

ISSN : 1246-1024

T r a c e r

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

Dossier :

Recherches sur le texte libre

N° 16, sept. 1999

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, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Gerald Schlemminger, Université de Paris XI

Secrétariat :

Muriel Seychelles

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 1999

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 16 de *Tracer* a été tiré à 200 exemplaires.

Table des matières

	Page
Editorial	5
Dossier : Recherches sur le texte libre	
Textes libres en classe d'anglais, une innovation motivante ?, par Françoise BASSON-DRUON	xx
Enseignement à distance et ouvert	
L'aventure <i>TutoLangues</i> : l'enseignement agricole - héraut des réformes pédagogiques au lycée ?, par Gerald SCHLEMMINGER	xx
Enseignement précoce des langues	
Deux écoles primaires jumelées en France et en Allemagne, par Kerstin ASCHMUTAT	xx
Pourquoi une langue étrangère à l'école primaire ? le français en Allemagne, par Marie-Luise KÜBEL	xx
Internet et la classe de langue	
Naviguer sur Internet en classe de langue, par Monique PERDRILLAT	xx
Infos du Secteur Langues	
Nos auteurs	xx

La situation de la recherche sur la pédagogie Freinet en classe de langue

Il y a peu de recherches empiriques en pédagogie Freinet en général¹ et encore moins sur les pratiques Freinet en classe de langue. C'est la raison pour laquelle nous présenterons dans ce numéro l'étude de Françoise BASSON-DRUON sur le texte libre dans des classes d'anglais. Elle a été réalisée dans le cadre d'un mémoire professionnel à l'I.U.F.M. de Grenoble et retravaillé aux Journées d'Études du Mouvement Freinet en avril 1999 en vue de cette publication.

Le seul autre travail de recherche est celle C. MINUTH (1996) pour une thèse d'université. Il s'agit d'une analyse des stratégies de production de textes libres en classe de français, langue étrangère, dans une situation *non guidée* mais cadrée. Nous proposons de présenter brièvement cette recherche allemande. Elle semble confirmer les recherches antérieures sur la production écrite *guidée*² :

1. L'analyse des obstacles que rencontrent les élèves lors de l'écriture libre sont de deux tiers des difficultés d'ordre lexical (la recherche du mot approprié), un tiers concerne des problèmes morphosyntaxiques (la forme correcte du mot, l'ordre des mots) ; l'orthographe ne joue qu'un rôle mineur. Le protocole introspectif³ révèle que l'importance des problèmes lexicaux provient principalement de la stratégie énonciative : l'élève croit pouvoir réaliser son intention de parole malgré des difficultés morphosyntaxiques, il ressent le manque de vocabulaire comme

-
- ¹ Il s'agit en tout et pour tout (cf. également G. SCHLEMMINGER 1998) :
- de deux travaux sur le texte libre en langue maternelle à l'école primaire : P. CLANCHÉ 1988 et C. RÖHNER 1997 ;
 - d'une recherche sur l'expression libre et la dynamique de communication dans une classe de collège (J. LÈMERY / C. FABRE-MOULIN / M.-C. LEPETIT [1972]) ;
 - d'une étude sur les caractéristiques communicationnels du travail en réseau Minitel avec des classes d'école primaire (C. DERRIEN 1995),
 - et d'une étude sur le "Quoi de neuf" (E. PURMANN 1997).
- ² Cf. par exemple H.-P. KRINGS 1986 et les travaux dans : *Aile*, 1996, n° 8.
- ³ Il s'agit d'une méthode d'investigation qui consiste à relever les représentations et les stratégies qu'utilise l'élève. Il s'agit d'un protocole de recherche précis partant des verbalisations qu'énonce l'apprenant lors de ses activités.

plus handicapant. Il est clair que dans ce type de stratégie, l'orthographe est considérée comme dérisoire. Il s'avère que les élèves débutants ont du mal à dévier de leur plan d'énonciation initial et à utiliser des stratégies d'étayage, de réduction, de substitution voire d'évitement.

2. L'analyse fine des stratégies d'énonciation révèle que les élèves essayent d'abord de concevoir le plan d'énonciation en langue maternelle pour le transposer ensuite, souvent mot à mot, dans la langue cible (traduction mentale). Les stratégies d'étayage sont la recherche mentale de lexique et de grammaire ainsi que l'utilisation d'outil d'aide (dictionnaire, etc.). L'étude révèle également un déficit important dans l'utilisation appropriée des outils d'aide. Le recours aux automatismes langagiers intériorisés est nettement plus fréquent que le recours à un savoir explicite sur la régularité de la langue.

Environ 80 % des problèmes verbalisés ont été résolus avec succès (c'est-à-dire selon la norme de la langue cible)¹. Ce résultat laisse supposer qu'en reconnaissant un obstacle, l'élève envisage, en même temps, des hypothèses et des stratégies pour le dépasser. La méthode introspective de verbalisation ("thing aloud about") peut donc être considérée comme une stratégie favorisant une démarche analytique.

3. L'analyse des stratégies discursives (au niveau du texte) pendant le processus d'écriture révèle la présence de plusieurs phases de planification et d'articulation du discours, de réemploi d'éléments d'anciens textes. Les problèmes linguistiques peuvent modifier le plan initial et ralentir, voire exclure sa réalisation. Les élèves débutants utilisent, dans une moindre mesure, le "monitoring"² et reprennent moins souvent ou pas du tout leurs écrits que des apprenants avancés.
4. En ce qui concerne les répercussions de la production de textes libres sur les stratégies d'apprentissage, la continuité régulière de la

¹ Pour les erreurs qui persistent malgré les auto-corrections, la recherche ne permet pas de dire s'il s'agit de problèmes reconnus, mais non verbalisés et corrigés, ou de réels déficits dans la compétence langagière de l'élève.

² Le concept "du monitoring" a été développé par S. D. KRASHEN. Le savoir explicite des régularités d'une langue peut jouer le rôle d'un filtre ou d'un moniteur face aux automatismes acquis et, si besoin est, intervenir en tant que correcteur au niveau de la construction progressive de l'interlangue.

production (sur six mois) montre que les élèves utilisent moins, mais plus rapidement les outils d'aide ; le temps d'écriture baisse, le nombre des mots augmente.

5. Les répercussions de la production de textes libres sur le type de discours se manifestent dans le fait que les élèves abordent des sujets concernant leur environnement personnel et social. Ces sujets sont souvent banals. Avec le temps, la fiction cède la place à des textes plus subjectifs et personnels. Ces résultats confirment ce que P. CLANCHÉ (1988) a constaté pour des textes libres à l'école primaire. Il manque néanmoins un corpus suffisant en langue étrangère pour confirmer les types d'écriture que P. CLANCHÉ a constatés auprès des élèves de l'école primaire (les différents types de poésie, de séries d'écriture, la place de la sexualité, etc.).

L'étude de F. BASSON-DRUON est un pas supplémentaire dans la recherche sur les textes libres. Elle permet de confirmer, voire d'affiner certains résultats énoncés ci-dessous ; elle pose également de nouvelles questions sur la pratique des textes libres. Compte tenu des recherches en psychologies d'apprentissage sur le temps du réemploi de structures langagières, l'appréciation de l'auteur quant aux moins bons résultats de certains élèves peut paraître sévère. Elle mérite néanmoins réflexion.

Les recherches sur la pédagogie Freinet en classe de langue se situe, à notre avis, dans le courant d'un prudent renouveau de la réflexion didactique et de la pratique de classe qui partent d'une approche holiste de la situation de l'apprentissage¹.

Bibliographie

Aile (revue de l'association Enclages, Université de Paris VIII), 1996, n° 8 : Dossier : Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues, A. TRÉVISSE coord.

CLANCHÉ, P. (1988) : *L'enfant écrivain. Génétique et Symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.

DERRIEN, C. (1995) : *Le réseau télématique "Freinet". Dynamique communicationnelle de classe en innovation 1985 - 1994*, Thèse d'université, Sciences de l'éducation, Université de Caen.

GROUPE DE PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE DE LA GIRONDE (1992) : *Monnaies d'Echanges. Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*, Bordeaux,

¹ Voir à ce sujet par exemple C. JAFFKE (1996) et les travaux réunis dans : G. SCHLEMMINGER / T. BRUSCH / M. SCHEWE (1999) (s. l. dir. d.) ; voir également les considérations plus générales d'un renouveau de la didactique de C. PUREN (1994).

Copifac.

JAFFKE, C. (1996) : *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag [2e édition revue et augmentée, première édition : 1994].

KRINGS, H.-P. (1986) : *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*, Narr, Tübingen.

MINUTH, C. (1996): *Freies Schreiben im schülerorientierten Anfangsunterricht Französisch*, Berlin, Cornelsen.

LÈMERY, J. / FABRE-MOULIN, C. / LEPETIT, M.-C. (s. a.) : *La communication dans l'expression libre*, Cannes, C.E.L., Bibliothèque de l'Ecole Moderne [s. n°], [1972].

PUREN, C. (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, coll. CREDIF essais.

PURMANN, E. (1997) : "Der Moregenkreis als Unterrichtstechnik", in : in : RÖHNER, C. (1997) : " Lebens- und Entwicklungsthemen in freien Texten", in : HAGSTEDT, H. (s. l. dir. d.) (1997) : *Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Célestin - Freinet - Symposium in Kassel*, Weinheim, Beltz / Studienverlag, pp. 60 - 114.

SCHLEMMINGER, G. (1998) : "En 60 ans, peu de recherches sur le terrain...", in : *Coopération pédagogique*, 1998, n° 97, mars / avril 1998, pp. 29 - 30 et 37.

SCHLEMMINGER, G. / BRUSCH, T. / SCHEWE, M. (1999) (s. l. dir. d.) : *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin, Cornelsen Verlag.

Gerald SCHLEMMINGER

Note de la rédaction :

Le numéro 16 est le dernier de l'actuelle série d'abonnement. Comme le C.R.E.L.O. cesse ses activités, la rédaction de Tracer perd sa base logistique et d'édition. Nous sommes actuellement en pourparler avec un éditeur pour négocier une reprise de la revue en vue d'une édition et d'une distribution plus professionnelle. Cet éditeur vous contacter pour la poursuite de votre abonnement.

Francoise BASSON-DRUON

TEXTES LIBRES EN CLASSE D'ANGLAIS, UNE INNOVATION MOTIVANTE ?

