

ISSN : 1246-1024

T r a c e r

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

Dossier :

Expression libre

N° 14, sept. 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

50 F pour les membres de l'I.C.E.M.

Parution : semestrielle

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

Table des matières

	Page
Editorial	5
Dossier : Expression libre	
Vers l'expression libre, par Michel GAUTHIER	9
De l'échange de journaux scolaires à la correspondance : L'expression personnelle dans l'initiation aux langues étrangères à l'école primaire, par Elisabeth DUMAS – DOMERGUE	15
Favoriser l'expression personnelle dans un cours de langue à l'université : une expérience aux U.S.A., par Hélène GRESSO et Lara LOMICKA	27
La colline aux fougères (un témoignage), par Nathalie MÈGE	31
Pratiques de classe	
La pédagogie en classe de langue (1) : La gestion des outils de travail ou : des documents qui disparaissent, par Gerald SCHLEMMINGER	35
Internet et la classe de langue	
Le projet de la classe électronique : intranet et internet, par Jens Peder WEIBRECHT	39
Quelques informations et adresses d'Internet utiles pour la classe de langues, par Monique PERDRILLAT	45
Le point sur...	
Activité socio-spatiale et perception de l'espace scolaire par Kyriaki TSOUKALA	53
Nos lectures	59
Infos du Secteur Langues / I.C.E.M.	61

Dans ce numéro, nous reprenons un sujet que nous avons déjà abordé dans le n° 1 (mars 1993) de *Tracer*, avec un dossier sur le texte libre. Dans le dossier actuel, nous élargissons le sujet. Nous utilisons le terme "expression libre", malgré une certaine inflation de cette notion. Quel manuel qui ne proposerait pas un exercice libre, un travail libre, une expression libre... ?

Nous donnons en premier la parole à Michel GAUTHIER qui mène une réflexion sur la notion même de l'expression libre. L'auteur n'est pas familier des concepts de la pédagogie Freinet. Néanmoins, sa démarche rejoint souvent ceux prônés par les enseignants Freinet. Ensuite, les praticiens Freinet, enseignant à différents niveaux, expriment leurs expériences avec la technique de l'expression personnelle en classe de langues. Ainsi, Elisabeth DUMAS – DOMERGUE relate l'échange de journaux scolaires dans l'initiation à l'anglais à l'école primaire. Hélène GRESSO et Lara LOMICKA présentent comment elles travaillent à l'université. L'étonnant témoignage de Nathalie MÈGE, ancien élève "Freinet" en anglais, clot ce dossier.

Pour mieux situer notre dossier, rappelons brièvement l'approche que prône les enseignants Freinet en classe de langues. Ils n'ont pas développé une théorie explicite d'acquisition de langue étrangère. Toutefois, dans la pratique pédagogique, ils s'opposent au réductionnisme du modèle mentaliste¹. Ils s'inspirent des méthodes naturelles² : toute acquisition ne se fait pas spontanément mais par expérience à même la vie et le milieu. Le maître met en place des sollicitations "naturelles", extraites de contextes non-scolaires. En d'autres

¹ Le concept mentaliste suppose d'abord que la structure profonde soit pareille dans toutes les langues, qu'elle soit universelle. Puis, l'organisation des structures fondamentales de l'appareil cognitif est stipulée innée. Dans les stratégies d'apprentissage d'une langue, il ne s'agit donc pas tellement d'une "acquisition" mais plutôt d'une "reproduction" ou d'une "actualisation" de la compétence linguistique innée. La maîtrise progressive de cette compétence suit ses propres étapes d'évolution. L'environnement ne joue pas un rôle instructif mais plutôt sélectif; il ne fait que déclencher les mécanismes cognitifs.

² Lorsqu'on parle de "méthodes naturelles", il s'agit moins de procédés d'enseignement précis que d'une théorie générale d'apprentissage qui se situe dans la tradition de la psychologie sensualiste et associationniste : la connaissance se construit à partir des impressions sensorielles élémentaires (la vue, l'ouïe, le toucher...) ; un travail comparatif et associatif des différentes sensations, complété par le travail de la mémoire, permet de laisser des empreintes dans "l'esprit", fixées comme "idées".

termes, il pose le cadre nécessaire à la réalisation d'une situation de communication dite authentique qui favorise l'expression personnelle et "libre". Pour ce faire, il met en place :

- a) les techniques de l'échange :
 - le texte libre,
 - la correspondance,
 - la sortie - enquête,
 - les moyens de reproduction,
 - le journal de classe,
 - la bibliothèque de classe ;
- b) Les outils de gestion des apprentissages :
 - les fichiers autocorrectifs,
 - le plan de travail individuel et collectif,
- c) les outils de gestion du groupe-classe :
 - la délimitation du temps et de l'espace du groupe-classe,
 - la définition des groupements, des fonctions, rôles, statuts,
 - le conseil.

On peut dire que les techniques Freinet se situent *en amont* de la production langagière, nommément dans l'importation des contextes et dans l'instauration du cadre coopératif du travail. La question principale de l'apprentissage d'une langue est celle de la communication, du pourquoi parler en langue étrangère dans la situation de classe. Une fois que l'élève a trouvé pour lui une réponse, il saura apprendre cette langue étrangère. C'est donc le déploiement des procédés et réseaux de communication qui induit le processus de l'apprentissage.

Ainsi, dans l'élaboration de l'objet d'enseignement, la question des motivations est posée différemment. Ce n'est pas la maîtrise de la langue qui motive l'expression personnelle, mais les pratiques socialisées de communication. Celles-ci engendrent une maîtrise langagière progressive. La motivation n'est pas le résultat des différents actes pédagogiques, mais elle les précède.

Autrement dit, l'emploi correct de la langue ne domine pas son usage individuel, mais lui est subordonné : puisque l'objectif du cours de langue de type Freinet est la communication avec autrui, l'importance est donnée au message, à son contenu, qu'il s'agit de transmettre ou de comprendre. La forme linguistique n'est qu'un outil, certes nécessaire, à une bonne compréhension et émission du message, elle ne constitue pas un but en soi. Par conséquent, la maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue

précède la manipulation de sa structure linguistique.

Cette approche de la langue étrangère et de son apprentissage se fonde sur une socialisation de l'acte de communiquer et de l'apprentissage à communiquer : valorisation de la créativité individuelle (expression libre), la production collective du savoir et des savoir-faire (journal, exposition, débat...), l'utilisation de réseaux d'échanges (correspondances...), le cadre d'un travail coopératif.

Il faut néanmoins admettre qu'en focalisant sur les modes d'incitation à l'expression, la pédagogie Freinet pense parfois faire l'économie d'une didactique pré-construite. Elle risque d'esquiver la question de la transposition didactique qui se pose dans tout enseignement / apprentissage guidé de la langue étrangère.

Une dernière remarque à propos de notre "Point de vue sur...". où nous présentons toujours des sujets qui se situent en marge de la classe de langue. Cette fois-ci, nous avons à une architecte de présenter la manière dont les élèves perçoivent l'espace et le lieu de leurs apprentissages. Cette perception dépend, comme le montre cette étude, beaucoup de l'activité et de l'approche pédagogiques que prône l'enseignant.

Gerald SCHLEMMINGER

Michel GAUTHIER

VERS L'EXPRESSION LIBRE

Langue et identité

Je ne sais pas que les pédagogues et les psycholinguistes se soient déjà beaucoup penchés sur ce thème. Les concepts implicites sur lesquels sont fondées nos pratiques pédagogiques, pour la plupart, traitent de la langue comme d'un outil, extérieur à la personnalité de celui qui est appelé à s'en servir. Toute l'habileté du pédagogue consiste à bien démontrer et à bien expliquer le fonctionnement de l'outil, à répéter devant l'élève et à faire répéter à l'élève les gestes qui lui permettront de s'en servir... un jour... peut-être.

Ce faisant, le professeur et l'élève restent chacun tranquillement à sa place, et interposent, d'un accord tacite, entre leurs deux personnalités, un objet qui fera écran et leur permettra de ne pas trop se communiquer l'un à l'autre leurs pensées et expériences profondes. Ceci est, d'ailleurs, parfaitement paradoxal. C'est contraire à toute logique et à la finalité de l'enseignement d'une langue : La langue n'est-elle pas, essentiellement, un outil de communication et, en conséquence, ne doit-elle pas disparaître et être oubliée dans l'acte même qui fait s'ouvrir l'une à l'autre deux personnalités ?

Mais d'abord, rappelons et précisons ce que les linguistes appellent "communiquer". Ce verbe, dans le sens courant, est pris malheureusement trop souvent dans le sens d'«informer». Informer désigne le lien, à sens unique, qui relie un «émetteur» à un – ou plusieurs - «récepteur(s)». L'information peut être directe et personnelle, les deux personnes mises en rapport se connaissant l'une, l'autre. Elle peut être indirecte lorsque s'interposent l'espace et le temps entre les deux personnes : la lettre, le message enregistré permettent alors, malgré tout, la transmission des informations ; le téléphone aussi, mais lui, permet, en revanche, une communication authentique dans la mesure où le récepteur peut, à son tour, devenir émetteur pour son «inter»-locuteur, ne serait-ce qu'en émettant quelques bruits oraux permettant à son correspondant de vérifier, par cette activité «phatique», que ses informations ont bien été

reçues.

Le naufragé qui lance une bouteille à la mer avec, dedans, un message informe-t-il quelqu'un ? Il émet, tout au plus un message... Il manque un récepteur, à l'autre bout de la chaîne, pour qu'il y ait «information», alors que dans le langage courant, ce mot «information» désigne le contenu sémantique d'un message, même enfermé dans un tiroir. Si, ayant trouvé la bouteille et déchiffré le message, quelqu'un se fait connaître au naufragé et lui répond, je suppose, – et j'espère pour lui – (mais même alors) pour lui dire qu'on va venir le sauver, il y aura eu communication. Les messages émis par les mass-médias ne sont que des diffusions d'informations : les «récepteurs», anonymes pour les émetteurs, prennent ce qu'ils veulent, ce qu'ils peuvent, quand ils le veulent, quand ils le peuvent. Il n'y a pas eu communication, parce qu'il n'y a pas eu «retour», et retour par le même «canal» ou, du moins, et obligatoirement, dans le même «code». (Dans le même code, cela voudra dire, par exemple, dans la même langue pour que l'émetteur, devenu récepteur, comprenne.)

Pour qu'il y ait communication, il faut d'abord qu'il y ait intention de communiquer. Cela peut paraître évident ; mais songeons que la grenouille dont on excite électriquement les muscles, ou le chien de PAVLOV ne "communiquent" rien à ceux qui les tourmentent...

Si, donc, nous souhaitons que nos étudiants se servent de la langue pour communiquer (avec nous et entre eux, pour commencer) nous aboutissons à cette conclusion psychologique qu'il est urgent qu'ils cessent de considérer l'instrument, l'outil (la langue, son système, sa grammaire, ses paradigmes et ses syntagmes, etc.), et qu'ils s'expriment, en oubliant qu'ils le font en langue étrangère. Avec cette conséquence pédagogique (pour nous, enseignants), qu' il est urgent qu'ils cessent de répéter à vide, sans communiquer aucun message, des séries de sons extraits de leur contexte et de leur fonction de communication.

Dussé-je être considéré comme hérétique, je pense que, dans nos laboratoires de langues, élèves et professeurs, chacun enfermé dans sa cabine et isolé des autres par les écouteurs et le flux sonore provenant de l'appareil, n'apprend pas à communiquer (il s'en garde bien, d'ailleurs). Chacun reste à l'abri de tout contact psychologique qui lui permettrait de connaître (et d'être connu de) l'autre. Tout le monde se donne bonne conscience en répétant, à vide, les gestes de la communication.

L'exemple inverse, celui de l'ouvrier portugais, analphabète, qui, sans commencer par des exercices «faciles» pour, de proche en proche, accéder aux structures les plus difficiles, mais, en un an, sous la pression

de l'urgence, pratique couramment le français, montre bien l'inutilité et même l'absurdité de ces pratiques pédagogiques. Les exercices répétitifs ont été inventés par des techniciens américains qui devaient apprendre à des pilotes volontaires, de toutes nationalités, à exécuter correctement dans un certain ordre les programmes des opérations pour réaliser les manoeuvres d'atterrissage, de décollage, et de vol en escadrilles. «Programmer» quelque chose – ou même une personne humaine – pour la faire agir ou réciter des formules, ne peut pas être synonyme de la faire «s'exprimer». L'aviateur polonais qui «répondait» par des réflexes ou par des mots anglais (avec l'accent américain) à des incitations (excitations ?) de listes de mots du même code ne s'exprimait pas en anglais. Il s'exprimait quand il retrouvait ses copains polonais et quand il parlait dans cette langue en famille...

A-t-on suffisamment réfléchi au fait que le verbe «s'exprimer» signifie, proprement, se sortir de soi-même, se dire à l'autre, aller au devant de l'autre pour recevoir, à son tour, ses pensées ? Notre travailleur émigré a bien été contraint, pour survivre, de communiquer ; de faire, le premier, l'effort de «sortir de soi», et d'employer, de son mieux, le minimum de formules qu'il entendait employées en situation par son entourage. Parmi ses premières satisfactions, et avec l'obtention de ce qu'il désirait, il a eu celle de se sentir accueilli, accepté, encouragé par les... étrangers.

