L'objectif du cours n'est plus, comme au bon vieux temps de l'explication de texte, de faire faire l'interprétation (seule et unique), mais de former un lecteur-producteur (par opposition au lecteur-consommateur)<sup>1</sup> capable de formuler des hypothèses et, au fur et à mesure de la lecture et des mises en commun, capable de les confirmer, corriger, moduler, élargir.

Cet objectif différencié ne sera atteint sur une période réduite que si certaines pratiques de cours sont déjà connues, si l'élève-lecteur maîtrise déjà des techniques de travail et que s'il a à sa disposition des instruments d'analyse favorisant une interaction texte-lecteur tout azimut.

### **1.1 Pratiques de cours mises progressivement en place au cours des trois premières années d'apprentissage**

- Désacralisation de la faute : cela implique des commentaires détaillés faits par l'enseignant et une notation distincte pour le contenu et la forme (idées, cohérence textuelle, prise de risques, complexité des phrases) et la correction grammaticale. Cela implique aussi une prise de conscience de la valeur pédagogique de la faute, révélatrice d'un brouillage de la compréhension.
- Système de travail en tandem, d'abord pour tous, plus tard à la demande, tant dans les phases de réemploi, de correction, de révisions que dans les phases d'écriture et de lecture. Ce système favorise notamment la méta-communication.
- Séances régulières de travail individuel : un certain nombre d'exercices sont mis à la disposition des élèves, un minimum d'entre eux est à faire par tous. En conclusion de chaque heure de cours, chacun des élèves doit noter brièvement ses réflexions sur son attitude vis -à-vis du travail, les techniques de travail utilisées et son degré de motivation.

---

<sup>1</sup> Les expressions "Lecture-consommation / Lecture-Production" ont été créées par René COPPALANI (1980).

- Consignes de travail qui demandent aux élèves de FAIRE et de PRODUIRE autre chose que du langage (livrets, affiches, programmes, objets utilitaires, pour ne citer que quelques possibilités).

## **1.2 Techniques de travail (plus ou moins bien) maîtrisées au début du projet et qui favorisent le travail individuel**

- compréhension de consignes de travail (reformulations, comparaisons) ;
- correction autonome à l'aide de clés ;
- entraînement à la découverte et à la formulation de règles grammaticales et de formation de mots ;
- recherches grammaticales dans le livret de grammaire ;
- utilisation des annexes du manuel (listes chronologiques et thématiques de vocabulaire, de verbes, petit dictionnaire, repères) ;
- construction d'hypothèses quant au sens de certains mots (rapprochement avec des mots déjà connus dans une autre langue, emplacement dans la phrase, environnement lexical)<sup>1</sup> ;
- lecture non verbale : utilisation des illustrations, d'éléments de mise en page et de ponctuation afin que des hypothèses puissent être formulées avant la lecture du texte ;
- lecture individuelle de textes du manuel ;
- utilisation d'un dictionnaire bilingue (avec compréhension des abréviations en vue de favoriser le choix adéquat de la traduction) ;
- restructuration de textes (trouver un plan, des sous-titres) ;
- enregistrement de dialogues et de poèmes sur mini-cassette (réécoute, correction individuelle, commentaires écrits sur le travail opéré).

## **1.3 Techniques d'écriture créative utilisées à plusieurs reprises au cours des trois premières années d'apprentissages**

- jeux avec les mots et sur les mots : mots-valises, anagrammes, calligrammes, etc.<sup>2</sup> ;
- mots contrainte : obligation d'écrire un texte dans lequel on retrouvera certains mots (cf. I. MUMMERT 1987) ;
- canevas d'écriture (cf. M. HÉLOURY 1983, 1991) ;
- écriture au-delà du texte : imaginer ce qui se passe entre deux séquences, ce qui s'est passé avant l'histoire, ce qui va se passer après ;
- mise en relation dessin-texte : dessin générateur de textes, textes générateurs de dessins : mots-choses, photo-miroir, dans la peau des

---

<sup>1</sup> Voir la grille de lecture proposée in : LEUPOLD / MÖBER (1991).

<sup>2</sup> Nous ne citerons que les pionniers : J. M. CARÉ / F. DEBYSER (1978).

autres, photo-machine (cf. F. YAICHE 1990).

## **2 Dérroulement du projet : une classe qui lit, rêve, écrit, dessine, enregistre**

### **2.1 Première étape : Sans tambour ni trompette<sup>1</sup>**

Après une mise en ambiance collective (illustration représentant des musiciens dans le métro) accompagnée d'un léger délestage du vocabulaire, les élèves commencent à lire individuellement le premier des cinq chapitres de l'histoire - tout en remplissant la grille de lecture (cf. LEUPOLD / MÖBER 1991). A la fin de chaque chapitre, ils font les exercices "Pour comprendre l'histoire" prévus dans le manuel. Il ne s'agit pas d'exercices de contrôle de compréhension mais d'exercices qui ramènent le lecteur au texte, qui l'aident à mieux comprendre, à avoir une attitude prospective de lecture. Le contrôle se fait en commun.

Suit un travail oral sur des thèmes se trouvant au-delà de l'histoire. Au choix : l'interview du chanteur ou le dialogue avec l'inspecteur de police qui est, soit de très bonne, soit de très mauvaise humeur.

Ce travail est prolongé par la fabrication d'une quatrième page de couverture<sup>2</sup>, un exercice qui pousse l'élève à relire certains passages du texte, à ressortir certains éléments, trouver l'importance des objets, un exercice qui permet donc d'évaluer sa compétence de lecture.

L'objectif de ces quatrièmes pages de couvertures, que l'on trouve au verso de la plupart des livres publiés en édition de poche, est publicitaire : attirer le lecteur, lui donner envie d'acheter le livre. Mais il faut d'abord faire observer la structure de différentes quatrièmes pages. Si le groupe n'a qu'une faible expérience de lecture en langue maternelle, il est recommandé d'analyser en commun une page en langue maternelle (*Die Geschichte von Herrn Sommer* de Patrick Süßkind, Dyogenes, 1991, s'y prête très bien). Donner ensuite aux élèves différents livres de poche - un pour deux -, leur demander de "décoder" les quatrièmes pages (ils ne comprennent le texte écrit que de façon très succincte) : ils doivent essayer de retrouver les différentes parties du texte en s'aidant de la présentation : interlignes (= délimitation des parties), guillemets (= citation), points de suspension (= seul le début, le résumé est donné), écriture en italique (= une autre source), mot isolé, etc. Il faut aussi

---

<sup>1</sup> Cf. M. HÉLOURY et al. (1991), (1994).

<sup>2</sup> L'idée vient de C. PACCAGNINO / M.-L. POLETTI (1987), un ensemble pédagogique conçu pour un public d'adolescents et d'adultes ; voir aussi K. MENGLER (1992).

observer les illustrations, les photos et les autres éléments graphiques. Les résultats trouvés par les élèves sont inscrits en français au tableau et classifiés :

<p>1. LE TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le prix (Goncourt)</li> <li>- le résumé du début de l'histoire</li> <li>- une citation</li> <li>- un commentaire (un roman à suspense)</li> <li>- d'autres livres de l'auteur (du même auteur, dans la même collection : ...)</li> </ul>	<p>2. L'ILLUSTRATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la photo de l'auteur/du dessinateur</li> <li>- l'illustration d'une scène importante</li> <li>- le lieu</li> <li>- les objets révélateurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- la critique d'un journal</li> <li>- les lecteurs potentiels (à partir de... ans/pour très bons lecteurs)</li> <li>- le nom de l'illustrateur</li> </ul>	<p>3. AUTRES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le code-barres</li> <li>- l'éditeur</li> <li>- le numéro ISBN</li> </ul>

La quatrième page de couverture que chacun va faire doit contenir au moins six de ces points.

