

ISSN : 1246-1024

T r a c e r

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

Dossier :

Internet

et la classe de langues

N° 13, mars 1998

Tracer

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

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

Directeur de la publication :

Gerald Schlemminger

Rédaction :

Joëlle Chapelon, Paris

Christine Charpentier, Paris

Emmanuelle Henssien, Paris

Comité de lecture :

Hélène Gresso, The Pennsylvania State University

Lara Lomicka, The Pennsylvania State University

Christian Minuth, Universität Hamburg

Gerald Schlemminger, Université de Paris XI

Secrétariat :

Patricia Montassier

Rédaction et distribution :

Tracer

Bât. 336

Université de Paris XI

91405 ORSAY Cedex

Edition :

Reprographie

7, rue du Général Leclerc

91440 BURES SUR YVETTE

Internet :

paris@citi2.fr

<http://freinet.org/icem/langues/>

© Secteur Langues - I.C.E.M. Paris 1998

Illustration de la couverture : Marie Bonail

Abonnement : voir la troisième de couverture

Prix au numéro : 85 F + 15 F de port

Parution : semestrielle

Le numéro 13 de *Tracer* a été tiré à 200 exemplaires.

Table des matières

	Page
Editorial	5
Dossier : Internet et la classe de langues	
La classe virtuelle et le sommet du G 8, par Laura MASARATI	7
Internet au lycée Elie Faure Lormont, par Valérie SUSBIELLE-NOUASRIA	17
Création d'un roman collectif international sur internet : "l'immeuble" : échanges internet France - U.S.A., par Monique PERDRILLAT	23
Le courrier électronique : un support utile à l'apprentissage du français langue seconde, par Jocelyne BISAILLON	27
Enseignement précoce des langues	
Présentation de l'association des écoles françaises européennes (A.E.F.E.), par Francine BEST et Claude VERCOUTÈRE	35
Le point sur...	
L'enseignement des langues modernes au Canada, par John SIVELL	43
Quelques réflexions sur...	
Noam Chomsky et la pédagogie des langues, par Rosy JORY	51
Nos lectures	55
Infos du Secteur Langues / I.C.E.M.	59
Courrier des lecteurs	63
Nos auteurs	65

Editorial

Une nouvelle série d'abonnement débute. Tout en poursuivant notre ligne éditoriale, quelques mutations se manifestent. Nous avons d'abord créé un comité de lecture avec Hélène GRESSO et Lara LOMICKA (The Pennsylvania State University, U.S.A.), Christian MINUTH (Universität Hamburg, Allemagne) et ma personne, afin de mieux tenir compte à la fois des innovations et recherches pédagogiques et didactiques en classes de langues qui se font dans d'autres pays et de notre lectorat de plus en plus varié. Ainsi, l'un des prochains numéros sera déjà le reflet de cette approche internationale avec le débat sur l'introduction du nouveau concept du "portfolio" dans la pratique de l'enseignement des langues vivantes. Par ailleurs, la revue se trouve désormais sur la toile avec l'adresse suivante : <<http://freinet.org/icem/langues/>>. A partir de ce numéro, l'ensemble des articles (dossiers, pratiques de classe, point sur...) sera accessible par Internet.

La continuité se manifeste par la poursuite de nos points forts : "Internet en classe de langues" - le dossier de ce numéro - et l'enseignement précoce de langues. Nous continuerons à privilégier la présentation des expériences pédagogiques et didactiques du terrain et leur analyse. A ce sujet, nous rappelons l'engagement de plusieurs associations qui sont plus particulièrement active dans ces domaines. Pour l'apprentissage précoce des langues, il s'agit de l'Association des Écoles Françaises Européennes dont Francine BEST et Claude VERCOUTÈRE présentent les activités. Pour Internet, il s'agit de l'Association Eursosésame qui a participé activement à l'organisation d'une classe virtuelle à propos du sommet du G 8 en juin 1997. Laura MASARATI explique dans ce numéro comment ses étudiants italiens ont vécu cette expérience. Une autre association est également très active dans ce domaine : Monique PERDRILLAT nous relate une expérience de l'ADEMIR menée avec des classes de langues de différents pays. Valérie SUSBIELLE-NOUASRIA développe, enfin, comment elle a essayé d'intégrer Internet dans sa classe d'anglais au lycée.

Avec Jocelyne BISAILLON, nous concluons, provisoirement, ce dossier. Elle effectue une approche synthétique et théorique de l'utilisation actuelle du courrier électronique en classe de langues. Cet article se situe également dans une certaine continuité de notre ligne éditoriale : la reprise (voire la traduction) d'articles intéressants d'autres revues (ici une revue canadienne), mais généralement peu accessibles. (De même que certains articles de *Tracer* sont repris dans des revues étrangères.) Dans notre *point sur...* nous poursuivons notre tour d'horizon de la situation de l'enseignement et de la didactique des

langues à l'étranger. Dans ce numéro, John SIVELL analyse la situation au Canada. Nous concluons la partie "articles" avec quelques réflexions pertinentes de Rosy JORY sur la pédagogie des langues vivantes. G.S.

Laura MASARATI

LA CLASSE VIRTUELLE ET LE SOMMET DU G 8

(COMPTE RENDU DE L'EXPERIENCE)

Une classe virtuelle, c'est quoi?

Une classe virtuelle est une classe sur Internet, elle consiste à utiliser toutes les ressources d'Internet à des fins pédagogiques. Les enseignants et les étudiants ne sont pas tous présents dans une même salle. Chacun reste dans la salle de classe de son pays. Enseignants et étudiants se relient entre eux sur Internet par des e-mail, des "chats", des interviews, des visioconférences. Ils peuvent également écouter des discours, suivre d'autres cours, visionner des vidéos en direct et en différé et déposer des communiqués dans les sites Internet.

Au début, il y avait "Eurosésame"

Ne pensez pas que l'on puisse organiser tout seul une classe virtuelle. Il faut que plusieurs associations s'accordent pour réaliser une activité qui est complexe. Il faut choisir quelqu'un qui propose, encourage, sollicite, qui croit à la possibilité d'une entente entre les étudiants européens et du monde entier et qui croit, en même temps, aux nouvelles technologies. Pour nous, c'est l'association Eurosésame.

Le 17 avril 1997 Robert et Yvette VALETTE d'Eurosésame m'écrivaient par courrier électronique : "[...] il y a pour cette fin d'année une opération internationale soutenue par Eurosésame à laquelle nous serions très heureux de voir participer un groupe d'étudiants de la Bocconi : il s'agit de la Classe Internationale Virtuelle organisée du 16 au 23 juin prochain par l'Université du Colorado (à Denver) à l'occasion du sommet du G8 (20 - 22 juin)."

Eurosésame n'envoyait pas seulement ce message à l'Université Bocconi de Milan, mais également à de nombreux établissements scolaires. Ainsi, dix écoles (collèges et lycées) et deux universités (l'Università Bocconi et l'Università per Stranieri de Sienne, Italie) ont fini par communiquer leur adhésion à ce projet. En même temps, Eurosésame contactait des écoles françaises (soutenues par le ministère de l'Éducation

nationale et sponsorisées par France Télécom), ainsi que des écoles allemandes et anglaises. De son côté, l'Université du Colorado à Denver sollicitait les écoles d'autres pays industrialisés (Canada et Japon), auxquelles s'est ajoutée, cette année-ci, la Russie.

Les premiers contacts avec l'Université du Colorado

Entre-temps, Eurosésame nous demandait de contacter le site WEB (<http://G8.cuonline.edu>) de l'Université du Colorado (dont le site est : <http://cuonline.edu>). Début mai, cette université annonçait, sur son site WEB, que, à l'occasion du sommet du G8, elle organiserait un cours du 2 juin au 13 juillet et, à l'intérieur de ce cours, un "workshop" (notre classe virtuelle) du 16 au 23 juin. Il s'agissait d'approfondir, de manière intensive, le sujet du Sommet du G8. Tous les enseignements et les activités se dérouleraient sur Internet.

Les thèmes prévus étaient les suivants :

- l'intégration de la Russie dans l'Alliance occidentale,
- les droits de l'homme et la démocratie,
- l'environnement à l'échelle planétaire,
- commerce et investissements multilatéraux.

Un secteur "Thèmes particuliers à l'Ordre du jour du sommet" était prévu.

Pour les étudiants américains, le G8 constituait le sujet d'un cours qui leur permettrait d'ajouter des unités de valeur à leur cursus universitaire. Cependant le "workshop" était destiné tant aux étudiants américains qu'aux étudiants de tous les pays appartenant au G8. Pour les Européens, il fallait communiquer leur adhésion au coordinateur européen Eurosésame.

La directrice de l'université "On line", Terri Taylor STRAUT, annonçait qu'une équipe assisterait les participants pendant la classe virtuelle. Elle était composée :

- d'une coordinatrice américaine, Monique PEDRILLAT, enseignante de Français langue étrangère et responsable du CLUB ADEMIR à Denver, qui allait nous suivre avec assiduité et nous écrire des dizaines d'e-mails ;
- de Jim SIGMAN et Steve AST, deux informaticiens, qui nous ont, par la suite, patiemment aidés à résoudre tous les problèmes techniques ;
- des responsables d'un "help" réseau.

En même temps, des contacts italiens (par e-mail et par téléphone)

étaient organisés par l'inspecteur ministériel, Mario BONINSEGNI, et des contacts amicaux s'établissaient entre enseignants qui se connaissaient déjà et particulièrement avec Viviane LAROCHE de l'Institut Gentileschi et Rosanna RIZZO du Lycée Machiavelli.

Programme officiel de classe virtuelle, proposé par l'Université du Colorado

Semaine 1

- Cours d'introduction "Overview of G8 Simulation Component – Creating Learner-Delegate Communiqués – Lecture and Notes" par le professeur Robert HAZAN
- Les étudiants composent la délégation de leur pays qui représente et résume les débats à l'intérieur de leurs pays.
- Étude des sujets du G8 à partir des conférences de professeurs (voir thème d'étude).
- Exercices d'approfondissement.

Semaine 2

- Lecture et analyse des communiqués des G7 entre 1975 et 1996.
- Chaque étudiant doit chercher au moins 5 sites Web informant sur le G8 et les sujets traités à ce sommet. Les résultats seront mis à la disposition de tous.
- Débats autour des thèmes d'étude.
- Production des communiqués individuels de chaque participant (pour le 15 juin) ; ils servent de base pour le communiqué préliminaire de chaque délégation d'étudiants (pour le 19 juin).

Semaine 3

- Débats sur la coopération entre les différentes délégations officielles du G8 en vue du communiqué final G8.
 - Analyse des délibérations du G8, des procédures et des techniques de compromis en interviewant des journalistes et des représentants officiels des pays du G8.
 - Analyse du fonctionnement de sa propre délégation d'étudiants.
 - En plus de ces exercices de simulation, chaque étudiant doit soumettre, pour le 25 juin, un essai traitant l'un des sujets d'étude.
- Les textes d'interviews, effectués par les spécialistes de l'université, avec des journalistes, experts et délégués ainsi que des liens Web, les résumés des conférences et le texte du communiqué officiel du G8 sont accessibles sur le site de l'Université du Colorado.

Semaine 4

Préparation et publication du communiqué final des délégations des étudiants traitant les cinq sujets du sommet.

Nous commençons à nous s'organiser

Mon premier pas, à l'intérieur de l'Université Bocconi a consisté à expliquer cette activité d'abord à mon supérieur direct et aux différents services concernés par l'opération. Les autorisations obtenues, nous avons annoncé à l'Université du Colorado et à l'association Eurosésame notre adhésion. L'Université du Colorado nous a tout d'abord demandé une liste précise des étudiants (nom, âge, matières de spécialisation).

Nous étions alors vers la mi-mai et c'était la période où les étudiants préparaient d'arrache-pied les examens. Personnellement, j'avais une cinquantaine d'étudiants qui suivaient mon cours de Français de première année (la plupart d'entre eux avaient déjà étudié le français pendant 4 - 5 ans). Parmi eux, seulement cinq ont accepté ce surplus de travail. Finalement, j'ai pu contacter d'autres étudiants, sept au total. Ils avaient des âges différents et ils provenaient de différents instituts : C.L.E.A. (Cursus de Diplôme en Économie des Entreprises), C.L.E.L.I. (Cursus de Diplôme en Économie et Législation des Entreprises), C.L.E.P. (Cursus de Diplôme en Économie Politique), etc. C'était un groupe (5 filles et 7 garçons) totalement disparate, qui allait heureusement devenir, sous peu de temps, une équipe de travail enthousiaste.

La présence d'un expert en économie s'est vite avérée nécessaire. Le C.L.A.P.I. (Cursus de Diplôme en Économie des Administrations Publiques et des Institutions Internationales) a mis à la disposition de la classe virtuelle un jeune diplômé, Luca BUCCOLIERO, qui a suivi toute la préparation et tout le travail. En plus, le directeur de la S.D.A. (École de Direction des Entreprises), Elio BORGONOV, a réuni nos étudiants pour une conférence sur les sujets du G8.

Les finalités pédagogiques

A partir des sujets indiqués par l'Université du Colorado et des modalités de travail (Internet), Luca BUCCOLIERO et moi, nous avons commencé à définir avec nos douze étudiants les finalités de notre travail. Il est aussitôt apparu évident que cette classe virtuelle permettrait :

- de vivre un moment communautaire avec les jeunes de différents pays ;
- de s'ouvrir à un dialogue pour proposer des solutions ;
- de connaître les problèmes les plus graves de son temps et se

préparer à assumer les responsabilités qui concernent de futurs économistes ;

- d'apprendre à affronter les problèmes économiques dans l'optique de la mondialisation ;
- d'utiliser les langues de grande diffusion (anglais, français), ainsi que les langues les moins employées (chacun pouvait écrire dans sa langue maternelle, des traductions étant prévues), en reconnaissant à chacune une égale dignité ;
- d'apprendre à utiliser les nouvelles technologies utiles à l'apprentissage et, plus tard, indispensables dans la vie active.

D'autres séances préliminaires nous ont permis de cerner les motivations des étudiants qui avaient adhéré à ce projet. (Certains ont dit que c'était pour se distraire des examens.)

D'un commun accord, il a été décidé de former cinq groupes de travail, chacun s'occupant d'un sujet et du courrier électronique concernant un pays bien précis. Ce programme ne sera pas respecté, car le courrier électronique avec certains pays n'a pas bien fonctionné ; les étudiants ne choisiront par la suite que trois sujets.

La préparation technologique

L'Université Bocconi dispose de cinq grandes salles informatisées, toutes avec serveurs et imprimantes. Le responsable nous a accordé cinq ordinateurs, placés dans l'une des salles d'étude. Ils ont été dotés d'écouteurs et de micros. Des haut-parleurs avaient aussi été placés dans la salle de classe. Nos cinq postes étaient équipés de "Netscape Navigator" pour naviguer sur Internet. Nous avons fait installer le programme "Real Player" (Real Audio et Real Video), afin de pouvoir visionner les vidéos. Nous ne disposons pas, par contre, de matériel de visio-conférence (ce que les Américains appellent "live Webcast"). A chaque ordinateur a été attribué une adresse électronique, afin que chaque groupe pût expédier et recevoir du courrier électronique.

De son côté, l'Université du Colorado a distribué, dès début juin, des mots de passe à chaque animateur local. Les étudiants ont utilisé ces mêmes mots de passe pour travailler. Puis, l'Université du Colorado a demandé à chaque étudiant et à chaque animateur une photo et une petite "biographie" (âge, scolarité, centres d'intérêt, sujets du G8 préférés, passe-temps). Ces petits documents étaient destinés aux journalistes et aux délégués qui devaient interviewer nos étudiants.

Le décalage horaire entre Denver et l'Italie est de 8 heures, ce qui a

créé quelques problèmes d'organisation. Par exemple, le 23 juin, à la fermeture des travaux, l'Université du Colorado a organisé des tests, qui commençaient à 9 heures du matin à Denver, ce qui correspondait à 1 heure du matin en Europe. Toutefois, les tests ont été proposés de nouveau, pour les étudiants européens, à 23 heures de Denver. De même, nos étudiants n'ont pas pu poser des questions directement au représentant de Monsieur YELTSIN, car il faisait son discours à 10 h 15 du matin, heure locale. Cependant, ils ont, heure locale, envoyé, par e-mail, des questions écrites. Une autre rencontre très intéressante, entre des étudiants de la London Schools of Economics, l'University of Toronto et la Harvard University qui discutaient sur le sommet des 8 Grands, était transmise en direct à 9 heures du matin (heure de Denver) le 19 juin. Elle était organisée comme visioconférence et il était donc possible de participer en direct.