Ma situation d'enseignement

J'ai effectué mon stage en responsabilité dans le collège Marc Sangnier, situé à Seyssins, dans la banlieue proche de Grenoble. Durant ce stage j'ai eu la responsabilité d'enseigner l'anglais à deux groupes-classe de 4e. Un groupe de 9 élèves, la 4e 5 et un groupe de 23 élèves, la 4e 6. Un groupe de 4e, exceptionnellement réduit, est composé de 5 garçons et 4 filles tous âgés de 13-14 ans. Malgré sa taille réduite le groupe est très hétérogène et les 3/3 que je rencontre habituellement¹ y sont bien présents². L'autre groupe de 4e, également hétérogène, est composé de 9 garçons et 14 filles.

Exception faite de 4 à 5 élèves, l'ensemble des deux classes montre un intérêt satisfaisant pour la langue anglaise et le cours d'anglais lui-même. Les élèves sont dans l'ensemble travailleurs et intéressés par ce qui leur est proposé. La disposition des bancs dans les salles de classe varie en fonction de la salle occupée. En général, les bancs sont disposés en forme de deux "U". Un cours avec les 4e (9 élèves) a lieu dans la petite "salle de bridge", ce qui confère au cours un climat socio-affectif particulièrement positif et proche du cours particulier individualisé.

Mon point de départ

Lors de mes expériences antérieures dans l'enseignement, j'ai

¹ En pédagogie on part du fait que dans tout groupe-classe nous pouvons regrouper les élèves en trois groupes assez égaux, les élèves ayant des facilités, les élèves ayant des difficultés et les élèves moyens.

souvent été confrontée à des situations assez laborieuses dans lesquelles le constat d'une absence de motivation de la part des élèves me questionnait quant à l'utilité et l'efficacité de mes pratiques. De même, le manque d'investissement personnel dans l'apprentissage d'une matière où l'interaction est aussi importante, rendait le cours parfois fastidieux et peu intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves.

Sans nier l'évidence des résultats positifs qu'apporte un enseignement effectué à l'aide d'une méthode élaborée et rigoureuse, soutenue par un manuel assurant à la fois une progression raisonnée et une communication entre les élèves et le professeur, il me semble que la motivation et l'investissement personnel de l'élève soient une des clefs de la réussite de son apprentissage. L'autre étant la pratique régulière de la langue par la réutilisation des notions vues en cours.

Afin de tenter de remédier à ce manque et de favoriser la pratique de l'anglais, j'ai eu l'idée d'instaurer, dès le début de l'année, une adaptation de la technique du "texte libre". Cet outil, encore innovant aujourd'hui du fait qu'elle est finalement peu utilisé, est très apprécié à la fois des enseignants la mettant en application, comme l'attestent de nombreux articles des collègues enseignants qui affirment découvrir ainsi une autre facette de leurs élèves, mais également des élèves, ainsi que le certifient leurs commentaires et leurs remarques.

Mon optique est de centrer l'enseignement sur l'élève, ainsi que le préconisent les Instructions Officielles de l'Education Nationale, et de valoriser son travail, quelles que soient ses capacités, ainsi que ses productions, quelle qu'en soit leur qualité.

Quelques références conceptuelles et théoriques à propos de la technique du texte libre

Le concept de "la libre expression" est fortement lié à l'idée du "tâtonnement expérimental". Il s'agit d'un principe pédagogique qui doit permettre à chacun d'exprimer ses centres d'intérêt, ses recherches personnelles, et réflexions, mais également ses sentiments, ses émotions, ses doutes, son vécu... Pour ce faire, les outils sont multiples : l'expression personnelle (parole, écriture) libre, le travail manuel et les productions audiovisuelles par le son et l'image, etc.

Les principales techniques de mise en application de ces concepts sont l'imprimerie, le texte libre, la correspondance scolaire et le journal scolaire. Une des idées maîtresses sous-entendue à cette approche est

donc de faire rentrer la vie dans l'école.

Aussi la communication est-elle le complément de la libre expression : s'exprimer c'est communiquer avec les autres enfants et les autres adultes. Un aspect essentiel des textes libres est la valorisation de la communication des ces productions aux autres élèves et enseignants de l'établissement, par la publication et l'affichage.

Les productions écrites seront en premier lieu destinées à être évaluées par le professeur d'anglais, ce que Abraham MASLOW¹, appelle la motivation extrinsèque, (motivation associée à la recherche d'une récompense, argent, prix, médaille, note) mais aussi et surtout à faire partager un événement, une idée, un sentiment, c'est la motivation intrinsèque (motivation liée à la recherche d'une satisfaction personnelle, d'un sentiment de satisfaction, de compétence d'autonomie).

Aperçu historique du texte libre en classe de langue

G. SCHLEMMINGER (1996) distingue trois périodes d'évolution des techniques Freinet dans l'enseignement des langues en France. Elles se distinguent par le degré de diffusion des techniques Freinet dans le second degré, le nombre d'enseignants pratiquant la pédagogie Freinet, le nombre des publications à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement et le niveau de théorisation.

1. La première période (1966 – 1973) se caractérise par l'avènement de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues vivantes : des instituteurs pratiquant cette pédagogie sont promus au collège et au lycée et y répandent leurs idées. En 1973, publication des *Dossiers pédagogiques* regroupant des articles de cette période.
2. La deuxième période (1974 – 1980) se distingue par l'élargissement du nombre d'enseignants de langues utilisant les techniques Freinet dans leurs classes. Des enseignants d'allemand, deuxième langue étrangère en France, mettent en pratique ces techniques. Les premiers articles sont publiés en dehors du mouvement Freinet. C'est aussi durant cette période que le plus grand nombre de publications sont relevées et que cette pédagogie se répand à l'étranger.
3. La troisième période (1981 – 1988) se caractérise par une coupure

¹ cité dans H. Douglas BROWN (199).

en 1981 et une baisse du nombre de publications. Les facteurs invoqués pour expliquer cette perte de vitesse sont assez divers. Elle peut s'expliquer, entre autres, par une certaine modernisation et une plus grande ouverture du système scolaire, par l'évolution de carrière des enseignants les plus engagés, et par une certaine démotivation due à un manque de formation initiale et la difficulté du combat de l'innovant.

La première publication sur l'enseignement des langues en pédagogie Freinet date de 1966. Il s'agit d'un article de M. BERTRAND, intitulé "bilan d'une expérience. Correspondances internationales dans le 5e cycle". Dans cet article M. Bertrand décrit plusieurs années d'expérience de correspondance dans ses cours d'anglais de 6e à la 3e entre 1962 et 1965.

En 1973, J. POITEVIN, est celui qui a introduit le premier ces techniques dans l'enseignement des langues au lycée. Dans son essai J. POITEVIN expose les différents apports extérieurs : la correspondance, l'enquête, les divers documents (dossiers, textes, livres, manuels, bandes sonores, disques). On peut noter une importante planification du travail par l'élève, une autonomie dans la réalisation du travail et un suivi précis par l'enseignant et l'élève.

Dans l'*Educateur* de mai 1972, la Commission de Langues de l'I.C.E.M. du Mouvement Freinet publie un schéma appelé langues vivantes, représentant la place des différentes techniques Freinet dans une classe de langues et le cheminement d'une production linguistique centrée sur la correspondance.

Plus récemment, de 1976 à 1992, de nombreux ouvrages ont été publiés portant sur la pratique des textes libres ainsi que des recueils de textes d'enfants. La revue *Le Nouvel éducateur* a publié en septembre et octobre 1994 des dossiers analysant cette pratique aujourd'hui.

Au regard de notre analyse historique, la pratique collective de la pédagogie Freinet en classe de langues paraît diminuer. Mais la situation est actuellement en train de changer. Avec la récente introduction de l'enseignement précoce des langues, de nombreux instituteurs Freinet commencent à s'intéresser à la question. Ce regain d'intérêt pour les techniques Freinet semble motiver, à nouveau, les enseignants du second degré. De nouvelles perspectives s'ouvrent ...

La technique des textes libres

dans notre situation de classe

La technique des textes libres demande un cadre précise. La seule variante que j'y ai apporté est l'imposition d'un nombre minimum de textes produits.

- La production de textes est entièrement libre, c'est-à-dire l'élève écrit autant de textes qu'il veut, la longueur des textes est laissée au soin de l'auteur, le thème traité est au choix de l'élève. L'élève écrit lorsqu'il en a envie, en dehors du cours, pour le plaisir d'écrire et de communiquer par écrit.
- Le texte remis à l'enseignant à la fin du cours est systématiquement rendu à l'élève le cours suivant.
- L'élève écrit son texte à la main ou à l'aide du traitement de texte, mais il doit être entièrement recopié après chaque correction.
- L'expression libre a besoin d'un encadrement très précis, conditions de mise en oeuvre, droits et obligations de l'élève et de l'enseignant.
- Le texte libre n'est pas publiable avant que l'enseignant l'ait "estampillé" de *Good for Publishing* (= GFP, "Bon à imprimer").
- Une fois déclaré *Good for Publishing*, le texte, sans fautes, est mis en page et illustré par l'élève afin de l'éditer (même si l'auteur ne désire pas rendre public son texte).
- C'est seulement la production et la publication - diffusion réunies qui conditionne la réussite du texte libre.

En début d'année scolaire j'ai fait part aux élèves de ma façon de travailler et leur ai fourni une copie du "contrat de travail" qui doit guider notre travail. Je leur ai également précisé quels étaient les différents buts de cette technique. A savoir l'amélioration de l'expression écrite, la prise en charge de leur travail dans la mesure où l'enseignant n'est pas derrière eux pour leur dire de travailler. L'objectif principal est la communication de ces textes libres à d'autres personnes que leur professeur d'anglais sous la forme d'affichages dans des lieux passagers et la confection d'un recueil individuel de tous leurs textes qu'ils emporteront chez eux en fin d'année ainsi qu'un recueil collectif de textes sélectionnés par leurs camarades qui sera destiné au Centre de Documentation et d'Information du collège.