Le travail sur l'histoire est clôturé par un travail tant de reformulation que de créativité : c'est un des personnages secondaires qui doit raconter l'histoire. Au cours d'une relecture prospective, chaque élève ressortira du texte toutes les informations concernant ce personnage. Puis, on lui construira un passé, une personnalité.

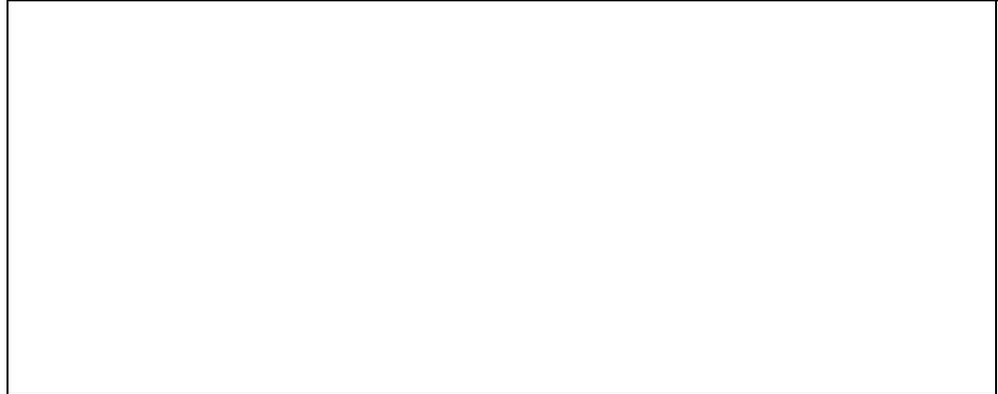
## 2.2 Deuxième étape : *La brouille*

Première lecture : les élèves survolent le texte, observent son environnement (dessins, ponctuation) et notent leurs impressions de lecture (degré de compréhension, opinion sur le texte, attitude de travail).

Les verbes : dans *La Brouille*, on trouve aussi des passés simples, donc des passés compliqués puisque c'est un temps qui n'a pas été vu en cours ! Les verbes sont (évidemment) conjugués et il est difficile de les retrouver dans le dictionnaire. Une solution : On donne aux élèves un tableau des terminaisons des verbes au passé (imparfait, passé composé, passé simple), au présent (verbes en -ER, -IR, -RE) et au futur, ainsi que la liste de tous les verbes tels qu'on les retrouve dans l'histoire. Il s'agira pour eux d'indiquer s'il s'agit d'un temps du passé, du présent ou du futur, de "deviner" l'infinitif et de chercher sa traduction dans le dictionnaire. La liste des verbes des deux premières pages est travaillée en commun ; les autres sont partagées dans les sous-groupes qui se



## Illustration du livre



Quelques lignes

que tu as aimées,  
que tu trouves importantes,  
que tu vas apprendre par cœur,  
que tu vas traduire.

La phase "au-delà du texte" est aussi présentée sous forme soignée, chacun pouvant choisir une des propositions A et une des propositions B (voir tableau ci-dessous). Le choix des élèves a surtout été porté sur des techniques qu'ils connaissaient bien : "ce qui s'est passé après l'histoire", un personnage secondaire raconte l'histoire "et" une quatrième page de couverture".

1. Tu parles de l'auteur. - Tu parles du dessinateur.

2. Tu parles du personnage principal,  
des personnages secondaires,  
des objets,  
du lieu,  
du temps.

3. Tu développes une scène du livre.

Exemples :

- un personnage secondaire raconte l'histoire à un ami,
- ce qui se passe entre deux épisodes de l'histoire, ce qui s'est passé avant l'histoire,
- ce qui va se passer après,
- ...

Activité libre

Exemples :

- une quatrième page de couverture,
- un article de journal,
- une affiche / une publicité,
- une interview de l'auteur, du dessinateur, du traducteur,
- une émission radiophonique,
- l'histoire enregistrée sur cassette avec accompagnement musical,
- ...

Le projet initial était d'envoyer nos travaux au "Bundeswettbewerb Fremdsprachen"<sup>1</sup> et il restait à regrouper les textes sous forme de magazine. D'où une étude de sommaires des revues d'adolescents (impresum, publicités, interviews, articles de fond, concours, courriers des lecteurs, etc.) et un choix des textes qui y paraîtront. Le *courrier des lecteurs* (voir annexe 2) a permis de regrouper le commentaire principal de chacun et le *Concours*, les meilleurs "Au-delà du texte" (voir annexes 3 et 4).

Restait la partie parlée du projet : Un travail de reformulation et de transcodage des textes écrits (*Mon commentaire / Quelques lignes que j'ai aimées*) permet d'obtenir des émissions radiophoniques : interview de l'auteur, du dessinateur, du traducteur du livre. Il a été procédé de la même façon que pour l'étude de la structure d'une quatrième page : des débuts d'émissions radiophoniques (allemandes) ont été analysés. Voici les résultats :

---

<sup>1</sup> Concours national des langues étrangères.



maternelle autre que l'allemand, traduisent les phrases qu'ils veulent citer dans l'émission radiophonique dans cette langue : dans l'interview, ils jouaient le rôle du traducteur. C'était pratiquement la première fois de leur vie scolaire allemande qu'il leur était demandé de se servir de leur autre langue.

### 3. Brève conclusion

Au cours du projet, le rapport des élèves avec la langue a évolué et leurs attitudes se sont modifiées de par le fait qu'ils ont eu la possibilité de mettre en jeu toutes leurs compétences intellectuelles. Leurs compétences linguistiques s'en sont trouvées élargies. Cela ne veut surtout pas dire que tous étaient toujours motivés. Cela ne signifie pas non plus qu'ils ont aimé tous les livres (Steffi : "Je trouve le livre ni spécialement bon, ni spécialement mauvais" / Andréas : "Je ne lirai pas d'autres livres de PEF"). Cependant, au cours des semaines, "ils ont découvert certains dons qu'ils possédaient déjà et ils m'en sont reconnaissants"<sup>1</sup>.

L'enseignant doit changer sa "tactique pédagogique" : il s'efface (en classe). Son rôle "n'est plus d'*expliquer*, de *démontrer* mais de *provoquer* la recherche, la découverte, la réflexion et d'*inquiéter*" (C. BOUJON 1989).

---

<sup>1</sup> Marie-Aude MURAIL, lors de son intervention à l'Institut Français de Berlin.

## Annexes

### Annexe 1 :

Claude Boujon  
La Brouille



l'école des loisirs

Mon commentaire:

C'est une histoire pour les plus jeunes lecteurs. Je trouve la fin intéressante parce que les deux lapins apprennent qu'on peut (EN) atteindre plus ensemble.

Une telle histoire se passe non seulement dans les livres mais aussi en réalité.