Dans les civilisations qui confinent la femme dans les tâches ménagères, il est courant de constater qu'elle parle, presque exclusivement avec ses voisins de même nationalité, donc la seule langue maternelle. De son côté, le mari qui sort de la maison pour travailler dans un milieu français, sauf exception, mélange, à son parler, des mots et des tournures de ses camarades et de sa terre d'accueil. La langue étrangère entre donc dans l'expression (et dans des expressions) en se mélangeant à langue spontanée, c'est-à-dire à la langue maternelle.

On peut apprendre et répéter mécaniquement (avec le ton !) des syllabes d'une langue étrangère ; mais pour s'exprimer dans cette langue, il faut compter avec l'affectivité. Se sentant en sympathie, à l'aise dans son nouveau milieu, l'ouvrier étranger aura envie d'être mieux compris encore ; et sa mémoire (auditive) excitée par le plaisir, enregistrera infiniment mieux que s'il était, à froid, (ou pis encore, sous la menace et la contrainte), soumis à un matraquage linguistique.

Cette considération doit cependant être complétée par une constatation qui semble la contredire : il est rare, extrêmement rare, qu'un adulte parvienne à parler assez parfaitement une seconde langue pour ne pas être senti comme «étranger». Est-ce à dire que, passé un certain âge

(quel âge ?), les cellules cérébrales, les réflexes mentaux s'endurcissent, «se rouillent» ?

Sans contredire cette thèse, j'en propose une autre. Si avancée que soit son assimilation linguistique, l'adulte étranger transporte avec soi son passé, ses souvenirs. Et cette richesse culturelle, mais réellement intime, est aussi linguistique. Au fond de lui, dans son subconscient ou son inconscient, un *ne supra*, une limite s'est établie, qu'il décide – qu'il a décidé à un certain moment et une fois pour toutes – de ne pas franchir, pour ne pas perdre son identité profonde. Alors, un reste d'accent, certaines intonations, et, bien sûr, toutes les «fautes» de langue que nous pourrions repérer signifient ce refus d'être totalement assimilé. C'est sa manière de poser quand même, d'opposer son identité culturelle, nationale, éthique, voire ethnique...

A l'inverse, les enfants de ces ouvriers étrangers, que leur accent désigne trop, à l'école et dans la rue, comme appartenant à une minorité et, qui plus est, souvent à une classe sociale humiliée, n'ont de cesse, eux qui n'ont pas de passé ni de bagage culturel à préserver, qu'ils ne fassent oublier leurs différences et, en particulier, celle de la langue.

Nos étudiants, devant nous et devant les lecteurs étrangers, se trouvent toujours dans un rapport de forces qui favorise leur expression dans leur langue maternelle, qu'on le veuille ou non. Il ne sert à rien de les mettre dans des alvéoles, de les contraindre. En sortant de nos cours, ils s'exprimeront en français. Ils sont en France, en terrain connu et protégés, et n'ont nul besoin et nulle imagination d'un besoin futur ou éventuel qui les motiverait à pratiquer la langue que nous aimerions bien les entendre parler, avec nous et, au mieux, devant nous, et (presque) sans nous. Car l'espoir et le but (qui ne devrait pas être celé) de tout professeur, c'est que l'élève se passe de lui ; et qu'il fasse, devant lui d'abord et très vite sans lui, et plus tard mieux que lui, ce qu'il était chargé de lui transmettre.

Dans ces conditions, pour que l'étudiant ait envie (et non plus besoin) de dire ce qui l'intéresse lui, dans la langue que nous dominons, il faut qu'il soit sûr, non seulement de ne pas parler pour ne rien dire, mais que, lorsqu'il parlera de lui, (et cela suppose, déjà que nous ayons acquis sa confiance), il sera écouté par le professeur, mais aussi et surtout, par ses camarades. A l'intérieur de la même génération, la communication explicite, une fois établie, contient tellement d'implications qu'il faut expliciter pour les autres...

Il parlera pour s'exprimer, parce qu'il se saura écouté ; et il parlera «notre» langue (je veux dire celle que nous parlons devant lui et pour

nous adresser à lui) par ce qu'il lui semblera naturel de communiquer jusque dans ses modes d'expression – si ceux-ci lui semblent également naturels – avec quelqu'un qui lui est sympathique et acquis d'avance. Dans les groupes où la communication, où l'expression circulent librement, l'étudiant aimera penser comme, s'exprimer comme le modèle humain que le hasard a placé devant lui. Chacun d'entre eux, également, entendant les autres s'exprimer, non seulement en recevra une émulation, mais aussi puisera dans leurs expressions des enrichissements de ses propres formulations et de ses propres conceptions. Tandis que si l'attitude, humaine, pédagogique, de l'enseignant donne à l'étudiant l'impression qu'on le traite comme un chien (de PAVLOV), ou comme quelqu'un qui n'a rien à dire d'intéressant, ou bien dont les propos ne peuvent pas être pris en compte à cause de l'imperfection des formulations, quoi d'étonnant à ce qu'il affirme d'autant plus violemment sa personnalité, par le refus, justement, de communiquer, et de se la voir annulée par les critiques, les reproches, ou les moqueries des autres ?

Je terminerai en faisant part d'une impression du professeur... d'expression (!) que j'ai la chance d'être également : Une fois la confiance de l'étudiant obtenue, l'expression et la communication de soi à l'autre (et aux autres) sont grandement facilitées quand l'échange se fait en langue étrangère. Tout se passe comme si, à l'abri de cette langue qu'il ne domine pas parfaitement, qui ne lui «colle pas parfaitement à l'âme», l'étudiant(e) hésitait moins à dire des choses personnelles, c'est-à-dire intéressantes), c'est-à-dire qui l'intéressent de dire, lui, elle et qui intéressent aussi son auditoire. Les fautes de phonétique, de syntaxe, d'accords, quand le professeur, sans les stigmatiser, leur propose, en substitution, sa formulation à lui (on notera que je ne dis pas : *la* formulation correcte), font, en quelque sorte, diversion, sur le fond, parfois intime, que l'on livre... à mi-mots.

Trop, c'est trop ; et, à trop corriger, on obtient l'agacement, et bientôt le silence. Mais un certain va et vient entre le fond, personnel, et la forme, impersonnelle, (redonnant à l'expression de soi un petit arrière goût scolaire, donc rassurant), permet à la personnalité, en tâtonnant sur les mots, sur les formulations, de s'affermir devant les autres, à l'intention des autres.

Le tout est de choisir clairement quelle priorité nous donnons à notre présence devant les étudiants : à l'expression et à la communication de personnes entre elles, ou à la programmation et au dressage à «échanger» des signaux. Sommes nous payés pour fabriquer des perroquets, ou pour former des hommes et des femmes capables de communiquer, entre eux, d'abord, et avec des étrangers, des inconnus, de surcroît ?

Elisabeth DUMAS – DOMERGUE

**DE L'ECHANGE DE JOURNAUX SCOLAIRES A LA
CORRESPONDANCE :
L'EXPRESSION PERSONNELLE DANS L'INITIATION AUX
LANGUES ETRANGERES A L'ECOLE PRIMAIRE**

Prise de contact avec des enseignants américains

Il s'agit d'une expérience entre les enfants du cycle III de l'Ecole André Galan à Nîmes et la Middle School de Richfield Springs, New York, aux U.S.A.

C'est au cours d'une université d'été que j'ai fait connaissance de Mme BRIDGET, professeur américain de français et d'espagnol (dans une *Middle School*, l'équivalent du collège pour nous). Elle allait devenir plus tard, grâce à la correspondance, une amie que j'ai reçue chez moi l'été suivant. Cette université d'été, organisée conjointement par l'Education nationale et le Rotary Club, était conçue sur la base d'un échange entre professeurs américains de français langue étrangère et professeurs français d'anglais, le recrutement se faisant donc pour moitié aux U.S.A.

L'université en elle-même durait deux semaines à l'issue desquelles les professeurs de français étaient logés pendant trois semaines ou plus dans des familles des districts d'où venaient les professeurs (divers états des U.S.A.). A l'inverse, les professeurs américains étaient logés en France dans les mêmes conditions. Cette université a fonctionné plusieurs fois à Clermont-Ferrand, puis l'année où j'y ai participé à Cortland (New York) et à nouveau à Clermont.

Je ne vais pas entrer dans les détails de l'organisation des deux semaines mais son type de fonctionnement m'a paru très intéressant. Chaque participant était chargé de présenter sa région sous la forme

souhaitée, ainsi qu'un aspect culturel (littéraire, artistique...), pédagogique et un aspect du système scolaire de son pays. Le tout était géré par deux animatrices, stagiaires l'année précédente, l'une française et l'autre américaine ; or cette dernière basait sa pratique sur le "cooperative learning"¹ ce qui m'a bien sûr interpellé.

De mon côté, j'avais dans mes valises le *Nouvel Educateur*, revue pédagogique du mouvement Freinet français, des travaux d'enfants sur les coutumes, traditions de Nîmes : courses de taureaux camargais... destinés à nos correspondants de la région parisienne et qui témoignaient de ma façon de travailler, ma démarche en correspondance télématique, mes journaux scolaires...

Très vite, nous avons été amenés à échanger à partir des journaux, sur la façon de les gérer, les publier... entre 4 participants sur 20 qui utilisaient cette technique. Nous avons projeté de créer un réseau d'échange de journaux. Ceci n'a pu se concrétiser, pour diverses raisons, qu'entre Mme BRIDGET et moi.

Exemple d' utilisation de textes et documents textuels authentiques du journal américain

Je n'ai introduit le journal américain dans la classe de CM2 (débutant cette année-là en anglais) qu'au deuxième trimestre, car selon les instructions officielle, le passage de l'oral à l'écrit devant être différé en anglais à cause des interférences dites néfastes. Mais pour faire naître le désir et la curiosité, j'avais annoncé sa venue prochaine dès le début de l'année. Les enfants sont déjà engagés dans la production d'un journal en français depuis le CE2 et habitués à l'échanger avec d'autres classes françaises ou francophones.

Lecture des textes et des articles

Cette lecture permet la découverte du sens de mots nouveaux par inférence, comparaison, prédiction, anticipation et émission d'hypothèses surtout dans les titres, les articles étant parfois très longs et difficiles. Rappelons que le journal américain est réalisé par toutes les classes du niveau collège. Elle met en jeux des compétences transversales et un certain comportement par rapport au message et à la langue.

¹ Voir la bibliographie. Elle présente des ouvrages publiés par D. W. Johnson (Professor of Educational Psychology) et R. T. Johnson (Professor of Curriculum & Instruction). Ils sont codirecteurs du "Cooperative Learning Center", University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota 55 455.

En ce qui concerne les apports linguistiques, le journal permet le passage à l'écrit et la reconnaissance d'une importante différence en anglais entre phonie et graphie. Un exemple se trouve dans le titre du premier article du journal (voir l'illustration n° 1, ci-dessous) : *Drug & Alcohol awareness week*. Il s'agit d'établir une correspondance entre les deux, à partir de mots déjà connus oralement et qui pourront servir de "mots-clés" visualisés auxquels les élèves se référeront au besoin.

Illustration n° 1

Drug & Alcohol Awareness Week (April 26 - 30)

The week started out with free pencils for everyone. Barry Entwistle visited the Middle School and talked about drug education. Free buttons were handed out to everyone on Tuesday. each button had a drug-free slogan on it. These buttons were donated by PTA and MOOMS. Bobby Holmes talked with students on drug awareness.

Wednesday, Kurt Casper was here and spoke to all grade levels about Self Esteem.

On Thursday we were all given T-Shirts that said "Drug Free - That's Me". Jennifer Holk was credited with the slogan on the shirts.

Friday, there was a sea of yellow when everyone wore their shirts. We had an "Awareness Walk Around" in the gym. State Police had a booth set up and they had "Toga", their drug dog there. He did a demonstration with Toga. They hid drugs in the gym & Toga 'sniffed' them out. There was a tape playing that showed students performing skits & rap songs about drugs.

Many students made posters with anti-drug messages. There were also poems & essays written about this subject.

It was a very successful week!!

Article paru dans *Middle School News*, le 28 mai 1993, page 1.

Cette stratégie est utilisée également pour l'apprentissage de la langue maternelle. C'est une source de difficultés importante sur laquelle se sont penchés de nombreux chercheurs.¹

Le support visuel qu'est l'écrit est un support privilégié pour la compréhension du fonctionnement de la langue, car il s'inscrit dans la durée et facilite l'observation, la comparaison et la réflexion sur la langue étrangère et la langue maternelle. Ces éléments ne sont pas forcément

¹ Cf. les travaux publiés dans les *Cahiers de Phonétique* indiquant les conditions optimales pour aider à la bonne prononciation.

perceptibles à l'oral, comme par exemple : *a banana an éléphant*. Enfin, il permet de découvrir un lexique et des structures nouvelles.

Ces lectures dans le journal, qui sont faites d'abord par les enfants, individuellement ou en groupe, mises en commun ensuite avec l'aide du professeur. Parfois seul le titre est laissé à la découverte si l'article est vraiment trop difficile. Dans ce cas, il ne sera pas fait une traduction, mais plutôt un résumé éveiller chez eux l'envie de pouvoir un jour comprendre eux-mêmes le texte anglais dans son intégralité. D'ailleurs, au fur et à mesure des acquisitions, il m'arrive de mentionner un article des (vieux) journaux et d'y revenir pour leur montrer qu'ils sont capables de reconnaître alors une structure, un champ lexical qui leur avait échappé jusque là. Cela leur permet de mesurer le chemin parcouru, c'est une sorte d'évaluation.