Illustration n° 1 : Les contrats

Premier contrat

- Produire au moins 6 textes jusqu'à la Toussaint (1 par semaine).
- Il est recommandé de taper le texte au traitement de texte (cela évitera de rajouter des fautes lorsque vous les recopierez).
- Le professeur s'engage à retourner la correction systématiquement au cours suivant.
- Après chaque correction par le professeur il faut recopier le texte entièrement.
- Sur chaque copie doivent figurer le nom de l'auteur et du ou des correcteurs.
- Note minimale : 14/20 (pour 6 textes *Good for Publishing* produits).
- La note est ensuite augmentée en fonction de la qualité de la présentation (+1), de la qualité des textes (+1) et aussi de la quantité produite (+1) par texte supplémentaire. (Une production inférieure à 6 textes *Good for Publishing* entraîne une note inférieure à 14/20)

Contrats suivants :

2e période : Toussaint – Noël : 5 textes – note acquise 12/20

3e période : Janvier – février : 5 textes – note acquise 12/20

4e période : Février – avril : nombre de textes libres – travail non noté

5e période : Avril – juin : 7 textes – note acquise 12/20

Pour faire cette étude, j'ai sélectionné sept élèves en fonction de leurs compétences en anglais et de leur représentativité du groupe-classe, et je les ai classés en trois groupes afin que les 3 /3 soient représentés. C'est à dire deux élèves ayant un bon niveau en anglais (groupe **A**) trois élèves ayant un niveau assez bon à moyen en anglais (groupe **B**) et deux élèves ayant des difficultés en anglais (groupe **C**).

Je suis consciente de la valeur limitée de cette étude du fait qu'elle est effectuée à partir des productions d'un nombre très restreint d'élèves et que les résultats ne peuvent être généralisés. Pour avoir des résultats significatifs il aurait fallu faire une analyse plus complète à partir d'un nombre d'élèves plus élevé et sur une durée plus longue que sept mois.

Mes hypothèses

Les deux hypothèses que j'ai essayé de vérifier pendant mon stage sont :

- La technique des textes libres effectuée en classe de langue permettent à l'élève de réemployer – volontairement ou non – les notions étudiées en classe et de développer des stratégies personnelles d'auto-apprentissage et “apprendre à apprendre”.
Si nous donnons la possibilité à l'élève de s'exprimer librement par écrit – par librement nous entendons un sujet libre et un texte de longueur libre – les résultats attendus sont un apprentissage à l'autonomie et un investissement personnel.
- De cette expression libre naîtrait le désir de communiquer leurs écrits, car le texte a toujours un destinataire, soit l'enseignant seul si ce texte n'est pas autorisé à être publié, soit les autres élèves et autres enseignants si la publication est autorisée par son auteur.
- L'élève serait motivé par ce type de travail, car celui-ci serait effectué dans un climat de confiance et de respect, il aurait le droit de cité en tant qu'élève *personne*, et non seulement en tant qu'élève *apprenant*.

Ma méthodologie de recherche

Afin de vérifier mes hypothèses, j'ai fait une étude longitudinale du travail effectué par les élèves portant sur l'évolution de leurs productions écrites de septembre 1997 à avril 1998. Mon étude porte sur deux grands axes : le premier est l'analyse de l'influence du cours sur la qualité des textes produits sous la forme d'un tableau¹ (confrontation du cours avec une sélection de textes de trois types d'élèves afin de vérifier s'il y a assimilation et réemploi des notions linguistiques, le second est l'analyse d'un questionnaire soumis aux élèves durant la troisième période², afin de mesurer leurs représentations concernant ce travail.

1 Voir annexe 4 “Parallèle entre le programme de l'année et les Textes Libres”.

2 Par période il faut entendre :
première période : semaine 37 à semaine 43 (rentrée en septembre aux vacances de la Toussaint)
deuxième période : semaine 45 à semaine 51 (de la Toussaint aux vacances de Noël)
troisième période : semaine 2 à semaine 6 (de Noël aux vacances de Février)

Cette analyse est faite à partir du tableau faisant le parallèle entre les cours et les textes des sept élèves. Lorsque nous analysons le tableau horizontalement, nous pouvons constater que pratiquement toutes les notions étudiées en classe se retrouvent dans les textes des élèves mais ceci de façon très irrégulière.

La grammaire et le lexique

Pour les élèves du groupe **A**, qui ont des facilités en anglais, l'analyse démontre que d'un point de vue fonctionnel, sémantique et grammatical, le programme des années précédentes est bien assimilé et réutilisé à bon escient. Celui étudié en classe cette année est assimilé très facilement et réutilisé dans leurs textes avec un décalage variable d'une semaine à un mois. Il est à noter que nous retrouvons dès leurs premiers textes des notions qui ne seront abordées que plus tard dans l'année, et même des notions qui sont au programme au lycée. (Pour suivre l'évolution des textes de trois élèves, voir annexe n° 1).

De plus, nous pouvons remarquer que leur bagage lexical est supérieur à ce que nous attendons d'un élève de 4e¹ ce qui augmente encore l'écart entre les élèves d'un niveau plus faible.

Dans le groupe **B** sont réunis trois élèves d'un niveau assez bon, moyen, et très moyen en anglais. Ces élèves sont beaucoup plus directement influencés par les cours, et ceci plus fortement si leur niveau est moyen que si leur niveau est assez bon.

En effet, les deux élèves moyens de ce groupe réutilisent de façon plus régulière, et avec un décalage de quatre à six semaines ce qui est étudié en classe alors que l'élève assez bon que j'ai sélectionné pour ce groupe **B** s'avère avoir un profil très proche de celui des élèves du groupe **A**. Ses premiers textes sont grammaticalement très autonomes et l'influence du cours ne commence à se faire sentir que vers la fin de la deuxième période, pour être ensuite très présente dans les 3e et 4e période.

Les élèves des groupes **A** et **B**, cumulent les différentes notions apprises en première et deuxième période dans leurs textes des 3e et 4e périodes.

quatrième période : semaine 9 à semaine 14 (de Février aux vacances de Pâques)

¹ *Instructions Officielles de l'Education Nationale* : 1114 mots en 5e, 1574 mots en 4e et 1932 mots en 3e.

Illustration n° 2 : Texte libre d'un élève du groupe C

En ce qui concerne le groupe **C**, qui regroupe des élèves en difficulté en anglais, le programme suivi en classe est peu réutilisé. Ce groupe d'élèves a besoin d'un temps d'assimilation beaucoup plus long pour ce qui est nouveau au programme de cette année. Ils sont au stade de l'application imparfaite des connaissances de base enseignées en 6e et 5e (se présenter, dire ce qu'on aime, adverbess de fréquence).

De plus, leur bagage lexical est extrêmement réduit (estimé inférieur aux 555 mots fixés par les *Instructions Officielles* en classe de 6e).

Illustration n° 3 : Texte libre d'un élève du groupe A

Le groupe **A** montre une grande autonomie dont la technique des textes libres permet l'épanouissement, car les seules limites sont celles des élèves, et non plus celles, normalisées, d'un programme préétabli au niveau national.

Pour le groupe **B**, je constate que le programme suivi en classe a une influence régulière sur les élèves de ce groupe. Il semblerait que le programme suivi en classe soit bien adapté à eux et que la technique des textes libres permette l'application progressive et cumulative des notions vues au cours de l'année. Pour le groupe **C**, la technique des textes libres, à courte échéance, ne semble pas avoir d'effet notable au niveau grammatical et lexical.

Il apparaît que le délai d'assimilation et de réutilisation d'une notion nouvelle soit un élément très variable pour les élèves d'une même classe ayant eu un parcours scolaire identique depuis le début de leur apprentissage de la langue anglaise. Il peut aller de l'assimilation et réutilisation quasi immédiate, en passant par l'assimilation après plusieurs semaines, après répétitions fréquentes en classe, jusqu'à l'assimilation après plusieurs mois, voir années moyennant de fréquentes réactivations et de nombreux rebrassages.

La technique des textes libres fait clairement apparaître l'hétérogénéité dans un même groupe et les effets qualitatifs qu'elle peut avoir sur les élèves d'un niveau très variable : Effet immédiat et qualitativement important pour les élèves du groupe **A**, effet progressif et cumulatif pour les élèves du groupe **B**, et effet quasi nul dans l'immédiat pour les élèves du groupe **C**.

La présentation

En début d'année, la seule consigne concernant la présentation était que le texte devait être "édité". J'ai précisé aux élèves que "éditer" signifiait recopier proprement, illustrer et signer le texte afin de le partager avec d'autres élèves. La première période a fourni des textes sur des supports divers (papier dessin cartonné, feuille lignée / quadrillée), textes écrits recto-verso, écrits trop petits ou trop gros, etc.

Illustration n° 4 : Texte libre d'un élève

Dans le courant de la deuxième période nous avons fait un travail collectif d'autocritique sur les textes déjà produits et cette période est marquée par une nette amélioration dans la présentation de tous les textes. La discussion qui a suivi cette prise de conscience de l'aspect visuel des textes, a replacé le travail fait à la main à la place qui lui revient quant au travail fourni. En effet, la consigne étant que le traitement de texte est autorisé et recommandé afin de faciliter le travail correctif, certains élèves ne possédant pas de traitement de texte s'étaient retrouvés complexés par leur travail à la main.

Illustration n° 5 : Consignes pour la mise en valeur d'un texte

Qu'est-ce qui met en valeur un texte ?

- Des illustrations, des dessins ou des photos qui attirent le regard, éveillent l'intérêt, et donnent une idée du contenu du texte.
- La variété des couleurs attire le regard et fait ressortir le texte.
- L'écriture manuelle ou informatique, l'essentiel étant que le type d'écriture soit bien lisible.
- La taille des lettres est importante. Le document est destiné à être affiché et lu debout. Il faut donc en tenir compte dans la présentation et la longueur.
- L'originalité dans la présentation, attire l'attention, intrigue, donne envie d'en savoir plus.
- Le titre et l'auteur doivent être mis en évidence.
- La mise en page est importante (centré, titre séparé du texte, texte coupé par des illustrations, équilibre du texte et des illustrations).
- Le type de support joue son rôle. Le papier à carreaux/lignes est déconseillé. Un support en couleur attire le regard et l'attention.
- La taille de la feuille de support.

La 4e période s'est avérée la plus riche et la plus variée quant aux illustrations (photos personnelles, images de magazines, dessins à la main, bricolages interactifs (ouvrir le volet pour lire, tirer sur languette), autocollants, brillants, supports papier variés, ...

Les élèves du groupe **A**, qui souvent valorisent l'écrit et négligent l'illustration, paraissent être conscients de l'importance de la

présentation de l'écrit mais semblent négliger l'apport visuel qu'est l'illustration. Leurs dernières productions montrent un enrichissement par la variété des moyens de transmettre leur message : couleur, illustration, espacement dans le texte, ...

L'évolution qualitative quant à la présentation a été la plus flagrante pour les élèves du groupe **B** et **C**. Au paravent, ils ne semblaient par avoir conscience de l'importance de cet aspect du travail. Ceci étant peut-être dû au fait que leurs travaux scolaires ne sont en général pas favorablement appréciés, émaillés de corrections en rouge et rarement mis en valeur.