En s'appuyant sur les illustrations l'histoire est facile à comprendre pour les étrangers.

**Annexe 2 :**

### 3. LE COURRIER DES LECTEURS

Le livre est facile à comprendre avec les illustrations. L'auteur a écrit le livre pour montrer aux enfants que la solidarité est très importante. Sven Leiding 16 ans  
Paris

L'histoire a un fond psychologique - les jeunes réfléchissent à la brutalité. Les photos aident le lecteur à se représenter l'histoire.  
Anuradha Samaddar  
16 ans  
Bordeaux

C'est une histoire qu'on retrouve aussi dans la vraie vie  
Andreas Birkmeyer  
16 ans, Nantes

Je trouve la fin intéressante parce que les deux apprennent qu'on peut atteindre plus ensemble. Une telle histoire se passe non seulement dans les livres, mais aussi en réalité. Fatma Belli  
16 ans, Carnac



Je trouve le livre très spécialement bon et spécialement mauvais.  
Steffi Held

C'est aussi une fable, parce qu'il y a des animaux qui agissent comme dans la vraie vie. Heiko Schmid, 16 ans

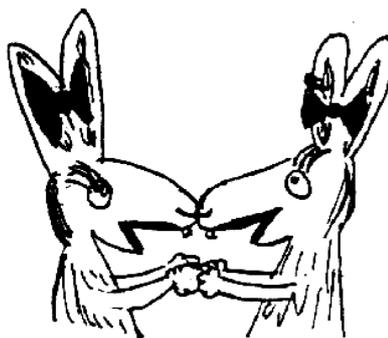


5 -

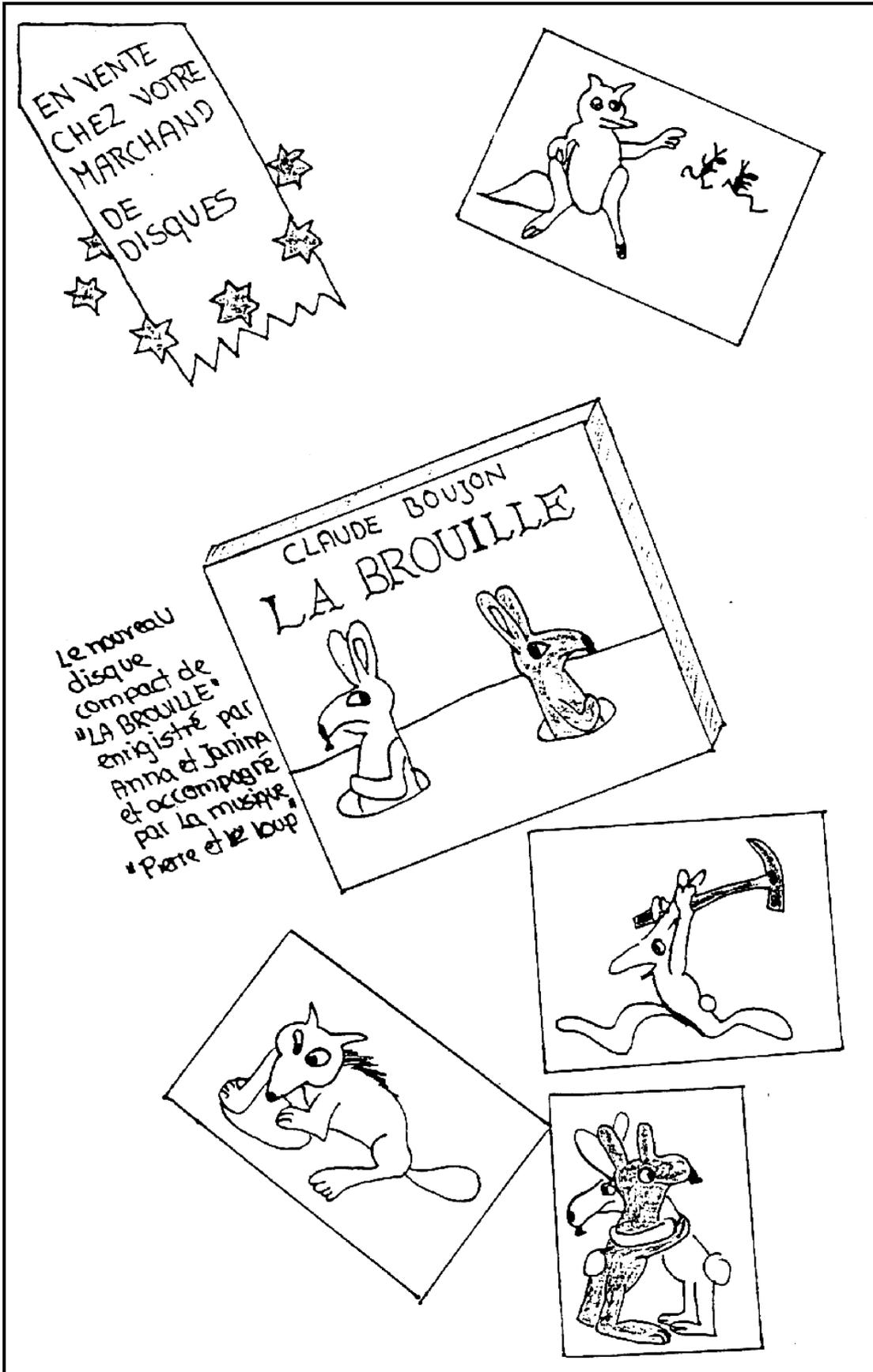
Notre concours  
"Au-delà du texte"



Ils se disputent... quand c'est indispensable  
Monsieur Grison et Monsieur Brun s'éprennent d'une jeune et jolie lièvre. Elle était nouvelle dans le pré. Monsieur Grison et monsieur Brun se disputent et se battent pour elle. Ensuite, ils voient la lièvre avec une autre et comprennent qu'elle est lesbienne. Alors ils reprennent raison. Ils font la connaissance de nouvelles voisines et puis, ils sont à nouveau amis.



Annexe 4 :