Outre l'aspect linguistique les lectures de ces textes authentiques d'enfants permettent de développer le champ culturel et socio-culturel, par la comparaison possible avec les centres d'intérêt des collégiens américains, leurs activités et leur système scolaire. L'aspect affectif est la source de la motivation très forte pour ce genre d'activité.

Activités de lecture - écriture

J'ai organisé des activités de lecture - écriture au travers des jeux proposés dans le journal (voir l'illustration n° 2 à la page suivante). Ils sont identiques à ceux que le professeur d'anglais peut proposer et que l'on trouve dans les manuels destinés à "l'Enseignement d'Initiation des Langues Vivantes" (E.I.L.E.). Mais la médiation que représente le journal est encore une motivation plus forte. Elle a permis de déboucher sur une activité de transfert, une création par imitation d'une grille de mots connus en L.E. pour les CM1 (qui eux aussi apprennent l'anglais) et même plus tard pour les correspondants américains.

Ce jeu peut être réalisé indépendamment de la compréhension (tel qu'il est proposé dans le journal Middle School) puisqu'il s'agit de repérer des mots donnés, dans une grille. Pourtant je pense que c'est une occasion pour introduire des mots nouveaux quitte à les reprendre par la suite pour en assurer la mémorisation. Pour ce faire, j'ai proposé un petit dessin à côté des mots inconnus copiés au tableau (et non dans le journal, respectant l'authenticité) car aucune mémorisation n'est possible sans compréhension.

Enfin, la lecture des journaux a débouché sur une correspondance.

Illustration n° 2

Word search for summer vacation

[illegible]

AMUSEMENT PARKS - BAYSITTING - BEACH - BICYCLING - BOATING -
CAMP - COOK OUTS - EATING FIELD DAYS - FISHINH - HORSE BACK
RIDING - HUNTING - ICE CREAM - MOVIES - PARADES - PARTY -
PICNICS - READ - RELAX - SHOPPING - SLEEP - SWIMMING - TAN -
VACATION - WALKING - WORK - ZOO.

Jeu paru dans *Middle School News*, le 28 mai 1993, page 4.

Autres activités autour du Journal

La correspondance

Les enfants sont habitués à envoyer une critique des journaux en langue maternelle, à leurs auteurs ; naturellement le besoin de poser des questions sur les articles, s'est fait sentir. La correspondance s'est engagée

à propos du Mémorial Day (voir l'illustration n° 3 , à la page 17).

Illustration n° 3

Memoraol Day

May 31st is Memorial Day. This is a day of pincincs and parades, but let's remember the real reason for this holiday. Let's honor and remember our Veterans who served in the armes forces.

Article paru dans *Middle School News*, le 28 mai 1993, page 1.

Les élèves de CM2 ont voulu en savoir plus et ont donc interrogé les élèves débutants en français de la classe de 6^e du collège américain. A partir de là, nous avons établi un contrat de correspondance semblable à celui qu'on utilise avec des Français :

- la régularité (gage de réussite) ;
- ce qu'on a le droit de s'envoyer en ce qui concerne les cadeaux (fabriqués ou achetés, cadeaux collectifs ou individuels) ;
- les adresses personnelles, les numéros de téléphone, les photos (à ne pas envoyer dès le début pour préserver l'imaginaire et les représentations mentales des enfants).

Il est important de réfléchir à tout cela pour que la motivation soit maintenue et qu'elle ne soit pas «doublée» par des correspondances individuelles en dehors de la classe. De même une des conditions nécessaire au bon fonctionnement est que la correspondance soit au centre des activités. C'est possible lorsqu'il y a eu un contrat et que la régularité est respectée.

Il a été décidé la première année, que la correspondance se ferait autour d'un thème culturel : les fêtes, sur la base d' un échange collectif. Nous avions prévu qu'au troisième trimestre, à la demande d'un ou plusieurs enfants, ceux qui le souhaitent puissent engager une correspondance individuelle. C'est ce qui s'est passé. Certains, en classe de 5^e maintenant, ont gardé leur correspondance.

Il nous a paru nécessaire de nous limiter à ce thème en raison de la spécificité de cet échange :

- Il y a peu de possibilité d'expression écrite de part et d'autre. Les écrits se feront principalement en langue maternelle pour privilégier l'aspect affectif, pour mettre les enfants en confiance et pour que la langue ne soit pas perçue comme un handicap dans cet acte de communication réelle, mais plutôt comme une difficulté à vaincre. Le

rôle du professeur est celui décrit plus haut pour la lecture des articles).

Même si tout le reste se passe en langue étrangère, les aspects culturels sont toujours traités dans ma classe en langue maternelle. Quelques minutes sont à chaque fois réservés à la séquence «infos» concernant les nouvelles des pays anglophones glanées dans les médias, avec parfois des points de vue divergeants et des mises au point par rapport aux a priori mis à jour au cours de l'évaluation faite oralement en début d'année sur la vision, qu'ont les enfants, du mode de vie des pays anglophones.

- Le choix d'un thème a sécurisé ma collègue qui n'avait jamais pratiqué la correspondance.
- Pour ce thème des fêtes, le jeune âge de mes élèves est pris en compte, ils auront toujours quelque chose à dire là-dessus puisqu'il y a une implication affective : ils ont plaisir à vivre les fêtes décrites.
- Cela permet un retour sur les origines des traditions bien vivaces dans notre région, mais dont nous avons un peu perdu le sens et la symbolique. Donc il y a des découvertes sur le pays cible et sur notre propre pays impliquant des recherches et l'utilisation de la B.C.D.¹ Toutes les fêtes sont évoquées avec leurs origines et l'exploitation pédagogique qui peut être faite autour. Pour les découpages et les traditions locales, nous avons utilisé aussi les publicités des supermarchés, le magazine de la ville de Nîmes ...
- Ce thème nous a permis de développer certaines valeurs comme la tolérance, le respect des personnes, le respect des anciens (voir "Memorial day" dans *Middle School News*, illustration n° 3, à la page 17).
- Ce thème nous a permis d'évoquer le passé, l'histoire commune ou non, voir par exemple le compte-rendu de lecture dans *Middle School News* : "A Separate Peace" avec comme toile de fond la deuxième guerre mondiale (l'illustration n° 4 ci-dessous).
- La camaraderie, l'amitié, la coopération se retrouvent dans les thèmes étudiés mais aussi dans cette activité d'échanges. L'apprentissage se fait par l'action conjugée à l'émotion.

Illustration n° 4

<i>A separate Peace</i>

¹ Les principaux livres utilisés sont : *Le livre des fêtes*, Gallimard jeunesse ; la mienne est *Teacher's Holidays Activités Kit*, d'Elizabeth CLAIRE (1990).

by Mackenzie Schoonmaker

This book is a magnificent portrayal of two young men, who were companions and best friends. it is set during the time of the Word War 2. It is written by John Knowles. The main characters, the two young men, are Gene and Phineas.

In the beginning Gene and Phineas meet in college. They both climbed up the tree they became worried that one of them would lose their balance. Gene did, but Phineas caught him and saved his life. That was the start of their friendship. They decided to form a club ant to get in, you had to jump off the tree, like they did. They made many friends that they would never forget. Some went to war, some didn't go anayplace.

One day they decided to jump off the tree again. This time Gene made a mistake when he was jumping. A terrible mistake. He jumped off too soon and Phineas lost his balance. Phineas shattered a bone in his leg. This accident would prevent him from playing sports, and sports were the only thing he loved. Gene felt it was his fault.

Read this book to find out what happens in this tragic story.

Article paru dans *Middle School News*, le 28 mai 1993, page 1.

St. Valentine's day, par exemple, est aux U.S.A. une véritable fête de l'amitié. Pendant la semaine précédent le 14 février, chacun à l'école dispose une enveloppe à son nom dans laquelle professeurs et enfants peuvent témoigner leur affection. Les enveloppes sont ouvertes le jour de la St. Valentin. A cette occasion, les correspondants nous ont envoyés des bonbons en forme de cœur sur lesquels figurent un bref message.

Toutes ces activités ont permis à cet échange de perdurer jusqu'à aujourd'hui. Nos journaux respectifs *Middle School News* et *Le retour des petits crocos* ont induit la correspondance ; ils en sont maintenant le support et le reflet, comme par exemple l'enquête sur la nourriture favoris des correspondants (voir illustration n° 5 ci-dessous).

Illustration n° 5

Enquête

D'après le courrier de nos correspondants de Cortland, dans l'État de New York, voici ce que nous avons pu relever sur :

1. Leur nourriture préférée

Sur 20 enfants de 11 ans,

- | | |
|--------------|------------------------|
| - la pizza | <i>pour 20 enfants</i> |
| - les glaces | <i>pour 11</i> |

- | | |
|----------------------|--------|
| - le pop-corn | pour 4 |
| - le hamburger | pour 3 |
| - les frites | pour 3 |
| - le poisson | pour 3 |
| - les salades | pour 2 |
| - les crevettes | pour 1 |
| - la viande de biche | pour 1 |
| - les pommes | pour 1 |
| - les raisins | pour 1 |
| - les spaghettis | pour 1 |
| - les nachos | pour 1 |
| - les fraises | pour 1 |
| - les bonbons | pour 1 |

Extrait, paru dans *Le retour des petits croco* n° 1, 1994-95, école A. Salan, Nîmes.

D'autres échanges

Au travers de la correspondance et du journal, nos pratiques se sont élargies à d'autres échanges créatifs non limités au thème des fêtes. Les élèves ont, par exemple fabriqué des albums, des petits livrets ; ou bien encore ils ont fait une bande dessinée en anglais, dans notre journal *Le retour des petits crocos*, sur le poème "Le corbeau et le renard", en raison du tricentenaire de la mort de La Fontaine (voir l'illustration n° 7 à la page 23). Ces travaux ont été aussi le point de départ pour d'autres activités (voir l'illustration n° 6 sur *Halloween*, ci-dessous).

Illustration n° 6

Halloween

- Evaluation orale sous forme de jeu : *Trick or Treat* -

Rappel des coutumes :

Soit on a déjà évoqué la fête de Halloween soit on la présente à cette occasion. Cette fête se déroule la veille de la Toussaint ("All Hallow's eve").

Issue de l'ancienne fête celte de Samaïn qui célébrait le retour de la saison froide, la nuit de Halloween était, selon la légende, propice aux sorcières. Les enfants se déguisent en fantômes, squelettes ou sorcières et sonnent aux portes des maisons de leur quartier en menaçant : *Trick or Treat* ("un sort ou une friandise"). S'ils obtiennent

un bonbon, ils s'en vont plus loin, sinon ils jouent un tour aux habitants : mousse à raser sur les voitures, poubelles renversées sur les pelouses... Ils se réunissent ensuite pour des jeux avec des pommes : croquer une pomme suspendue à un fil les mains derrière le dos.

Matériel :

Autant de petits papiers que d'élèves. Sur certains, on aura écrit TRICK et une consigne écrite en anglais pour une tâche à effectuer ; sur d'autres,, on trouvera TREAT et on devra chanter la chanson demandée.

Organisation et déroulement :

Le jeu que nous proposons s'inspire de cette coutume. L'enseignant passe auprès de chaque élève avec un sachet en disant *Trick or Treat*. L'élève tire au sort un des papiers qu'il contient et exécute ce qu'on lui demande, par exemple :

- *Sing head and shoulders.*
- *Count from '0' to ...*
- *Present ypurself.*

On ne remet pas les papiers dans le sachet de façon à n'avoir jamais deux fois les mêmes gages et que tout ce qui a été vu dans un temps donné, soit abordé pendant le jeu.

Notre journal informe les parents et les autres lecteurs sur nos activités en langue vivante, et surtout, ce sont des éléments fédérateurs entre les différentes classes du cycle : les élèves du CE2 ont réalisé une enquête à partir de la correspondance reçue par les élèves d'un autre CM2 ; les CM1 ont fait paraître leur bande dessinée en anglais dans le journal.

Ainsi il existe une interaction entre les classes au travers de la correspondance et du journal. Les dessins ou documents reçus sont affichés dans la salle d'anglais faisant naître chez les élèves du CE2, et bientôt chez ceux du CE1, le désir de correspondre. Cela donne du sens à leur apprentissage grâce à une communication authentique et personnalisée, s'insérant dans le projet personnel de l'enfant pour son apprentissage d'une langue étrangère.

Illustration n° 7

(reproduction de la BD du journal scolaire)

Bande dessinée parue dans *Le retour des petits crocos* n° 1, 1994-95, école
A. Salan, Nîmes

Liens entre ces activités et les objectifs d'apprentissage

- Ces pratiques s'appuient sur les démarches personnelles d'apprentissage et sur le statut de l'erreur : l'apprenant teste une hypothèse, un savoir ou un savoir-faire.
- Il y a une exposition riche à la langue cible (avec une grande part accordée à des activités de compréhension).
- La relativisation du rôle de l'enseignant : il n'est pas celui qui provoque l'acquisition mais celui qui met en place des conditions favorables pour que les apprenants apprennent. (Sur le thème des fêtes les adultes comme les enfants ont appris).
- Les acquisitions concernent des compétences de communication. Il s'agit d'apprendre à utiliser une langue en situation. La langue constitue un réservoir de moyens dans lesquels on puise pour construire et interpréter du discours. On tient compte aussi de la dimension pragmatique des comportements langagiers. Ces activités en elles-mêmes montrent aux enfants que l'utilisation du langage est fondamentalement socio-culturel.