L'organisation du temps

Nos douze étudiants s'étaient engagés à être présents de 14 heures à 19 heures (pour pouvoir étudier le matin), mais ils venaient, en fait, tous les matins dès 9 heures. Ils ont travaillé du 16 au 23 juin, à l'exception du week-end du 21 et 22 juin.

Le matin du 16 juin, début de la classe virtuelle, les étudiants se sont reliés à l'Université du Colorado et ils ont essayé de se familiariser avec la structure et l'organisation du site du G8 :

- page d'accueil avec LOGIN ;
- mot de bienvenue personnalisée ;
- liste des messages et des interviews, audio ou vidéo, que l'on pouvait écouter ou voir pendant la journée ;
- liens Internet pour les différents "chats" (= débat en direct) ;
- calendrier des cours pour les étudiants américains (et les nôtres) sur les différents sujets du G8, les jours et les sujets étant des liens hypertextes ;
- liste des pays et des écoles participant à la classe virtuelle avec liens ;
- offre de charger les programmes Real Player, Netscape et Explorer ;
- liste des thèmes du G8 avec liens aux textes des conférenciers ;
- possibilité d'envoyer et de lire les communiqués des délégués des différents pays.

A l'heure convenue, nos étudiants se sont branchés sur le "chats" et un contact immédiat était établi avec les autres participants à cet échange en direct. Rappelons que les lieux d'échange direct ont fonctionné 24

heures sur 24. Mais si on voulait discuter avec des partenaires précis, il fallait convenir d'un rendez-vous auparavant.

Ensuite, nos étudiants, pour étudier les documents des G7 des années précédentes, se sont reliés à l'Université de Toronto dépositaire des textes et des communiqués de tous les G7 et des articles de presse concernant les thèmes traités pendant tous les 22 sommets.

L'organisation du travail

Deux groupes ont décidé de travailler sur "démocratie et droits de l'homme", un autre sur l'environnement, deux autres sur "commerce et investissements multilatéraux". Luca BUCCOLIERO a encouragé nos étudiants à définir le sujet central du thème choisi et leur a fourni des exemples. Malheureusement, les discussions entre étudiants et animateurs ont pris beaucoup de temps au détriment des autres activités. Si je peux donner un conseil *a posteriori*, je dirais que les discussions internes devraient se faire avant la classe virtuelle, car, pendant la classe virtuelle, les échanges avec les autres pays se déroulent d'une manière presque ininterrompue.

A 9 heures, et de 16 à 18 h, nous avons rencontrés sur les "chats" avec Eurosésame, les animateurs de l'Université du Colorado, des journalistes et des délégués des différents pays. Nos étudiants n'ont cependant pas beaucoup profité de ces opportunités toujours pour la même raison : le manque de temps.

Chaque jour, l'Université du Colorado proposait une liste de liaisons audio possibles. Il ne fallait qu'activer le lien, puis le discours arrivait dans les écouteurs des étudiants ou dans les haut-parleurs, lorsque nous choissions une écoute collective. Il allait de même pour les enregistrements vidéos. Ils s'affichaient sur nos écrans de nos ordinateurs, dans un écran plus petit, aménagé par le programme Réal Player. C'est ainsi que, le 20 juin, nous avons pu assister en direct au discours du président Bill CLINTON. Pour des raisons techniques, nous n'avons pas pu assister à des interviews en direct (visioconférence).

Le directeur des cours, Robert HAZAN, était souvent à la disposition des étudiants pour répondre à leurs questions. Il était aussi possible de suivre les cours destinés aux étudiants américains et d'écouter les commentaires de ce professeur.

Nous avons beaucoup utilisé le courrier électronique. Ainsi, nous avons discuté, sur invitation de l'Institut Gentileschi (Italie), sur la peine

de mort et nous avons rédigé un communiqué final. Mais nous avons renoncé à écrire aux Russes et aux Japonais après de vaines tentatives. Nous avons aussi envoyé aux étudiants de tous les pays une série de questions concernant la participation de l'Italie au G8, mais nous n'avons reçu aucune réponse. D'ailleurs, les animateurs de l'Université de Siena avaient proposé une liste de diffusion ("mailing list"), mais nous n'avons malheureusement pas pu trouver le temps de participer à cette initiative.

Chaque jour, nos étudiants ont préparé des brouillons de leurs communiqués, les ont discutés avec Luca BUCCOLIERO, les ont mis au propre et les ont placés sur le site du G8. Ils ont également lu les communiqués qui arrivaient de la part des étudiants des autres pays. Les langues employées ont été surtout le français et l'anglais.

Nos étudiants se sont également reliés régulièrement à la presse locale soit américaine (<http://www.g7.com/topics/articles/>) soit italienne (<http://www.rcs.it/corriere/1997>) pour lire les dernières nouvelles sur le G8.

La conférence du professeur Elio BORGONOVÌ

Le 18 juin, de 12 h à 14 h, a eu lieu la conférence d'Elio BORGONOVÌ de notre université. Nos étudiants ont posé des questions à leur professeur qui a précisé certains aspects des problèmes fondamentaux de l'économie de nos jours, en accordant une attention particulière aux aspects humains et éthiques. En ce qui concerne la globalisation, il a montré que l'uniformisation des institutions des différents pays, la création d'aires soumises à des accords internationaux et l'introduction de nouvelles formes de commerce (non-profit) s'avèrent nécessaires.

A la question : "Comment introduire une économie de marché dans les pays pauvres ?", Elio BORGONOVÌ a tenu à préciser qu'une coopération ne signifie pas l'écoulement de la surproduction des pays riches. Il a rappelé que le problème est d'ordre politique et institutionnel (liberté de production qui respecte des droits des personnes), de création de marchés autogérés et autosuffisants. Il a insisté sur le fait que le marché n'est pas un mécanisme, mais une institution, parce qu'il est le reflet des comportements humains.

A la question : "Comment se pose aujourd'hui le problème des sources énergétiques ?", le professeur a rappelé qu'en Italie, dans les années 1970 - 1980, l'État est intervenu plus par des interdictions que d'une façon constructive. Le problème doit être traité comme s'il agissait d'une promotion, comme un ensemble d'actions ayant pour objectif de sauvegarder l'environnement.

Pour proposer un élément unificateur de tous les problèmes, le professeur a affirmé que le facteur économique ne doit pas être prééminent : c'est l'homme qui doit occuper la place la plus importante. En effet, il faut que la démocratie et toute forme de gouvernement non préjudiciable à la dignité humaine soient respectées.

Le dernier jour, le 23 juin, a été consacré aux remerciements (nos étudiants n'ont pas fait les tests) vis-à-vis des animateurs américains. Un compte rendu a été envoyé à l'Université du Colorado et les adieux, ou mieux les "au revoir" à la prochaine classe virtuelle ont été échangés entre différentes écoles. L'équipe américaine a enfin organisé une "fête virtuelle", une rencontre sur le Web, pour s'échanger une dernière fois.

La suite...

Au retour des vacances d'été, nous avons eu la bonne surprise de trouver un diplôme de participation pour tous nos étudiants (et pour les animateurs aussi) de la part de Terri Taylor STRAUT, directrice de "Colorado University On-Line". Nous avons fait paraître un article qui évoque la classe virtuelle dans *Bocconi notizie*, le mensuel d'information des activités de l'université.

Puisque tout ce qui concerne la classe virtuelle est resté sur le site (<http://G8.cuonline.edu>), nos étudiants et moi-même avons pu, sans être pressés, écouter les discours en audio et voir les vidéos que l'on n'avait pas eu le temps d'écouter et de voir au mois de juin.

Pour conclure, je peux dire que la "classe virtuelle", malgré ses difficultés (la majeure : trop d'activités pour qu'on puisse participer entièrement) a été une expérience exaltante. Nous nous sentions comme des pionniers et si le *statu nascenti*, cette exaltation bienheureuse des expériences à leur début (Max WEBER), existe pour la politique et, on le dit pour l'amour, alors nous pouvons assurer qu'il existe aussi pour la pédagogie.

Une classe virtuelle "légère", organisé par l'association Eurosésame, aura lieu vers la mi-mars 1998 et elle aura comme thème "Les droits de l'enfant - La ville-parc". Elle concernera la participation de l'enfant à la vie de la "cité" (conseils municipaux), ainsi que la préoccupation des adultes de construire une ville "éducative" et à mesure d'enfant. La France, l'Espagne et l'Italie sont déjà au travail, en collaboration avec l'UNICEF. - Une autre classe virtuelle sera réalisée à l'occasion du prochain G8 (mai - juin 1998) qui aura lieu à Birmingham, ville jumelée avec Milan.

Informations utiles

Université du Colorado :

Terri Taylor STRAUT : Director, CU On-Line, Assistant to VP for Academic Affairs.

Adresse : University of Colorado at Denver • Campus Box 144, PO Box 173364
• Denver, CO 80217-3364 • e-mail : ttaylors@carbon.cudenver.edu

Association Eurosésame :

Robert et Yvette VALETTE

Adresse : 47, rue des Acacias • F- 75017 Paris • Tél: 0033-1-48.87.10.23, Fax:
0033-1-40.55.94.66 • e-mail: eurosesame@citi2.fr

Sites qui organisent des classes virtuelles :

Eurosésame :

<http://www.eurosesame.com>

ou :

<http://www.citi2.fr/eurosesame>

Université du Colorado :

<http://cuonline.edu>

ou :

<http://G8.cuonline.edu>

<http://bross.colorado.net/realeducation/g8/>

Université de Toronto :

http://utl2.library.utoronto.ca/www/g7/halifax_f/polit.htm

ou :

<http://utl2.library.utoronto.ca/www/g7/francais.htm>

Bibliographie

Eurosésame (1998) : *La classe virtuelle internationale, compte rendu des échanges réalisés sur les sites "G8.cuonline.edu" et "citi2.fr/eurosesame" par les étudiants et enseignants d'Allemagne, de France et d'Italie*, Paris, édition spéciale Association Eurosésame.

Valérie SUSBIELLE-NOUASRIA

INTERNET AU LYCÉE ELIE FAURE LORMONT

(COMPTE RENDU DE L'EXPÉRIENCE)

Mon proviseur ayant pris la décision, au début de l'expérience, qu'Internet fonctionnerait dans le cadre d'un club du Foyer, ce compte rendu se compose de deux parties, l'une consacrée aux activités du club et l'autre à la tentative que j'ai menée d'intégrer l'utilisation du réseau à ma pratique pédagogique. Les deux formules me semblent présenter à la fois des avantages et des inconvénients et il est certain qu'elles peuvent être facilement améliorées. Je dois souligner cependant qu'ayant eu la chance à la fois d'animer le club et d'utiliser Internet en classe, j'ai pu créer une sorte d'interaction entre les deux, ce qui m'a ouvert quelques perspectives.

Les activités du club

Le club compte une dizaine d'élèves qui le fréquentent de façon plus ou moins régulière. Il fonctionne dans une petite salle au fond du C.D.I. et très vite, au début de l'expérience, il a paru évident, aux documentalistes et à moi-même, qu'il faudrait imposer des règles de fonctionnement destinées à éviter le désordre. Nous avons donc décidé que les élèves rempliraient un cahier en indiquant leur nom et l'activité qu'ils comptaient avoir sur l'ordinateur. A chaque fois, ils viendraient demander la clé de la salle, conservée par la documentaliste.

Rapidement, ce système a évolué vers plus de souplesse, car il s'est avéré presque impossible de contrôler les activités. En effet, étant donné que je ne pouvais consacrer au club que deux heures par semaine (le lundi de 12h30 à 14h30) et sachant que les élèves venaient tous de classes différentes, avec des emplois du temps différents, il fallait soit leur interdire de venir en-dehors des heures de réunion du club (ce qui, vu le nombre d'élèves, aurait posé des problèmes à la fois d'exiguïté de la salle et de suivi des correspondances de chacun), soit accepter que chacun puisse venir "à la carte", en fonction de son emploi du temps ou au gré des récréations.

J'ai choisi la deuxième formule, à la fois parce que j'en profitais moi-même pour effectuer des contrôles à l'improviste (la salle était pratiquement toujours occupée) et parce que je me suis vite rendu compte du sérieux des élèves, à qui j'avais, par précaution, fait signer un engagement par écrit au moment de leur inscription.

Les objectifs du club, au départ, étaient de permettre à nos élèves de s'initier à l'utilisation des nouvelles technologies de la communication et d'en faire des applications pratiques. De ce point de vue, l'expérience me paraît un succès total dans la mesure où Internet n'a plus aucun secret pour eux. Ils se sont montrés capables tout au long de l'année de gérer de nombreuses correspondances, individuelles ou collectives, avec des jeunes de leur âge, à partir d'adresses que j'avais déjà avant le début de l'expérience, ayant pratiqué Internet durant toute l'année dernière.

Mais c'est dans le travail collectif que l'expérience du club me paraît la plus intéressante, car les membres ont montré leur capacité à s'auto-informer, ou à s'informer mutuellement, tant du fonctionnement de certaines procédures sur l'ordinateur que de la répartition des tâches et des correspondants, certains prenant même l'initiative de rechercher sur le Web des correspondants pour leurs camarades (avec grand succès), d'autres amenant des articles de presse consacrés à Internet ou collectant des adresses intéressantes, y compris pour leurs cours.

Les applications pédagogiques

J'avais, dès l'année dernière, utilisé un vieil équipement appartenant au Foyer (modem 2 800 Kb) pour échanger une correspondance de classe à classe grâce à l'association Eurosésame (<http://www.mosaïque.fr/eurosesame>). J'avais réussi à trouver des correspondants aux États-Unis, et j'avais travaillé selon deux axes : d'une part, avec ma classe d'Anglais de terminale littéraire, en correspondance individuelle, d'autre part avec ma classe d'Anglais de première littéraire, une correspondance collective.

Dès le départ, j'avais ciblé des classes littéraires exclusivement, car en réalité, mon projet avait commencé dans l'autre sens : comme je recherchais un moyen de valoriser l'Anglais dans mes classes littéraires, j'avais abouti à l'idée du travail sur la communication.

Rapidement, je me suis rendu compte – et mes collègues américains aussi – que la formule "one-on-one" de correspondance individuelle était très limitée dans ses applications pour la classe, car il faisait intervenir trop d'éléments personnels qui ne pouvaient être exploités car trop variables. De plus, il comportait surtout le risque de redites si on envisageait de trouver des correspondants dans un autre établissement, le

filon "qui je suis, où je vis, ce que j'aime" étant vite épuisé. Un autre problème, et non le moindre, était le fait que je devais saisir moi-même pendant des heures les messages de mes élèves, qui ne savaient pas se servir de la machine (d'une utilisation particulièrement compliquée à l'époque).

Le deuxième axe de travail a présenté un intérêt plus important, dans la mesure où il a permis l'échange de documents de grande qualité élaboré en commun et très faciles à exploiter dans le cadre du cours d'Anglais. C'est la formule que j'ai retenue cette année, avec de nouveau une classe de première littéraire ; apparemment ma collègue américaine en est, elle aussi, satisfaite, car c'est avec elle que je poursuis mon échange.

Les seuls problèmes posés par ce type d'échange sont d'ordre matériel. En effet, l'échange entre un professeur d'Anglais en France et un professeur de Français en Amérique est intéressant surtout si chacun peut recevoir des messages de qualité dans la langue de l'autre, chacun écrivant donc dans sa langue maternelle. Il faut disposer de temps en dehors du cours pour élaborer des messages communs à la classe, sur un sujet défini au préalable. Pour y parvenir, j'ai testé plusieurs solutions.

D'une part, il s'agit de demander aux élèves de se réunir par petits groupes pendant des heures libres, chaque groupe étant chargé de la rédaction d'un paragraphe. Mais les élèves se lassent vite d'une telle activité, et qu'il faut ensuite ordonner les différents paragraphes entre eux.