## Bibliographie

- BOUJON, C. (1989) : *La Brouille*, L'école des loisirs, Paris.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen e. V. (s. l. dir. d.) (1985) : *Schülerorientierung im Französischunterricht*, Fuldata/Kassel [à commander auprès de : HILF, Hauptstelle RWS, D-3501 Fuldata 1 ; Bestell-Nr. : et 2627, prix : 6.00 DM].
- Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen e. V. (s. l. dir. d.) (1992) : *Imagination - Individualisiertes Lernen - Ein Werkstattbericht*, Fuldata/Kassel [à commander auprès de : HILF, Hauptstelle RWS, D-3501 Fuldata 1 ; Bestell-Nr. : 1192, prix : 16,75 DM].
- CARÉ, J. M. / DEBYSER, F. (1978) : *Jeu, langage et créativité - les jeux dans la classe de français*, Hachette/Larousse, Paris.
- CASPARI, D. (s. a.) : *Kreative Verfahren im Fremdsprachlichen Literaturunterricht*, Berliner Institut für Lehrerfort- und Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung, Berlin. [BIL, Uhlandstr. 96, D-10715 Berlin].
- COPPALANI, R. (1980) : "Lecture-consommation / Lecture-Production", in : *Le Français dans le Monde* n° 152, Avril 1980 : 23 - 31.
- Der fremdsprachliche Unterricht (Französisch)* 1994, n° 4 : Literatur in der Lehrbuchphase (s. l. dir. d. de H. P. Hagge / E. LEUPOLD.
- DIETRICH, I. (s. l. dir. d.) (1995) : *Handbuch Freinet Pädagogik - Eine praxisbezogene Einführung*, Beltz, Weinheim, Basel.
- Fragen und Versuche* (Zeitung der Pädagogique-Kooperative) [revue du mouvement Freinet allemand, à commander auprès de : Pädagogik-Kooperative, Goebenstr. 8, D-28209 Bremen].
- HÉLOURY, M. (1983) : "Auf dem Wege zur kommunikativen Kompetenz - Canevas de jeux de rôle", in : Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- HÉLOURY, M. (1991) : "Le chat sur le radiateur ou : Pour que je puisse écrire un poème", in : *Fremdsprachenunterricht* 6/1991.
- HÉLOURY, M. (et al.) (1991) : *Étapes 3*, Cornelsen Verlag, Berlin [lycée].
- HÉLOURY, M. (et al.) (1994) : *Réalités 3*, Cornelsen Verlag, Berlin [collège].
- Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (s. l. dir. d.) (1994) : *Materialien zum Unterricht Französisch 6 - Au plaisir de lire*, HIBS, Wiesbaden 1994 [à commander auprès de : HIBS, Bodenstedtstr. 7, 65189 Wiesbaden, prix : 18 DM ; le lecteur y trouvera la présentation d'une centaine de livres pour la jeunesse avec commentaires et propositions méthodologiques ainsi que les adresses des maisons d'éditions françaises et allemandes près desquelles les livres peuvent être commandés].
- LEUPOLD / MÖBER (1991) : *Étapes 1, Lehrerhandbuch*, Cornelsen Verlag, Berlin.
- MENGLER, K. (1992) : "La lecture individuelle oder Das lesende Klassenzimmer", in : *Fremdsprachenunterricht* 7/1992 : 390 - 394.
- MINUTH, C. (1993) : *Freies Schreiben im Schülerorientierten Anfangsunterricht Französisch-Untersuchungen zur Lernertextproduktion*, Dissertation im

Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin. [Cette thèse paraîtra prochainement à la maison d'édition Cornelsen, Berlin.]

MUMMERT, I. (1987) : *Literamour. Gedichte und Geschichten im Französischunterricht*, Hueber, München.

PACCAGNINO, C. / POLETTI, M.-L. (1987) : Grand large, Hachette, Paris 1987.

RAMPILLON, U. (1985) : *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Hueber, München, 1985.

REISENER, H. (1995) : "Motivation im heutigen Lernkontext : Ein dutzend Punkte", in : *Der Fremdsprachenunterricht* 39/48, 1995, n° 1 : 9 - 15.

YAICHE, F. (1990) : *Photo-langage*, CIEP, Sèvres.

**Brigitta KOVERMANN**

## **LIRE EN CLASSE : LA 4ÈME DE COUVERTURE**

En troisième (quatrième année de français) je travaille sur la lecture des livres français. Normalement on choisit une lecture pour toute la classe. Alors on prépare le lexique, la grammaire, les questions etc. et des cours ennuyeux se suivent. Les uns ont déjà lu le livre entier, les autres ne comprennent que le minimum. On les force par les exercices et la notation.

Ma classe de français est déjà habituée à travailler avec un plan de travail mensuel : des fichiers autocorrectifs - grammaire, des fichiers de lectures, des fichiers d'images où ils inventent de petits textes libres, des fichiers de travaux-jeux, etc.

Au cours du deuxième semestre, je pose une caisse pleine de livres dans la classe. Ce sont des livres pour enfants, pour jeunes, des livres de poches. J'invite les élèves à fouiller dans la caisse, à prendre assez de temps pour choisir un livre.

Les trois heures de cours sont structurées de la façon suivante : pendant deux heures de cours les élèves travaillent individuellement ou en groupe. Une heure de cours par semaine est réservée au travail commun. Je propose à la classe de changer le plan de travail en réservant une heure par semaine pour la lecture. C'est la classe qui lit. Pendant six semaines chacun lit son livre. C'est là le moment où je peux aider dans le cas d'incompréhension, de difficultés. Le but de la lecture est de composer une quatrième couverture :

- le résumé ;
- le résumé du début de l'histoire, si c'est un roman policier ;
- une citation intéressante ;
- un commentaire personnel ;
- des dessins, des photos ;
- l'éditeur, l'auteur ;
- l'auteur de la quatrième couverture.

Durant ces cours là, il y a une atmosphère engagée et décontractée. Les travaux se développent si bien que j'ai l'idée de faire de ces quatrièmes couvertures un journal de classe que chacun recevra. Au lieu

de faire l'interrogation écrite je propose aux élèves de tracer en modèle leurs quatrièmes couvertures ce jour là.

Mes expériences : les élèves sont très motivés parce qu'ils peuvent choisir un livre qui convient à leur niveau de compréhension. Ils sont déjà entraînés à la lecture inconnue par les fichiers de lecture. Ils savent comment utiliser un dictionnaire.

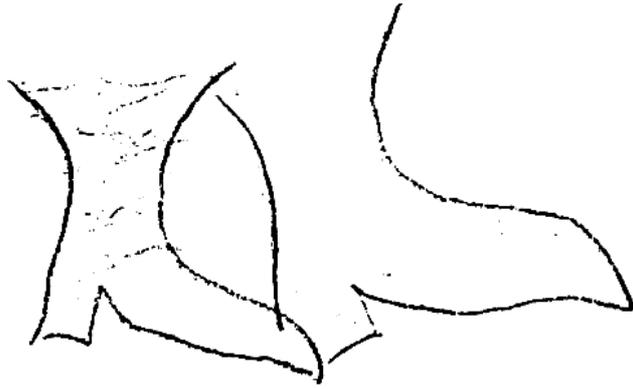
Ils se perfectionnent d'abord dans la lecture cursive en choisissant un livre, puis ils se plongent dans le livre de leur choix, ensuite ils décident de retrouver une citation qui pourrait être une initiation à la lecture pour les autres élèves en la présentant à la classe. La proposition de cette citation montre la relation affective de l'élève avec la langue étrangère. Son choix subjectif est le tâtonnement sensible pour entrer plus profondément dans la langue étrangère ce qui permet d'évaluer sa compétence de lecture.

Le commentaire personnel sans restriction (contrairement à l'analyse de texte) assez bref démontre aussi l'approche de la langue, surtout par la voie affective. A mon avis, l'enseignement des langues étrangères se limite trop souvent à la formation cognitive des élèves. Ceux-ci ne sont plus capables d'articuler leurs propres sentiments.

Les dessins, le choix des photos, le fait de faire un journal mettent en jeu d'autres compétences qui ne sont normalement pas demandées dans les cours de langues. Mais pour apprendre une langue il faut faire appel à l'intégralité de l'élève et c'est surtout lié à la réalisation d'un produit.