Bien sûr, à l'issue de cette correspondance un voyage échange aurait été un aboutissement logique. Mais pour des raisons financières, cela n'a pas été possible pour aucune des deux classes. Nous en restons à un voyage symbolique, par la pensée, un voyage vers la connaissance des personnes du pays et du code par lequel elles s'expriment et comme dit Michel SERRES (1991) dans *Le Tiers Instruit*, tout "apprentissage nécessite le voyage".

Bibliographie :

CLAIRE, Elizabeth (1990) : *Teacher's Holidays Activités Kit*. The Center for Applied Research in Education.

JOHNSON, David W. / JOHNSON, Roger T. (1989) : *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN, USA : Interaction Book Company.

JOHNSON, David W. / JOHNSON, Roger T. (1989) : *Leading the Cooperative*

School. Edina, MN, USA : Interaction Book Company.

JOHNSON, David W. / JOHNSON, Roger T. (1992) : *Positive Interdependence: The Heart of Cooperative Learning*. Edina, MN, USA : Interaction Book Company.

JOHNSON, David W. / JOHNSON, Roger T. / SMITH, Karl (1991) : *Active Learning: Cooperation in the Colleg Classroom*. Edina, MN, USA : Interaction Book Company.

SERRES, Michel (1991) : *Le Tiers Instruit*. Paris : Bourrin-Julliard.

Hélène GRESSO et Lara LOMICKA

**FAVORISER L'EXPRESSION PERSONNELLE DANS UN
COURS DE LANGUE À L'UNIVERSITÉ :
UNE EXPÉRIENCE AUX U.S.A.**

La pédagogie Freinet aux États Unis

Célestin FREINET est très peu connu (pour ne pas dire, pas connu du tout) des enseignants américains et des chercheurs en Sciences de l'éducation. Seules quelques personnes (comme William LEE ou Dennis SAYERS) ont publié des articles mentionnant les expériences pédagogiques et les méthodes du mouvement Freinet. Son association avec le Parti Communiste le transformait, aux U.S.A., en personne peu recommandable dans l'enseignement des Écoles Normales pour toute la période de la Guerre Froide. Il y avait bien sûr un nombre relativement conséquent de pédagogues et chercheurs américains marxistes en Sciences de l'éducation, mais le refus par C. FREINET de la "dictature du prolétariat" et sa démission du P.C.F. le condamnaient à leurs yeux. Donc, aucun écrit de C. FREINET n'avait été publié en anglais jusqu'en 1990. Notre approche consiste donc d'abord à essayer de faire connaître les idées de Freinet et d'encourager l'intérêt des enseignants américains pour cette pédagogie.

Techniques Freinet dans un cours de langue universitaire

Nous enseignons le Français langue étrangère sur le campus de l'Université d'État de Pennsylvanie qui comprend 45 000 étudiants. Nous enseignons toutes les deux au premier cycle, au niveau "débutants" et "intermédiaires". Cette année scolaire, Lara LORMICK est également la directrice, avec Travis BRADLEY, du Centre pour l'application des NTIC à l'enseignement pour la faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines.

Entre quatre et douze unités de langue étrangère (selon le niveau initial) sont obligatoires pour que l'étudiant soit autorisé à recevoir sa

licence. Cela correspond à quatre heures de cours par semaine pendant un à trois semestres. Tous les étudiants doivent atteindre le niveau intermédiaire, qui, en France, est approximativement celui des élèves de la classe de Seconde, première langue vivante.

Les enseignants emploient tous une approche communicative et utilisent le manuell *J'veux bien* pour les premiers niveaux et *Quant à moi* pour le niveau suivant. Les classes de Langues Vivantes sont limitées à environ 24 élèves pour favoriser la participation. Les élèves, âgés pour la plupart de 17 à 20 ans, n'ont souvent aucun autre cours en commun.

Comment appliquons-nous les techniques Freinet dans un cours de langue à l'université ? Nous avons organisé (voir le tableau ci-dessous) une synthèse des techniques Freinet qui nous paraissent être facile à mettre en œuvre. Les idées présentées sont soutenues par un système de pensée cohérent qui encourage les étudiants comme apprenants autonomes favorisant l'expression et l'implication personnelles dans le cours.

Illustration n° 1 : Application des techniques de Freinet à l'enseignement des langues vivantes

L'organisation de l'espace classe	L'organisation de la classe en petits groupes d'apprenants.
La fonction de "Chef de Table"	Il y a un responsable de table (de 4 à 6 personnes). Nous avons établi une rotation hebdomadaire pour changer les "chefs de table" et encourager les membres du groupe à assumer différents rôles.
La communication à l'intérieur de la classe : le "Quoi de neuf ?"	Le cours commence par une période de cinq minutes où l'échange d'informations sur le pays étudié et dans la langue étudiée est encouragé.

La communication avec l'extérieur / l'ouverture vers l'extérieur	a) Les étudiants utilisent le courrier (postal ou électronique) pour correspondre avec d'autres classes. b) Les étudiants peuvent inviter des personnes extérieures à la classe (personnes qui ont voyagé à l'étranger, vétérans de la 2e Guerre Mondiale, étudiants étrangers...).
Les outils : textes / dessins libres	Au lieu d'écrire des compositions, on peut suggérer la production de textes libres, de dessins libres, etc.
La coopération	Nous utilisons des activités où la responsabilité est partagée entre les membres du groupe (exemple : des textes libres faits en groupe).
Reconnaissance mutuelle	Nous attribuons des points supplémentaires (ou nous effectuons une autre forme de reconnaissance collective) aux individus et aux groupes dont le travail est le plus apprécié selon le vote de la classe.
L'évaluation	Les étudiants participent à l'évaluation des sujets étudiés.
La citoyenneté	Nous incitons au développement des liens entre étudiants pour encourager responsabilité, loyauté et réflexion critique.

La classe comme société : influences et implications de la pédagogie Freinet dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes (projets de recherche)

Les techniques de Célestin FREINET facilitent la construction d'un groupe - classe qui fonctionne comme une mirco-société à part entière. Nous avons donc présenté Freinet et ses théories, puis discuté des premières étapes que pourraient mettre en place les enseignants désireux d'utiliser certaines de ces techniques, en insistant sur la reconfiguration de la salle de classe sans estrade et sans bancs en rangs droits.

Les perceptions des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage du Français dans une classe inspirée par les techniques Freinet

Cette étude examinera comment les "groupes" ont été utilisés pour encourager l'apprentissage du Français dans un cours de langue élémentaire, inspiré par les techniques Freinet. (Comme dans une classe primaire française, les groupes étaient un ensemble de 4 à 6 étudiants). Les chercheurs feront des observations quotidiennes ainsi que des interviews régulières avec quelques membres de la classe. Nous présenterons les paroles de ces étudiants et analyserons leurs perceptions de cet environnement coopératif et de son influence sur leurs apprentissages.

Création d'un site Freinet sur le Web, en anglais

Afin de faire mieux connaître le mouvement Freinet aux enseignants américains, nous allons préparer un site avec à l'esprit spécifiquement le public nord américain, son contexte, ses questions, ses intérêts particuliers. Le site comprendra des mots-clefs courants du vocabulaire pédagogique américain, comme "cooperative learning", "school / global networks", "communicative approach"... qui feront sortir les pages correspondantes selon les moteurs de recherche ; elles montreront également ce que la pédagogie Freinet peut apporter aux enseignants intéressés. Le site sera lié au site français de l'I.C.E.M. pour que les enseignants s'impliquent, si possible, dans le mouvement Freinet international et commencent à tisser un réseau aux U.S.A. comme il en existe déjà dans beaucoup de pays.

Bibliographie

Nathalie MÈGE

LA COLLINE AUX FOUGÈRES

(UN TÉMOIGNAGE)

L'école était d'un côté du bloc de HLM, le collège-lycée de l'autre – un périmètre de 500 mètres qui définissait l'univers, près du Casino (pour les livres de la bibliothèque rose ou verte, lus à toute vitesse entre deux chariots de courses, et la cafétéria, sortie du dimanche). Une existence sans mouvement, entre deux parents qui travaillent et une grand-mère halte-garderie. L'école primaire, c'était la bouffée d'air frais pour une fille unique trop "protégée", le plaisir d'être parmi d'autres gosses, dans une étrange classe dotée d'une boîte à textes et d'une boîte à idées. Le CM2 avait des parfums d'aventure : on écrit (tiens, qu'est-ce ?), on aime follement sa jolie amie blonde, on gagne aux billes ou à l'élastique, on s'ouvre sur le monde que les parents referment sans le savoir. La langue de Shakespeare y avait fait son apparition en la (jeune) personne d'une anglaise qui nous avait fait jouer pour apprendre *The pen is in the pocket*, à sept ans, ce n'était pas une mince affaire.

Et puis soudain, le choc : passage au monde des grands, on quitte la jolie blonde avec laquelle on avait écrit la pièce de fin d'année, on part de l'autre cote du bloc, derrière un interminable grillage ou un bâtiment de style victorien s'étire sur 200 mètres au moins – on saura plus tard qu'il cache une kyrielle de préfabriqués ou se déroulent de sombres machinations autour de notre avenir.

On – je – quitte une école non mixte (la dernière année !), un petit quartier d'enfance, pour l'immense gouffre de la rentrée.

Là-bas, ça fume, ça danse – il y a un internat, des lycéens, deux foyers. Ça apprend à devenir des filles (repassage, couture) et des garçons (bricolage). [...] Dans ce qui, à la réflexion, était une usine à cours au bord de l'implosion (les foyers... de révolte seront rapidement fermés), où tout part un peu à vau-l'eau, où l'on peut errer pendant des heures sans que personne vous dise où aller, parce que vous n'osez pas demander, parce qu'auparavant, dans votre école - village, vous étiez

chez vous, parmi les vôtres, et qu'ici c'est comme un bateau pendant le service militaire (des garçons).

Invisible, inexistante, mais pas tout à fait. Un fil tenu, déroulé d'une pelote oubliée par le cours de couture, me relie au passé : l'anglais. Car c'est ma "première langue", la première qui bien après m'autorisera à parler de moi. Je sais que le prof est un "ami" de l'ancienne maîtresse, et j'arrive dans une pièce où les bureaux ne sont pas tournés vers l'estrade. J'y connaîtrai mes meilleurs moments de l'année. J'y apprendrai sans le savoir, dans le plaisir, l'English.

Ce qui me plaît beaucoup, dès le départ, c'est la boîte à exercices auto-corrigés, numérotés de 1 à 500, et que l'on peut faire à son rythme (le mien sera endiable). C'est que dans cet emploi du temps rébarbatif, l'heure d'anglais n'est pas un de ces cours où le prof a si peur du concentré d'énergie que nous sommes qu'il le change en troupeau d'animaux de batterie. Je ne raisonne pas de cette manière, à l'époque, mais intuitivement, c'est bien ce que je sens.

Et du coup, apprendre l'anglais, j'adore. Parce qu'on m'a montré que cela pouvait être fait dans le plaisir. Et que le prof nous dise que nous allons écrire des poèmes et produire un journal en "angliche", et c'est la fête assurée.

Du coup, je chante dans mes chaînes. Je ne remarque pas les cours, qui passent comme une lettre à la poste, et me servent avant tout à poser des questions pour pouvoir traduire mes poèmes. Nous sommes nombreux dans ce cas. Quelques révoltés que l'école insupporte (croient-ils) tenteront des bras de fer avec un prof qui ne veut pas jouer ce jeu-là. Lui nous donne l'initiative, l'autonomie dans son domaine – un nouveau village, un havre de paix – on saisit l'occasion ou pas. Il y a aussi certains animaux qui ne comprennent pas que l'on quitte la draille, l'ornière tracée du troupeau, et qui sont désarmés devant la liberté qui leur est laissée. Grosso modo, même ceux-ci se mettent dans le bain, quand ils voient que l'on apprend en s'amusant.

Aujourd'hui traductrice et plus généralement auteure [Je tiens à ce "e" est-il possible de le garder malgré les correcteurs obtus ?], je mesure combien ces "années Freinet" ont été essentielles dans le développement de ce qui me fonde – un métier où j'organise mon temps comme je l'entends, pourvu que le manuscrit soit livre. En CM2, l'écriture était venue, et avec elle une porte de sortie de la psychose quasiment assurée par l'environnement et les événements familiaux ; en 6ème, l'anglais arrivait comme une porte d'entrée sur la confiance et la construction de soi.

Ce que j'ai appris "par moi-même" durant cette année de sixième d'anglais m'a amenée jusqu'en troisième sans que j'aie vraiment travaillé cette langue - j'avais déjà sinon retenu, du moins vu des notions, des termes, des constructions, des formes qu'apparemment mes petits camarades mirent 3 ans de plus à apprendre par les méthodes "traditionnelles".

Trois ans de lycée, puis j'ai eu mon bac et démarre une hypokhagie option anglais, ou mon franc-parler frénétique a fait des étincelles avec un prof brillant mais rigide dans son interprétation de textes contemporains - et notamment le célèbre *Fern Hill*, de Dylan THOMAS. Car que j'écoute humblement un cours magistral sur les règles du sonnet élisabéthain, cela se concevait. Mais me faire avaler qu'une structure de phrase ou qu'une locution rapprochant des termes ne peut être lue qu'au premier degré chez un auteur joueur et soûlard comme celui-là... L'affrontement fut terrible en cette période (17 ans) où l'enseignant n'apprend plus tant la vie qu'une matière à l'étudiant, et je n'ai pas hésité à me battre contre des "hérésies intellectuelles". L'épisode resta dans les mémoires, et je fus cataloguée rebelle - rôle confortable en hypokhagie, domaine de l'émulation par tous les moyens.