Il est important de noter qu'ils sont souvent fiers de leurs textes et que ceux-ci sont très précieux pour eux. Ainsi ils font attention lors de la remise de leur travail, se font répéter qu'il leur sera rendu en fin d'année. Ainsi, le texte libre permet la valorisation de l'élève par l'intermédiaire de son travail, valorisation qu'on lui accorde rarement dans le milieu scolaire si cet élève est régulièrement en échec scolaire.

Les thèmes abordés

Les thèmes traités dans tous les textes sont très variés et l'on retrouve une constante individuelle de thème pour pratiquement chaque élève. Nous pouvons cependant remarquer que la quasi-totalité des élèves ont commencé par des textes les présentant, parlant de leurs loisirs, de leur famille (l'être : "je suis", l'avoir : "j'ai", l'opinion : "j'aime"). Ce phénomène reflète une structure inhérente à la communication que l'on retrouve également chez les petits enfants lorsqu'ils commencent à parler puis à écrire dans leur langue maternelle (voir P. Clanché 1993). Il se répercute dans la structure de notre cours de langue tel qu'il a été conçu depuis le début de l'année ; il se retrouve aussi dans la majorité des manuels scolaires de langues.

Les premiers textes sont généralement écrits à la première personne du singulier et au temps présent.(étape 1). Ensuite, le cercle d'intérêt s'élargit, les élèves ont tendance à parler de leur vécu, d'expériences personnelles, de leurs amis et de leur famille. La personne utilisée est le "je" et le "nous". Le temps essentiellement utilisé est le passé (prétérit simple et progressif) mais aussi le présent : utilisation du discours direct. (étape 2). Dans la troisième étape, l'élève prend de la distance avec ce qu'il écrit. Il parle des autres, donne son avis, et invente des histoires (imagination).

Cette étape est venue naturellement et assez rapidement pour certains élèves, et assez indépendamment de leur niveau ; pour d'autres

élèves, elle est apparue après un travail en classe sur de la fiction (travail en classe sur des short stories “ scary stories ” et le thème du cinéma).

Nous pouvons observer que certains élèves des groupes **A** et **B** ne sont pas passés par la phase de présentations et sont allés directement à la troisième étape. D'autres de ces mêmes groupes affectionnent le récit d'expériences personnelles ; certains, essentiellement du groupe **C**, ont des difficultés à sortir de la première phase. Suite à des discussions avec leurs autres professeurs, il s'avère que cette difficulté se reflète également en français. Ceci indiquerait qu'il ne s'agirait pas uniquement d'une difficulté linguistique, mais d'une maturité plus générale de l'élève. Par ailleurs, de nombreux thèmes traités sont d'un ordre assez personnel (famille, sentiments, amour, amitié, ...) et l'auteur n'en autorise pas toujours la publication.

Leur production régulière et la richesse de celle-ci indiquent que l'élève écrit pour quelqu'un, il imagine le lecteur (enseignant choisi, public élargi à la classe, à l'école, aux parents), et qu'il est conscient du respect et de la confidentialité qui entourent ces textes. Il est important de noter que ce qui ressort comme étant la difficulté principale des élèves est de loin le choix du sujet.

La gestion du temps de travail

La gestion du temps est très variable selon les trois groupes tout en gardant certaines constantes. Le groupe **A** révèle avoir une bonne autonomie dès le début du travail, tous leurs textes atteignent le stade *Good for Publishing* avant la date limite. La production est étalée de façon régulière dans le temps. Lors de la première période, les élèves de ce groupe produisaient un texte à la fois, lors de la deuxième période, deux textes à la fois et lors de la troisième période trois à quatre textes tournent en même temps.

Leurs textes sont écrits vers le début ou le milieu de la période afin que les corrections éventuelles aient le temps d'être menées à terme. Ceci démontre une organisation du travail et une installation progressive d'une stratégie de travail.

Les élèves du groupe **B** ont une autonomie assez proche des élèves du groupe **A**. Leur production est cependant planifiée avec un délai plus court pour la correction (ce qui fait que certains textes doivent parfois être reportés et que la consigne du nombre n'est alors pas atteinte). A partir de la deuxième période c'est installé un rythme de production de deux textes à la fois et donc plus régulière que les élèves

du groupe **A**.

Les élèves du groupe **C** quant à eux, ont beaucoup plus de mal à gérer leur travail dans le temps. Pour la première période, aucun des deux élèves n'a rempli son contrat (production de 1/6 et 5/6). Lors de la deuxième période, nous constatons un net progrès. La consigné était de produire 5 textes, et tous deux en ont produit 6 mais seuls 4 pour l'un et 2 pour l'autre ont été ratifiés *Good for Publishing* car ils s'y sont pris trop tard et la correction n'a pas pu être faite dans le temps. Lors de la 3e période, tous deux remplissent leur contrat avec succès. Mais lors de la 4e période, le travail n'a pas été noté et aucun des deux ne produit de textes libres.

Cependant, nous pouvons dire, que l'ensemble des élèves a fait des progrès dans l'acquisition d'une autonomie et d'une organisation de travail.

Pour le plaisir d'écrire

Les trois premières périodes de l'année, la production de textes libres est "adaptée" dans la mesure où le nombre est imposé. Dans un but expérimental, nous avons décrété que dans la quatrième période, le nombre de textes obligatoires ne serait pas fixé.

Sur les deux élèves sélectionnées dans le groupe **A**, seul un élève à produit des textes *Good for Publishing* pour la quatrième période non notée. Il a donc écrit pour son plaisir, parce qu'il en avait envie. L'autre élève a produit le même nombre de textes que pour les périodes précédentes, mais ne les a pas finis, afin de les garder pour la cinquième période, où le contrat est noté.

Les élèves du groupe **B** ont produit moins de textes (moins d'un texte par semaine) mais en ont mené une bonne partie à terme. Il apparaît que certains élèves ont pris plaisir à écrire et ne travaillent pas uniquement pour la note. Leur motivation est donc à la fois intrinsèque et extrinsèque, tout comme celle des élèves du groupe **A**.

Les élèves du groupe **C** quant à eux, n'ont produit aucun texte durant cette période. Ils ne travaillent donc que si ce travail est noté et pas du tout si cela est possible. Leur seule motivation est donc extrinsèque.

Le résultat de cette expérience montre que la motivation essentielle des élèves est la note et qu'on ne leur apprend pas à apprendre pour eux-mêmes, pour le plaisir du travail bien fait, pour le plaisir de communiquer.

Analyse des questionnaires

Je vais analyser les productions des élèves en fonction des questionnaires auxquels ils ont répondu chez eux à la fin de la troisième période. Il est à noter qu'il s'agit d'un questionnaire ouvert afin que les élèves ne soient pas influencés dans leurs réponses. Ceci à pour conséquence, le fait qu'il n'y ait pas 32 réponses à chaque question et que les réponses sont assez variées et reflètent la perception des élèves plutôt qu'une réalité rigoureuse et précise. Cette analyse porte sur 32 questionnaires et nous permettra de vérifier :

- le degré d'autonomie de l'élève (plus précisément, la représentation qu'il s'en fait),
- la construction d'une stratégie d'écriture,
- le degré d'investissement personnel,
- ce qui motive le désir ou non de publier leurs productions afin d'élargir le cercle des lecteurs.

Autonomie de l'élève et stratégie d'apprentissage

Nous pouvons constater, à l'analyse des deux questions "Où et comment, avec qui et avec quoi as-tu *rédigé* ton texte libre ?" et "Où et comment, avec qui et avec quoi as-tu *corrigé* ton texte libre ?" que les réponses sont assez semblables (voir illustration n° 6 et 7). La majorité des élèves disent travailler chez eux, dans leur chambre, seuls ou parfois avec un parent. La plupart n'utilisent que le dictionnaire bilingue et quelques élèves disent rédiger d'abord au brouillon puis à l'ordinateur.

Lors d'un recensement effectué en fin de deuxième période, sur les 34 élèves, 18 élèves ont rédigé leurs textes à la main et 22 les ont rédigé au traitement de texte. Il est à noter que 7 élèves font un panachage des deux modes d'écriture.

Illustration n° 6 : Résultats de l'enquête sur l'écriture du texte libre

Où et comment as-tu <i>rédigé</i> ton texte libre ?	Avec qui as-tu <i>rédigé</i> ton texte libre ?	Avec quoi as-tu <i>rédigé</i> ton texte libre ?
---	--	---

• chez moi	10	• seul	20	• dictionnaire	
• dans ma chambre	5	• avec un		bilingue	13
• à l'école	3	parent	5	• mon livre	
• n'importe ou	1	• avec une		d'anglais	2
• je une idée me vient à		camarade		• revue	2
l'esprit	2	de classe	1	• à partir d'un	
• quand j'ai un moment	2			journal français	1
• je prends une feuille				• mon contrôle	
blanche et des crayons de				d'anglais	1
couleur	1			• cahier d'anglais	2
• au brouillon d'abord puis				• liste des mots de	
à l'ordinateur	5			liaison	2
				• mon ordinateur	2
				• un stylo	4

Illustration n° 7 : Résultats de l'enquête sur l'écriture du texte libre

Où et comment as-tu corrigé ton texte libre ?		Avec qui as-tu corrigé ton texte libre ?		Avec quoi as-tu corrigé ton texte libre ?	
• chez moi	8	• seul	17	• dictionnaire	
• à l'école	1	• la prof	5	bilingue	16
• à la main	2	• un parent	3	• l'ordinateur	4
• en regardant les fautes				• cahier de classe	3
que le prof m'a corrigé	2			• mon livre	
• en essayant de com-				d'anglais	2
prendre le pourquoi de				• lexique du livre	
mes erreurs	1			d'anglais	1
• dans ma tête puis je					
réécris mon texte	1				
• au stylo vert puis à					
l'ordinateur	1				
• je ne corrige jamais le					
premier jet	1				
• en cherchant les mots					
inconnus	1				

A la question ouverte “Comment, où et avec qui ou avec quoi as-tu corrigé ton texte libre”, les réponses sont assez identiques à celles fournies à la question précédente avec, en plus, une aide du professeur. Ceci impliquerait que les annotations, non correctrices, mais indicatrices d'erreurs avec la nature de l'erreur que j'appose sur leur texte les aident

suffisamment pour la correction. Pour la correction il y a toujours une large dominante de l'utilisation du dictionnaire bilingue avec en supplément une utilisation de l'ordinateur, du cahier de classe et du livre d'anglais.