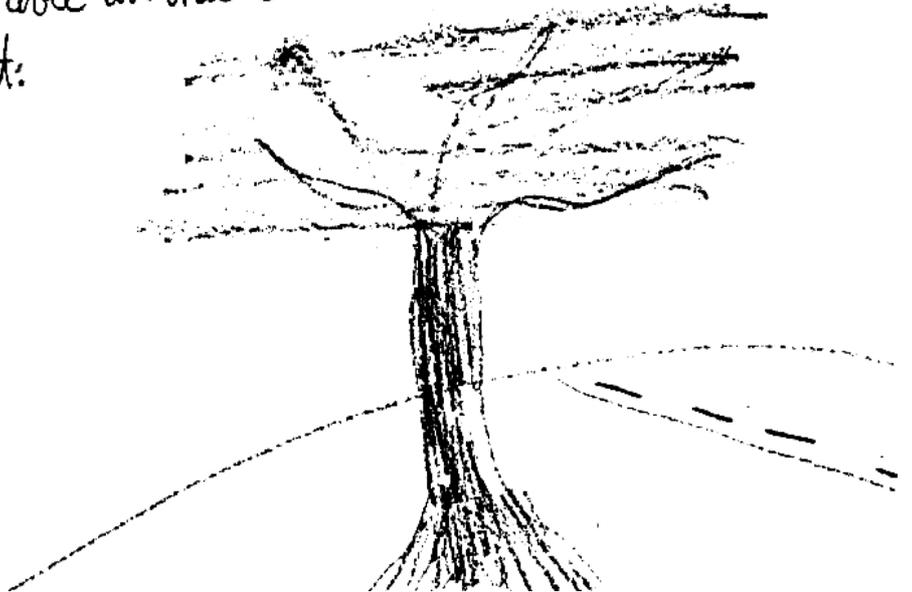
### **Une classe qui lit**

Pour finir ce travail, nous transformons la classe dans un bistro. Les élèves apportent du café, du thé, du chocolat et de petits gâteaux. La musique française ne manque pas. Pendant deux heures tout le monde lit et discute en chuchotant. Quelques-uns sont tellement attirés par la lecture qu'ils ont envie de lire l'un ou l'autre livre.



# Le Chat botté

Ce conte traite d'un meunier qui meurt et de ses trois fils qui héritent sa propriété. Mais le troisième fils hérite seulement un chat. Mais ce chat parle autant qu'un homme et il aide le meunier d'une manière très simple à gagner la grande richesse. Le chat trompe le roi avec un truc et le roi verse sa richesse au chat intelligent.



## Bibliographie

Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen e.V. (s. l. dir. d.) (1985) : *Schülerorientierung im Französischunterricht*, Fuldata/Kassel.

Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen e.V. (s. l. dir. d.) (1992) : *Imagination - Individualisiertes Lernen - ein Werkstattbericht*,

Fuldataal/Kassel.

I. DIETRICH, I. (s. l. dir. d.) (1995) : *Handbuch Freinet-Pädagogik*, Beltz, Weinheim/Basel.

**Danièle ARVATI**

## **LA SALLE INFORMATIQUE ET LE C.D.I. :**

### **LIEUX D'ENTRAIDE ET DE VIE COOPÉRATIVE**

Au cours de cette année scolaire, j'ai organisé un voyage au Marché de Noël de FREIBURG avec les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, un échange avec la classe de 3<sup>ème</sup> Allemand première langue et des élèves de toutes mes classes ont participé au Concours Lecture organisé à CLERMONT-FERRAND par le CRDP et l'Institut Goethe.

Ces diverses activités ont amené les élèves, ou plutôt des élèves, à fréquenter la salle informatique. Un autre élément important à souligner est qu'un des professeurs de technologie participe activement depuis plusieurs années à l'échange avec l'Allemagne. Autre facteur non négligeable : la salle informatique se trouve en face du CDI et la documentaliste a accompagné deux fois le voyage en Forêt-Noire. Cet investissement de personnes d'horizons différents à des projets communs et la proximité des locaux ont permis et favorisé peu à peu l'accès spontané des élèves à la salle informatique et au CDI entre midi et deux heures

Au départ, la documentaliste s'est occupée de la réalisation d'une expo-photos à la suite du voyage en Forêt-Noire et ceci dès la rentrée de janvier, ce qui fait que les élèves de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> ont pris l'habitude de venir travailler par groupes au CDI à leurs moments de liberté.

Le voyage à BERGEDORF, près de HAMBOURG, a eu lieu en février et mon collègue d'Allemand a fait le même travail avec les élèves de 3<sup>ème</sup> Allemand, première langue. Ceux-ci étaient beaucoup plus autonomes, vu qu'ils avaient déjà réalisé une exposition deux ans auparavant après leur voyage au Marché de Noël. Mon collègue leur a proposé d'écrire les légendes des photos à l'aide du traitement de texte. A ce moment-là, ils ont donc travaillé en groupes et dans les deux lieux : des élèves triaient des photos et décidaient de la composition des panneaux, d'autres écrivaient les légendes et les portaient à ceux, qui, plus à l'aise en traitement de texte qu'en allemand, les tapaient à l'ordinateur. Ce partage des tâches par compétences a permis une valorisation de certains élèves et des échanges fructueux au sein des groupes.

Alors que ce travail n'était pas terminé, est arrivée la préparation de notre participation au Concours Lecture qui avait lieu fin mars. Les élèves

qui souhaitaient participer ont choisi des textes en classe et il a été décidé de les taper à l'ordinateur. En effet, ces textes avaient été pris dans des livres, les caractères étaient trop petits et ne permettaient pas une bonne visualisation ainsi que les annotations que nécessitait la préparation d'une bonne lecture à voix haute.

Au cours du mois de mars, entre midi et deux heures ont donc travaillé dans les deux lieux, plusieurs adultes et des élèves de différentes classes et de différents niveaux, en même temps, mais chacun avec son objectif propre. Au fur et à mesure, nous avons pu voir évoluer les comportements des élèves. Ils ont pris l'habitude de travailler ensemble, et de s'aider les uns les autres, les adultes présents n'étant pas forcément disponibles. En effet, quand les participants au Concours Lecture ne trouvaient pas d'ordinateur libre ou avaient fini de taper leur texte, ils en profitaient pour s'entraîner à lire dans un coin et je devais aller les écouter.

Il était particulièrement intéressant de constater que des élèves, qui n'étaient pas considérés par les autres comme des germanistes émérites, jouaient alors un rôle important au sein du groupe, parce qu'ils maîtrisaient le traitement de texte. Les rapports entre les élèves devinrent naturellement tout différents et se rééquilibrèrent peu à peu. C'était un vrai plaisir de voir collaborer le "bon" et le "très moyen", le "très moyen" étant pour l'occasion l'instructeur du "bon", tout le monde trouvant cela normal et enrichissant de surcroît. Dans ce climat de ruche au travail, il m'est arrivé d'entendre une "très bonne" expliquant au "très moyen" qui tapait son texte qu'en fait il pourrait peut-être mettre une majuscule à *Austausch*, que c'était un nom et qu'en allemand...

Nous lisons souvent le terme "autonomie" employé pour désigner des comportements qui n'en relèvent pas vraiment et, cette fois, en regardant vivre mes élèves, j'ai eu réellement l'impression qu'ils avaient grandi dans ce domaine bien précis et que tout le monde y trouvait son compte comme à chaque fois qu'il nous est donné de vivre une relation humaine authentique et enrichissante.