A un endroit, le poème dit :

"And as I was green and carefree, famous among the barns
About the happy yard and singing as the farm was home
In the sun that is young once only
Time let me play and be
Golden in the mercy of his means."

C'est bien cela. L'autorité ne vient pas de la force imposée. Le pouvoir, l'enseignant peut en user de différentes manières. La violence tournante des gamins, on peut la canaliser sans pour autant tuer en eux l'enfance et son sens critique. Cela ne règle pas la dimension problématique de destins individuels difficiles (héritage familial, etc.), mais cela ouvre au lieu de fermer, sauve ce qu'il y a à sauver, développe l'exigence au lieu de l'obéissance, évite les victimisations faciles... et fait apprendre l'anglais non parce que c'est comme ça, qu'il y a des bonnes notes à avoir, mais parce que "pourquoi pas, c'est drôle".

La seule réserve que j'émettrai ne remet pas en cause les qualités de la méthode employée, mais bien son côté minoritaire : après un CM2 puis un cours d'anglais de 6ème Freinet, j'ai eu beaucoup de difficultés à accepter le système d'enseignement traditionnel, fonde sur les rituels de l'interrogation écrite, des devoirs à rendre, etc. (les miens furent toujours rendus en retard).

Au bout du compte, cette confrontation a abouti à une difficulté à travailler autrement que dans le stress du retard et sur commande, malvenue dans mon métier. La méthode Freinet m'a peut-être évité la psychose, mais la suite n'a pas manqué de créer une forte cyclothymie entre attitude volontaire ultra-active, et passivité presque malade. Un yoyo émotionnel difficile à guérir, tant il est contemporain de mon "origine" pour ce qui est de l'écriture. Et quand entre 9 et 19 ans j'ai "bricolé" des journaux dans mes établissements scolaires successifs, c'était probablement autant pour séduire certains enseignants que pour faire une sorte de contre-pouvoir à la hiérarchie prof-élève – avec à la clé des problèmes de place respective du parent et de l'enseignant devenus centraux dans ma petite pathologie privée. Le "choc des cultures" fut dur, il a déplacé et/ou décuplé et/ou mélangé des problèmes pour finir par les rendre imperméables à l'analyse traditionnelle, après tous ces "transferts" vers des parents adoptés. Ce n'est pas pratique pour qui a 32 ans veut déterrer ses racines pour mieux pousser.

"Though I sung in my chains like the sea",
dernier vers de *Fern Hill*, de Dylan THOMAS.

Gerald SCHLEMMINGER

LA PÉDAGOGIE EN CLASSE DE LANGUE (1)

LA GESTION DES OUTILS DE TRAVAIL OU :

DES DOCUMENTS QUI DISPARAISSENT

Comment organiser sa classe de langue

Dans l'enseignement des langues, auprès de méthodologues, des formateurs mais également dans le milieu des enseignants de langues, il y a un a priori qui persiste : il suffirait de choisir parcimonieusement les objets du savoir à transmettre, de les adapter consciencieusement au groupe d'apprenants, de préparer avec soin les étapes d'apprentissage et les actes pédagogiques qui en résultent et d'inventer des outils didactiques et des procédés d'enseignement variés pour motiver les élèves.

Les revues de langues confortent souvent cette idylle, notre revue n'y fait pas exception. Les articles présentent, la plupart du temps, des situations de classe où tout fonctionne comme dans le meilleur des mondes, où l'enseignant agit comme un magicien, il met en place un feu d'artifice didactique et pédagogique éblouissant.

Il se fait que la réalité de la classe est souvent tout autre, malgré une préparation soignée de la part de l'enseignant. La classe réagit autrement que l'enseignant l'avait prévu et préparé : elle comprend trop vite ou rien du tout ; les élèves s'ennuient ou perturbent le bon déroulement savamment prémédité. Ils n'écoutent pas, sont distraits, parlent sans cesse avec leur voisin ou s'occupent à recopier le devoir de biologie...

Face à ce décalage entre objectifs et réalité, il y a la réaction souvent blazée que l'enseignement (des langues) est un art dont on dispose ou pas et qui s'acquiert éventuellement par une longue expérience... Est-ce la raison pour laquelle on ne lit que rarement des articles à ce sujet ? Parler des problèmes pédagogiques que l'on rencontre en classe, cela semble être

tabou. A la rigueur, on entend les plaintes rituelles dans la salle des professeurs qu'une telle classe était, de nouveau, très perturbatrice, qu'un tel élève était aujourd'hui particulièrement ceci ou cela.

Certes, il n'y a probablement pas de solution miracle. Mais il n'est pas honteux d'aborder cette réalité de classe, ces difficultés à faire classe, à se faire respecter et à faire respecter l'autre. C'est aussi notre métier ; cela fait aussi parti de l'enseignement / de l'apprentissage de langues.

Notre revue a décidé d'aborder désormais régulièrement ce sujet. Nous nous sommes inspirés par la démarche du bulletin *Liaison Second Degré* du mouvement Freinet. J'en imprunte les premières situations de classe sans donner l'identité de l'enseignant et de la classe. Ces informations ne sont pas nécessaires pour aborder les questions pédagogiques. Je ne joins pas non plus une bibliographie, car la littérature pédagogique sur la gestion des apprentissages est abondante.¹

Situation

Cours de langue vivante dans une classe de sixième, considérée par les enseignants comme difficile, déstructurée ; de nombreux enfants sont en grande difficulté.

C'est l'heure du travail de groupe. Les recherches et exercices se font à partir de documents qui sont à la disposition des enfants dans la classe. Il y a la règle de vie : "Les documents ne quittent pas la classe." Il arrive exceptionnellement que les documents et fiches puissent être empruntés, mais ils doivent absolument revenir au cours suivant.

Mais cette règle n'est pas respectée. Un élève en particulier a, deux fois de suite, emporté des documents, et ne les a pas rapportés la fois suivante. Le résultat : le travail de tout le groupe a été rendu impossible.

Que faire dans ce cas ? - Quelques pistes...

Étant très attaché à "nos" documents, nous avons la tendance à supposer un comportement malveillant de la part d'un élève, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un individu perturbateur, car nous sommes, en premier, dérangé par cette attitude. Certes, il se peut qu'un "mauvais" élève a voulu perturber le travail du groupe ou provoquer l'enseignant en emmenant un document de classe à la maison et en l'y oubliant exprès. Cela suppose une stratégie d'agir assez élaborée de la

¹ Voir en l'occurrence le lien hypertexte "Bibliographie" sur le site Freinet : <http://freinet.org/icem/>

part de l'élève. On peut également supposer que l'élève en question ("bon" ou "mauvais") avait l'intention de terminer simplement le travail, d'être bien vu par le professeur, de vouloir être félicité pour son travail qu'il aurait fait pour et à la place du groupe. En voulant trop bien faire, on peut également "oublier" le document ; on veut le garder, ne pas s'en séparer...

Mon expérience des classes perturbantes m'a rarement montré qu'il s'agissait d'un acte malveillant. Mais tout cela sont des conjectures. Elles ne font pas réapparaître l'outil au moment où l'enseignant le souhaite, où le groupe en a besoin. Deux pistes de réflexion se présentent : celle du matériel pédagogique et celle de la gestion du groupe - classe.

L'amélioration de l'outil

Rappelons que l'élève a encore une dizaine d'autres matières à gérer. C'est donc à nous de l'aider pour mieux organiser ses affaires et son apprentissage.

Probablement, l'enseignant en question dispose de l'original pour fournir en cas de perte, etc. une autre copie au groupe. Néanmoins, un document me paraît très long et peut-être trop complexe lorsque le travail sur le texte et ses consignes demande, pour un groupe d'élèves, un investissement qui dépasse les 40 minutes. Il vaudrait mieux utiliser plus d'imprimés et de fiches (variés), mais exigeant des tâches de courte durée. Cela permettra au groupe d'arriver au bout pendant le cours et d'avoir le sentiment d'un travail achevé. Cette sensation est importante pour l'identification avec l'objet de l'apprentissage et de son succès. Cette règle de bon sens est valable aussi bien pour une classe de sixième que pour des étudiants de première année à l'université. Le défaut se trouve souvent dans notre conception de la tâche : nous souhaitons bien faire et y inclure le plus possible d'objectifs à atteindre par ce travail. Ainsi, nos documents que nous fabriquons nous-mêmes (mais même ceux que proposent la plupart du temps les manuels) sont généralement trop longs ! En faisant moins, l'activité gagnerait certainement en clarté ; une multitude de petits documents et fiches permettrait une plus grande variété.

Il arrive que la classe entière est très désorganisée et les outils de travail (manuel, cahier, etc.) ne sont jamais là lorsque le travail le nécessite. Il m'est arrivé alors de demander à tous les élèves, pour une période donnée, de laisser leurs affaires à l'école (dans l'armoire de la classe, dans un endroit précis au Centre de documentation et d'information...). Certes, aucun travail ne sera fait à la maison ; mais au moins, le matériel était présent pendant le cours permettant à tous de

travailler.

Une meilleure gestion du groupe - classe

Il se peut également que le document soit le fruit d'une longue expérience, ait ses preuves de multiples fois ; il n'est donc pas à mettre en question. - Il y a certainement dans le cours un moment régulier, appelé dans certaines classes le "conseil", où les élèves et l'enseignant parlent des problèmes et questions que suscitent l'apprentissage. Cette métacognition est souvent rélévatrice des stratégies d'apprentissage des élèves et de leurs difficultés à apprendre et de leur motivation (ou des raisons de l'absence de celle-ci)¹.

Il n'est pas toujours approprié de résoudre un problème à chaud (sauf urgence immédiate ce qui rarement le cas), car il véhicule parfois des émotions fortes qui peuvent provoquer un face à face enseignant - élève(s) violent que l'on peut certainement éviter lorsqu'on en discute, à un autre moment, dans un cadre prévu à cet effet. Les élèves gênés, ou à défaut l'enseignant agacé, (re)parlent de la difficulté à ce moment-là. En premier lieu, il s'agit de cerner le réel problème, car ce qui gêne l'enseignant n'est pas forcément gênant pour l'élève ou pour le groupe et inversement. Cette clarification peut alors conduire à une meilleure compréhension de la situation ; des solutions, proposées par les élèves ou l'enseignants, peuvent ensuite être envisagées :

Pourquoi n'y aurait-il pas dans la classe une définition des rôles, fonctions et responsabilités ? On pourrait s'imaginer de "Métiers" assumés à tour de rôle en donnant droit et devoir à accomplir certaines tâches. Il pourrait y avoir, entre autres, celui de "Responsable des documents et fichiers" dont le travail serait de compter, puis de ranger les documents cinq ou dix minutes avant à la fin du cours. Même à l'université je me sers de ses techniques de gestion ; car, en tant que responsable du cours, je ne peux pas me charger de toutes les tâches que l'apprentissage d'une langue entraîne. Une délégation et une gestion coopérative s'impose si l'on ne veut pas être débordé.

¹ Le débat au "conseil", organe de gestion du groupe est des apprentissage, est "ritualisé" quant aux actes de paroles utilisés : pour traiter d'une question, d'un problème, d'un conflit, les mêmes structures langagières reviennent régulièrement. Donc même avec des grands débutants, ces discussions peuvent se mener progressivement, mais rapidement en langue étrangère.

Jens Peder WEIBRECHT

LE PROJET DE LA CLASSE ÉLECTRONIQUE : INTRANET ET INTERNET

Le grand projet de la classe électronique du lycée de Norresundby est entré dans sa troisième et dernière année d'expérimentation. Nous pouvons déjà dire que ce sera un projet réussi et porteur de beaucoup de promesses pour un enseignement de l'avenir où l'ordinateur sera un instrument et outil de travail pour tous les élèves.

Ce succès est en grande partie basé sur notre fonctionnement en conférences internes (par le biais de notre intranet) que les professeurs participants ont initié dès 1995. Ces conférences intranet étaient destinées aux élèves et aux professeurs participant à la classe électronique, mais fermées aux autres. Ce dispositif nous a donné la liberté de travailler et de communiquer en toute tranquillité pour inventer et peaufiner une pédagogie qui est à la hauteur des nouvelles technologies.

Le système technique des conférences s'appelle "FirstClass" ; tous les participants ont leur propre boîte aux lettres. Dans l'organigramme de nos conférences intranet, une partie est réservée aux seuls professeurs et leurs discussions, car nos réunions (de concertation, d'évaluation...) se passent désormais souvent par voie électronique, tandis que les conférences concernant les matières d'enseignement sont ouvertes aux élèves et aux professeurs. Entre les différentes matières, nous avons voulu un système de "porte ouverte", de sorte que chaque prof puisse suivre ce qui se passe dans les autres matières.