Il est important de rappeler que seuls les élèves en très grande difficulté scolaire (3 sur 34 élèves) n'ont produit aucun texte de façon autonome lors de la première période. Lors de la deuxième période, seul un de ces trois élèves n'a produit qu'un seul texte (les deux autres ont rempli leur contrat 4/5, et 5/5) et lors de la troisième période tous trois remplissaient leur contrat de 6 textes avec satisfaction.

En ce qui concerne les élèves en difficulté, il faut un laps de temps plus important avant qu'ils deviennent autonomes et se prennent en charge. Nous constatons une nouvelle fois que le facteur temps, trop souvent négligé ou réduit au minimum, est un facteur essentiel dans la réussite de l'apprentissage.

D'autres élèves ont eu des difficultés passagères à remplir leur contrat, difficultés liées parfois à l'environnement familial (divorce, décès, maladie), quelque fois à des difficultés informatiques et occasionnellement à des problèmes de gestion de temps dont ils m'ont avertis avant terme, ceci indique une prise en charge progressive de leur travail et une organisation personnelle importante pour des élèves de quatrième.

Les stratégies d'écriture mises en place par les élèves

Il est à noter que le questionnaire distribué aux élèves comporte six parties. Il y a cinq parties identiques, à remplir pour chacun des cinq textes à fournir pour la période en cours, et une dernière partie intitulée "ton avis sur"(voir le questionnaire en annexe n° 2).

Pratiquement tous les élèves ont répondu au questionnaire de façon complète et précise pour le premier texte. Puis ils ont indiqué pour les quatre textes suivants que leur méthode de travail était identique et n'ont signalé que la ou les quelques variantes correspondant à ce texte précis. Ceci nous indique qu'après environ 16 textes, les élèves se sont construit leur propre stratégie de rédaction de textes libres.

Ainsi que nous pouvons le constater dans l'illustration n° 8, il apparaît assez clairement que les élèves se sont construit une stratégie personnelle d'écriture et qu'à peu de chose près, ils procèdent de la

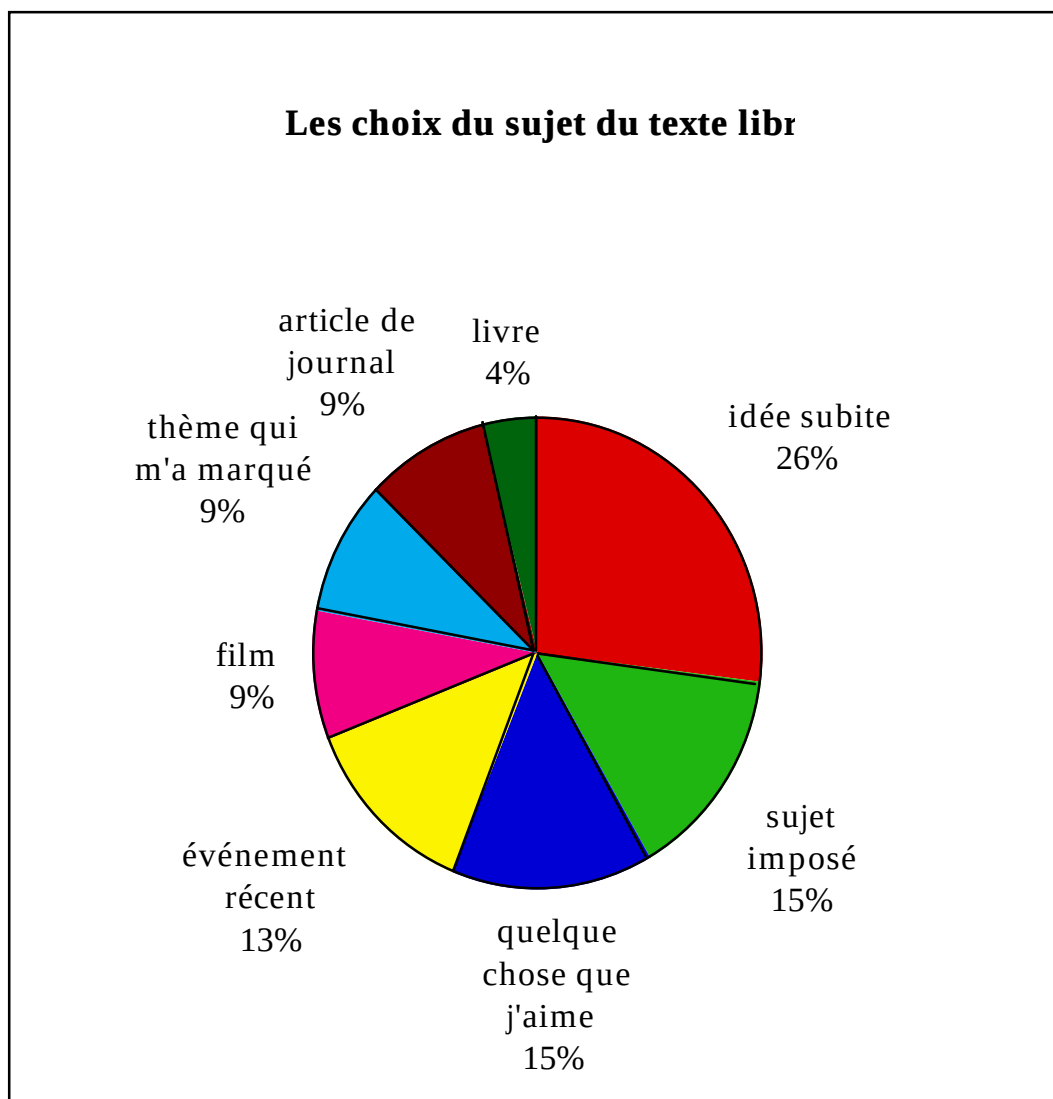
même façon pour chacun de leurs textes.

Il ressort également que la majorité des élèves ont une même façon de produire leur texte qui consiste à écrire seuls, souvent dans leur chambre avec pour aide le dictionnaire bilingue et éventuellement un aîné ou un parent compétent.

Le questionnaire révèle aussi que les élèves ayant des facilités en anglais n'ont pas peur de faire des erreurs sachant que l'erreur n'est pas sanctionnée, ils osent prendre le risque d'être corrigés. Certains admettent même apprendre de leurs erreurs en procédant ainsi. D'autre part, les élèves moyens ou en difficulté font ce qu'ils peuvent afin de faire le moins d'erreurs possibles dès le premier jet et font "pré-corriger" leurs textes avant de me les rendre.

Seuls quelques élèves (généralement ceux qui sont en difficulté scolaire) ne semblent pas avoir compris le but de ce type de travail qui est un apprentissage normatif dans la mesure ou la qualité du texte et le nombre d'erreurs n'entrent pas en compte pour la notation. Ils ne rédigent pas leurs textes seuls mais les font rédiger par des parents ou se font aider afin que leurs textes n'aient pratiquement aucune faute.

Illustration n° 8

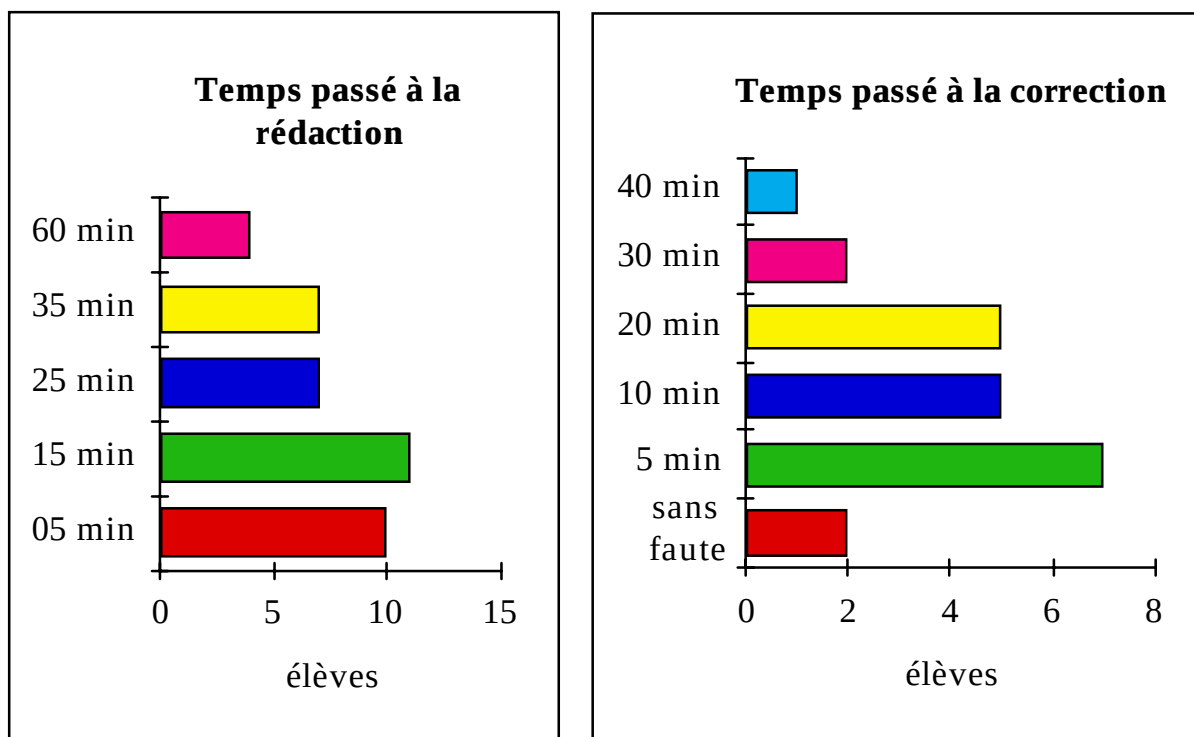


8.3 Dans quelle mesure peut-on constater un investissement personnel ?

En ce qui concerne l'investissement personnel, nous avons d'abord étudié la question qui se rapporte au temps consacré à ce travail de production de textes libres puis nous avons analysé la longueur de leurs textes.

Comme nous pouvons le constater dans les graphiques (voir illustration n° 9), les élèves estiment consacrer 15 à 30 minutes par texte, et donc par semaine, à la rédaction de leurs textes, et en moyenne 5 à 15 minutes par texte à la correction.

Illustration n° 9



Or, si nous analysons les réponses à la question : “ Que voudrais-tu changer dans la façon dont nous fonctionnons ? ”, la majorité des élèves estiment que le nombre de textes requis par période est trop élevé et que cela leur prend beaucoup de temps. A la question : “ Aimerais-tu continuer à écrire des textes libres l’an prochain ? ”, 11 élèves sur 34 ont répondu négativement avec comme argument que l’an prochain il y a le brevet et qu’ils n’auront plus assez de temps. Contre 31 élèves qui ont répondu favorablement avec comme argument principal qu’ils estiment avoir fait des progrès en anglais. De nombreux élèves ont donné les deux réponses.