D'autre part – c'est la solution que j'utilise actuellement –, il m'arrive de demander à chacun de rédiger un petit texte en français sur un sujet donné. Je fais ensuite la synthèse avant de saisir le message et de l'envoyer. C'est une solution très dirigiste, qui ne me plaît pas trop, mais que je suis contrainte d'utiliser pour des raisons d'efficacité. Il arrive aussi que deux élèves de la classe, qui sont aussi membres du club, acceptent de saisir pour moi le message de la classe, ce qui me fait gagner un peu de temps.

Un autre problème se pose lorsqu'il s'agit d'écrire des messages individuels : souvent, ce sont les mêmes élèves qui contribuent et d'autres ne font pas le travail sérieusement ou ne le font pas du tout. Une solution serait sans doute de rédiger des messages en anglais en classe, de façon à faire participer tout le monde ; mais il faut alors trouver un collègue à l'étranger qui soit intéressé par une correspondance dans les deux langues. Je pense avoir trouvé une collègue américaine qui cela intéresse ; ce contact est très récent et je n'ai pas encore pu tester cette formule.

La question de la motivation des élèves ou de leur réticence à considérer cette activité avec sérieux me semble en partie due au fait que je suis la seule parmi leurs professeurs à leur proposer ce type de travail, qui s'en trouve donc un peu marginalisé. Non qu'ils ne soient pas satisfaits de recevoir des messages, mais ils ne sont pas tous très enthousiastes pour effectuer le travail que cela implique, même si certains se passionnent et semblent avoir trouvé un nouvel intérêt pour l'anglais.

La solution à ce type de difficulté réside probablement dans un travail d'équipe pédagogique autour d'Internet, que j'ai tenté de mettre en place au début de l'année et qui était mon projet initial. Malheureusement, même si les collègues semblaient intéressés au départ (certains seulement, car d'autres ont refusé net l'idée d'un surcroît de travail), nous n'avons pas eu les moyens matériels, en temps surtout, de nous réunir pour mettre au point un projet transversal ou pour examiner les aspects techniques. Les deux collègues les plus intéressés avaient déjà un emploi du temps surchargé, le mien l'est également.

Un exemple d'échanges de courrier électronique

Poem : Telephone conversation

"The price seemed reasonable, location indifferent. The landlady swore she lived off the premises. Nothing remained but self-confession. 'Madam', I warned, 'I hate a wasted journey. I am - African'. Silence. Silenced transmission of pressurized good-breeding. Voice, when it came, lipstick coated, long gold rolled cigarette holder tipped. Caught I was, foolishly.

'HOW DARK ?' I had not misheard 'ARE YOU LIGHT OR VERY DARK ?' 4 Button B. Button A. Stench Of rancid breath of public - hid(e)-and-speak. Red booth. Red pillar-box. Red double-tiered Omnibus squelching tar. It was real Shamed By ill-mannered silence, surrender Pushed dumbfounded to beg simplification. Considerate she was, varying the emphasis - ARE YOU DARK, OR VERY LIGHT ?' Realization came 'you mean - like plain or milk chocolate?' Her assent was clinical, crushing in its light impersonality. Rapidly, wavelength adjusted, I chose, 'West-African sepia' - and as an afterthought, 'down in my passport'. Silence for spectroscopic flight of fancy, till truthfulness clanged her accent Hard on the mouthpiece. 'WHAT'S THAT ?' conceding 'DON'T KNOW WHAT THAT IS. 'Like Brunette'. 'THAT 'S DARK, ISN'T IT ?' Not altogether. Facially, I am Brunette, but madam, you should see the rest of me. Palm of my hand, soles of my feet Are a peroxyde blond. Friction caused-Foolishly, madam - by sitting down, has turned My bottom raven black-One moment, madam !' sensing Her receiver rearing on the thunderclap. About my ears - 'Madam ! I pleaded, 'Wouldn't you rather. See for yourself ?'"

Voici le texte qui nous a servi de support pour le cours dont mes

élèves vous ont parlé lors de leur dernier message. Avez-vous décidé de nous répondre ? Si ce sujet ne vous convient pas, nous attendons vos propositions. Nous sommes impatients d'avoir de vos nouvelles.

Valérie SUSBIELLE

La réponse

Hello friends at Lormont,

Your poem "Telephone Conversation" and comments sparked a lot of conversation in our class. We could not recall studying poems or other literary works that specifically bring up the question of racism. We have no black students at our high school. Our school is not segregated ; we just do not have many black families living in our school district. Our students felt compassion for the young girl in your poem who wanted to rent an apartment. I don't think any of us like to see someone treated unfairly because of his/her race, religion or lack of money.

The United States is a big country. We live in a rural setting where racism is not the same issue as in other areas ; however, I am sure that it does exist here, also, to some extent. Several of my students couldn't understand why we don't just accept each other and try to get along. It bothered most of them that many black people stress that they are African-Americans and not just Americans. Unless we are native American (Indian), all of our families came from another country at some time. Also, students couldn't understand why it is acceptable to have Black Colleges, advertisements on T.V to give money to Black Colleges, international beauty contests for only black people, etc., yet be considered racist and even illegal if white people do the same thing. Students also discussed the unfairness of not getting a job because of race, even if you are more qualified than someone who does get the job. Sometimes businesses are required to hire a certain percentage of whites, blacks, hispanics, etc.

How did your students react to the poem 'Telephone Conversation' ? Do you feel that racism is an issue in your area ? in France ? If racism is an issue in your area, is it among anyone of differing races ? between black and whites ? between French and Arabs ? Do we have a reputation of being a racist country ? I know that your class can't speak for all of France as we can't speak for all Americans, we just wondered what the opinions were of our French friends at Lormont. It is interesting that as we correspond by computer across continents, race has no difference or importance to us. We can learn much.

Thanksgiving is next Thursday, November 23. School will not be in session on Thursday or Friday. It is a day of family and good eating ! Typical dishes for Thanksgiving will include turkey, mashed potatoes, cranberry salad (my family doesn't like this), dressing, and pumkin pie. We look forward to hear from you.

Candis, James, Kendra, Jessica, Summer, Jodi, Molly , Zac, Chris, Matt, Jon, Jeff, Mary, Susan, Christina, Courtney, Cary, Stephanie, Lisa, Sarah, Frank, and Mrs. Summers.

Monique PERDRILLAT

**CRÉATION D'UN ROMAN COLLECTIF INTERNATIONAL
SUR INTERNET : "L'IMMEUBLE"
(ÉCHANGES INTERNET FRANCE - U.S.A.)**

Ce projet Internet a été proposé en 1997 par ADEMIRNET sous la direction de Monique PERDRILLAT, vice-présidente de l'ADEMIR¹. Le projet a impliqué plus de 250 étudiants de 18 lycées et universités de plusieurs pays, en France, en Belgique, en Allemagne, aux U.S.A. (Denver, Californie, Ohio), au Canada, tous reliés par Internet.

Il s'agit de l'écriture d'un petit roman collectif qui a été réalisé par courrier électronique. Le sujet est inspiré d'un ouvrage pédagogique *L'immeuble : créer, animer, raconter* par Francis DEBYSER (1986). Chaque classe a joué le rôle d'une famille, locataire du 109, rue Lamarck à Montmartre (Paris, 18^e arrondissement). Tous les élèves, y compris les américains et les allemands, ont rédigé en français ce qui leur est arrivé chaque quinzaine, selon le planning prévu. Le professeur animateur d'Ademir a reçu tous les messages du monde entier sur son e-mail, et a rediffusé toutes les informations nécessaires, elle a également joué le rôle de la concierge Yvonne Chopard.

Ainsi, pour animer la vie de l'immeuble, il s'en est passé des choses : un baptême chez les Fisher du 6^{ème}, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d'amour, une grève, et bien sûr des tas de potins... Nous avons aussi imaginé des visages pour nos personnages simulés, et par e-mail toutes les photos ont circulé.

¹ ADEMIR : Association (loi 1901) pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-Informatique et des Réseaux. Agréée et soutenue par les Ministères de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports, Ademir a été créée en 1979, affiliée au réseau des clubs Microtel (France-Télécom), elle aide à la réalisation de projets pédagogiques, et à la création de clubs d'informatique en milieu scolaire. Ademir anime un réseau de plus de 100 clubs en France, dont un aux U.S.A, à Denver. Ademirnet regroupe des écoles branchées sur Internet en France, en Europe et aux Etats-Unis.

Actuellement nous révélons nos vraies identités et nos vraies villes, et c'est pour nous l'occasion de nous connaître. Certains étudiants des U.S.A. correspondent déjà avec des élèves belges et français, et la concierge Yvonne a rencontré l'un des professeurs de l'Ohio. Progressivement nous avons créé un roman collectif international à plusieurs claviers d'ordinateurs, et en plus, nous nous sommes fait des nouveaux amis. Une édition papier est prévue prochainement. Vous trouverez ci-dessous des extraits des "potins".

Pour tous renseignements, bien sûr, adressez-vous à la concierge Yvonne Chopard, alias Monique PERDRILLAT.

Découvrez nos histoires et nos visages sur le web du lycée Moncade d'Orthez et du collège Les tamarins à la Réunion :

- <http://www.geocities.com/Athens/2200>
- <http://www.mygale.org/00/moncade>
- <http://www.mygale.org/05/tamarins>

"Notre Immeuble" (extraits de quelques e-mail sur les potins)

Monsieur Girard rencontre Monsieur Martin

Il est 19 heures, M. Martin est accoudé au comptoir du bar du coin. Il tient son pastis d'une main, et de l'autre, sa pipe. M. Girard commande une pression et s'installe à côté de M. Martin.

- "J'en ai marre de cette famille Abdou-machin... ça fait des gosses tous les ans, ça crie, ça pleure, ça court dans les couloirs, je n'arrive même plus à écouter ma télé. Quant au père, tout ce qu'il sait vendre, c'est du mouton dur comme de la pierre, de la semoule rance, et des légumes avariés."

- "Je suis bien d'accord avec vous, monsieur Martin !!! cela fait un moment que j'observe cette famille, leur épicerie cache quelque-chose..."

- "De toute façon, dans cet immeuble, rien ne va plus ; entre une avocate strip-teaseuse et des lesbiennes... on est bien entouré ! Il ne manquerait plus qu'il y ait un pédophile, qui nous ramène des petites filles toutes les semaines. Quand je repense à ses deux «gwinasses», quatre étages nous séparent, et pourtant je les entends, qui piaillent, et qui courent comme des folles. Cela dit, la petite française, Karine, je crois..."

- "Ouais, c'est ça..."

- "Elle est vraiment très charmante, elle devrait être plus prudente avec cette étrangère. Galla... ou Galli, je me rappelle plus, celle-là, elle ferait mieux de prendre tous ses frères et ses soeurs, sous le bras, et de repartir pour Pékin... Bon, allez, à un de ces quatre..."

M. Martin quitte son verre, range sa pipe, et sort du bar.

Sylvain DOLIDON : LYCEEPROF.VEYNES@wanadoo.fr

Rencontre dans l'escalier avec Catherine Bordeaux

Bonjour. Je m'appelle Catherine Bordeaux. Je suis enchantée de faire votre connaissance. J'habite au septième étage. Je vous ai rencontré quand j'ai fait les courses récemment.

Je crois que vous êtes une femme sympathique. Nous avons beaucoup de similitudes.

J'aime faire des achats. Je voudrais savoir si vous pouvez venir avec moi aux Galeries Lafayette, ce week-end. Que pensez-vous de mon idée ?

Après, nous pourrions perdre votre sac et votre portefeuille. Nous pourrions les chercher et les trouver.

Vous pourrez décider quand vous les trouvez et dans quel endroit. Ça vous va ? Répondez-moi, svp.

Votre voisine, Catherine Bordeaux

USA Californie : artsong@f32.hotmail.com

Avatar

Lundi matin je m'asseyais sur mon lit. J'étais en train de me nettoyer les ongles d'orteil quand j'ai entendu un fracas soudain – Patatras ! J'ai laissé tomber la fourchette que j'utilisais et j'ai couru à la salle de séjour où j'ai vu mon trophée de bowling. Il était cassé en deux. J'ai regardé le sofa – Voilà ! Le sale copain d'Isabella. J'ai trouvé mon flingue.

Luc DESBORDES, USA CU Denver

Des bruits chez les Chameau

On habite au troisième étage. Hier, comme d'habitude, j'ai descendu les escaliers pour sortir de l'immeuble.

Au premier étage, j'ai entendu des chuchotements derrière la porte mi-ouverte de chez les Chameau. Je ne voulais pas être rude mais ces personnes parlaient assez haut.

Alors, je me suis arrêtée afin de décrypter de quoi elles parlaient.

Elles disaient que M. Chameau avait été infidèle à son épouse avec une voisine de l'immeuble. Quand elles ont mentionné son nom, elles avançaient vers la porte du couloir. J'ai dû continuer mon chemin comme normalement.

Je me demande maintenant qui c'est, cette voisine.

EMBARON, USA, CU Denver

Bibliographie

DEBYSER, F. (1986) : *L'immeuble : créer, animer, raconter*, Paris, Hachette, B.E.L.C.

Adresse

Fédération ADEMIR • 10 rue Jean Cottin • 75010 PARIS • e-mail :
ademirnet@aol.com • Web : <http://www.mygale.org/05/tamarins>

Jocelyne BISAILLON

**LE COURRIER ÉLECTRONIQUE :
UN SUPPORT UTILE A L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
LANGUE SECONDE ?**

J'ai toujours été sceptique quant à l'efficacité de l'utilisation du courrier électronique pour l'apprentissage du Français langue seconde. Ma principale raison est que la langue utilisée pour communiquer est une langue bâtarde ou mitigée. En effet, même si le message est véhiculé au moyen de signes écrits, il ressemble beaucoup dans sa forme à l'oral sans être de l'oral ; par ailleurs, tout en étant un message écrit, il s'éloigne de la langue écrite que le scripteur utilise dans un article, par exemple. Alors je me demande comment cette langue mitigée peut être utilisée dans l'apprentissage. Toutefois, je sais que beaucoup d'enseignants utilisent le courrier électronique dans leurs cours et en semblent satisfaits. Pour cette raison, j'ai décidé d'explorer le sujet dans cette chronique. Ainsi, après avoir fait ressortir mes réticences quant à ce canal de communication, je vous parlerai des expériences conduites par certains enseignants et des avantages et des inconvénients identifiés par eux. Par la suite, à la lumière de ce que ces expériences auront révélé, je conclurai sur l'utilité du courrier électronique dans l'apprentissage du Français langue seconde.

Mes réticences

La langue qui sert de véhicule à la communication dans le courrier électronique est le plus souvent, comme je viens de l'écrire, une langue à la limite de l'oral et de l'écrit.

La première cause de cet état de fait découle des limites de la technologie elle-même. En effet, la première contrainte que le scripteur a la plupart du temps, à l'heure actuelle, est l'impossibilité d'utiliser les accents lorsqu'il écrit pour des lecteurs de l'extérieur. Le scripteur francophone doit donc désapprendre à mettre les accents. Bien qu'il lui soit difficile de perdre cet automatisme, le mal n'est toutefois pas si grand. Par ailleurs, pour le scripteur apprenant, débutant ou intermédiaire en

Français langue seconde, cet automatisme est à acquérir. Or, le mettre dans une situation où il ne doit pas employer d'accents, ce n'est sûrement pas l'aider à acquérir l'orthographe française. Toutefois, je sais que ce problème n'existera plus bientôt puisqu'il est déjà réglé dans certaines situations.

Mais il est un autre problème pour l'enseignant. En effet, comment parlera-t-il de la langue à utiliser dans un échange électronique ? Comme celui qui utilise le courrier électronique veut rapidement être lu et avoir les réactions de son lecteur, il écrit vite et a moins tendance à se relire que dans une situation d'écrit courante. Il met beaucoup plus l'accent sur le message que sur la forme et, j'ajouterais, parfois au détriment de la forme.

Cela étant dit, je ne pense pas nécessairement qu'il faille écarter le courrier électronique des situations d'apprentissage en Français langue seconde, mais je ne suis pas sûre de son efficacité au plan de l'apprentissage de la langue. Avant de me prononcer, toutefois, je veux aller vérifier comment les enseignants l'utilisent dans leurs cours et ce qu'ils en disent.