La salle des professeurs électronique



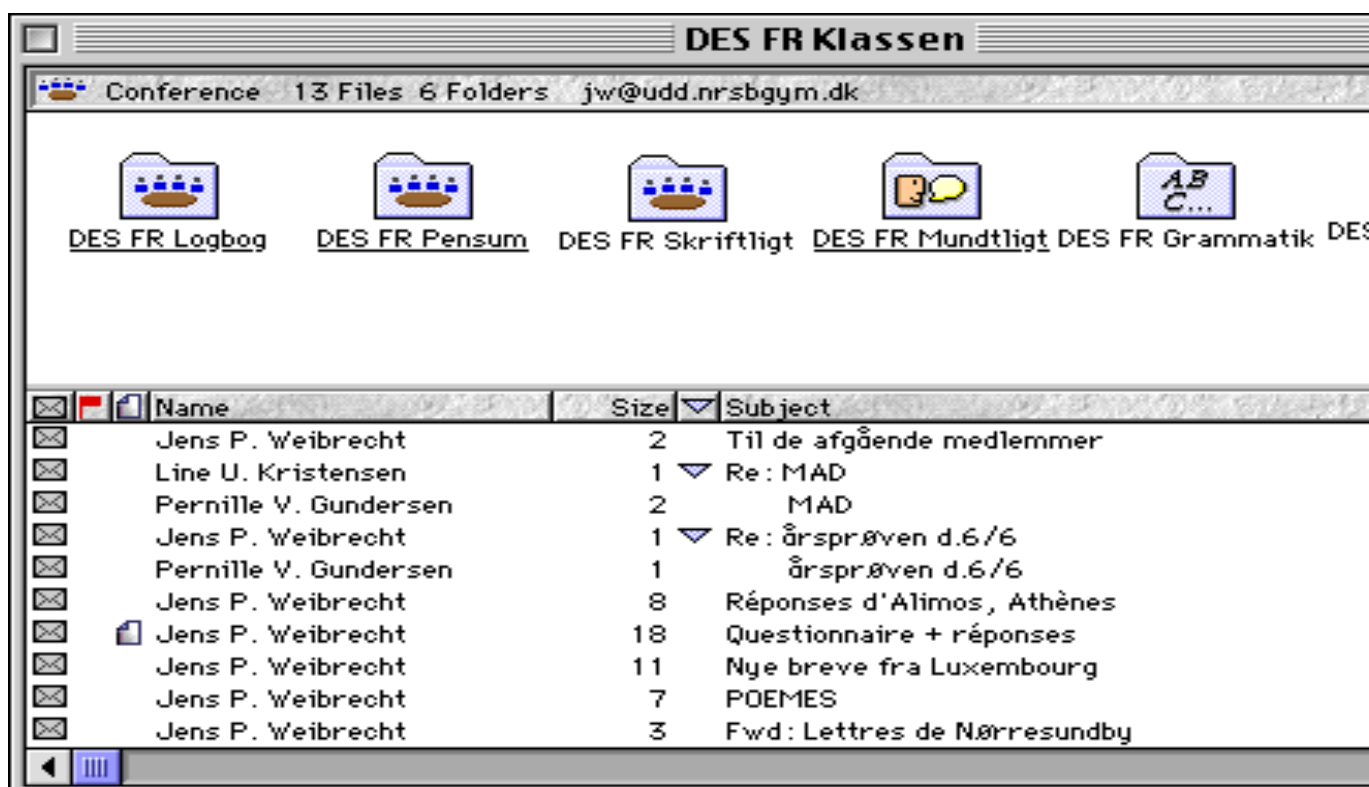
La salle de classe électronique



La salle de classe électronique

Ici, les élèves peuvent entrer dans la bibliothèque, lire le journal des élèves, passer le temps dans la cour de récréations virtuelle, lire l'explication grammaticale, entrer dans les autres matières ou demander de l'aide technique. Nous avons choisi de faire à peu près la même structure pour toutes les matières :

Le cours de français électronique



Dans chaque cours électronique, il y a des "conférences" pour la pratique orale et écrite de la matière. Mais le plus important pour nous est le fait que le professeur peut communiquer aux élèves d'une classe les devoirs et les leçons à préparer. Ainsi, tous les devoirs écrits s'effectuent désormais par voie électronique, car les élèves les envoient à la boîte aux lettres du professeur qui les corrige à partir de son propre ordinateur (à l'école ou à la maison). Tous les documents, depuis le début du projet, restent dans les "salles de conférence" (ou répertoires). Nous avons maintenant une quantité énorme de documents qui montrent le travail que nous avons effectué. Tous ces documents, tous les messages et discussions restent ainsi à analyser quand le projet sera terminé. Ce sera une mine d'or pour ceux qui veulent étudier comment un lycée développe une pédagogie des nouvelles technologies.

L'échange avec l'extérieur

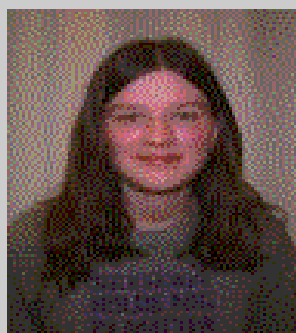
Mais dans nos pages web, nous avons également une fenêtre ouverte sur le monde.

La page d'accueil du lycée



Sur les pages web, nous présentons notre projet ; chaque élève et chaque professeur ont également leur propre page web. Voici un exemple d'une page d'une élève :

Page d'accueil personnelle



C'est moi

Je m'appelle Line, et j'ai 17 ans. Je viens de Danemark et j'habite dans une petite ville qui s'appelle Hjørring. La population est d'environ 2000 habitants. Nous avons beaucoup de facilités très extraordinaires : une boulangerie, un commerce, une association sportive, deux banques et des personnes singulières. J'habite là avec une sœur, un frère, mes parents, trois ordinateurs, une télévision et un cochon. J'ai un grand appétit et l'estomac. Je voudrais plutôt avoir un avion de combat.

Enfin ma propre page web que je vous invite à visiter pour apprendre un peu plus de mes expériences avec mes classes de français : www.nrsbgym.dk/fransk/fr.html

Location:  <http://www.nrsbgym.dk/fransk/fr.html>

Bienvenue à la page française de Jens Peder We

Vous trouverez ici des textes en français  bien sûr et des textes en danois.  N'oubliez pas de [m'envoyer vos commentaires](#)

Monique PERDRILLAT

QUELQUES INFORMATIONS ET ADRESSES D'INTERNET

UTILES POUR LA CLASSE DE LANGUES

Le contexte est stimulant puisque le Ministre de l'Éducation Nationale vient d'annoncer son plan d'action pour brancher tous les collèges et lycées de France sur Internet. Il s'agit de rattraper le retard car actuellement seulement 12% des collèges et des lycées sont connectés au réseau et on compte 10 ordinateurs par école contre 30 en Grande Bretagne...

L'association Ademir¹, à son niveau, depuis deux ans, oriente ses activités sur des projets pédagogiques utilisant Internet et incite tous ses clubs à se connecter pour proposer au public des lieux de découverte et de pratique des nouvelles technologies de l'information. Grâce aux informations extraites des listes de diffusion que nous recevons chaque jour, il sera question d'indiquer aux néophytes, des adresses de sites intéressants, de diffuser des comptes-rendus d'expériences réalisées en France et à l'étranger. A ce sujet, il est désormais évident que vous devez réviser ou mettre en pratique vos notions d'anglais car le monde de l'éducation s'ouvre à tous les pays du monde... Pourquoi utiliser Internet à l'école ? Faites donc un tour sur les sites indiqués et vous aurez certainement une réponse et aussi une idée de projet à réaliser avec vos élèves.

Abonnez-vous aux listes de diffusion

Il suffit de vous inscrire et vous recevrez directement dans votre boîte à lettres électronique des informations sur les sujets qui vous

¹ Ademir : Association pour le Développement dans l'Enseignement de la micro-informatique et des Réseaux, agréée et soutenue par les Ministères de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Créée en 1979, l'Ademir soutient et anime un réseau d'une centaine de clubs d'informatique dans les établissements scolaires en France.

intéressent. Vous pouvez aussi envoyer des messages et participer à des projets, ou vous faire des amis. Envoyer un e-mail à la liste en indiquant "inscription" ou "subscribe", votre nom, et c'est tout !

- Liste "Rescol " (Éducation nationale) : rescol-fr@univ-rennes1.fr
- Liste "éduprojets" : edu_projets@jupiter.grics.qc.ca
- Liste "édufrançais" : edufrancais@univ-rennes1.fr
- La classe globale francophone : listproc@cren.org
- Liste Freinet : freinet@cru.fr
- Liste pour les latinistes : latine@plearn.edu.pl
- Les langues régionales et / ou minorées : foutoir-verbal@dtex.com
- Le site des listes francophones : <http://www.cru.fr/listes>

Archives :

Toutes les listes de diffusion conservent leurs informations. Vous pouvez consulter par exemple les archives d'edufrançais avec un moteur de recherche : <http://listes.cru.fr/arc/edufrancais@cru.fr>

Des bulletins d'ordre pédagogique

Infobourg

<http://www.infobourg.qc.ca>

100 000 visiteurs sur le web d'Infobourg en six mois ! Si vous êtes néophyte, vous pouvez commencer par la visite de ce site et vous abonner au bulletin du même nom. Il s'agit d'un magazine québécois vraiment complet et professionnel sur les applications pédagogiques de Internet. Inscrivez-vous sur le site web ou par e-mail : infobourg@ixmedia.com

Les rubriques de l'Infobourg concernent : les associations, l'enseignement primaire et secondaire, les universités, les projets, les publications, la recherche et un index des sites éducatifs francophones...

Edumédia

<http://edumedia.risq.qc.ca>

Il s'agit d'un bulletin électronique dont les rubriques vous informent sur un concours franco-québécois, l'ordinateur en arts plastiques, des ressources sur le droit d'auteur, un rapport officiel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur l'utilisation du multimédia dans les

enseignements et bien sûr des liens vers de nombreux sites éducatifs.

CLIC : un magazine de l'APOP

<http://www.vitrine.collegebdeb.qc.ca/clic/CLIC21/Clic21.htm>

Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au post-secondaire, le magazine de l'APOP est offert en ligne. Exemples de sujets traités : "Apprentissage de la physique à distance , de nouveaux outils informatiques", "Réseaux pédagogiques".

EDUPAGE : des nouvelles de la formation à distance

<http://cursus.edu/thot.asp> <http://cursus.edu/thot.asp>

Vous pouvez recevoir dans votre courrier électronique, une fois par semaine, l'essentiel des titres des nouvelles les plus pertinentes sur la formation à distance:

Les cours les plus prestigieux, accessibles de partout ! ...du Québec, un nouveau site Internet, Top Class, formation sur le Web.WBT Systems (un système intégré de formation pour le Web), etc. Pour vous abonner : <http://cursus.edu/abonnement.asp>

Journal Pédagogique Européen sur un site italien

<http://www.enea.it/> <http://www.enea.it>

Écoles et universités européennes, voici le magazine "scola" sur internet. Director of Enea campus, Project Rome-Italy : marinucci@sede.enea.it

Des sites conseilles par Ademirnet

Pl@c tournante

<http://www.cssh.qc.ca>

Page d'accueil : "Inutile de passer des heures à fouiller le Web à la recherche de sites éducatifs, le psychorééducateur Pierre Lacroix s'en charge pour vous. Et non seulement il a l'art de pister des merveilles, mais il prend aussi le temps de les commenter ! "

Infinit éducation

<http://www.education.infinit.net>

Page d'accueil : "Sur cette plate-forme, nous pouvons tous ensemble

mesurer "en temps réel" l'efficacité des nouveaux instruments pédagogiques que les jeunes nous pressent de mettre en place. Nous pouvons ainsi les modifier, les améliorer, les repenser... encore une fois très rapidement. C'est proprement révolutionnaire."

Internet pour les enfants

<http://www.cogito/momes>

Page d'accueil : "Ce site s'adresse à tous les mêmes, petits ou grands, francophones ou francophiles. Il collecte des adresses de sites particulièrement attrayants, celles de serveurs spécialement consacrés aux cyber-kids, ainsi que celles de pages élaborées par de jeunes internautes. Hormis ce quasi traditionnel apport de bonnes adresses..."

Cyberpapy

<http://www.leproges.fr>

Aide aux devoirs sur Internet pour les disciplines de base (français, maths, physique, histoire géographie, philosophie, exposés...). Des grands-parents volontaires sont à la disposition des enfants pour répondre à leur appel à l'aide pour leur donner des informations ou des explications, mais attention, ils ne feront pas les devoirs pour autant ! En visitant ce site, vous pouvez passer aussi par les différentes rubriques du journal lyonnais *Le progrès*, en particulier "Le web des enfants" où de nombreux liens sont établis avec des écoles primaires de la région.

A.A.T.F. Association Américaine .des professeurs de français

<http://www.utsa.edu/aatf>

Ce site est assez complet et mis à jour régulièrement. Il a été réalisé par des professeurs de français, très expérimentés quant à l'utilisation d'Internet dans leur cours. Il établit des liens avec les sites culturels français utiles pour la classe et la recherche de documentation. Il donne aussi des idées d'applications pédagogiques d'Internet et diffuse des fiches de travail, choisissez alors la rubrique "Enseigner avec Internet". Une rubrique s'inspire aussi des expériences pédagogiques réalisées par minitel aux États-Unis et transférables sur Internet. A noter que certaines rubriques sont en anglais.

La page des internautes

<http://www.acusd.edu>

Ce site réalisé à l'Université de San Diego par Michèle Magnin. Vous

y trouverez des exemples concrets d'utilisation d'Internet en classe, des liens avec des sites utiles pour rédiger des compositions ou faire de la grammaire. Une découverte surprenante avec le web "comescope" ou big brother ! Des caméras sont installées aux quatre coins du monde et vous pouvez observer ce qui s'y passe... En ce moment on peut voir en direct "Rockfeller Center" et sa célèbre patinoire en plein New-york.

"A vos plumes !"