Leur estimation de temps passé à domicile à faire de l’anglais est d’environ, 20 à 45 minutes, par texte, par semaine. Ce temps leur semble énorme et incompatible avec la préparation du Brevet des Collèges.

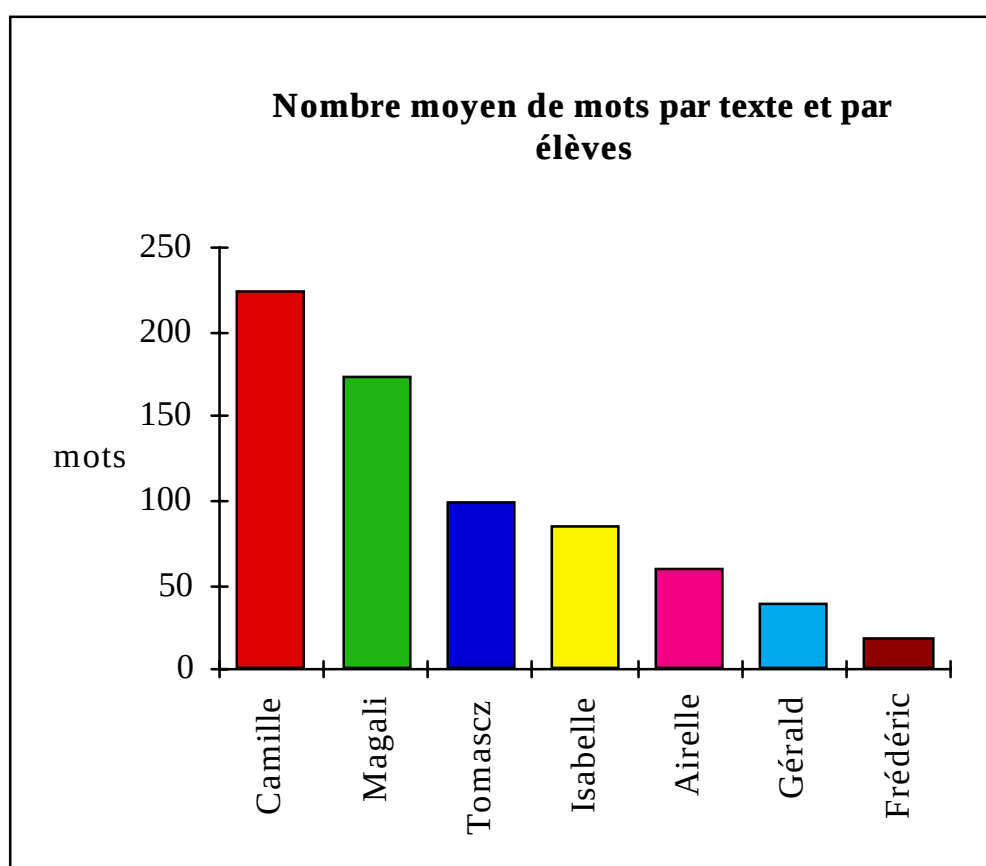
Il est intéressant de noter que ce ne sont pas les élèves en difficulté qui font ces remarques d’ordre temporelles mais plutôt les élèves bons en anglais qui rédigent des textes plus conséquents. Ce sont ceux qui investissent le plus de temps à la rédaction.

Il semble donc que ce travail les motive et que leur intention n’est pas de s’en sortir avec le minimum d’effort, connaissant leur niveau par rapport aux autres de la classe. Au contraire, certains élèves considérés comme bons ont du mal à se limiter et demandent à ce que nous leur

fixions des limites de longueur.

En effet, si nous faisons une moyenne de la longueur des textes des élèves que nous avons sélectionnés pour notre analyse, voici ce qu'il en ressort les résultats suivants (voir illustration n° :10)

Illustration n° 10



Il faut, bien sûr, tenir compte du fait que nous avons sélectionné les extrêmes (les deux meilleurs élèves et les deux élèves en plus grosse difficulté) et que la production moyenne des élèves tourne autour de textes de 100 mots. Seuls deux ou trois élèves ne rédigent visiblement pas leurs textes seuls et indiquent le co-auteur de leur propre chef.

Nous pouvons donc prétendre que les élèves s'investissent dans l'écriture de textes et cherchent à faire un travail publiable, dans la mesure de leurs capacités.

Ceci semble être en contradiction avec ce que nous avons observé, lors de l'analyse chronologique de leurs productions, lorsque nous avons constaté que les élèves ne travaillent que lorsque le résultat est noté.

Il apparaît donc le fait important suivant : l'élève ne travaille que si son travail est noté. Mais sachant qu'une bonne note (12/20) sera accordée en tous les cas, lorsque la seule consigne, qui concerne le nombre de textes, est respectée, alors l'élève s'investit dans.

Afin d'évaluer ce qu'ils pensent de ce type de travail nous allons nous baser sur leur avis donné à la Toussaint 1997, après six semaines de pratique, ainsi que sur leur avis émis dans le questionnaire rempli à la fin de la troisième période.

What is your opinion about writing "Free texts" ?

Toussaint (6 semaines de pratique)

Classe de 4e5

- C'est bien, mais 6 textes c'est trop car ca prend beaucoup de temps de faire un texte par semaine.
- Very good, very interesting because we learn much more English. But six is too difficult because correction is too long.
- Écrire ne me dérange pas, c'est de les mettre au propre qui m'embête.
- Bien parce que ca nous apprend des mots et ca nous fait travailler notre anglais.
- pas de commentaire
- Nous apporte du vocabulaire et le choix de nous exprimer en anglais.
- Intéressant quand on lit ceux des autres. Cela peut m'apprendre des choses en anglais.
- Nous fait progresser en anglais mais c'est dur de trouver des idées.
- C'est bien mais 6 textes c'est beaucoup. C'est pas long de les écrire, mais de les corriger, ca c'est long !

Classe de 4e6

- Bien car ca nous permet d'écrire en anglais ce qu'on aime et ce qu'on a vécu. Ca nous fait progresser en anglais.
- J'aime bien.
- J'aime bien mais 6 c'est un peu beaucoup car il faut les réécrire a chaque fois et ca prend du temps.
- Bien car ca nous apprend a nous exprimer en anglais mais 6 c'est dur !
- J'aime bien parce qu'on peut s'exprimer comme on veut
- I think it's good for imagination and English because we must write with no supports.
- Très bien car ca nous fait travailler l'anglais et a l'ordinateur.
- pas de commentaire

- Très bien mais 6 c'est de trop si on n'a pas d'ordinateur.
- Bien car nous apprend à faire des textes et à chercher dans le dictionnaire des mots.
- J'aime beaucoup l'idée des textes libres mais ça nous prend beaucoup de temps. Il faudrait fixer un minimum de lignes et orienter sur les sujets possibles.
- pas de commentaire
- C'est bien, ça nous aide à progresser mais 6 c'est un peu trop
- pas de commentaire
- Bien car on peut écrire ce qu'on veut, ce qu'on pense et ça nous fait travailler notre anglais à l'écrit.
- C'est bien car ça nous fait écrire en anglais.
- C'est bien car ça nous fait travailler l'anglais et cela nous permet de nous exprimer. Mais il faudrait en faire moins entre la Toussaint et Noël car nous n'aurons pas le temps d'en faire 6.
- C'est intéressant mais 6 c'est un peu beaucoup car après on n'a plus d'idées. • c'est une très bonne idée et j'aime passer du temps aussi bien à les écrire qu'à les corriger.
- I think it is good for us because we learn vocabulary et cela nous fait facilement avoir de bonnes notes si on trouve des bons sujets et du vocabulaire.
- I like free texts mais après le 5e mon imagination est un peu à court.
- I think that it's good but it's hard de trouver des idées.
- Je trouve que c'est NUL . Ça fait du travail en plus.

Ce document, fait apparaître clairement que ce travail est apprécié, même si les élèves estiment que nous leur en demandons trop de travail et même s'ils ont des difficultés pour trouver un thème. Il en ressort également qu'il n'y a pas d'évolution notable entre leurs impressions en octobre et leurs avis émis en février.

Qu'est-ce qui motive le désir ou non de publier leurs productions afin d'élargir le cercle des lecteurs ?

A l'analyse de leurs réponses, il ressort que ce qui les motive à publier leurs productions est qu'ils pensent que ce qu'ils écrivent est intéressant pour les autres, que c'est amusant. De plus, ils se sont donnés du mal et ils veulent que leurs efforts soient reconnus. La principale réticence à publier un texte, est qu'il est trop personnel. Certains pensent que cela ne va pas intéresser les autres ou encore ils ne

sont pas satisfaits de leur production.

Nous constatons donc qu'il y a deux arguments principaux pour et contre la communication de leurs écrits : Le premier est l'intérêt pour leur texte, donc le thème. Ceci permet de supposer qu'ils ont pris conscience que derrière un texte écrit, il y a un auteur, une personne. Et par l'intermédiaire de leurs textes ils sont appréciés en tant que personne, et non plus en tant que apprenant capable de produire de l'anglais. Le second est le fait que leur texte est trop personnel. Ceci indique que les textes libres leur permettent d'exprimer par écrit des sentiments forts qui les touchent. La dimension affective de leurs écrits est importante et elle est un moteur essentiel dans tout apprentissage.

De plus, l'idée de produire un recueil individuel en fin d'année semble leur faire plaisir et les motiver pour faire un travail exigeant et dont ils sont fiers. L'idée de produire un recueil signé des plus beaux textes de la classe est très valorisante pour tous les élèves, quel que soit leur niveau.

Résultats observés

Après avoir effectué ces deux analyses, d'une part le parallèle chronologique entre les cours et les textes libres et d'autre part l'analyse des questionnaires, il en ressort des constatations qui sont complémentaires et qui apportent un éclairage concernant les apports possibles de la technique des textes libres.

Tout d'abord il apparaît que selon le point de vue que nous envisageons, le profit est plus important pour certains élèves que pour d'autres. Il est cependant important de constater que de manière générale cette technique a été enrichissante pour tous les élèves et ils ont chacun fait des progrès dans les domaines où des lacunes apparaissaient.