Discussion en différé ou en temps réel

Comme le rapporte L. FAIGLEY (1990), le courrier électronique peut servir pour la discussion de deux façons. La première ressemble à l'utilisation la plus normale du courrier électronique où deux individus qui sont à une certaine distance échangent entre eux, et où la discussion ne se fait pas en temps réel. Il s'agit d'une utilisation asynchrone. Dans ce cas, les communications sont faites en dehors des heures de cours et une certaine distance sépare les intervenants. Ainsi des étudiants de classes différentes, de villes, de provinces et même de pays différents peuvent communiquer entre eux au moment de leur choix. Cette approche n'exige pas que chaque étudiant ait son ordinateur ni que chaque étudiant écrive dans le laboratoire informatique. Il suffit que chaque étudiant ait accès à un ordinateur.

Par ailleurs, la deuxième façon permet aux étudiants d'une même classe dans un même lieu physique d'échanger sur un sujet donné. Cette approche synchrone exige que tous les étudiants aient accès à un ordinateur configuré en réseau en même temps afin de pouvoir discuter pendant un cours de rédaction au moyen d'un logiciel développé à cet effet (tel le logiciel Inter-Change).

Quelques expériences

La plupart des auteurs consultés ont utilisé la première façon de faire, celle où la communication est en différé ou asynchrone. Ainsi P. KALAJA et S. LEPPÄNEN (1994) ont utilisé le courrier électronique comme forum d'échanges pour tous les étudiants d'un cours. La conversation se fait entre pairs et l'enseignant est presque absent (És <-> És). Dans la recherche de R. HOFFMAN (1994), l'enseignant communique de façon personnelle avec un étudiant, intervenant alors dans le processus rédactionnel de ce dernier (P <-> É). Finalement, dans l'étude de ce cas de E. ST JOHN et D. CASH (1995), un étudiant en allemand communique avec un locuteur natif allemand (É <-> LN). Nous verrons ce qu'apporte chacune de ces façons de faire pour l'apprentissage de la langue seconde.

Dans l'expérience de P. KALAJA et S. LEPPÄNEN (1994), cinq étudiants universitaires de niveau avancé en Anglais langue étrangère ont été sélectionnés parmi 60 étudiants qui étaient inscrits à un cours sur les institutions britanniques et américaines. Ce cours exigeait des étudiants qu'ils fassent des lectures et en discutent entre eux en petits groupes. À l'encontre des autres étudiants du cours qui discutaient de vive voix, les cinq étudiants du groupe expérimental échangeaient au moyen du courrier électronique. L'enseignant amorçait la discussion et chaque étudiant devait intervenir au moins deux fois dans chacune des dix discussions du trimestre.

L'analyse d'une de ces discussions montre que les étudiants sont très actifs : sur 15 interventions, seulement trois sont attribuables au professeur. Les auteurs notent aussi que les étudiants poursuivent quatre buts différents lors de ces échanges. Tout d'abord, l'échange est orienté vers le message (1) puisque les étudiants donnent une réponse à la question de l'enseignant ou encore donnent leur point de vue. Les étudiants prennent même l'initiative des interactions, ce qui se fait rarement en classe. L'échange est aussi orienté vers le médium (2) puisqu'il arrive que les étudiants fassent des commentaires sur la langue utilisée : ils demandent des confirmations sur la grammaticalité de leurs énoncés ou sur leur choix lexical, tout comme cela pourrait se faire en classe. Ajoutons que l'échange comporte des préoccupations liées au cadre dans lequel il s'inscrit (3). Ainsi les étudiants font des commentaires sur l'aspect technique du courrier électronique ou encore sur le sujet proposé par l'enseignant. Ils invitent même leurs pairs à participer à la discussion quand ils voient que certains n'interviennent pas assez. Finalement, les étudiants tiennent compte des règles sociales (4) puisqu'ils utilisent les conventions de la lettre pour établir, maintenir et terminer la conversation.

Les auteurs concluent que l'utilisation du courrier électronique a d'importants avantages pédagogiques dans le développement de la langue étrangère des étudiants. Ainsi les étudiants peuvent discuter quand ils en ont le goût et ils peuvent prendre le temps qu'ils veulent, contrairement à la situation de classe où ils ne décident pas du temps de discussion et où ils ne peuvent prendre la parole trop longtemps, étant obligés de laisser du temps pour les autres intervenants. De plus, la contribution des étudiants est beaucoup plus grande et celle de l'enseignant plus limitée qu'en classe. Elle est aussi plus diversifiée, car les étudiants ne font pas que répondre aux questions de l'enseignant puisqu'ils amorcent la discussion ou développent sur un sujet donné.

Quant à R. HOFFMAN (1994), il lui a semblé approprié d'introduire le courrier électronique dans les classes de communication écrite pour l'évaluation formative. L'enseignant donne des rétroactions aux étudiants de façon personnelle à tous les moments du processus rédactionnel. Tout d'abord, l'étudiant doit envoyer sa «tentative» de plan à l'enseignant pour une date donnée. L'enseignant commente alors, à même le plan, au niveau des idées principalement et, à l'occasion, au niveau de la langue. Ce dernier peut, s'il le désire, poser des questions à l'enseignant sur sa rétroaction. Cette évaluation au tout début du processus permet à l'étudiant d'essayer ses idées sans crainte de partir dans la mauvaise direction puisqu'il sera évalué sur ce point avant de se mettre à rédiger. Par la suite, et seulement pour les productions écrites qui n'ont pas plus d'une page, le même processus est répété. Le courrier électronique permet à l'enseignant d'individualiser les commentaires et d'établir une relation de confiance entre l'étudiant et lui. L'étudiant se sent à l'aise pour poser des questions sur les évaluations de l'enseignant et il a accès rapidement à une réponse de ce dernier ; l'étudiant n'a pas à attendre la fin du cours ou un rendez-vous pour avoir la réponse.

Les commentaires des enseignants et des étudiants qui ont eu recours au courrier électronique dans ces cours de communication sont très positifs. Les enseignants aiment la flexibilité que leur donne ce moyen de communication : ils écrivent des commentaires plus longs que lorsqu'ils écrivaient à la main, dans la marge des textes. Toutefois, les enseignants qui ne possédaient pas la maîtrise du clavier ont confessé qu'ils devaient faire un effort pour évaluer au moyen du courrier électronique. Par ailleurs, ils jugeaient que c'était un outil valable pour les enseignants à l'aise avec le clavier. Quant aux étudiants, s'ils ont beaucoup apprécié la rapidité avec laquelle ils recevaient des rétroactions et leur contenu. Ils ont aussi trouvé que les évaluations étaient complètes et leur permettaient d'améliorer leurs textes. Ils se sont, toutefois, plaints

de la lenteur et de la lourdeur de l'interface du courrier électronique. Encore une fois, le courrier électronique s'est avéré un moyen de communication efficace dans l'apprentissage de l'écrit dans une langue seconde, mais l'auteur ne nous parle pas des effets des commentaires sur la révision et la qualité des textes écrits des étudiants.

Nous terminerons la communication asynchrone avec l'étude de cas de E. ST. JOHN et D. CASH (1995). Même si elle ne met pas en communication un professeur et un étudiant, elle s'inscrit dans une démarche d'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit d'un étudiant de niveau intermédiaire, très motivé à apprendre l'allemand. Le premier courrier électronique qu'il a envoyé à son correspondant, un locuteur natif en allemand, est une réponse à sa demande d'information sur l'accès aux services informatiques dans les universités allemandes. L'apprenant a alors décidé d'écrire en allemand.

Les chercheurs ont fait l'étude des messages échangés au cours des cinq mois que leur communication a duré. Ils se sont intéressés, cette fois, à la forme des messages et ils ont noté que les messages pouvaient être classés en trois périodes. Dans la première, qui représente les sept messages des quatre premières semaines, l'apprenant s'est beaucoup amélioré en réutilisant les expressions du locuteur natif dans ses échanges. Dans la deuxième période, qui a duré trois mois, même si les échanges ont eu lieu tous les jours et qu'ils étaient plus longs, l'apprenant a ralenti ses progrès. Il se concentrait alors beaucoup plus sur le contenu que sur la forme. Finalement, dans la troisième période, comme l'apprenant faisait des phrases plus complexes, des progrès au niveau de la syntaxe ont été notés. Pour les auteurs, les échanges entre l'apprenant et le locuteur natif ont été très fructueux pour l'apprentissage de la langue. Toutefois, il faut noter qu'il s'agissait d'un apprenant motivé qui avait d'excellentes stratégies d'apprentissage. Il avait notamment construit un dictionnaire avec tous les mots et expressions nouvelles utilisés par le locuteur natif. Dans un premier temps, il faisait un effort pour comprendre ces mots ou expressions ; dans un deuxième temps, il les écrivait dans son dictionnaire et dans un troisième temps, il les réutilisait dans ses échanges. Nous ne pouvons donc conclure que ce type d'échanges serait aussi efficace avec tous les apprenants, du moins en regard de l'amélioration de la forme linguistique des énoncés.

Ajoutons que l'expérience de correspondance électronique, conduite par S. KNIGHT (1994) entre les Américains apprenant l'espagnol et des Espagnols, révèle que peuvent surgir des problèmes de motivation pour les locuteurs natifs. Si les apprenants trouvent très motivant d'écrire à un locuteur natif, l'inverse n'est pas forcément vrai, de sorte que certains des

locuteurs natifs de l'expérience se sont désistés et que d'autres ont mis du temps à répondre aux messages qu'ils recevaient. Il n'en reste pas moins que la correspondance avec des locuteurs natifs, par le fait qu'il s'agit d'une situation de communication authentique, est sûrement stimulante pour les apprenants d'une langue seconde ou étrangère.

L. FAIGLEY (1990), par ailleurs, a expérimenté la deuxième façon de faire, la communication synchrone, avec 21 étudiants en anglais langue maternelle, dans un cours de rédaction intitulé « La pensée et l'écrit ». Trois jours sur quatre, les rencontres avaient lieu dans le laboratoire informatique ; le quatrième, en classe, pour maintenir le contact physique. Tout d'abord, les étudiants devaient lire un texte, qui était un exemple du texte qu'ils auraient à rédiger par la suite, et ils savaient qu'ils auraient à discuter sur le texte en question dans le laboratoire d'informatique. Au cours destiné à la discussion, le professeur lançait une idée en rapport avec un des extraits lus et les étudiants devaient réagir sous le couvert d'un pseudonyme.

L'auteur constate d'abord, tout comme moi, que le résultat est une forme hybride de discours entre l'oral et l'écrit ; elle ajoute que les conventions de tour de parole et de cohérence sont modifiées. A la différence de l'oral, les étudiants peuvent faire des allers-retours dans la transcription afin de vérifier ce qui a été écrit auparavant. L'auteur relève cependant que les étudiants ne reviennent guère en arrière, préférant suivre la conversation au fur et à mesure et réagir quand ils ont quelque chose à dire. On peut alors se demander pourquoi utiliser la conversation électronique plutôt que la conversation de vive voix en salle de classe ?

L. FAIGLEY (1990) fait ressortir des différences intéressantes entre les deux types d'échange, différences qui montrent l'avantage de la conversation électronique. Nous verrons que ces avantages ont été en partie mentionnés par les auteurs des communications asynchrones. Tout d'abord, dans une classe, la conversation est contrôlée par le professeur. Ce dernier pose une question et demande aux élèves de répondre ; il choisit alors celui qui répondra, l'écoute et réagit à ses propos. Par la suite, il demande à un autre étudiant son point de vue ou il pose une autre question et le processus recommence. L'échange est dirigé par le professeur et peu d'étudiants peuvent intervenir sur une même question. Toutefois, le professeur peut réagir au contenu exprimé et corriger l'aspect formel de la langue si les erreurs nuisent à la compréhension.

Dans une conversation électronique, l'enseignant amorce la discussion, mais alors plusieurs étudiants peuvent réagir aux propos de l'enseignant. Ainsi, au lieu qu'il y ait une, ou deux personnes qui donnent son point de vue, il y en a souvent sept ou huit. De plus, ce n'est pas

forcément l'enseignant qui va par la suite réagir aux propos des étudiants mais d'autres étudiants de la classe. L'enseignant ne contrôle pas la discussion. Il en résulte une discussion qui va vite, beaucoup plus vite qu'en classe, et qui part dans plusieurs directions. De plus, il y a un nombre beaucoup plus grand d'intervenants qu'en classe où ce sont souvent les trois ou quatre mêmes étudiants qui prennent la parole. Ajoutons que les étudiants timides, qui n'auraient pas ouvert la bouche en classe, osent enfin prendre la parole sans que l'enseignant ait à les solliciter continuellement.

Conclusion

Les expériences citées nous permettent de conclure que le courrier électronique est un support utile pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Les auteurs n'avaient toutefois pas le problème des accents puisque aucune des expériences mentionnées ne portait sur le Français langue seconde. Est-ce à dire que les bienfaits mentionnés par les auteurs ne seraient pas les mêmes en français ? Non, nous croyons que les avantages seraient les mêmes. L'un des grands avantages de la conversation électronique sur la conversation de vive voix est qu'elle permet à plus d'étudiants de donner leurs avis et d'échanger entre eux et fait intervenir ceux qui ont l'habitude de se taire quand les personnes sont en présence. En ce qui a trait à la forme linguistique des énoncés, il semblerait que des améliorations soient visibles, du moins quand l'échange se fait avec un locuteur natif. Quant à l'échange avec un pair, cela reste à vérifier. Pour terminer je dirai donc que le courrier électronique a sa place dans les cours de Français langue seconde, car il apporte des avantages qui lui sont propres et que les communications orales ou écrites traditionnelles ne peuvent offrir aux apprenants d'une langue étrangère.

Bibliographie

- FAIGLEY, L. (1990) : "Subverting the Electronic Workbook : Teaching writing using networked computers", in : D. A. DAILER / M. MORENBERG (s. l. dir. d.) : *The writing teacher as researcher. Essays in the theory and practice of class-based research*, 1990, Portsmouth, NH, Boyton/Cook Publishers Heineman, pp. 290 - 311.
- FREEDMAN, S. W. (1987) : "Pedagogical interaction during the composing process : The writing conference", in : A. MATSUHASHI (s. l. dir. d.) : *Writing in real time. Modeling production processes*, 1987, pp. 58 - 80, Norwood, NJ, ALEX Publishing Corporation.
- HOFFMAN, R. (1994) : "Powerful , persona : electronic mail and the L2 writing process", *ReCall* 6 (2), 1994, pp. 53 - 62.
- KALAJA, P. / LEPPÄNEN, S. (1994) : "Computer conferencing : A forum for written interaction", in : H. JUNG / R. VANDERPLANK (s. l. dir. d.) : *Barriers and bridges : Media Technology in language learning*, 1994, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 81 - 91.
- KNIGHT, S. (1994) : "Making authentic cultural and linguistic connections", in : *Hispania*, 77 (2), 1994, pp. 288 - 294.
- ST. JOHN, E. / CASH, D. (1995) : "German language learning via email : a case study", *ReCall*, 7 (2), 1995, pp. 47 - 51.

Francine BEST / Claude VERCOUTÈRE

PRÉSENTATION DE L'ASSOCIATION DES ÉCOLES FRANÇAISES EUROPÉENNES (A.E.F.E.)

Finalités et orientations pédagogiques de l'A.E.F.E.

L'Europe de l'éducation reste à construire. Si l'on veut que l'Europe sociale et culturelle existe, que les citoyens de tout notre continent se vivent comme citoyens européens, prenant une part active à la progression de l'idée européenne, alors il nous faut impérativement donner à tous les enfants de l'école maternelle et de l'école élémentaire une éducation où l'Europe soit présente de manière transversale à la plupart des activités scolaires.

C'est dans cette intention que se sont réunies des écoles, leurs directeurs, leurs enseignants dans notre association. La plupart de ces écoles publiques sont en zone d'éducation prioritaire afin que la dimension européenne de la scolarité ne soit pas réservée à quelques rares établissements scolaires regroupant des enfants de diplomates. Ce sont tous les élèves des écoles publiques françaises qui devraient bénéficier des traits éducatifs pour l'instant spécifiques à une quarantaine de groupes scolaires. L'A.E.F.E. a pour finalité de permettre aux enfants vivant en France de prendre conscience qu'ils sont des citoyens européens en devenir ou, à tout le moins, qu'ils ont des droits et des obligations à l'égard de l'Europe, ce continent dans lequel ils vivent et exercent leur droit à l'éducation.