<http://www.mygale.org/06/causse>

Page d'accueil : "Ce site présente des contes et autres textes écrits par des élèves d'un collège en ZEP ainsi que leur méthode d'élaboration. Ouverte à tous, une rubrique «A vos plumes» propose à d'autres enfants de nous envoyer leurs textes... Des versions du site en anglais, portugais, allemand et espagnol sont en cours de réalisation ainsi que des textes originaux en langue étrangère. Vous constaterez que même dans la grisaille des banlieues il peut y avoir des aspects positifs et gais ! Nous attendons vos textes." Laurent Dubois : ldubois@edunet.ch

Lycée agricole Chartres : une encyclopédie

<http://perso.wanadoo.fr/efagrir/Efagrir.htm>

"Nous recherchons des collaborations et échanges possibles entre établissements (aspect organisation et pédagogie) et entre des élèves de différentes classes. Sur notre site vous découvrirez notre projet d'encyclopédie : peut-être serait-ce un point de départ." T. Lambillard

Les journées netdays

<http://netdays.eun.org>

Vous trouverez sur le site des Netdays des adresses utiles pour de nombreux contacts en Europe, des écoles déjà branchées dans votre région ou dans un autre pays. Certaines d'entre elles proposent déjà des projets intéressants.

Les sites académiques

Ils abritent de nombreuses rubriques pour les enseignants dans toutes les disciplines et les sites des établissements scolaires de leur région. Vous pouvez aussi vous adresser par e-mail aux responsables technologiques de chaque rectorat pour faire part de vos projets et obtenir éventuellement un soutien.

<http://www.ac-grenoble.fr/> <http://www.ac-grenoble.fr>

Pour une autre académie, c'est la même adresse, remplacer "Grenoble" par le nom de l'académie souhaitée "Toulouse", "Bordeaux", etc.

Fiches de révision pour le brevet du collège

<http://www.perso.hol.fr/~erra/>

Florence Delannoy a expédié une dizaine de fichiers qui sont désormais visibles sur le site de Romorantin. Des fiches d'histoire pour le brevet : la Guerre de 1914 - 18, la France 1919 - 1939, les États-Unis 1919 - 1939, etc. ; un cours sur le fascisme et le nazisme ; des travaux pour la 4ème : la conquête des libertés , la deuxième évaluation commune de l'année, population, villes et communications en Europe...

Les annales du bac sur CD-ROM

Les annales du bac existent désormais en version multimédia. Hatier a produit trois CD-Rom regroupant l'intégralité des épreuves des trois dernières années pour les élèves de terminale L, ES et S. Les matières traitées sont les mathématiques, l'économie, la philosophie, l'histoire - géographie ou la langue vivante 1. Le choix par académie, année de référence, thème et type de sujet est également possible. De 400 à 500 sujets sont proposés par CD au prix de 149 francs le titre.

Le site Geonet de François Jarraud

<http://www.fdn.fr/~fjarraud>

Professeur et responsable de la rubrique "Internet" du bulletin de l'association EPI (Enseignement Public et Informatique). E-mail : postmast@epi.fdn.fr

BIPS : Banque d'Images et de Scénarios Pédagogiques : une réalisation franco-québécoise

<http://www.grics.qc.ca/bips>

<http://www.crdp-poitiers.cndp.fr/bipsiste>

C'est une banque d'images alimentée selon un principe de collecte mutualisée. Les images sont fournies par des enseignants et diverses structures partenaires qui en autorisent l'exploitation gratuite pour toute pratique éducative non commerciale. C'est également une banque de pistes d'exploitation pédagogique des images. Des scénarios, éprouvés en classe par leurs auteurs, sont déposés dans la base sous des formes diverses : supports de cours, notes à l'attention des enseignants, fiches de

travail pour les élèves. BIPS propose aussi un espace pour s'interroger ensemble sur toutes les questions soulevées par l'image en éducation (pédagogie, didactique, psychologie, droit ...).

Allemand

<http://www2.ac-nice.fr/indexs.htm>

Site d'allemand du rectorat de Nice qui s'adresse uniquement aux professeurs .

"Schulen ans Netz" adresses utiles : (Web, liste de diffusion, et autres adresses utiles pour des profs cherchant à entrer en contact avec les réseaux allemands) : http://www.ac-idf.jussieu.fr/~c_alle

German news (en allemand)

Bulletin de l'actualité allemande : quotidien, très bien conçu, en allemand. Pour vous abonner : adresser à : LISTSERV@listserv.gmd.de, un message contenant uniquement : SUB GERMNEWS Prénom Nom

Des idées, des projets

Parrainez un enfant seul

<http://www.sail-the-world.com/>

Ils recherchent des écoles de tous niveaux pour mettre en place un système d'assistance scolaire aux enfants qui sont scolarisés hors d'une école (par leurs parents, dans le cadre de voyages à l'étranger, enfants en hospitalisation, enseignement par correspondance...) leur site se propose de mettre en relation ces enfants isolés et des classes francophones du monde entier. Actuellement construit par une famille qui part faire le tour du monde à la voile et animé par des enseignants bénévoles, le site a le soutien du Centre National d'enseignement à Distance. Si cela vous tente...

FAX ! Le journal junior international télécopie

C'est un projet pédagogique auquel participent des élèves de tous les pays du monde. Les étudiants se rencontrent à distance, sur un sujet qu'ils ont choisi. Ils rédigent une page composée d'articles bilingues, sur le thème donné. Le jour fixé, ils l'adressent par télécopie ou via réseau télématique à la rédaction centrale. Le journal est alors composé dans la journée. puis il est envoyé à toutes les classes participantes.

Les professeurs stagiaires de l'IUFM de Lorraine :
e.feltrin@ac-nancy-metz.fr

Kyriaki TSOUKALA

ACTIVITE SOCIO-SPATIALE

ET PERCEPTION DE L'ESPACE SCOLAIRE

Cet article présente une recherche sur la perception de l'espace scolaire. Il est fait de l'hypothèse que l'activité socio-spatiale de l'enfant conditionne sa perception de l'espace. Dans le cas précis de l'espace scolaire, c'est le type de pratique pédagogique qui permet d'observer comment la variable "activité" influence le phénomène de perception spatiale. Pour comprendre comment se structure ce phénomène il est nécessaire de recourir à l'interactionisme social (cf. L. S. VYGOTSKY 1978 ; B. SCHNEUWLY / J. P. BRONCKART s. l. dir. d. 1985), dans la mesure où ce dernier considère que le rapport entre le sujet et l'objet est surtout médiatisé par des significations sociales et culturelles appropriées à travers l'activité du sujet.

Dans cette approche, deux principes fondamentaux liés influencent considérablement les fonctions cognitives du sujet. Ce sont l'aspect matériel de l'activité humaine d'une part, et son inclusion dans le système des relations avec d'autres hommes d'autre part. L'outil intercede dans l'activité qui relie l'homme, non seulement au monde des objets, mais aussi aux autres hommes. Grâce à l'outil, l'activité humaine absorbe l'expérience de l'humanité. C'est la raison pour laquelle les fonctions psychiques de l'homme acquièrent une structure dont les caractéristiques ont été formées au sein de l'histoire à travers le processus de la communication avec d'autres personnes.

L. S. VYGOTSKY a étendu subtilement la notion d'outil aux systèmes des signes. Selon lui, tout comme les systèmes des instruments, les systèmes des signes créés par les sociétés au cours de l'histoire humaine changent selon la forme de la société et le niveau de développement culturel. L. S. VYGOTSKY a appelé les signes "instruments psychologiques" parce que ceux-ci contrôlent le comportement comme les moyens techniques contrôlent la nature. Dans l'apprentissage, toujours selon L. S. VYGOTSKY, ces "instruments psychologiques" sont formés par

l'enseignement. Et c'est l'activité scolaire qui constitue le moyen de leur appropriation.

Nous allons examiner comment deux pratiques pédagogiques, contrastées sur le plan du "rapport de l'élève aux outils d'apprentissage" (l'espace étant considéré comme outil pédagogique) et sur le plan du "rapport de l'élève aux autres membres de la communauté scolaire", influencent la structuration des repères spatiaux d'un élève.

Le cadre de la recherche

Cette étude s'appuie essentiellement sur l'analyse des représentations topographiques que les enfants se forment de leur classe. Il s'agit de voir dans quelle mesure des paramètres pédagogiques infléchissent les représentations subjectives.

La population étudiée est composée de 60 élèves, éduqués dans deux univers d'activité scolaire très différents: le système formel et le système Freinet. Le système formel se caractérise par la dépossession / aliénation des moyens d'apprentissage, par la passivité de l'élève et par l'organisation individuelle du travail scolaire. Au contraire, le système Freinet s'appuie sur la participation active de l'élève au processus de l'apprentissage, sur l'appropriation des outils pédagogiques et sur l'organisation coopérative du travail scolaire. Examinons tout d'abord l'impact du facteur "appropriation / aliénation des outils" sur le phénomène de la perception.

Image mentale et activité pratico-sensible

Les éléments de la classe réelle sélectionnés et représentés sur les dessins des enfants présentent un intérêt tout particulier. Nous avons constaté que les enfants représentent surtout les objets qui sont en rapport avec leur activité pratique scolaire (nous les nommerons objets "activisés"), et peu les objets avec lesquels ils n'ont qu'un simple contact visuel (objets "non activisés"). Ce qui met bien en évidence l'importance de l'action et des facteurs sociaux dans la reconstruction du réel. Pour les enfants d'âge scolaire, l'action joue un rôle particulièrement important dans l'intériorisation du monde extérieur (Piaget, 1969). Précisons ici que Piaget a limité l'action à son seul caractère sensori-moteur, alors que pour Vygotsky l'action n'est pas simplement une activité extérieure et motrice. Vygotsky parle d'instruments ou d'outils plutôt que d'objets, et considère leur utilisation par les enfants d'un point de vue social. Sur ce point, il se différencie de Piaget en intégrant une dimension historique et sociale dans les processus d'intériorisation du réel.

Le dessin de Florence (cf. dessin n° 1) constitue une illustration caractéristique de ce point de vue. Dans son dessin sont représentées les quatre alvéoles qui composent l'espace de sa classe (architecture semi-ouverte). Il s'agit de quatre espaces séparés qui ont été aménagés respectivement pour les leçons théoriques, l'informatique, les activités artistiques et l'imprimerie. Alors qu'elle a dessiné l'équipement des trois premières alvéoles, Florence a laissé la quatrième vide pour la simple raison que l'imprimerie n'avait pas encore été utilisée par les enfants de sa classe !

Dessin n° 1



Dessin de Florence, 10 ans. Ecole de type D (Freinet / ouvert).

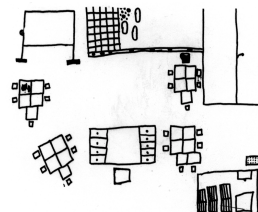
- a. enseignements théoriques,
- b. informatique,
- c. activités artistiques,
- d. imprimerie.

Dans les exemples cités, l'activité socio-spatiale des enfants peut être définie en tant qu'usage pédagogique des objets situés dans un espace architectural donné. Notre échantillon comprend également des exemples d'activité spatio-pédagogique dans lesquels l'espace architectural en trois dimensions est un des éléments constitutifs de cette activité. Dans le cadre des activités scolaires dites "métiers", à caractère tant pédagogique que social, les élèves pouvaient agir et influencer l'organisation et l'esthétique des espaces-alvéoles. Ici, les qualités physiques de l'espace architectural sont donc comprises dans les motifs et les buts de l'activité pédagogique des enfants. L'espace est perçu et mis en valeur à travers les interventions à caractère socio-pédagogique qui influencent l'intérêt et le motif de l'enfant par rapport à son espace. Observons en particulier le dessin de Laetitia (dessin n° 2), qui est responsable de l'organisation et du fonctionnement du coin – lecture de la classe : on constate que les éléments de cet espace – moyen d'éducation sont représentés en détails, tandis que les autres coins de la classe sont absents (malgré le fait que l'enfant utilise leur équipement dans le cadre de son activité pratique).

Dessin n° 2

Dessin de Laetitia, 9 ans. Ecole de type B (Freinet / fermé).

Examinons maintenant l'impact du facteur "organisation coopérative / individuelle du travail" sur la structure et le contenu de la représentation spatiale.



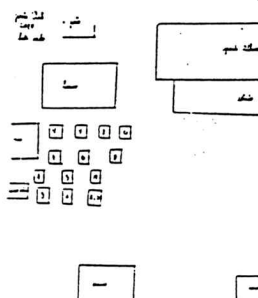
La distance comme paysage subjectif

Les places des élèves sont des éléments constitutifs du dessin de la classe réelle. On peut se demander ce qu'il entre de social ou d'affectif dans la représentation de ces objets que sont les places. En fait, on s'aperçoit que la façon dont ces éléments sont représentés est indicative de la relation existant entre l'image mentale et le type de relations sociales qui caractérisent l'équipe - classe. Alors que dans l'espace réel les bureaux constituent des rangées continues (ils sont placés les uns à côté des autres), dans l'espace représenté ils apparaissent de trois manières différentes :

1. Les rangées deviennent discontinues (cf. le dessin n° 3). C'est-à-dire que les bureaux dans leur ensemble sont placés à distance les uns des autres (espace de simple juxtaposition).

Dessin n° 3

Dessin de Jérôme, 11 ans. Ecole de type A (Fomel / fermé).

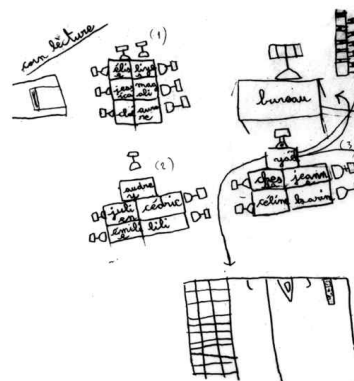


2. La continuité est maintenue, à savoir que les bureaux dans leur ensemble sont placés comme dans l'espace réel (cf. le dessin n° 3).