Dans ce cas précis, les circonstances ont fait que le groupe a permis à chacun de progresser tant dans son autonomie que dans son éducation au travail. La situation même a fait qu'ils avaient besoin de l'autre. Ils ont été amenés à réguler eux-mêmes leurs relations parce qu'ils avaient des objectifs individuels précis et qu'ils avaient choisis en toute liberté, ces différentes activités n'étant pas obligatoires.

Je me suis promis de repenser à ce spectacle merveilleux d'adolescents travaillant collectivement avec une telle ardeur, toutes les fois où, angoissée par les notions que mes élèves doivent impérativement acquérir avant telle date, je me heurte à leur inertie sur les chemins que je veux absolument leur faire prendre. Chaque fois que nous, les

enseignants, nous nous ouvrons à d'autres lieux et à d'autres gens, nos élèves bénéficient de cette ouverture et des situations plus riches en résultent. Leur laisser du temps et de l'espace leur permet de devenir acteur de leur formation, dans un cadre plus large avec l'objectif précis qu'ils se sont donnés et il est intéressant de constater les retombées que ce type de démarche peut avoir ultérieurement sur des activités jugées plus traditionnelles.

## **Voyage-échange, travail bilingue et création de documents utilisables pour la classe**

Au cours des 15 jours que les correspondants ont passés dans notre collège, nous avons décidé de réserver chaque jour une plage d'une heure ou deux à des activités communes. Chaque jour, les élèves participaient à deux ateliers : badminton et création de sketches. Ils formaient des groupes à leur convenance à condition d'être dans celui de leur correspondant.

La préparation de cette étape de l'échange a occasionné un travail interdisciplinaire, car il a impliqué d'autres professeurs ainsi qu'une organisation coopérative et une prise de responsabilité de la part des élèves de la troisième concernée. En effet, j'ai libéré pour ces activités communes toutes mes heures d'allemand et le professeur d'éducation physique et sportive en a fait autant pour les siennes, mais cela ne suffisait bien sûr pas. Les élèves ont donc demandé aux autres professeurs si, éventuellement, ils accepteraient de nous céder une heure au cours de l'échange. Certains ont accepté.

Le tournoi de badminton a été entièrement organisé par un groupe d'élèves sportifs sous les conseils du professeur d'éducation physique et sportive : composition des équipes, choix du type de tournoi, terrains, etc.

Les premiers moments de travail commun ont démarré lentement. La mise au point du mode de fonctionnement a nécessité des tâtonnements multiples et parfois douloureux. Dans chaque lieu de travail étaient présents des adultes pouvant assurer un travail de régulation et de traduction.

Le tournoi de badminton a pu être mené à son terme et nous avons distribué des prix à la fin du séjour. L'écriture des sketches pour laquelle nous avons proposé des pistes de départ, a été plus longue à démarrer. Le projet était : création d'un sketch bilingue et enregistrement sur cassette des deux versions par tous les membres du groupe. Le total n'a été réalisé que par deux équipes, par contre, toutes ont écrit un sketch.

A la fin du séjour, nous avons décidé, ma collègue allemande et moi, que chaque groupe d'élèves, allemands d'une part, français d'autre part, enregistrerait toutes les versions écrites dans sa langue maternelle et

enverrait la cassette accompagnée des scripts, afin que ce matériel puisse être exploité dans l'école des correspondants. Cela a été fait en fin d'année.

(Danièle ARVATI, professeur d'Allemand, en collaboration avec Frédéric MARTIN, professeur de Technologie et Marie-Thérèse BAILLIT, documentaliste, année 1994-1995, Collège Louis Pergaud, DOMPIERRE SUR BESBRE.)

## ***Nos lectures***

**DERRIEN, Christian (1995) : *Le réseau télématique "Freinet". Dynamique communicationnelle de classes en innovation 1985 - 1994*, thèse d'université, Sciences de l'Education, Université de Caën**

Parler d'une thèse dans une revue de praticiens est chose délicate. Ce type d'écriture a une textualité particulière et l'auteur fait preuve d'une argumentation explicite montrant ses connaissances, ses lectures et son approche méthodologique. Ecrite pour être évaluée et non pas pour être lue par un grand public, la thèse n'est pas toujours d'une approche aisée. La présente recherche n'échappe pas toujours à ce handicap. On pourrait même dire que la méthodologie - il s'agit de l'approche systémique - que l'auteur a choisie pour analyser dix ans de pratiques Minitel dans les classes de type Freinet, n'apporte pas toujours une conceptualisation plus concise de l'outil technologique au service d'une pédagogie.

Cette critique mise à part, il faut avouer que la lecture reste, tout au long des pages, passionnante. En effet, à part quelques publications et études sommaires<sup>1</sup>, il s'agit d'une première analyse longitudinale de l'utilisation d'une technologie nouvelle en classes du premier et second degré et le lecteur suit de près l'évolution des pratiques sur les serveurs succesifs (TRAFIC, ACTI, EDUCAZUR).

A part les difficultés technologiques pour l'enseignant et les élèves pour s'approprier le nouvel outil, l'auteur analyse les flux d'échanges, les activités d'émission des classes, les différents réseaux et sous-réseaux qui se créent au fil des années. Il présente comment la télématique est intégrée dans le travail des classes et quels problèmes l'afflux d'informations variées et multiples pose pour le traiter et quelles solutions apportent élèves et enseignants dans une classe coopérative : meilleure répartition des tâches et responsabilités; préselection des textes reçus par un élève ou le professeur, création d'un magazine Minitel, etc.

Le lecteur apprend ce que s'échangent les élèves et comment la communication évolue, combien les élèves s'approprient cet outil : les débuts se caractérisent par l'absence de signatures, le destinataire étant toute une classe, un réseau, des formes impersonnelles ("on" / "nous") dominant. L'évolution montre l'apparition de la signature individuelle, puis de la signature de co-auteurs ; le destinataire est de plus en plus ciblé, le "je" s'impose, l'écriture se personnalise et s'individualise.

L'auteur constate auprès de toutes les classes, néanmoins, un tassement de

---

<sup>1</sup> *La télématique dans une pédagogie de la communication* (1989), coll. Pourquoi ? Comment ?, C.E.L. Mouans - Sartoux.  
M. HARRARI (1988) : *Analyse d'un échantillon de messages échangés sur le réseau ACTI*, I.N.R.P., Paris.  
P. GUIHOT / R. VINSONNEAU (1990) : *Dépouillement de la messagerie ACTI 1989/90*, I.N.R.P., Paris.  
P. GUIHOT / R. VINSONNEAU (1990) "Télématel et l'activité de lecture", in : *Micro-savoirs*, 1990, C.N.D.P.  
P. GUIHOT (s. l. dir. d.) (1991) : *Pratiques et difficultés de la correspondance télématique au second degré*, I.N.R.P., Paris.

l'utilisation de la télématique après environ quatre ans de pratique. D'autres techniques prennent parfois la relève, comme la télécopie un moment.

C. DERRIEN analyse l'interaction entre une classe coopérative et la télématique : celle-ci est intégrée dans un processus d'enquête, de production et de communication ; ce circuit enrichit, par exemple, l'édition du journal de classe et la fréquence de sa sortie. La reproduction de nombreux exemples et l'annexe très riche permettent au lecteur de se faire sa propre idée de la richesse de ce nouvel outil.

Espérons que la version "livre" (il sortira très prochainement aux P.U.F.) garde cette riche documentation.