Pour atteindre cette fin, trois orientations pédagogiques fondamentales ont été choisies :

La connaissance des cultures européennes

La pédagogie interculturelle, subtil mélange de recherche de sa propre identité culturelle et de compréhension des autres cultures, est vécue dans nos écoles comme le ferment d'une culture européenne qui trouve ses racines dans le passé et ouvre l'avenir. C'est en histoire, en géographie, en éducation civique que se traitent des thèmes (l'eau, l'imprimerie, la Renaissance, etc.) qui sont ceux de toute l'Europe, avec

des points communs et des différences d'un pays à l'autre. Nous faisons une place particulièrement importante à l'éducation civique : c'est grâce à cette activité que les élèves prennent conscience que les droits de l'homme forment le socle éthique et culturel de l'Europe, qu'ils en sont la valeur de référence essentielle. Les droits de l'enfant, qui font intrinsèquement partie du corpus des droits de l'homme, sont des références civiques, étudiées comme telles. Mais c'est aussi et surtout dans le domaine artistique que cette approche interculturelle est nécessaire : en musique, comme en arts plastiques, les œuvres européennes, allemandes, françaises, italiennes, portugaises, espagnoles, anglaises, etc., ont des traits communs plus importants que les différences. Et c'est une manière plus sensible qu'aucune autre, que de comprendre une culture par l'art, qu'il s'agisse de la perception des œuvres ou de la création.

Sensibilisation aux langues vivantes européennes

Les écoles françaises européennes se sont lancées avec audace et mesure, en s'appuyant sur des travaux de recherche, dans la sensibilisation aux langues, dès le plus jeune âge (école maternelle, C.P., CE1 par exemple). Les langues européennes autres que l'anglais sont privilégiées. Quelle que soit la méthode, cet apprentissage se fait constamment en liaison avec les traits culturels du pays de la langue choisie. Les œuvres d'art, les particularités de la vie quotidienne des enfants de ce pays servent de points d'appui. Langue et culture sont liées : il s'agit moins de faire de nos élèves des experts en langues vivantes que de comprendre une langue comme véhicule de communication et de culture. L'objectif essentiel reste l'écoute, la compréhension de l'autre, même si l'on ne sait pas parler complètement sa langue, même si l'on ne sait pas traduire. Les résultats sont tangibles ; l'intérêt de jeunes enfants pour une langue étant très vif, même si ces premiers apprentissages ne sont pas liés à l'enseignement de telle ou telle langue au collège. Ce qui est recherché, c'est la curiosité intellectuelle pour toutes les langues, le respect de la richesse culturelle que représente la diversité linguistique en Europe.

Communication et correspondance : le rôle des nouvelles technologies d'information et de communication

La troisième orientation pédagogique concerne, en rapport ou non avec l'étude d'une langue, la correspondance interscolaire qui, parfois, conduit à des rencontres d'enfants de deux voire trois pays différents. C'est par la correspondance, par la découverte, sur les réseaux informatisés, de textes d'enfants que se réalisent en grande partie les deux

orientations (connaissance des cultures, des langues) que nous venons de présenter. Le support de ces échanges peut être l'écrit sur papier, mais l'utilisation des nouvelles technologies de l'informatique et de la communication ajoute son propre intérêt à la découverte des autres cultures et offre une motivation supplémentaire. Cette correspondance se fait soit avec une école étrangère en permanence, soit avec un ensemble d'écoles dû au hasard des découvertes sur les réseaux informatiques, de plus en plus utilisés en Europe par de nombreuses écoles. Cependant même sans cet outil nouveau de communication, la correspondance interscolaire, sur papier et par téléfax, est considérée comme un gage d'ouverture internationale.

Ces trois orientations pédagogiques sont sans cesse reliées à la finalité essentielle que constitue l'apprentissage de la citoyenneté européenne. Les objectifs ou orientations choisis prennent sens et valeur par rapport à cette finalité. Introduire la dimension européenne dans l'éducation n'oblige donc pas à faire un enseignement particulier qui se surajouterait aux disciplines scolaires. Il s'agit d'une dimension transversale à toutes les disciplines, à tout l'enseignement, à toute l'éducation et ce dès l'école maternelle, dès l'école élémentaire.

Charte des écoles françaises européennes

L'ouverture des frontières en 1993 exige que l'école prépare les jeunes à vivre en Europe, dans un monde où, d'une part, la communication est omniprésente, où d'autre part, il sera de plus en plus nécessaire de comprendre des cultures nouvelles. Les École Françaises Européennes se proposent de développer cette double dimension (communication, ouverture culturelle). Dans le cadre de leur autonomie pédagogique, elles organiseront leur projet d'école en mettant l'accent sur tout ce qui est susceptible de former les jeunes "français européens". Dans le cadre des Instructions Officielles en vigueur, outre les apprentissages instrumentaux, (calcul, arithmétique, géométrie, informatique de base, orthographe), quatre domaines d'activités scolaires seront privilégiés :

- La formation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : connaissance des institutions, comportement du citoyen, esprit de solidarité, respect actifs des droits de l'homme, comprenant les droits de l'enfant.
- La maîtrise de la communication sous toutes ses formes : lecture, expression écrite, moyens audiovisuels, télématique.
- La compréhension du quotidien : maîtrise de la télévision, approche géographique et historique de l'actualité culturelle, politique et

économique, éducation du corps et de la sensibilité, éducation à la santé, à l'environnement.

- La pratique de deux langues vivantes étrangères sous forme d'activités de communication, dans des situations concrètes, pour permettre de comprendre les autres langues tout en continuant de parler le français.

Les écoles "françaises européennes" sont regroupées en un réseau au sein de l'«Association des Écoles Françaises Européennes». Le rôle de cette association est de permettre à ses membres de s'informer mutuellement, de favoriser les liens avec les classes étrangères, de diffuser des informations, voire du matériel pédagogique. L'Association organise des réunions sous la forme de séminaires, de stages de formation, d'universités d'été. Elle encourage et facilite les échanges d'élèves ou d'enseignants, les jumelages scolaires internationaux, etc.

Les enseignants du réseau sont invités à se réunir régulièrement, de manière à ce qu'ils puissent harmoniser leur enseignement. L'Association, pour augmenter son efficacité, entretient des liens privilégiés avec tous les partenaires, qui partagent sa volonté d'ouvrir l'école aux réalités d'aujourd'hui. Elle collabore avec le Ministère de l'Éducation Nationale, le ministère chargé des Affaires Européennes ou tout autre ministère compétent. Elle entretient un dialogue suivi avec tous les mouvements pédagogiques, toutes les associations, toutes les institutions qui ont une démarche convergente avec la sienne.

Historique des écoles françaises européennes

L'Association des Écoles Françaises Européennes a été créée le 27 Novembre 1991. Elle est dirigée par un Conseil d'Administration de 24 membres élus par l'Assemblée Générale annuelle pour un mandat de deux ans renouvelable et parmi lesquels sont élus 6 membres du bureau. Depuis la création de l'association, Madame Danielle MITTERRAND est présidente d'honneur et Madame Francine BEST régulièrement réélue Présidente. Les réunions du Conseil d'Administration (deux par trimestre scolaire) sont ouvertes à tous les membres de l'association. Les adhésions sont individuelles (cotisation minimum 50 F) ou le fait d'une équipe pédagogique (cotisation minimum de 10 F pour chaque membre). Ce principe a été adopté afin de ne pas pénaliser les enseignants qui apportent leur travail bénévole à l'association. Pour que l'équipe pédagogique d'une école élémentaire ou maternelle adhère à l'association, il suffit que la charte des Écoles Françaises Européennes soit intégrée au projet d'école et adoptée par le conseil d'école. En 1996, l'association

compte 129 membres parmi lesquels les équipes pédagogiques de 42 écoles. Les noyaux les plus importants sont situés dans les départements de la Somme, du Val de Marne, du Loir et Cher et à Paris. L'objet principal de l'association est l'échange pédagogique sur les quatre points de la Charte tels qu'ils sont décrits dans ce document, à partir de la pratique quotidienne des enseignants et dans le but d'améliorer cette pratique.

Quelques grandes étapes ont marqué la vie de notre jeune association :

- 1993 : Équipement de 10 écoles en matériel informatique afin de favoriser le développement de la télé correspondance grâce à une subvention du Ministère de l'Éducation nationale.
- Novembre 1994 : Colloque pédagogique organisé au C.I.E.P. à Sèvres avec le soutien du programme européen Lingua.
- Mai 1995 : Exposition de la Sorbonne qui a permis de mettre en valeur tous les aspects concrets de nos pratiques pédagogiques.

A cette liste qui n'est pas exhaustive, il convient d'ajouter l'organisation de sessions de formation dans le cadre des plans départementaux de formation continue, notamment dans le Val de Marne et à Paris sur le thème "Éducation et Cultures Européennes".

La correspondance à l'école

L'écrit sur papier

Lorsque l'on propose aux élèves de nos écoles de correspondre avec des enfants d'autres pays, les questions fusent et les réponses s'élaborent en fonction des propositions de chacun.

Comment trouver les enfants avec qui correspondre et qui vont devenir peu à peu nos amis ? Le hasard des rencontres, la médiation des professeurs de langue, les ambassades, l'agence Comenius, la télématique sont autant de solutions possibles.

Que mettre dans les envois ? Une fois les correspondants trouvés, tout n'est pas simple, il faut écrire, dessiner, prendre des photos, faire un journal, filmer, préparer des colis et tout cela le mieux possible pour que les amis soient contents, qu'ils découvrent des textes bien lisibles, bien présentés.

Quelle motivation mais quel travail et quelle joie lorsque les réponses arrivent et que nous découvrons les histoires, légendes, coutumes particulières à chaque pays, et que nous partageons les friandises

différentes des nôtres.

L'ensemble de ces activités nous aide à respecter les différences, nous entraîne à découvrir notre patrimoine pour mieux le partager, nous apprend à être généreux.

La vidéo correspondance

Intermédiaire entre la lettre écrite et le film, elle permet de mettre en place un nouveau mode d'échange : la lettre vidéo. Il faut se présenter, créer l'ambiance, découvrir et montrer des documents, les faire apprécier. Une lettre vidéo se termine comme une lettre écrite par un au revoir, quelques mots affectueux, un rendez-vous, une formule de politesse.

Ce moyen de communication apporte un contact visuel très important, une approche physique des correspondants par l'intermédiaire de l'image, une préparation à la rencontre. Toutes les écoles appartenant à l'A.E.F.E. entretiennent une ou plusieurs correspondances régulières avec des pays européens. Textes écrits, parlés, production d'images grâce au caméscope enrichissent les savoirs des enfants, développent leur curiosité et sont autant d'éléments motivants qui créent une véritable dynamique dans la classe et dans l'école. Cette situation de réelle communication place l'enfant dans une position d'ouverture à l'autre tout en consolidant ses acquis faits en classe.

Le séjour échange

Puissant stimulant pour tous, il s'intègre de façon cohérente à la globalité du projet de correspondance. Il est un aboutissement mais aussi le point de départ d'une nouvelle exploitation en direction de l'école et des familles.

La télématique, modalités de fonctionnement

Production des textes

Les enfants choisissent à quels types de messages ils veulent répondre. Ils écrivent un premier essai de leur texte. Ils le corrigent, le recopient au propre et le présentent à leurs camarades. Un vote permet de retenir un ou deux textes. Ces textes sont tapés sur un ordinateur par leurs auteurs avec l'aide d'un camarade. On utilise "bloc-notes" de Windows. Chaque texte produit, retenu ou non, est pointé sur un tableau récapitulatif où figure la liste des élèves de la classe. Cela permet de

suivre individuellement la production des textes.

Envoi des textes

Les enfants sont capables de se connecter au serveur et d'envoyer leurs messages seuls. Ils savent utiliser les listes "alias" qui permettent d'envoyer un message à plusieurs correspondants en même temps. C'est un gain de temps et donc une diminution du coût de la connexion.

Réception des messages

Régulièrement et à tour de rôle, les enfants consultent notre boîte aux lettres télématiques. Ils sont capables de repérer les messages qui les concernent, de les imprimer pour en conserver la trace. Ils les lisent à leurs camarades. Ils savent déchiffrer l'en-tête afin de déterminer la provenance. Chaque correspondant est repéré par une gommette de couleur qui lui est propre. Sur une carte géographique, la même gommette situe le lieu d'origine du correspondant. Les messages sont ensuite affichés afin de pouvoir les relire si nécessaire. Par ailleurs, chaque enfant possède un cahier sur lequel il colle les messages qu'il envoie et ceux qu'il reçoit.

Thèmes abordés

Les thèmes abordés dans les messages sont très variés. Ils touchent la plupart des disciplines enseignées à l'école : géographie et tourisme, histoire, poésie, folklore, système éducatif, sports, gastronomie, coutumes, fête et traditions, faits de sociétés, sciences... La télématique est un formidable outil pour développer l'expression écrite. Les enfants sont amenés à écrire des textes variés : présentations de leur école, de leur classe, de leurs activités informatiques ; portraits ; poésie ; devinettes et charades ; contes et histoire à reprises... Les enfants apprennent ainsi à mieux connaître les autres pays, leurs habitants, leur culture, leurs us et coutumes. Ainsi on accepte mieux les différences entre les peuples. On apprend le respect d'autrui et on peut également le mettre en application dans la vie de tous les jours à l'école et à l'extérieur. Le fonctionnement de nos activités est aussi une initiation à la citoyenneté et à la vie démocratique en liaison avec les activités coopératives de la classe. Les CM2 assistent en outre les petits du CP. Lorsque ceux-ci tapent leurs textes. On apprend ainsi à partager ses connaissances et on pratique l'entraide. On apprend aussi à devenir autonome, à utiliser la B.C.D. pour effectuer des recherches sur un thème donné avec l'aide de la bibliothécaire. C'est en outre une bonne préparation à l'entrée au collège.

Adresse

Association des Écoles Françaises Européennes • 22, rue de Milan •
75009 PARIS

John SIVELL

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES

AU CANADA

Comme sans doute dans tous les pays, l'enseignement des langues modernes au Canada est loin d'être un phénomène uniforme parce que les enseignants eux-mêmes sont des professionnels ouverts et avertis, et que ce domaine de l'enseignement est d'une manière générale l'un des plus animés par la discussion de théories et méthodes variées. Si on ajoute à cela le fait que l'éducation au Canada n'est pas la responsabilité du gouvernement central – avec par conséquent un ministère de l'Éducation séparé pour chaque province ou territoire – on commence à apprécier la diversité de la profession ici. Pourtant, il est possible de souligner certaines tendances qui peuvent être considérées comme "canadiennes" du moins dans le sens que ce sont des principes ou des pratiques dont on entend souvent parler au Canada. Pour me conformer aux exigences d'un article court, je propose de présenter une vue limitée et peut-être un peu personnelle de seulement trois de ces tendances, avec tout le danger de simplification que cela implique. Mais pour protéger mes lecteurs contre les pires risques de parti pris ou d'omission, j'indiquerai quelques références techniques à chaque sujet, disponibles à toute personne qui désire poursuivre la question plus loin.

Le bilinguisme dans l'enseignement

Probablement, pour ceux qui observent de l'extérieur l'enseignement des langues modernes au Canada, le point saillant est notre situation bilingue. Puisque l'anglais et le français sont tous les deux des langues officielles au Canada, certains objectifs s'imposent. Nous avons le Programme de Bourses et de Cours d'Été (initiative fédérale dans un secteur normalement provincial) au niveau secondaire et supérieur et de divers programmes d'immersion française au niveau primaire et secondaire.

Le *Programme de Bourses et de Cours d'Été* (P.B.C.E.) (dont l'histoire est décrite en plus de détails par N. KEATING 1989) a été inauguré en 1969 par un gouvernement central déterminé à encourager d'une manière active l'évolution du bilinguisme au Canada. La Commission Royale sur

le Bilinguisme et le Biculturalisme, dans son rapport de 1967, avait signalé cette nécessité. Pour y faire face, le gouvernement fédéral entrait en 1969 dans des accords bilatéraux de cinq ans avec chaque province ou territoire ; ces accords ont été prolongés jusqu'à ce jour. L'idée était simple mais puissante : faciliter les échanges d'étudiants post-secondaires entre les régions anglophones et francophones du pays, pour leur offrir à la fois des cours de langues et des expériences culturelles. D'une durée de six semaines (au début du P.B.C.E.) ou de cinq semaines (à ce moment, dans un contexte fiscal moins généreux), ce programme se déroule en deux séances chaque année, une fois en mai - juin et une fois en juillet - août. Les candidats doivent présenter un dossier pour être choisis et l'entrée au P.B.C.E. est sélective, mais ceux qui sont admis peuvent avoir n'importe lequel niveau de français ou d'anglais - du débutant jusqu'à l'élève plutôt avancé - parce que ce qui compte surtout est l'esprit ouvert et le désir d'apprendre. Plusieurs milliers de bourses sont octroyés chaque année.