Ceux pour qui les progrès sont les moins sensibles sont les élèves dont la motivation pour l'anglais est exclusivement extrinsèque. L'hypothèse selon laquelle cette technique permettrait à tous les élèves de réutiliser les notions étudiées en classe et les ferait progresser en anglais n'est donc pas confirmée pour tous les élèves dans le temps d'étude qu'a duré cette recherche. Il est fort probable que si ce type de recherche était effectué sur un même groupe d'élèves pendant deux ou trois ans, les résultats auraient été différents, ceci essentiellement pour les élèves qui ont besoin d'un temps de maturation et de réflexion plus long. Cependant, l'influence est positive dans le sens où ils s'appliquent,

et s'investissent affectivement lorsqu'ils produisent des textes. La valorisation de leur travail et le fait que nous les considérons comme des personnes, auteurs de textes, et non plus seulement comme des cerveaux capables ou non d'apprendre rapidement, à des effets incontestables sur leur considération de l'anglais en tant que matière et en tant que langue. Ceci se reflète dans les commentaires de l'ensemble des élèves.

Ensuite, l'analyse de leurs réponses permet de constater qu'exceptés deux ou trois élèves, tous aiment ce type de travail, y investissent du temps et de l'intérêt, et que tous, même ceux qui n'aiment pas, admettent les effets positifs que cette technique a sur leur niveau en anglais.

Cette technique est également un moyen positif quant à la gestion des apprentissages d'un groupe hétérogène. Chaque élève est valorisé et peut travailler à son niveau sans être ni freiné ni complexé. L'objectif final de la technique des textes libres n'est pas de réduire l'hétérogénéité d'un groupe classe, parce que ceci tient de l'impossible, et parce que c'est elle qui fait la richesse d'un groupe. Mais elle est d'adapter la méthode d'enseignement à cette hétérogénéité en permettant à chacun de donner ce qu'il peut.

Il est important de noter que la technique des textes libres est une ouverture possible sur l'interdisciplinarité dans la mesure où elle met en œuvre des compétences aussi diverses que l'utilisation du traitement de texte enseigné en informatique, l'illustration des textes ce qui permet de mettre en application les méthodes enseignées en cours de dessin, ou encore l'application de techniques de rédaction identiques à celles enseignées en cours de français.

Cette technique est parfaitement applicable dans tous les cours de langues vivantes, dès que l'élève possède un bagage minimum. Les seules difficultés que nous avons rencontrées pour mener à bien ce projet ont été rencontrées dans la phase de diffusion des textes. Certes, l'affichage dans les lieux de passage de l'établissement a remporté un grand succès, autant auprès des élèves de toutes les classes qu'auprès des enseignants qui ont déclaré découvrir leurs élèves sous un autre jour.

Cependant, tous nos efforts pour trouver des correspondants avec qui échanger nos écrits ont été vains, le résultat étant que les productions ne sont pas sorties de l'établissement. De plus, aucun projet de journal scolaire n'ayant vu le jour dans l'établissement, les textes n'ont pas pu circuler aussi largement que souhaité.

ANNEXES

Annexe 1 : Parallèle entre le programme de l'année et les Textes Libres

Ce tableau reprend la progression du travail en classe semaine par semaine (regroupés en 4 périodes) avec en parallèle les textes de trois élèves sélectionnés parmi mes 32 élèves de quatrième. Pour chacun des textes des élèves, nous avons repéré les notions abordées en classe en indiquant la semaine où la notion a été abordée pour la première fois.

Dans la colonne des élèves, le chiffre indiqué en parenthèse se réfère à la semaine où le point grammatical a été travaillé pour la première fois en classe. Les textes en italique indiquent le titre du texte libre. "NT" signifie que l'élève n'a pas rendu une version corrigée définitive.

Se-main e	Programme année en classe	Textes libres de Camille (groupe A)	Textes libres de Tomasz (groupe B)	Textes libres de Frédéric (groupe C)
37	Se présenter Likes/ dislikes Présent simple/ présent progressif Adverbes de fréquence			
38	Likes/ dislikes Préférence Nationalités Weather	<i>My cat</i> (37) adv. de fréq. temps : présent	Present simple and progressive (37) present simple and present progressive	<i>In the morning</i>
39	Wh ? - Y/ N - ? tag devoir sur table 1	<i>A day in NY</i> Expérience personnelle Temps : présent		
40	Description physique – identité Feeling faces – caractère – personnalité	<i>At the sea</i> (37) Adv. d.fréq. (42) want to + BV (43) mots de liaison <i>In Washington</i> (43) mots de liaison-but/ so	<i>How to cheat</i> If Lemmings	
41	Comparatifs Family links – hobbies – passtimes		<i>Some help</i> One of my dreams If	

42	Want to / must + bv Adverbes de fréquence Chronologie devoir sur table 2	<i>My bedroom</i> 41 comparatifs <i>My birthday</i> Chronologie simple (so / after that)	How to cheat (part 2) If (2) used to	My hobbies Me (37) se présenter
43	Fiche de lecture Mots de liaison Whereas – instead of			I dislike (37) likes / disl. My family (37) se présenter
TOU SSAI NT	Travail à faire : fiche de lecture individuelle Contrat : 5 textes			
45	Présent simple / présent progressif Comparatifs (égalité – supériorité – infériorité) Prétérit simple Whereas (opposition d'idées)	<i>Hallow'een</i> (39) wh ? (43) mots de liaison can <i>El nino</i> (41) comparatifs (43) instead of (49) which / who (9) Present perfect futur	The radiator	
46	Prétérit simple / prétérit be-ing When I was young In those days / ago v. irrég. 15 devoir sur table 3		The refrigerator (42) chronologie (43) mots de liaison	
47	Phonétique (-ed) Travail en groupe sur document commun Analyse présentation TL v. irrég. 21			
48	Travail en groupe sur document commun <i>In the good old days...</i> Affiche – vidéo – dialogue v. irrég. 28 devoir sur table 4	<i>From my window</i> (43) mots de liaison can		
49	Who – which – that Mots de liaison Want to + bv / have to + bv v. irrég. 48	<i>My sister's first new car</i> (43) mots de liaison 4(9) who / which would discours indirect	Violence at school (49) who	

50	Civi. English speaking countries Once upon a time v. irrég. 54	<i>Violence at school</i> (43) mots de liaison 4(9) Which / who	How to wash a wine stain (42) chronologie The gate (49) which	
51	1/2 classe en Allemagne Travail sur <i>Jungle book</i>			Wednesday My football team (NT) My brother (NT) My sister (NT) My father (NT) Violence (NT) My mother (NT)
NO-ËL	Contrat : 5 textes			
2	Which / who Want to / have to Maybe / perhaps <i>Scary story</i> v. irrég. 60 devoir sur table 5	<i>A day in Nüremberg</i> (42) chronologie (49) Who / which <i>A visit in the capital of Bavaria</i> (42) chronologie (49) Who / which	The vacuum cleaner (49) who (49) want to	On Wednesdays (42)chronologie My brother My sister My father (40) description physique (41)comparatifs
3	Prétérit be-ing WHEN prétérit simple Wh ? v. irrég. 69	<i>Augsburg</i> (42) chronologie (49) Who / which		
4	Voix passive : cinéma Historique – chronologie – lexique v. irrég. 80 – Fin de liste	<i>Leaving Germany</i> (49) Who / which <i>Footsteps</i> (43) mots de liaison (49) Who / which (2) perhaps <i>Lily the Frog who had a big mouth</i> (49) Who / which (50) once upon... (2) want to + BV (3) p. be-ing WHEN p. s. (4) voix passive	Ghost story I (49) who (2) prêt. Be-ing WHEN prêt. Simple Ghost story II (43) mots de liaison (2) prêt. Be-ing WHEN prêt. Simple Christopher Columbus (49) who 4 voix passive if	
5	Travail en groupe – scénario – affiche et vidéo E.E. Titanic devoir sur table 6			

6	Vidéo on tourne Rebrassage de la voix passive : temps passé et présent		Hercules (41)comparatifs (49) which 4 voix passive	
FEV RIE R	TEXTES LIBRES : nombre de textes : libre, pas de note			
9	Absence de 2 jours : travail autonome en groupes – scénario – affiche et vidéo Présent perfect : have –en			
10	Présent perfect : have –en Who – which So / neither devoir sur table 7	<i>One of the two days in Venezia, carnival</i> (43) mots de liaison (49) Who / which (9) present perfect <i>Venezia</i> (43) mots de liaison (49) Who / which	A script “ Mir laine ” (41)comparatifs (49) which 4 voix passive The C programming language (41)comparatifs (49) who 4 voix passive (NT)	
11	Présent progressif Present perfect + already / not yet • Want to / would like to + BV			
12	Present perfect + ever / never Vidéo (suite du travail de la semaine 9)	<i>The jellyfish mice</i> <i>The second day in Venezia</i>	The appointment (39) question tag / wh questions (41)comparatifs (49) which (4) voix passive (9) present perfect (10) neither	
13	Impératif : Do’s and don’ts		A dialogue between ghosts [suite d’un texte d’un autre élève de l’autre classe]	
14	Present perfect + just Opposition present perfect et prétéril simple devoir sur table 8			
PÄQ UES	Contrat : 7 textes, puis publication livrets individuels			

**Annexe 2 : Questionnaire sur les textes libres concernant la période
de Noël aux vacances de Février
(Contrat : 5 semaines = 5 textes libres)**

Pour chacun de tes 5 textes réponds aux questions suivantes le plus précisément possible.

Texte libre n° 1

1. Comment, où et avec qui ou avec quoi je *rédige* mon texte libre.
2. Comment je choisis le sujet de mon texte libre.
3. Comment, où et avec qui ou avec quoi je *corrige* mon texte libre.
4. J'éprouve des difficultés pour :
5. Combien de temps je passe à rédiger, puis à corriger mon texte.
6. J'autorise / je n'autorise pas la lecture de mes textes libres par les autres car :

J'autorise car :	Je n'autorise pas car :

7. Ce que je pense de la lecture des textes des autres élèves.

Ton avis sur :

Ce que tu penses de tout le travail de textes libres que tu fais depuis le début de l'année.

Que voudrais tu changer dans la façon dont nous fonctionnons ?

Aimerais-tu continuer à écrire des textes libres l'an prochain ? Pourquoi ?

Bibliographie

BROWN, H. Douglas (199) : "Towards a new understanding of the role of motivation in your English language classroom", in :

CLANCHE P. (1976). *Le texte libre*, Paris, François Maspero, Coll. Malgré tout.

DEVELEY M. (1995) : *Savoirs disciplinaires et didactiques des disciplines.*, Paris, E.S.F., Coll. Pédagogies.

FREINET C. (1960) : *Le texte libre*, Cannes, C.E.L., coll. Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 3 (édition revue et augmentée).