**Mario BONINSEGNI (1994) : *Telematica a scuola. Le scuole si parlano*, Irrsae, Toscana / ITD, Genova / IRRSAE, Lombardia.**

Des enseignants de différents niveaux (primaire, secondaire, universitaire) nous présentent leurs expériences télématiques dans l'enseignement. Il va de la téléconférence à la télématique internationale, en passant par des forums. Les auteurs montrent l'influence que la télématique peut avoir sur la formation des professeurs, sur le concept didactique du cours, etc. Les exemples multiples et des indications bibliographiques montrent que l'Italie n'est pas en reste quant à ce nouvel outil.

**Alain SIMERAY (s. l. dir. d.) (1995) : *L'internet professionnel*, CNRS Editions, Paris.**

Etonnant ouvrage, ce travail collectif d'une dizaine de chercheurs. Ils nous introduisent d'une manière compréhensive pour débutants dans le monde d'Internet. A l'aide des nombreuses exemples et reproduction d'écran d'ordinateur, on croit déjà *surfer* / naviguer sur le *WEB* / la toile... Nous apprenons l'historique d'Internet, les différents services vus du consommateur, l'Internet et les activités d'enseignement et de recherches etc. le tout s'achève avec des fiches pratiques (pour PC et Macintosh). Absolument à lire pour celui qui s'intéresse à l'Internet.

***Multilettré* (édition biennale) de la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne / pédagogie Freinet, Pädagogik-Kooperative, Brème.**

**(Pädagogik-Kooperative - Goebenstrasse 8 - D-28209 Bremen, Allemagne)**

Vous voulez savoir ce qui se passe dans les autres mouvements Freinet, en Suède, en Belgique, au Brésil, en Allemagne, en Afrique, en Pologne, en Finlande, etc. ? Lisez cet ouvrage de 127 pages. Vous ne comprenez pas l'allemand ? Tous les articles sont écrits en deux langues au moins dont le français et / ou l'anglais. - Il est cependant à regretter que la France y soit représentée par un article assez rétrograde sur la télématique...

**Gerald SCHLEMMINGER (1996) : *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes : approche historique, systématique et théorique*, Peter Lang, Bern.**

La pédagogie Freinet en classe de langue étrangère est passée inaperçue jusqu'à présent. Ce livre constitue une première analyse de cette approche telle qu'elle se pratique depuis les années cinquante dans l'enseignement public, au collège, au lycée et même à l'université.

L'auteur présente comment les enseignants utilisent, dans leurs classes de langues, les différentes techniques Freinet, comme la correspondance, le texte libre, la sortie-enquête, le journal, la bibliothèque de classe, le plan de travail, l'utilisation d'outils autocorrectifs, le travail en équipes, le conseil, etc. Il analyse ses pratiques du point de vue pédagogique, linguistique et didactique. Il montre comment les enseignants ont développé leurs propres concepts, comme le tâtonnement expérimental et la méthode naturelle, pour l'apprentissage des principales langues vivantes (l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français). En effet, il s'agit d'une démarche originale et d'une réflexion théorique innovatrice pour la didactique des langues. L'auteur les situe également par rapport à l'évolution de l'enseignement des langues en général et aux différents paradigmes didactiques.

(A commander auprès de : Peter Lang AG - Jupiterstrasse 15 - CH-Bern 15. Sur demande, la facture peut être libellée en Francs français, payable en chèque français.)

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

Le mouvement Freinet est le seul parmi les mouvements pédagogiques à ne pas encore disposer d'une véritable recherche sur son histoire. Il existe, certes, de nombreux travaux concernant des aspects historiques particuliers ou des outils et techniques pédagogiques. Mais il manquait une vue d'ensemble de cette question.

Un bref rappel de l'œuvre de C. FREINET permet de comprendre l'impulsion qu'il a donnée à un mouvement d'enseignants qui perdure encore. A partir d'un ancrage syndical révolutionnaire, le mouvement Freinet emprunte des techniques et procédés pédagogiques au mouvement international des réformes pédagogiques. Il s'appuie également, non sans difficultés, sur l'évolution des Sciences Humaines. Les débats, controverses et conflits qui émaillent son histoire montrent non seulement l'impact pédagogique mais aussi les enjeux éminemment politiques que cette minorité agissante fait émerger dans le paysage éducatif.

**Gerald SCHLEMMINGER (1996) : *Bibliographie Freinet*, Nantes, Ed.**

**I.C.E.M. (I.C.E.M. - 18, rue Sarrazin - 44000 NANTES).**

Bibliographie complète des ouvrages de Célestin et Elise Freinet et des recherches sur Freinet et sa pédagogie.

**Rectificatif :**

Le livre de Christoph KODRON / Ingelore OOMEN-WELKE (s. l. dir. d.) (1995): *Enseigner dans nos sociétés multiculturelles - Teaching Europe in multicultural society*, Freiburg, Fillibach Verlag n'étant pas disponible dans les

librairies françaises, nous avons oublié d'indiquer l'adresse de la maison d'édition. La voici : Filibach Verlag - Filibachstrasse 16 - D-79104 Freiburg - Allemagne. (Prix du livre : 110 FF + 20 FF de port.)

Gerald SCHLEMMINGER

**Action dans le cadre du plan national de formation :**

**"Pédagogie Freinet en classes de langues vivantes - communication authentique de type audio-oral, audiovisuel et télématique à l'école primaire : stratégies, techniques, outils pédagogiques, évaluation"**

**13 janvier - 17 janvier 1996**

Organisateurs :

- a) Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet
- b) Université de Paris XI - Centre de Recherches en Enseignement de Langues (C.R.E.L.O.)

Inscriptions : voir B.O de juin 1996

Lieu : Centre International d'Etudes Pédagogiques - 1, avenue Léon Journault - 92310 SEVRES

Public concerné : Equipes de formateurs en langues, formateurs IUFM / MAFPEN, inspecteurs, maîtres-formateurs, enseignants de langues...

Objectifs :

Connaître les démarches, techniques et outils de la pédagogie Freinet permettant la mise en place d'outils d'échanges avec l'étranger pour une communication authentique.

Contenu :

- présentation de démarches, techniques et outils pédagogiques favorisant la communication dans la classe de langue et avec l'étranger ;
- étude de transférabilité sur le terrain dans le cadre des nouvelles dispositions ;
- élaboration d'une stratégie de formation et d'expérimentation dans les classes ;
- articulation entre le travail avec une méthode et l'échange communicatif avec une classe étrangère ;
- articulation entre travail d'acquisition d'habitudes langagières et le transfert des acquis ;
- évaluation : a) publication d'un livre reproduisant les interventions, b) création d'un réseau d'échanges sur Internet / dans le cadre d'une revue.