Les cours du P.B.C.E. se passent des universités ou des collèges d'enseignement supérieur. Normalement, les étudiants qui y participent ont des cours dans une institution qui n'est pas dans leur province d'origine. Idéalement - comme à Brock University, où depuis 1984 le programme (pour les francophones qui apprennent l'anglais) a lieu une fois chaque été et où j'en ai été le directeur à quelques reprises - les étudiants vivent dans des familles d'accueil où ils parlent et même "vivent" l'anglais (ou le français) et sa culture. Le programme total comprend au moins trois (parfois quatre) heures de cours intensifs et deux heures d'activités linguistiques et culturelles par jour ; ces dernières peuvent inclure des excursions de toutes sortes : visites au théâtre, promenades en bateau, cueillette de cerises ou de pêches (grand plaisir surtout pour les Québécois, dont la province est généralement trop froide pour ces fruits), ou après-midi dans la nature. Le tout est animé par des professeurs de langue et des moniteurs d'activités qualifiés, souvent assistés informellement par des volontaires dans la communauté. Tout est payé par la bourse sauf le transport avant et après le programme.

Les participants au P.B.C.E. doivent promettre de ne parler que la langue du programme pendant tout le séjour, sous peine de se voir renvoyés chez eux s'il y a récidivisme et cela *peut* se passer ! Ils ne doivent pas entreprendre de travail payé pendant ce temps et doivent assister d'une manière assidue à toutes les classes et toutes les activités. Leur progrès linguistique est souvent remarquable et, avant tout, la nation bénéficie de ces jeunes citoyens qui ont vu une autre partie de leur pays, qui se sont fait des amis dans l'autre communauté linguistique et qui ont eu l'occasion d'apprécier la culture de leur compatriotes anglophones ou

francophones (pour plus d'informations, voir :
<http://www.cmec.ca/olp/PBEL-A.htm>).

L'immersion linguistique

Bien qu'elle ne soit pas une initiative du gouvernement fédéral, l'*immersion française* (I.F.) a une origine philosophique semblable à celle du P.C.B.E. Réclamée au début surtout par les parents d'élèves – en particulier par un organisme regroupant des parents anglophones, "Canadian Parents for French" (Les Parents Canadiens pour le Français) – l'I.F. a démarré au Canada à peu près en même temps que le P.B.C.E., autour de 1970. Selon S. LAPKIN / M. SWAIN / V. ARGUE (1983 : 1 - 4) le premier programme d'I.F. a débuté à Montréal en 1965, avec une montée assez lente pendant les premiers cinq ans. Depuis longtemps le français a été enseigné en tant qu'une matière comme les autres – quelques heures par semaine – dès l'école primaire au Canada ; ceci s'appelle chez nous le français de base (F.B.). Mais l'I.F. va beaucoup plus loin. Comme tout le monde sait, la recherche souligne le fait que l'apprentissage des langues n'est probablement pas semblable à l'apprentissage d'autres sujets. L'emploi de la langue dans des contextes réels a été jugé essentiel, condition qui fait partie de l'apprentissage communicatif presque universellement accepté de nos jours.

Bien sûr, des cours intensifs de différentes langues, offerts dans le milieu linguistique en question, sont maintenant proposés à peu près partout dans le monde, mais ces cours spéciaux sont normalement de durée limitée et sont en plus pour la plupart orientés vers les adultes ou les jeunes adultes (comme pour le P.C.B.E.). Par contre, l'I.F. au Canada, se dirige vers les enfants et est de longue durée. Le programme commence parfois en première année d'école primaire et toujours avant la fin de l'école primaire ; l'I.F. est conçue pour continuer jusqu'à la fin du lycée si l'étudiant le désire. Tous les sujets ordinaires sont enseignés en français, les activités sportives ou sociales se passent également en français, ce qui donne à l'élève la possibilité d'acquérir la langue par une expérience intégrale.

L'I.F. coexiste au Canada avec le F.B. Et même en F.B., on accepte volontiers le principe d'un continuum entre trois types d'enseignement – structural, fonctionnelle et empirique (P. ALLEN 1987) – où l'enseignement dit "empirique" prônerait des activités linguistiques assez semblables à celles de l'I.F. De loin la plupart des élèves dans notre pays optent pour le F.B., pourtant l'I.F. est disponible dans des écoles choisies dans à peu près toutes les communautés dans toutes les provinces et les territoires du Canada et du moins un quart de million d'élèves en profitent (J. CUMMINS / M. DANESI 1990 : 1). Résultats de recherches à l'appui, les supporters de l'I.F. – qui sont nombreux et qui comptent

parmi eux des professeurs et des chercheurs chevronnés – notent que l'I.F. rend possible un bien meilleur niveau de langue orale, avec plus de spontanéité et une capacité d'employer le français naturellement dans des contextes authentiques, sur le plan de la production aussi bien que de la compréhension ; de meilleurs progrès en lecture ont également été rapportés (S. LAPKIN / M. SWAIN 1987 : 61). En plus, on constate que les élèves d'I.F. développent normalement une sensibilité accrue pour les valeurs et les traditions de leur concitoyens francophones (S. LAPKIN / M. SWAIN 1987 pp. 63 - 64).

Cependant, la question de l'unité nationale – qui nous préoccupe depuis longtemps – rend particulièrement délicate l'évaluation objective d'un programme d'enseignement très ambitieux qui serait dans les plus sereines des circonstances assez difficile à juger et les critiques de l'I.F. ne manquent pas. Par exemple, même ceux qui soutiennent l'I.F. s'inquiètent parfois pour le niveau de préparation des enseignants (P. MOELLER 1989, A. OBADIA 1989). Il y a eu, bien-sûr, des propositions concrètes pour une formation améliorée de ce groupe (J. BRINE / S. SHAPSON 1989), mais la tâche reste énorme : assurer l'éducation appropriée de centaines ou de milliers de professeurs (très souvent d'origine anglophone) capables d'animer tout un milieu francophone et d'exemplifier pour les élèves le bon français dans une multitude de contextes imprévisibles. En plus, surtout sur le plan de l'exactitude de la grammaire, des recherches suggèrent que l'I.F. laisse autant à désirer que les méthodes antérieures sur le plan de la conversation (H. HAMMERLY 1989).

Malgré ces différences d'évaluation – qui découlent assez clairement du fait qu'en matière d'apprentissage de langues, il est tout à fait concevable d'observer différents types de mesures et que la réussite de l'I.F. varie considérablement selon les paramètres employés – ce programme reflète faiblement certains traits caractéristiques de l'enseignement des langues modernes au Canada, en particulier le souci d'une méthodologie la plus apte possible à favoriser l'apprentissage de capacités vraiment pratiques et la poursuite d'un résultat à la fois linguistique et culturel.

Ce sont des objectifs qui ont tous les deux des liens assez évidents avec le statut bilingue et biculturel du pays. Ceci dit, il est intéressant de constater un troisième thème majeur dans l'enseignement canadien des langues modernes qui pourrait avoir l'air de contredire, à un certain point, les deux phénomènes précédents : *l'enseignement des langues d'origine* (E.L.O.), qui vise la valorisation et la cultivation de l'héritage linguistique des immigrants non-anglophones / non-francophones venus

au Canada.

L'enseignement des langues d'origine

Selon sa constitution, le Canada est un pays bilingue et biculturel, l'anglais et le français étant ses deux langues officielles. Pourtant, la situation est plus compliquée que cela : étant donné qu'il y avait évidemment des langues et des cultures aborigènes au Canada bien longtemps avant l'arrivée des colons européens et que, depuis l'arrivée massive des Anglais et des Français, ce pays a reçu des millions d'immigrés d'ailleurs.

L'apprentissage des langues aborigènes se passe sous l'égide d'un statut fédéral et n'est normalement pas inclus dans le concept de l'E.L.O. Mais l'E.L.O., qui a du être adopté par les provinces individuellement, a été l'objet de débats prolongés et souvent animés.

Prévisiblement, puisque l'argent et le temps sont des ressources qui se font extrêmement rares dans les milieux d'éducation, il n'a pas été facile de faire accepter l'idée "d'enlever" une portion de ces ressources aux mathématiques ou à l'histoire pour les consacrer à l'E.L.O. S'ajoute à cela certaines autres pressions assez fortes :

- le sentiment que l'anglais (ou le français, selon le cas) n'est déjà pas assez maîtrisé à l'école ;
- l'inquiétude d'un certain nombre de parents immigrés devant la possibilité que leurs enfants soient retardés dans leur apprentissage d'une langue officielle ;
- l'impression dans la communauté francophone que ses droits, dans un Canada officiellement bilingue et biculturel, puissent être minés par un multiculturalisme rampant et parfois, il faut le dire, même par un racisme peu caché ;

...et on a tout pour créer une situation explosive. Cependant à ce moment-là où le nombre d'apprenants le rend praticable, l'E.L.O. est du moins théoriquement disponible (avec le soutien financier du gouvernement et souvent pendant les heures de classe normales) à peu près partout au Canada.

La mise en place des cours pour l'E.L.O. dès le jardin d'enfants, ou du moins dès la première classe de la maternelle, a été identifié comme un objectif central (J. CUMMINS et M. DANESI 1990 : 105 ff), pour parer à la perte rapide de la capacité de parler la langue d'origine à cette jeune âge

et pour promouvoir l'acquisition efficace de l'alphabétisme initiale dans un environnement linguistique familier à l'élève (J. DOWNING 1984). En effet, des cours pour l'E.L.O. existent en arabe, en chinois (cantonais ou mandarin), en espagnol, en hébreux, en italien, en portugais, en punjabi, en ukrainien et en bien d'autres langues. Ceci représente un progrès considérable, avec des avantages non-négligeables : augmentation générale de la performance linguistique, encouragement du trilinguisme et développement d'une société multiculturelle saine, vigoureuse et non-raciste (J. CUMMINS / M. DANESI 1990 : 69 - 77). Pourtant ceux qui travaillent dans ce domaine soulignent la nécessité d'une reconnaissance, au Canada, du fait que ces progrès sont de date comparativement récente, que cette nation a une histoire toute aussi raciste et discriminatoire que la plupart d'autres pays et que l'E.L.O. devrait être plus ouvert aux améliorations possibles basées sur l'expérience dans d'autres pays, par exemple en Europe ou en Australie (J. CUMMINS / M. DANESI 1990 : 101).

L'ensemble de ces trois aspects de l'enseignement des langues modernes au Canada – le *Programme de Bourses et de Cours d'Été*, l'*immersion française* et l'*enseignement des langues d'origine* – ne présente bien sûr qu'une image très sélective de l'activité professionnelle dans ce pays, mais ce choix forcément restreint permet quand même d'entrevoir un métier en pleine évolution, orienté vers l'application pratique – avec tous les avantages que cela comporte, mais avec la quasi-disparition des langues classiques avant le niveau supérieur qui en suit également – et soucieux d'objectifs à la fois académiques et sociaux. De telles tendances, potentiellement concurrentielles, se laissent identifier, elles sont sans doute le reflet de la diversité de la nation elle-même et de la volonté canadienne de laisser entendre des points de vue différents. Le système d'éducation au Canada est très peu centralisé – avec tout le bien ou le mal que cela implique – et le débat populaire qui en suit est facilement perceptible. Cet état des choses permet aux enseignants de participer activement et concrètement dans le développement des méthodes et des objectifs, mais impose tout aussi bien la responsabilité d'agir d'une manière bien informée et consistante. Pour les professeurs de langues modernes au Canada, le changement et la nécessité de formation continue ne manquent donc pas, mais la stimulation intellectuelle non plus. Pour les parents, il y a l'opportunité (et l'obligation) de choisir parmi des options parfois très différentes et fréquemment assez complexes. Pour les élèves, la possibilité d'acquérir à l'école une véritable capacité bilingue ou même trilingue est probablement plus réelle que jamais.

Bibliographie

ALLEN, Patrick (1987) : "Modèle de programme à trois niveaux pour l'enseignement d'une langue seconde", in : *Canadian Modern Language Review* (Welland), pp. 33 - 55, Dossier "Le français langue seconde : des principes à la pratique" réalisé par Pierre CALVÉ et Anthony MOLLICA [traduction d'un article en anglais : "A Three-Level Curriculum Model for Second-Language Education", publié in : *The Canadian Modern Language Review*. XL, i (1983), pp. 23 - 43].

BRINE, Janet / SHAPSON, Stan (1989) : "Case Study of a Teacher Retraining Program for French Immersion", in : *Canadian Modern Language Review* XLV, iii, pp. 464 - 477.

CUMMINS, Jim / DANESI, Marcel (1990) : *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Toronto, Our Schools/Our Selves.

DOWNING, John (1984) : "A Source of Cognitive Confusion for Beginning Readers: Learning in a Second Language", in : *The Reading Teacher*. XXXVI, January, pp. 366 - 370.

HAMMERLY, Hector (1989) : "French Immersion (Does It Work?) and the Development of Bilingual Proficiency Report", in : *Canadian Modern Language Review*. XLV, iii, pp. 576 - 578.

KEATING, Nicole (1989) "The Summer Language Bursary Program: A Canadian Success Story", in : *Canadian Modern Language Review*. XLV, iii, pp. 457 - 463.

LAPKIN, Sharon / SWAIN, Merrill / ARGUE, Valerie (1983) : *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

LAPKIN, Sharon / SWAIN, Merrill (1987) : "Faisons le point", in : *Canadian Modern Language Review* (Welland), pp. 56 - 66, Dossier "Le français langue seconde : des principes à la pratique" réalisé par Pierre CALVÉ et Anthony MOLLICA [article tiré de *Language and Society/Langue et Société*, XII (1984), pp. 50 - 56].

MOELLER, Paulette (1989) : "French Student-Teachers: Who Knows How Good They Really Are?", in : *Canadian Modern Language Review* XLV, iii, pp. 445 - 456.

OBADIA, André (1989) : "La crise est arrivée: la croissance des programmes de français langue seconde et ses répercussions sur la qualité et le nombre des enseignants". *Canadian Modern Language Review* XLV, iii, pp. 436 - 444.

L'Association canadienne des professeurs de langues secondes :

Courrier électronique : caslt@istar.ca

WEB : <http://www2.tvo.org/education/caslt/>

Rosy JORY

NOAM CHOMSKY ET LA PÉDAGOGIE DES LANGUES

Il y a deux ans à peu près, lorsque Noam CHOMSKY a rendu visite à notre petite université, une dame dans la salle a sollicité son avis. "Que pouvons/devrions-nous faire ?" – "C'est drôle" a répliqué CHOMSKY, se penchant en avant avec son petit sourire joyeux, "dans les plus grands pays du monde on me demande : «Que pouvons/devrions-nous faire ?» et dans les pays du tiers monde, les gens viennent et me montrent : «Regardez, voilà ce que nous avons fait !»"

Cela m'a profondément impressionné. A partir de ce moment-là, j'ai considéré toutes choses du point de vue "Qu'ai-je fait... comment et pourquoi ?" La même attitude sous-tend ma réponse au docteur Wolfgang HERRLITZ qu'il a posé sur la liste de diffusion des professeur d'allemand [idv-netz@mach1.wlu.ca] : "Quelle révolution pour l'enseignement des langues à l'avenir ?" C'est pour ainsi dire un résumé qui repère les faits et comprend mes réflexions rétrospectives et mes observations à la fin de ma carrière, plus de 30 ans d'enseignement de l'Allemand dans une petite université canadienne atlantique, à des débutants de tous milieux, aux origines et aux buts différents.

"Qu'apprenons-nous de cela ?"

Quel est notre mandat à l'université ? N'est-il pas de servir de notre mieux nos étudiants ? Ne nous sont-ils pas confiés, à charge de développer leurs meilleures capacités, aplanir leurs routes vers leurs futurs en leur donnant les bases : un sol sous leurs pas et des ballons pour voler et rêver ? N'est-ce pas là ce pourquoi nous sommes payés ? Notre pain quotidien et aussi nos vrais grands bonheurs ?