Dessin n° 3

Dessin de Yaël, 9 ans. Ecole de type B (Freinet / fermé).

3. La discontinuité caractérise le plus grand nombre des places. Seules les places proches de la place personnelle de l'élève sont placées côtes à côtes (espace de simple juxtaposition affective). Le dessin de David (cf. le dessin n° 4) est un bon exemple de ce type de représentation:



Dessin n° 4

Dessin de
Ecole de type A
(Formel / fermé).

Les types de
des places 1 et 3
les dessins des
classes de type
formelle, alors que

domine dans les dessins des enfants fréquentant les écoles Freinet.



David, 11 ans.

représentation
dominant dans
enfants des
pédagogie
le type 2

Conclusion

La méthode d'approche employée nous a permis de déterminer le rôle fondamental de la pratique spatio-pédagogique dans la formation des représentations spatiales de l'enfant. En polarisant la pratique scolaire de l'enfant en couples d'oppositions tels que "appropriation / aliénation des outils d'apprentissage", "organisation coopérative / individuelle du travail", nous avons vérifié en partie notre hypothèse de travail relative au rôle de la pratique scolaire dans le processus de perception et d'évaluation de l'espace scolaire. Sans prétendre avoir épuisé l'investigation des paramètres qui engendrent les images construites par l'enfant, nous pensons avoir mis en évidence le rôle fondamental de

l'activité scolaire dans le processus de construction de l'image mentale. Ce processus consiste en l'analyse et la synthèse, par l'imagination, d'un matériel "primaire". Or, dans le cas de l'espace scolaire, ce matériel "primaire" est bien l'espace réel – objectif, mais filtré par la pratique scolaire de l'enfant.

Bibliographie

FREINET, C. (1968) : *Essai de Psychologie sensible I. Acquisition des techniques de vie constructives*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

FREINET, C. (1969) : *L'école du peuple*. Paris : Maspero.

LEONTIEV, A. (1984) : *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

PIAGET, J. (1969) : *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denöel.

SCHNEUWLY, B. / BRONCKART, J. P. (s. l. dir. d.) (1985) : *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

TSOUKALA, Kiriaki (1994) : "La perception de l'espace scolaire par les écoliers, étude comparative, pédagogie Freinet, pédagogie formelle", in : CLANCHÉ, P. / DEBARBIEUX, E. / TESTANIERE, J. (s. l. dir. d.) (1994) : *La Pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, pp. 361 - 370.

VYGOTSKY, L. S. (1978) : *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. London : Harvard University Press.

Nos lectures

Cristina ALLEMAND-GHIONDA (s. l. dir. d.) (1997) : *Multiculture et éducation en Europe, travaux de la conférence Inter 93* (2e édition). Bern :

Peter Lang

Du monocle

Patronné

Roger UEBERSCHLAG

**Rita Kupetz (1997) : *Vom gelenkten zum freien Schreiben im
Fremdsprachenunterricht.* [L'introduction de l'expression libre dans
l'enseignement des langues : textes allemands et anglais.] Bern : P. Lang**

En janvier 1997,

Roger UEBERSCHLAG

**Information concernant le projet de la création d'un collège - lycée
expérimental dans l'Éducation nationale**

D.E.C.L.I.C. DANS L'ÉDUCATION NATIONALE !

"Un déclic ?" Oui, le Développement Expérimental d'un Collège - Lycée
d'Initiative Citoyenne.

Pourquoi faut-il un D.E.C.L.I.C. dans l'Éducation nationale ?

La nécessité d'une nouvelle conception de la citoyenneté, tout comme les exigences du monde du travail de demain, doivent amener à mettre l'accent sur la qualité et le développement chez tous les élèves de compétences nouvelles : sens de l'initiative et des responsabilités, autonomie, aptitude à communiquer.

Il faut aussi élaborer d'urgence des réponses pour les jeunes : lutter contre la violence et l'exclusion par l'insertion dans une structure participative qui donne sa place à la personnalité globale des adolescents.

Pour cela, nous souhaitons obtenir rapidement l'ouverture d'un collège - lycée innovant dans l'Éducation nationale.

Grâce à une participation active aux différents apprentissages et à la vie de groupe, nous voulons :

- éveiller les élèves au plaisir de la connaissance,
- développer leur sens social (prise des responsabilités, participation à la vie collective),
- pour leur permettre de trouver un équilibre entre l'intégration à la société et un épanouissement personnel,

La participation : ça marche !

- Un collège parce que c'est une étape primordiale dans le parcours scolaire des adolescents, et parce que c'est le maillon faible du système éducatif.
- Un collège – lycée pour assurer la cohérence des enseignements et permettre le suivi de chacun.
- Avec une section à visée professionnelle (secteur tertiaire) pour lutter contre les effets de la séparation LEP / lycée classique et assurer un meilleur système coopératif.

**Le Développement Expérimental
d'un collège - lycée d'Initiative Citoyenne**

QUAND ?

En septembre 98 : il n'y a donc pas de temps à perdre. Le compte à rebours a commencé : démarches pour obtenir l'agrément du ministère, le choix des locaux d'implantation, leur équipement, la constitution définitive de l'équipe et la préinscription

des enfants et des adolescents.

OÙ ?

Dans l'Est Parisien : le XIXe – XXe arrondissement de Paris ou ses environs (Bagnolet, Montreuil...), par volonté de s'insérer dans un quartier défavorisé et à proximité de l'école primaire innovante de Vitruve.

AVEC QUI ?

Une équipe d'enseignants – éducateurs. Elle sera cooptée autour du projet pédagogique sur quatre principes :

- avoir déjà tenté de développer les objectifs précités dans son établissement d'origine ;
- s'insérer dans un travail d'équipe qui englobe la totalité du fonctionnement de l'établissement (enseignement, administration, animation) ;
- travailler sur la définition du projet pendant toute l'année 1997-98 ;
- s'investir fortement (temps de présence, prise de responsabilités).

L'équipe éducative sera choisie sur profil de poste, ou poste spécifié, ou "mouvement particulier" et non sur un barème. Des garanties devront être assurées (droit au retour sur poste d'origine).

Des enfants et adolescents :

Il faudra trouver un équilibre entre le recrutement local (50 % minimum élèves du secteur) et les élèves issus d'écoles différentes ((à % maximum hors secteur : anciens élèves de l'école Vitruve, élèves issus des classes Freinet, adolescents exclus du système traditionnel).

Une ouverture sur la vie et sur la ville :

Nous voulons travailler avec des parents d'élèves fortement impliqués, des élues parti prenantes, des associations partenaires, des universitaires.

QUI SOMMES NOUS ?

Des enseignants ou C.P.E. :

- Titulaires d'un poste dans l'éducation nationale.
- Expérimentés.
- Formant une équipe en y intégrant des (futurs) élèves, des parents d'élèves, des enseignants, et tous ceux qui seraient motivés par ce projet.

- Jean François BOULAGNON, professeur de mathématiques et C.P.E. depuis 1983, en fonction au collège Utrillo à Paris (XVIIIe)

- Maryvonne MENEZ - HALLEZ, professeur de mathématiques depuis 1967, en fonction au collège - lycée Paul Bert à Paris (XIVe)
- Martine LAGADEC, professeur d'anglais depuis 1976, en fonction au collège Joliot - Curie à Pantin (93)
- Frédéric VAJAS, éducateur de prévention chargé de mission, professeur de français depuis 1994, en fonction au Lycée Colbert à la Celle St cloud (78)
- Marie Laure VIAUD, professeur d'histoire – géographie depuis 1992, en fonction au lycée Marcellin Berthelot à Pantin (93).

COMMENT ?

Une pédagogie active et cooperative

Les *innovations* portent sur l'ensemble des activités éducatives et concernent aussi bien les contenus que les méthodes, autant les structures que les modes de gestion ainsi que tout ce qui ressort de la "vie scolaire" ou des activités péri – para – post-scolaires.

Une pédagogie active

Chaque élève fait partie d'un "*groupe – classe*" (groupe- référent) qui constitue le niveau le plus propice pour la cogestion. Cette unité nous semble la plus pertinente pour l'élaboration de lois propres à un petit groupe.

Il élabore avec l'aide des enseignants son programme de travail (*plan de travail individualisé*) par rapport auquel il fait régulièrement le point. Par exemples, un élève peut être au niveau "sixième" en mathématiques et au niveau "quatrième" en anglais. Les classes ne sont pas cloisonnées.

L'objectif final est d'amener chaque élève, à son rythme, au niveau réclamé à chaque fin de cycle.

Le travail sur des *projets interdisciplinaires* inspirés de la *pédagogie Freinet* et de la *pédagogie Institutionnelle*, est partie intégrante de notre démarche pédagogique : édition d'un journal, sorties – enquêtes, visites de musées, informatique (site Web), théâtre...

Pour l'évaluation, nous utiliserons un système d'unités de valeurs".

Une pédagogie coopérative

L'équipe privilégie la parole et l'écoute, ainsi que la coopération avec des intervenants extérieurs, pour gérer les conflits autrement que par l'affrontement.

Les pratiques collectives du groupe, telles que le *conseil* mis au point par les praticiens de la pédagogie Freinet, sont au centre du projet.

Bibliographie (à titre indicatif)

AMRAM Michel, d'ORTOLI Fabienne (1990) : *L'école de françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Hatier.

AUFFRAND Roger, Guide (1997) : *Annuaire 97 – 98 des écoles différentes*. Paris : Ed. Possible – Agence Informations enfance.

DEDARIDA Catherine (1991) : *L'école qui décolle. De la maternelle à la fac : cinq nouvelles façons d'enseigner*. Paris : Le Seuil 1991.

BOUMARD Patrick et LAMIHI Ahmed (1995) : *Les pédagogies autogestionnaires*. Paris : Ivan Davy éditeur.

DECROLY – SAINT MANDE (1988) : *Plaisir d'école ? Decroly : une différence pédagogique*. Paris : éditions H.G.

DEFrance Bernard (1992) : *La violence à l'école*. Paris : Syros / École des parents.

FREINET Célestin (1967) : *Pour l'école du peuple*. Paris : Petite collection Maspéro – La découverte.

Cahiers pédagogiques : Innover, Encore.. n° 350 – 351, janvier 1997.

Adresse

Projet D.E.L.I.C. • 152 Boulevard Vincent Auriol • 75013 Paris • Tél. : 01.45.83.54.26.

NOS AUTEURS

Elisabeth DUMAS – DOMERGUE : institutrice, enseignante d'anglais, formatrice à l'I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier, Centre de Nîmes, membre de l'I.C.E.M.

Adresse : 74, champs des peupliers • Courbessac • 30000 NÎMES.

Michel GAUTHIER : professeur d'université enseignant l'espagnol à l'I.U.T. de Paris (Université de Paris V).

Adresse : I.U.T. de Paris • Université de Paris V • 143, avenue de Versailles • 75016 PARIS.

Hélène GRESSO : enseignante de français langue étrangère au Département de Français, à l'Université de Pennsylvania.

Adresse : The Pennsylvania State University • Department of French • 320 S. Burrowes Building • University Park, PA 16802 USA.

E-mail : hlg7@psu.edu, Web : <http://www.personal.psu.edu/hlg7>

Lara LOMICKA : enseignante de français langue étrangère au Département de Français, à l'Université de Pennsylvania.

Adresse : The Pennsylvania State University • Department of French • 320 S. Burrowes Building • University Park, PA 16802 USA.

E-mail : LLL132@psu.edu Web : <http://www.personal.psu.edu/lll132>

Nathalie MÈGE : traductrice

Adresse : 66, rue du Faubourg St. Martin • 75010 PARIS.

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.geocities.com/Athens/2200>

Nous publions ce texte avec l'aimable autorisation de cette association ; les informations sont issues de ses bulletins mensuels *Internet à l'école*. Pour recevoir ce bulletin, adressez un courrier électronique à Ademir, indiquez en objet "inscription Ademirnet infos", puis votre adresse e-mail, votre nom, votre fonction.

Kyriaki TSOUKALA : maître des conférences à l'École d'Architecture, Université Aristote de Thessalonique, Grèce.

Adresse : Aristotle University of Thessaloniki • Département d'Architecture • G-54006 Thessaloniki • Grèce. E-mail : ktsouka@ccf.auth.gr

Gerald SCHLEMMINGER : maître de conférences, enseignant l'allemand à l'I.U.T. de Sceaux (Université de Paris XI) ; membre de l'I.C.E.M., responsable du Secteur Langues.

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

Jens Peder WEIBRECHT : professeur de français langue étrangère au lycée.

Adresse : Nørresundby Gymnasium og HF • Studievej 14 • DK-9400
Nørresundby • Danemark. E-mail : jw@udd.nrsbgym.dk

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 |
| N° 13 | mars 1998 : | Internet et la classe de langues |
| N° 14 | septembre 1998 : | L'expression libre |

Prix : 85 F (+ 15 F de port)

Bulletin d'abonnement

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

NOM, Prénom : _____

Adresse : _____

Matière d'enseignement : _____

Niveau d'enseignement : _____

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

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

Abonnement individuel France : 200 Francs

Abonnement individuel étranger : 300 Francs

Abonnement Institution / établissement scolaire : 360 Francs

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

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

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

Date :

Signature :

Adresse de la rédaction :

Tracer • 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