**Emploi du temps provisoire :**

	MATIN	APRES-MIDI
DIMANCHE		accueil possible à partir de 18 h.
LUNDI Début du stage : 9h00	a) Mise en place de l'exposition des productions d'élèves b) Présentation des formateurs et des stagiaires et de leurs pratiques professionnelles	INTERVENTION + DEBAT : a) "Une correspondance vidéo en CM2 avec une classe australienne" b) "Une expérience bilingue : l'immersion totale"
MARDI	INTERVENTION + DEMONSTRATION : "Les écoles primaires sur le réseau d'Internet" 3 ATELIERS : Communications télématiques en langues	VISITE DE CLASSE "Echange - voyage avec la Russie"
MERCREDI	INTERVENTION + DEBAT : "Le fichier autocorrectif pour débutant" 3 ATELIERS : Construction de fichiers autocorrectifs	INTERVENTION + DEBAT : 3 Ecoles se présentent : "Correspondance internationale sur Internet" 3 ATELIERS : Visite virtuelle des classes sur l'Internet
JEUDI	INTERVENTION + DEBAT : "Correspondance audio avec l'Allemagne"	INTERVENTION + DEBAT : "Quels outils d'échanges et d'évaluation pour l'enseignement précoce des langues ?" (Présentation de réseaux et de revues) 3 ATELIERS : Fin des travaux d'ateliers
VENDREDI  Fin du stage : 17h00	INTERVENTION + DEBAT : "Le projet EuroJunior : les Ecoles Européennes"	a) PRESENTATION DES PRODUCTIONS DU STAGE b) MISE EN PLACE D'UN RESEAU D'ECHANGES c) EVALUATION DU STAGE

Paris, avril 96

Pourquoi les professeurs sont-ils si pressés ? Ces quelques mots - trop - longs ? - à titre de professeur d'Anglais, et sur un point, entre autres, qui me paraît source, à dater, peu à peu, de la guerre du Golfe de 1991.

Elle a précisément signalé, me semble-t-il, le retour de la force brute de principe, déconsidérant le respect de l'Autre qui, lui, recherche la négociation soutenue par une éthique commune - les Droits de l'homme en étalon-or de l'humanité pourrait-on dire. Ils furent alors quasi officiellement déclarés périmés et tacitement "jetés", puisque nous protestâmes avec défaitisme.

Mes élèves m'ont dit cela à l'époque, jour par jour, au lycée Montaigne de Paris.

S'ensuit depuis, graduellement au gré des évènements, que le papier vaut l'or, l'authentique, le fabriqué, à qui trompera ou fascinera le mieux, soi et son voisin, sur fond de grandes orgues à la télévision notre dame.

Je reste avec mes scrupules - innombrables - je vis encore, dans cette loi (vérité plurielle, en couleurs, contre vérité absente), ils "survivent", comme dans des ruines de guerres, des jungles moutonnant à l'infini, comme des personnes dépareillées (mais) ensemble ; s'attachant parfois à reconstruire en bribes, à traditions perdues ("comment transmettre ?") traditions niées, refusées, maculées, suicidées, ressenties comme compromises.

Car profiter de la dite force brute - sous ses formes " soft", pour "nous" - une fois avalée comme un moindre mal /une anesthésie, ce n'est pas la louer, pour autant. Et ce qu'on en obtient et utilise, on ne peut pas non plus, comme un objet gagné et aimé, en jouir et le mettre à bon projet pour et avec tous, mais seulement en "jouir" sadiennement et dangereusement pour soi et contre d'autres.

Chacun interprète/nt à sa manière et dans ses environnements, un tel actuel processus, le traduisant en formes diverses : à connaître et reconnaître comme langues et langages vivants si l'on ne veut s'interdire d'y parler.

Dans "la classe"? ! l'école, emboîtements de microcosmes.

Donc, les découragements, les désœuvrtements, sont alors des répités recherchés. Tout ce qui ferait sens - unirait alors - peut apparaître sens unique, contre-sens même ! Pour tout dire, "les circonstances nous sont contraires", on "se bat" contre l'adversité en tout genre, on rame à contre-courant, on galère

sous dictées et dictats, en silence, à nos insus souvent. Une réalité mauvaise massivement, c'est insoutenable longtemps, si l'on n'y prend garde (Hitler, répétez le mensonge assez, il devient vrai). Comment progresser en maugréant ? !

On cherche "l'état de grâce"- l'état d'efface, ô transparence - par le plus petit commun dénominateur possible, à savoir : une eau étale pour le voyage, des personnes étales - haro sur les "trips" - vive les "trips" - des personnes qui s'étalent, qui (se) taisent ; quoi ? Ce qu'elles sont, leur énergie, ses élaborations - qui se / s'é-teignent ; comme des camés se voudraient allumés sans être brûlés, non !

Les vécus de mes classes/écoles, en filigrane de ce cadre, en unités de lecture, qu'ils m'ont avec moi fabriqué, les devinerez-vous ? Je le propose en tout cas à vos propres expériences et réflexions : a-t-il à vos yeux validité, en quoi ? Et comment vivre en ne sachant "survivre" ni n'espérant sous vivre ? Je voudrais entendre, nommés par vous, les espoirs, les visions, les "utopies".

Bien à vous.

Joëlle Chapellon

## NOS AUTEURS

**Danièle ARVATI** : professeur d'allemand en collège ; membre de l'I.C.E.M.  
Adresse : 215, rue du Docteur Rouis - 03290 DOMPIERRE SUR BESBRE

**Marine BARO** : institutrice, maître-formateur ; membre de l'I.C.E.M.  
Adresse : 82, rue Roquette - 75011 PARIS

**Michèle HELOURY** : enseignante au collège et au lycée, formatrice ; proche du mouvement Freinet allemand.  
Adresse : Kalkreuthstraße 6 - D-10777 Berlin, Allemagne

**Emmanuelle HENSSIEN** : professeur de lycée, membre de l'I.C.E.M.  
Adresse : 214, rue St.-Maur - 75010 PARIS

**Brigitta KOVERMANN** : enseignante dans un collège unique ("Gesamtschule"), membre du mouvement Freinet allemand "Pädagogik-Kooperative".  
Adresse : Hannersfeldweg 1 - D-45665 Recklinghausen, Allemagne

**Corinne LHERITIER** : professeur des écoles, membre de l'association "Pratiques de la coopérative - Réseau TFPI".  
Adresse : 90, rue du Grillon - 30000 NÎMES

**Florence SAINT-LUC** : professeur des écoles ; membre de l'I.C.E.M., responsable du Secteur international.  
Adresse : Les Esclauveoux n° 15 - Belgentier - 83210 SOLLIES-PONT

**Gerald SCHLEMMINGER** : maître de conférence 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 et directeur de *Tracer*.  
Adresse : Département de Langues, Bât. 336 - Université de Paris XI - 91405 ORSAY Cedex ; e-mail : paris@citi2.fr

## 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 (1)
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)
En préparation :		
N° 11	mars 1997	Tandem
N° 12	septembre 1997	Autonomie de l'élève (II) : le fichier autocorrectif de travail individuel
N° 13	mars 1998	Le journal de classe
N° 14	septembre 1998	La vidéo en classe de langues

**Prix : 35 F (+8 F de port)**

## Bulletin d'abonnement

*Tracer* n° 9 - 12 (fév. 96 - sept. 97)

NOM, Prénom : \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Matière d'enseignement : \_\_\_\_\_

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

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

Abonnement de 4 numéros pour 2 ans :

**140 Francs** : France

**200 Francs** : étranger + institutions

Je souhaite m'abonner pour les numéros 9 - 12 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* - Département de Langues - Bât. 336 - Université de Paris XI - 91405  
ORSAY Cedex

Tél. : (0033) - 1 - 69.41.73.09

Fax : (0033) - 1 - 69.41.73.85

e-mail : paris@citi2.fr