Pourtant ma joie s'est changée en tristesse chaque fois que j'ai retrouvé mes étudiants confrontés à un film de plus sur les camps de concentration, ou encore une attaque des étrangers là-bas, en Allemagne. Faire de l'allemand "normal" dans ces circonstances m'était difficile.

Les manuels traditionnels n'aidaient pas non plus. Ils ne correspondaient pas suffisamment à ma situation. Quand les maisons d'édition sortaient des manuels de plus en plus volumineux et chers, j'écrivais mes propres livres de classe selon la devise : qu'est-ce qui restait dans ma mémoire des jours passés en Allemagne et en Suisse et semblait,

même après tant d'années encore, vif et présent et si important que je devais le passer à mes étudiants ? Résultat : trois livres, en langue allemande, avec des contenus des différents pays et de leurs passés, et aussi du Canada.

Bien que ces manuels aient été faits sur mesure et avec beaucoup de temps, eux aussi devinrent trop rigides, nécessitant un graphisme plus moderne. Devrais-je/devrions-nous les refaire ?

J'optais pour quelque chose de neuf. Si nos matériels de travail, calculais-je, devaient servir et enrichir mes étudiants, ceux-ci ne devraient-ils pas aussi y avoir une plus grande part dans leur production ? Que leur faudrait-il pour les aider à produire leur propre allemand ? Ne faudrait-il leur créer un espace de liberté ? Cela ne susciterait-il pas ces talents créateurs qui, dans les grands groupes, se négligent facilement, ni présupposés ni intégrés.

Nous l'avons expérimenté en modules et avec nos propres grammaires. Le plus grand plaisir vint de visualiser la syntaxe. A quoi ressemble un sujet ? Comment représenter les verbes ? Quel animal symbolisera préfixes et adverbes au mieux ? Des mots interrogatifs en pieuvre ou en araignée ? Comment peut-on faire des maquettes palpables ? Des pliages en origami à toucher, ou voire même cosmétiques ? Quels matériaux conviendraient le mieux, pourquoi ? J'appelais cela "picto-coder".

"Grammaire" ces temps ici, c'est devenu un gros mot. Mais qui voudrait en traiter ? Pourquoi ? Qu'en tirez-vous ? Des éditeurs pour ça ? N'est-ce pas un matériel de maternelle ? Telles étaient les questions et d'autres semblables dans les réunions nationales et internationales.

En fait, la grammaire est un grand plaisir. C'est amusant de désosser les phrases, coder, rassembler les parties, en créant quelque chose d'entièrement neuf avec les mêmes ingrédients. Découvrir et expérimenter dans n'importe quelle langue enrichira la langue maternelle comme les langues étrangères. C'est très plaisant de laisser les étudiants courir avec la grammaire. "Voilà les règles ! Allez-y ! Rapportez vos résultats."

Pour réaliser cela, il faut un savoir faire dans l'utilisation du dictionnaire, un plan de travail collectif et décidé en commun, la certitude que l'on pratique toujours en allemand. Il faut des étudiants qui veillent produire de bons résultats, se charger de leur éducation et produire toutes sortes de travaux : des dossiers (bons pour démontrer, voilà d'où je viens et voici où je veux aller) ; des maxi ou mini-testers ; leurs propres propositions de test complètes avec le système d'évaluation ; des

présentations orales devant la classe avec jugement par les pairs ; des vidéos, des projections de diapositifs ; du travail supplémentaire avec des notes supplémentaires, une approche individuelle ou en équipe...

Un tel type d'apprentissage et de production d'allemand apporte vie à la classe et a comme résultat, étudiants sensés, intéressants, imprévisibles, hilarants même. Ces résultats qui vont de l'Internet, du courrier électronique, aux textes professionnels, du dressage des chiens, de l'élevage des saumons, des violons d'Ingres, des sports, des fêtes religieuses, soucis, peurs, joies et problèmes avec les enfants, la famille, le métier... jusqu'à même des productions multilingues. Tous ces travaux, produits par des débutants ayant de trente-neuf à cent quarante heures d'allemand, étaient plus plus ou moins compréhensibles, ils nécessitaient des corrections. Mais les étudiants faisaient des efforts sérieux et ainsi, les résultats pouvaient être réutilisés comme nouveau matériel d'apprentissage.

Tout apprentissage est fait de prendre et donner, d'assimiler et de laisser s'assimiler ; par ce biais, les professeurs repèrent mieux ce qui fait "tiquer" les étudiants. Les étudiants eux-mêmes perdent leur peur et font naître parfois un optimisme contagieux : "Si mes camarades peuvent ça, moi je peux ça aussi, peut-être même mieux". Ainsi, tous les étudiants sont invités à contribuer à leur niveau. S'il n'y a pas de fautes mais des choses à apprendre, tous se sentent compagnons, les intelligences de haute volée comme les travailleurs de fond et toutes les variétés entre les deux. De sorte qu'apprendre devienne plus amusant, joyeux, tienne plus longtemps et l'apprenant soit aussi plus concerné par les résultats et les coûts/prix payés.

Considérons un instant nos habitudes d'achat. Qu'elles boutiques préférons-nous ? Ne nous voyons-nous pas préférer celles où il est permis de regarder, toucher, sentir, goûter ou essayer, où on en a pour son argent et avec un sourire amical ? N'en serait-il pas de même pour les étudiants ? Si nous structurons nos classes en suivant les besoins et les souhaits de nos étudiants, si, par ces temps souvent sans travail, nous arrivons à bâtir des personnes solides, en leur donnant la parole alors, à mon avis, nous n'avons plus besoin de nous inquiéter qu'ils viennent avec plaisir à nos cours.

"Si l'on sème des fleurs, les abeilles aussi arrivent de loin." N'est-ce pas là un vieux proverbe de sagesse chinoise ?

Nos lectures

LES AMIS DE FREINET (1997) : *Le mouvement au quotidien. Des praticiens témoignent*, Brest, Éditions du Liogan.

Le mouvement Freinet au quotidien, des praticiens témoignent : L'Association des Amis de FREINET vient de réaliser cet ouvrage à partir des 105 témoignages de travailleurs de l'École Moderne.

Les extraits, classés par thèmes, y disent le sens profond de leur engagement et la vie au sein du Mouvement. Ceux qui les ont connus décrivent Célestin et Elise FREINET tels qu'ils les ont gardés dans leurs souvenirs.

Le livre est disponible au prix de 100 FF franco. On peut le commander en adressant un chèque bancaire à l'ordre de "Amis de FREINET". Adressez-le à : Guy et Renée GOUPIL • 13, Résidence du Maine • 53100 MAYENNE.

Autres publications récentes sur la pédagogie Freinet

- MONDOLONI, Jacques (1996) : *Les enfants de Freinet*, Paris, Le Temps des Cerises.
- ROBO, Patrick (1996) : *Qu'est ce que la pédagogie Freinet*, Lyon, Voies Livres.
- FREINET, Madeleine (1997) : *Elise et Célestin Freinet. Souvenir de notre vie, tome 1 : 1896 - 1940*, Paris, Stock.
- LAMIHI, A. (s. l. dir. d.) (1997) : *Freinet et l'École moderne*, Vauchrétien, Ivan Davy Éditeur.
- HAGSTEDT, Herbert (s. l. dir. d.) (1997) : *Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Célestin - Freinet - Symposium in Kassel*, Weinheim, Beltz / Studienverlag.
- PEYRONIE, Henri (s. l. dir. d.) (1998) : *Freinet, 70 an après. Une pédagogie du travail et de la dédicace ? Actes du colloque de Caen (23 octobre 1996)*, Caen, Presses universitaires de Caen.

Pour une réactualisation régulière des publications sur la pédagogie Freinet, voir : <http://freinet.org/pef/bibliopf.htm>

Roger AUFRAND (1998) : *Questions pour un projet. Guide annuaire des écoles différentes, alternatives éducatives*, Paris, Agence Informations Enfance (29, rue Davy • 75017 PARIS)

Dans cette annuaire qui sort tous les ans une nouvelle édition, vous trouverez une brève présentation des différentes pédagogies pratiquées actuellement en France (pédagogie Freinet, pédagogie institutionnelle, pédagogie Montessori, pédagogie Steiner, les écoles de l'Anen...) et les adresses des écoles respectives.

Dave EVANS, Harald GRÄSSLER, Jan POUWELS (Eds.) (1997) : *Human Rights and Values Education in Europe*, Freiburg, Fillibach V.

Wim FRIEBEL (ed) (1996) : *Education for European Citizenship, Theoretical and Practical approaches • Éducation à la citoyenneté Européenne, approches théoriques et pratiques*, Freiburg, Fillibach V.

Ont été publiés, en 1996 aux éditions Fillibach de Fribourg, deux petits livres, écrits en anglais (et français), d'un intérêt aussi inattendu, pour une simple lectrice, que considérable, fruits de nombreuses contributions organisées à la suite d'un travail collectif de plusieurs années, dans le cadre des études lancées par les "Réseaux d'institutions de formation" (R.I.F.) au sein du programme Erasme d'échanges interuniversitaires soutenu par la Commission Européenne.

Ces volumes (261 p. et 221 p.) abordent, par chapitres clairs et distincts mais sous tous ses aspects insoupçonnés, la question traitée, avec précision aussi vive qu'objective, concise et sensible. Non pas arides et touffus exposés, mais voyages neufs pleins de surprises et de richesses concrètes, patients et solides. Ils ouvrent à la diversité des idées et mises en oeuvre, autour d'un même principe, pour chaque pays selon son histoire, ses mœurs et traditions, ses institutions et manières de penser.

Citoyenneté européenne, droits de l'homme et "valeurs", éducation, des thèmes aujourd'hui souvent galvaudés, négligés ou repoussés dans le discours ambiant "ringards" "utopiques" ("irréalistes") ou "moralisateurs" peut-être ? Ces thèmes réapparaissent "luisants comme des sous neufs", visiblement susceptibles à nos yeux maintenant d'être mis en actes en mille façons, à peser et ajuster, comme un solide navire à bâtir, tous les talents mis à contribution, pour les voyages de tous ; comme un souffle, une respiration, vif espace et circulation de l'idée même d'Europe manifestée, agissant au monde, entre tous s'entre-formant, s'entre-disant, questionnant, constructeurs, navigateurs, commerçants.

Par exemple, il est passionnant d'apprendre l'importance donnée par la Grèce aux droits de l'homme dans son éducation et, pour des raisons que l'on peut constater (G. FLOURIS : 68 - 69) aussi diverses et variées que différentes des françaises, ainsi témoignant de la complexité si intelligente dans son invention, des raisons que peuvent se donner les hommes, univers, unis pourtant, imaginant.

On constate cependant par ce livre, que les efforts de chaque pays restent, en matière d'Éducatons aux droits de l'homme et aux valeurs, plutôt discrets et limités et largement livrés à la confiance implicite dans les traditions d'interdits à l'oeuvre, et à l'aléatoire des bonnes volontés, attendues, sans beaucoup dire. L'une des raisons se trouve dans les craintes d'endoctrinements.

"The great secret of morals is love or going out of our own nature, and an identification of ourselves with the beautiful which exists in thought, action, or person not our own. A man, to be greatly good, must imagine intensely and comprehensively, he must put himself in the place of another and of many others ; the pains and pleasure of his species must become his own. The great instruments of moral good is the imagination [...]. Poetry strengthens the imagination which is the organ of the moral nature of man." (SHELLEY, cité d'après H. HALL dans l'article de H. GÄSSLER, pp. 100 - 101).

Sûrement, l'imagination construira l'Europe, aimée, soignée, ou nous nous échouons encore.

Le deuxième volume, d'*Education for European Citizenship*, présente de manière exhaustive et profondément enrichissante l'émergence, les contours, les interrogations que contient ce concept, essentiel à la construction Européenne commune, et en germe dès son origine.

Le travail de plusieurs institutions européennes, processif et décisif, de date en date d'événement, se découvre ici cité et certainement n'est pas assez médiatisé, connu, analysé, soutenu par un débat public et informé.

Si c'est bien le travail fructueux inter-universitaire de longue haleine qui a nourri une telle clarification collective, importante confrontation et concertation, les instituts de formation des enseignants, pas plus que les programmes d'instruction ou d'éducation civiques sous une forme ou une autre, ne font jusqu'ici mieux que citer, peut-être, ébaucher au mieux, l'introduction essentielle de la notion de citoyenneté européenne, légalisée depuis 1992 avec le traité de Maastricht pour la construire avec tous.

Une telle collaboration européenne de recherche est en tous cas éclairante et encourageante et mérite pour ses résultats la meilleure diffusion. Il faut aider à ce qu'elle se fasse bien au-delà du seul cercle universitaire savant, qui s'honore de telles contributions citoyennes et doit les faire fructifier avec confiance et malice : est-ce possible ?

Joëlle CHAPELLON

On-Line Resources and Journals Related to ELT and Linguistics

Available by E - mail

On-Line Resources and Journals Related to ELT (English Language Teaching) and Linguistics (3 rd ed.), available at :

[http : // www. Lancs.ac.uk/staff/kitao/onlin. htm](http://www.Lancs.ac.uk/staff/kitao/onlin.htm)

We originally compiled the above resource for postgraduate students in linguistics at Lancaster University. We have distributed the 2nd edition to more than 160 people on request by e-mail since last January. We expanded the list of mailing lists and lists of web sites. We also added four articles about the Internet, mailing lists, the world wide web, and publishing papers using the

Internet. Though we did not revise the lists of useful journals, we have expanded the part 1 (about on-line resources) to about seven times its previous length.

If you are interested in any of the above materials, send an e-mail to Dr. Kenji Kitao, e-mail : k.kitao@Lancaster.ac.uk

Raymond FONVIEILLE (1997) : *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur*, Paris, Ed. Ivan Davy

En 1960, le Groupe Parisien de l'Ecole Moderne avait acquis une notoriété dont C. FREINET prit ombrage. La revue de ce groupe, *L'Éducateur de l'Île de France*, publiait des articles qui exploraient les possibilités qui s'offraient aux enseignants de villes et des banlieues, déjà confrontés à des problèmes spécifiques que ne connaissaient pas les zones rurales. Des divergences profondes à ce sujet conduisirent à la rupture entre les leaders du Groupe parisien et l'I.C.E.M., à l'initiative de C. FREINET.

Raymond FONVIEILLE, née en 1923, a vécu ces épisodes en tant qu'acteur privilégié, puisque responsable de ce groupe. Il a été ensuite, avec Fernand OURY, à l'origine des pédagogies institutionnelles, puis avec Georges LAPASSADE, Michel LOBROT et René LOURAU, fondateur de la pédagogie autogestionnaire. Il raconte ici, simplement, les circonstances qui l'ont amené à la remise en question de l'institution scolaire.

"Le véritable novateur dans l'enseignement, c'est FREINET. Qu'il n'ait pas poussé assez loin l'analyse de la transformation qu'il imprimait à l'acquisition des avoirs ; qu'il n'ait pas formalisé les changements qu'induisait l'introduction de médiateurs dans nos relations, tant entre enseignants et enseignés qu'entre les enseignés eux-mêmes, et qu'il m'ait permis, avec d'autres, de le faire, ne nous institue pas en novateurs. Tout au plus avons-nous prolongé une démarche et l'avons-nous dotée de références historiques. La lucidité nous oblige à constater que ni le basculement que supposait la pédagogie Freinet ni l'ajout que nous a permis l'avancée des sciences humaines n'ont changé quoi que ce soit dans le monde scolaire. Je reste, nous restons tout contestataires."

Rapport annuel du Secteur Langues / I.C.E.M.

Après l'année du centenaire de C. FREINET et ses multiples manifestations, l'année 1997 fut plus calme pour le Secteur Langues. Dans le cadre d'un stage interne, début juillet 1997, nous avons terminé notre fichier autocorrectif de lecture pour l'Allemand, débutants. Il se trouve actuellement chez l'éditeur P.E.M.F. Une coédition avec une maison d'édition allemande est envisagée.

Le stage national de formation du Secteur Langues a été annulé, car l'I.C.E.M. ne pouvait pas payer le complément initialement prévu au budget du Secteur.

Le groupe Freinet à l'Institut Goethe (des professeurs de collèges et lycées) a commencé à élaborer les premiers livrets autocorrectifs de grammaire allemande. Initialement, un fichier autocorrectif de grammaire a été prévu. Néanmoins, un tel fichier, dans son exhaustivité, est difficile à construire et ne correspond pas aux besoins des pratiques des classes. La plupart du temps, l'élève a appris la règle langagière, mais il ne la maîtrise plus. Des actions de remédiations s'avèrent opportunes. La conception des livrets autocorrectifs correspond mieux à ces objectifs. Ils sont également plus en phase avec les lignes éditoriales des grandes maisons de livres scolaires.

Un groupe Freinet de professeurs d'anglais s'est constitué. Une déléguée a rencontré le groupe Freinet des germanistes pour connaître leurs modalités de travail.

Le Secteur Langues a collaboré activement à la constitution des livrets de la collection "Histoires de lire" - version allemande - (Ed. Odilon), destinés à l'apprentissage précoce des langues à l'école primaire, en participant à leur critique et corrections linguistiques.

Le Secteur a constitué ses pages d'accueil sur le site du mouvement Freinet. Une présentation du Secteur, la revue *Tracer*, quelques-uns de ses articles, la liste des fichiers autocorrectifs en langues, etc. sont désormais accessibles par Internet : <http://freinet.org/icem/langues/>

Le Secteur n'a pas pu participer activement aux Journées d'Étude du mouvement Freinet, car à cette période, les membres actifs étaient tous pris par d'autres engagements.

Nous ne pouvons toujours pas répondre positivement aux demandes du Chantier outils BT 2, car la production des outils autocorrectifs nous semblent prioritaire, voire primordial pour une pratique Freinet en classe de langues.

La revue *Tracer* affiche une santé financière saine. Afin de maintenir cet équilibre, le prix au numéro et celui des abonnements ont été augmentés. La nouvelle période d'abonnement de deux ans a commencé ; les réabonnements s'effectuent correctement. La revue, dont le tirage et les retirages se situent autour de 200 - 250 exemplaires par numéro, acquiert progressivement un auditoire plus large, en l'occurrence à travers les abonnements croissants des

bibliothèques (C.D.I., C.D.D.P., etc.).

L'édition de la revue a toujours des difficultés quant à sa logistique, et cela malgré le soutien du C.R.E.L.O. et sa secrétaire. Lorsque tous les rédacteurs seront sur Internet, la production coopérative pourra s'améliorer. Du côté des auteurs et des articles à éditer, nous arrivons à faire un planning sur plusieurs numéros.

Gerald SCHLEMMINGER

La revue *BT2*/ Pédagogie Freinet : vous souhaitez y collaborer ?

Outil de documentation, en toutes disciplines et dans une perspective interdisciplinaire revue de culture générale, d'incitation à la lecture et à l'écriture.

BT2 se réalise à partir des classes de lycées et collèges. Une recherche (PAE, exposition, exposé) ou une interrogation collective sont à la source des projets mis en forme par une équipe d'enseignants bénévoles.

BT2 associe des lycéens et des collégiens à sa mise au point... Ils lisent les projets, les annotent, font des propositions.

Cette expérimentation fondamentale pour la collection fait sa véritable originalité. La partie magazine publie des articles, des poèmes, des enquêtes réalisées par des lycéens et collégiens.

Utiliser un *BT2* dans la classe

** Dans le cours magistral*

Une page de *BT2* photocopiée et proposée en cours peut introduire une discussion globale ou une analyse paragraphe par paragraphe, et favoriser des recherches ultérieures.

** En méthodes actives*

Une activité de découverte est proposée à partir d'une *BT2*, le professeur en connaît d'avance les outils et le résultat. L'activité peut se mener en groupes, en modules, donner lieu à un exposé, etc.

** En libre recherche*

BT2 encourage des recherches et des enquêtes personnelles (ou par équipes), sur des objectifs librement déterminés par l'élève. Le professeur assume sa part aidante du maître en l'aidant à choisir les outils appropriés.

BT2 donne à l'élève l'envie de découvrir et d'acquérir les premiers outils qui lui permettront de mener sa recherche en avançant à son propre rythme, selon ses propres besoins et sa propre sensibilité. Le résultat de cette recherche peut être communiqué à la classe, aux correspondants ou publié dans le journal scolaire, s'il existe.

* *Autres pistes*

- Le débat *en grand ou en petit groupe et son compte rendu* : plusieurs élèves lisent une brochure ; un débat est programmé avec un meneur de jeu. Deux secrétaires prennent note des débats et rédigent une fiche de synthèse ; elle est photocopiée pour les participants.
- *Le débat peut être enregistré*. Après montage le résultat (très bref) peut être utilisé au CDI ou proposé à une radio locale.
- *La fiche de lecture critique* où l'élève indique :
 - ce qu'il a appris d'essentiel ;
 - les points positifs (méthode d'approche, qualité de présentation, justesse des opinions, intérêt de l'illustration) ;
 - les points négatifs ou le désaccord (erreurs, obscurités, oublis, divergences) ;
 - l'impression générale résumée en une phrase.
- *La simple lecture* enfin : on regarde les photos et on lit pour le plaisir.

Expérimenter un projet BT2

Des lecteurs volontaires : Ce ne sont pas forcément de bons élèves qui vont souhaiter participer à l'expérimentation mais des élèves curieux et quelque fois en difficulté ! Ce qui les motive :

- *la curiosité intellectuelle* : une rapide présentation du sujet par le professeur les aidera à se déterminer. Par exemple, photocopier et lire une "bonne page" tirée du manuscrit ;
- *la note* (car ce travail peut être noté) : note intégrée dans le travail du trimestre. On voit des élèves qui ne réussissent pas bien en cours, apporter des critiques efficaces et constructives et se débrouiller très bien dans cette activité originale ;
- *la valorisation personnelle* car on confie à ces élèves un travail d'adultes et de quasi-professionnels (respect impératif des délais et du contenu).
- Les lecteurs choisissent et annotent le manuscrit. Ce dernier peut tourner entre plusieurs élèves. Suivre les instructions du manuscrit, le renvoyer.
- Enregistrer un débat. Le projet sert de tremplin ou de prétexte à un débat sur le thème, débat enregistré et retranscrit. Ce débat peut se mener en classe entière ou entre peu d'élèves (groupe, module, quelques copains en dehors de la classe). Envoyer la retranscription ou la cassette qui sera retournée après exploitation. Cette formule ouverte offre des éléments très précieux pour la mise au point des projets. Ceci peut se faire au CDI en club *BT2*.
- Rédiger un rapport de synthèse. C'est une dissertation classique.

Le travail sur manuscrit va permettre de modifier le projet et les élèves sont engagés dans une véritable activité éditoriale. Ils recevront un exemplaire de la *BT2* lors de sa parution.

Contraintes de l'expérimentation

- *contraintes du nombre d'exemplaires* : la classe lectrice reçoit un nombre très

limité de manuscrits ; il faut pouvoir les faire partager ou tourner entre quelques élèves.

- *contraintes de temps* : le travail doit être achevé sous un ou deux mois ; le professeur n'aura donc pas le temps de proposer une expérimentation approfondie.
- *contraintes de programmation* : les manuscrits arrivent sans prévenir ; il est rare de pouvoir les intégrer à l'activité majeure de la classe ; au mieux le projet sera la préparation d'une activité à venir ou le rappel d'une activité passée.

Pour en savoir plus sur *BT2* et le mouvement Freinet, s'abonner à *BT2*, ou faire abonner son établissement si ce n'est fait : à PEMF • 06376 Mouans Sartoux Cédex.

Prendre contact avec le Chantier *BT2* : Coordination : Annie DHÉNIN • Le Plan • 69380 Châtillon d'Azergues.

Stage

L'Association "Pratiques de la coopérative - Réseau Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.)" organise le 6e stage national à AIX-EN-PROVENCE du 8 juillet au 15 juillet 1998.

Atelier 1 :

s'adresse à ceux / celles qui désirent préparer ou modifier leur pratique professionnelle en intégrant les Techniques Freinet (correspondance, journal scolaire, album, travail individuel et en petits groupes) et quelques institutions (conseil, responsabilités, groupes de niveaux...).

Atelier 2 :

s'adresse à ceux / celles qui ont déjà fait au moins un stage T.F.P.I. A partir des apports des stagiaires, après un "choix de textes", chaque équipe rédigera un document écrit éventuellement publiable qui sera présenté à l'ensemble du stage.

Il s'agira donc de produire coopérativement mais aussi de présenter et échanger nos expériences pendant les boutiques, soirées monographies, présentations de travaux, de faire vivre et utiliser des institutions : réunions d'ateliers, assemblées des stagiaires, conseil de stage...

Inscription auprès de :
Claude COLSON
Bât. M 1 Loubassane
13090 AIX-EN-PROVENCE

Courrier des lecteurs

janz@alf.zfn.uni-bremen.de

From: Jürgen Janz <janz@zfn.uni-bremen.de>

Subject: franco-allemand

Cher collègue,

Je m'adresse à vous parce que je cherche un/e partenaire intéressé/e à réaliser des projets de courrier électronique communs. Peut-être que vous êtes intéressé vous-même, ou bien que vous connaissez un ou une collègue qui pourrait s'y intéresser.

Je suis professeur de Français, langue étrangère, dans un lycée à Brême. J'ai des élèves de 16 à 17 ans qui sont dans leur 4e année de français, deuxième langue. Je cherche donc des élèves apprenant l'allemand comme langue étrangère, ayant un niveau de connaissances correspondant à peu près à celui de mes élèves.

En ce qui concerne les dates (de toute façon pendant cette année scolaire) et le plan du projet, j'aimerais présenter mes idées à la ou au collègue intéressé(e).

Pour en donner une idée : l'année passée, j'ai déjà réalisé un projet avec un collègue de Québec (voir : <http://academie.cegep-ste-foy.qc.ca>). Il faut ouvrir cette page, puis ouvrir "Nos services". Là, vous trouverez sous "Divers" le projet Bremen-Québec-Muenchen).

Salutations collégiales !

Juergen Robert Janz

D-28359 Bremen

Im Deichkamp 33

lmartino@mail.valcofim.fr

From: Lucien MARTINOT <lmartino@valcofim.fr>

Subject: Langues étrangères

Bonjour,

C'est la première fois que j'envoie un message sur la liste. J'espère ne pas faire d'erreur (adresse)

J'ai lu des communications intéressantes sur l'apprentissage des langues, en particulier l'italien, par le biais de la correspondance scolaire internationale.

Je suis très allergique aux cassettes vidéo "officielles".

Pour mes CE1, j'ai trouvé une classe aux États-Unis qui pratique le français. Nous allons correspondre et ainsi permettre aux enfants de s'initier à l'anglais. Mais j'avoue que je ne sais pas trop comment m'y prendre. Est-ce que quelqu'un a une expérience d'une telle activité et pourrait me dire ce qu'il fait ?

Merci

Lucien Martinot

From: "Michel DEGHELT" <michel.deghelt@wanadoo.fr>
Michel Deghelt • Ecole Française Bosser • Riec sur Belon

Chers amis,

Ça ne pouvait pas mieux tomber en ce qui nous concerne : Grâce à notre site sur Internet, nous avons pris contact avec la Reformschule de Kassel et une correspondance s'est engagée entre les enfants de chez nous (cycle III) et ceux de deux classes de l'école allemande. Un voyage échange est en projet pour l'année prochaine avec la classe correspondant à l'âge de nos élèves.

Du coup, on a commencé à apprendre l'Allemand et des tas de choses se passent qui mériteraient d'être racontées un jour...

Tout ça pour dire qu'on accueillerait avec joie une étudiante allemande pendant les deux premiers mois de l'année prochaine. Pas de problème pour se loger.

Michel Deghelt
Kernouarn
29300 Guilligomarc'h

From: hlg7@psu.edu (Helene Gresso)

Subject: "Au secours - recherche classes de L.V. désespérément !"

Deux chercheurs de l'Université de Pennsylvania State souhaitent visiter des classes Freinet de langues vivantes, F.L.E. et/ou français (niveau secondaire et universitaire) en France entre le 10 mai et le 3 juin 1998.

Nous sommes à la recherche d'enseignants qui seraient d'accord pour nous recevoir dans leurs classes pendant 2 ou 3 jours. Nous serons dans les régions suivantes : Paris, Angoulême, Brive, Montpellier/Lunel, Avignon.

Nous voudrions interviewer des professeurs ainsi que des élèves / étudiants et observer des classes (que nous souhaiterions filmer et prendre en photo de temps en temps, si possible). Nous aurons l'autorisation du comité éthique de l'Université et fournirons tous les documents administratifs souhaités.

En échange, nous proposons (si vous le souhaitez) de parler de l'éducation aux USA ou de tout autre sujet lié aux Etats-Unis et/ou à la France. Nous pouvons aussi amener des documents dont vous avez besoin / envie.

Pour nous contacter, écrivez à l'une des adresses suivantes :

Hélène Gresso
Department of French
320 S. Burrowes Building
The Pennsylvania State University
University Park, PA 16802 USA
e-mail : hlg7@psu.edu
<http://www.personal.psu.edu/hlg7>

Lara Lomicka
Department of French
320 S. Burrowes Building
The Pennsylvania State University
University Park, PA 16802 USA
e-mail: LLL132@psu.edu
<http://www.personal.psu.edu/lll132>

NOS AUTEURS

Francine BEST : Inspectrice générale

Adresse : Association des Écoles Françaises Européennes • France Liberté • 22, rue de Milan • 75009 PARIS

L'article reprend les chapitres 1 (Claude VERCOUTÈRE) et 7 (Francine BEST) de la plaquette de présentation de l'A.E.F.E. Nous publions l'article avec l'aimable autorisation de cette association.

Jocelyne BISAILLON : professeure agrégée, au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Canada).

Adresse : Département de langues et linguistique • Pavillon de Koninck • Université Laval • Québec G1K 7P4 • Canada

e-mail : Jocelyne.Bisailon@lli.ulaval.ca

Nous publions l'article avec l'aimable autorisation de la revue *Québec Français*.

Rosi JORY : enseignante universitaire en allemand.

Adresse : 65, Candlewood Lane • Saint John • N.B. • E2K 1Z5 • Canada

e-mail : joryr@unbsj.ca

Laura Cova MASARATI : enseignante de Français langue étrangère à l'Università Commerciale L. Bocconi de Milan, Italie.

Adresse : Università Commerciale L. Bocconi • Centro Linguistico • Via Sarfatti, 25 • I-20136 MILANO • Italie • e-mail : lacova@box1.tin.it

L'article constitue le résumé de la communication faite aux Journées d'Étude, les 5 et 6 Décembre 1997 à l'Université Stendhal 3 - Maison des Langues et des Cultures - Grenoble.

Monique PERDRILLAT : enseignante de Français / Français langue étrangère ; vice-présidente de l'Association pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-Informatique et des Réseaux (ADEMIR).

Adresse : Fédération ADEMIR • Monique Perdrillat • 10, rue Jean Cottin • 75010 PARIS • e-mail : ademirnet@aol.com

ADEMIR : <http://www.mygale.org/05/tamarins>

John SIVELL : doyen et professeur, Professor of Applied Language Studies, Faculty of Humanities, Brock University.

Adresse : Faculty of Humanities • Brock University • St. Catharines, Ontario • Canada L2S 3A1 • e-mail : jsivell@spartan.ac.BrockU.CA

Valérie SUSBIELLE - NOUASRIA : enseignante d'Anglais au Lycée de Lormont (Gironde).

Adresse : 44, avenue de la République • 33140 VILLENAVE D'ORNON

e-mail : L.EFaure.Lormont@rectorat.ac-bordeaux.fr

Claude VERCOUTÈRE : secrétaire générale de l'A.E.F.E.

Adresse : Association des Écoles Françaises Européennes • France Liberté • 22, rue de Milan • 75009 PARIS

Les numéros de *Tracer*

Prix : 50 F (+ 15 F de port)

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

Prix : 85 F (+ 15 F de port)

- N° 13 mars 1998 : Internet et la classe de langues

Bulletin d'abonnement

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

NOM, Prénom : _____

Adresse : _____

Matière d'enseignement : _____

Niveau d'enseignement : _____

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

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

Abonnement individuel France : 200 Francs

Abonnement individuel étranger : 300 Francs

Abonnement Institution / établissement scolaire : 360 Francs

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

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

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

Date :

Signature :

Adresse de la rédaction :

Tracer • Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY Cedex

Tél. : (0033) - 1 - 69.15.73.09

Fax : (0033) - 1 - 69.15.73.85

e-mail : paris@citi2.fr