HOUSSAYE, J. (1994) : *Quinze pédagogues - Leur influence aujourd'hui.*, Paris, Armand Colin, Coll. Formation des enseignants.

HOUSSAYE, J. (1995) : *Quinze pédagogues - Textes choisis*, Paris, Armand Colin, Coll. Formation des enseignants.

JULIE, K. (1994) *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Education Coll. Pédagogies pour demain.

Le Nouvel Éducateur (1994) : *Réhabiliter le texte libre (I)*. coord. J. Lèmery, n° 62, sept. 1994.

Le Nouvel Éducateur (1994) : *Réhabiliter le texte libre (II)*. coord. J. Lèmery, n° 63, oct. 1994.

Le Nouvel Éducateur (1996), Dossier : La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes, n° 80, juin 1996, pp. 8 - 18.

SAMUEL, J. (1984) : *Pédagogie différenciée - anglais 4e et 3e, Compte rendu d'activités 1981-82*, Poitiers, CNDP CRDP.

SCHLEMMINGER, G. (1996) *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes*, Berne, Peter Lang,

Tracer n° 7 (mars 1995), Dossier : *Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6e*.

Gerald SCHLEMMINGER¹

L'AVENTURE *TUTO*LANGUES :

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE - HERAUT DES REFORMES

PEDAGOGIQUES AU LYCEE ?

L'autonomie de l'apprenant, les nouvelles technologies de l'information de la communication et la commande professionnelle sont les mots-clés d'un dispositif de formation ouverte et à distance de la seconde langue au sein d'établissements publics agricoles pilotes.

Les 189 établissements publics d'enseignement et de formation professionnelles agricoles² constituent une niche dans l'enseignement secondaire, et cela de part leur petite taille, de leur orientation professionnelle et du fait qu'ils appartiennent à un ministère (celui de l'Agriculture et de la Pêche) dont la tâche première n'est pas la formation des jeunes. Cette situation particulière les rend probablement plus propices à mettre en place des projets d'innovation pédagogique d'envergure et qui ne sont pas encore imaginables au sein de l'Éducation nationale. L'exemple-type est le contrôle continu (la "certification") comme type d'évaluation pour le passage du baccalauréat qui existe maintenant depuis une dizaine d'années.

Depuis trois ans, la Direction générale de l'enseignement de la recherche de ce ministère s'est lancée dans la rénovation de l'enseignement de la seconde langue vivante. Cette démarche se situe

¹ J'assure la présidence du comité scientifique de la recherche-action TutoLangues.

² Ces établissements publics regroupent en général un lycée d'enseignement général et technologique agricole (legta) et/ou un lycée professionnel agricole (lpa), un centre de formation adultes (cfppa) et un centre de formation d'apprentis (cfa)

dans le cadre d'une politique générale du gouvernement d'intensifier l'apprentissage des langues (cf. Charte européenne des langues, Nouveau Contrat pour l'Ecole). Comme la taille et la localisation géographique des établissements ne permet pas toujours d'ouvrir une classe de seconde langue avec un choix diversifié pour les élèves ou les adultes (possible seulement à partir de huit élèves), il fallait inventer un dispositif qui soit entre un enseignement en présentiel et un apprentissage à distance classique, de type C.N.E.D.

La commande professionnelle

TutoLangues a pour objectif de faire apprendre et de parfaire une langue vivante en partant de la vie professionnelle : l'élève est amené à réaliser une commande de service ordonnée par une entreprise ou un organisme étranger. Il part d'une analyse des besoins : il peut s'agir de ceux de l'exploitation agricole de l'établissement ou, par exemple, des "sujets qui peuvent intéresser le plus aujourd'hui un agriculteur anglais ou un directeur de parc national italien." (DGER 1998 : 3). Il prospecte ensuite afin de pouvoir réaliser une commande issue du milieu socio-professionnel. Par un "tutorat de proximité [...], TutoLangues met à la disposition de l'apprenant, dans le cadre d'une relation individualisée, les compétences locales des membres de l'établissement [...] et des partenaires économiques et sociaux." (H. CABALLERO 1997 : 69) Ainsi, des tuteurs (qui ne sont pas nécessairement des professeurs de langue) et des coordinateurs aident l'élève dans ses démarches.

De plus, les établissements mettent en place un accompagnement langagier ; il s'agit souvent d'un jeune étranger (étudiant...) qui est en contact avec les élèves pour leur permettre de parler d'une manière régulière et informelle la langue. Par ailleurs, il y a une salle de travail où les apprenants disposent des matériaux traditionnels (dictionnaires, manuels...) et des outils multimédias (cédéroms, Internet...). L'aide linguistique à proprement parler s'effectue à distance, via notamment une visiophonie avec les assistants de l'équipe nationale du projet, attachée au Centre National de Promotion Rurale¹.

Ce n'est plus par le monde fictif des manuels mais en s'inspirant d'un modèle appuyé sur le monde professionnel et plongé dans le concret des métiers et de la vie active, que l'élève (ou l'apprenant²)

¹ C'est le centre national d'enseignement à distance public du ministère de l'agriculture et de la pêche situé près de Clermont-Ferrand

² Car le dispositif TutoLangues est également ouvert aux apprentis, aux stagiaires adultes, aux personnels des établissements

s'approprie la langue cible.

En rupture avec le modèle culturel d'apprentissage habituel

TutoLangues est un projet novateur qui prend à contre-pied le modèle culturel d'apprentissage partagé par les acteurs de l'école, qu'ils soient enseignants, élèves ou parents. En proposant de rompre avec certaines contingences fortes du système scolaire, il place les acteurs dans une situation nouvelle.

On distingue aujourd'hui principalement deux démarches vers l'autonomie de l'apprenant : d'une part, son autonomie dans la gestion des supports (manuels, documents...) et du déroulement de l'apprentissage ; d'autre part, son autonomie dans la gestion des stratégies d'apprentissage et du savoir-apprendre. Dans la première approche, l'enseignant reste encore très présent et assume son rôle traditionnel en sélectionnant les contenus, en fixant les objectifs, le mode d'évaluation, etc. Dans la seconde, la fonction de l'enseignant acquiert une autre qualité. Il devient davantage conseiller et tuteur en soutenant l'élève pour l'aider améliorer ses techniques et procédés d'apprentissage, pour le guider dans ses tâches et recherches. C'est dans cette direction que le dispositif TutoLangues s'oriente. Par son approche professionnelle, il suscite l'acquisition non seulement des compétences linguistiques mais également transversales.

Le défi de TutoLangues

Ce dispositif a été mis en place dans un laps de temps très court ; il se trouve encore dans sa phase d'expérimentation, menée dans le cadre d'une recherche-action, avec un comité scientifique (composé d'un sociologue, de didacticiens de langues et d'un chercheur en science de l'éducation). Une trentaine d'établissements volontaires y participent.

Il ne suffit pas d'avoir de nouveaux concepts d'apprentissage. Il faut également maîtriser le fort impact social et culturel que génère ce projet dans l'institution scolaire : un enseignant d'économie qui tutore des apprenants en italien, des élèves qui circulent librement dans l'établissement pendant les heures TutoLangues, qui utilisent le téléphone, le fax, internet pour prendre contact avec l'étranger, qui font partir du courrier...

Le dispositif se heurte au cadre parfois rigide de l'institution, interpelle les responsables des établissements, intervient d'une manière inhabituelle dans la vie quotidienne du lycée, suscite des craintes : que deviennent les enseignants de la seconde langue actuellement en place ?

Comment tutorer un élève dans un domaine qui n'est pas celui de la matière enseignée ? Comment assurer un suivi des apprentissages ? Comment évaluer cette nouvelle manière d'acquérir une langue ? Comment évaluer les compétences transversales et pluridisciplinaires favorisées par ce projet ? Comment gérer l'éclatement de relation pédagogique traditionnelle élève - professeur ?...

Le pari de TutoLangues n'est pas gagné d'avance, car il exige une évolution importante des mentalités et des pratiques professionnelles. Parallèlement à la mise en place du dispositif, des nouveaux modes de formation sont expérimentés : l'administration centrale suscite, par le biais d'une recherche-action, une autre manière d'impliquer les enseignants en les faisant partie prenante de la définition du projet de sa réalisation ; des séminaires de co-formation et des réunions de régulation sont organisés ; des groupes d'analyse des pratiques s'établissent progressivement.

En France, la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues a eu ses heures de gloire dans les années 1960 - 70 avec le CREDIF¹.

Depuis, tant au niveau de la réflexion méthodologique que sur le plan de l'innovation, il n'y a plus eu des percées significatives. Si des concepts d'apprentissage de langues en autonomie guidée avec le soutien des nouvelles technologies, comme le propose TutoLangues, se généralisent, on pourra parler, de nouveau, d'une rupture épistémologique dans la didactique des langues.

Bibliographie

DGER (1998) : *Voyage en TutoLangues*, Paris, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche.

CABALLERO, H. (1997) : "Le projet TutoLangues, un concept innovant", in : *Actualité de la formation permanente*, juillet-août 1997, pp. 63 - 73.

TutoLangues Online :

<http://www.educagri.fr/recherch/dger/tutolang/sommaire.htm>

¹ Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, rattaché à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, dissout en juin 1997. Ce Centre a conceptualisé la méthode "structuro-globale audiovisuelle", plus connue sous le sigle de "méthode audiovisuelle". Propagée dans toute l'Europe, avec des modifications successives, elle a servi de base à des programmes d'enseignement et à des générations de manuels, pour les différentes langues.

Kerstin ASCHMUTAT

DEUX ÉCOLES PRIMAIRES JUMELÉES

EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE

Depuis juin 1997, une classe 3 (= les enfants ont 9/10 ans) d'une école primaire à Demmin (petite ville dans le Land Mecklenburg-Vorpommern, dans le nord-est de l'Allemagne) mène une correspondance de groupe avec une classe mixte de l'école publique "J. Leclerc" à Villemomble (Seine-St.-Denis). Cette correspondance est intégrée dans un grand projet qui s'appelle "Schulen ans Netz" (les écoles à l'Internet). L'Initiative "Schulen ans Netz" qui est organisée par des institutions publics et les Telecom a pour but de créer l'accès des écoles à l'Internet si elles proposent un projet où on profite des possibilités qu'offrent l'ordinateur et l'Internet. Les demandes étaient très nombreuses et seulement quelques écoles ont reçu une affirmation. Ainsi notre lycée, le Goethe-Gymnasium Demmin a reçu un ordinateur multimédia, l'accès à l'Internet et une certaine somme pour les frais de communication par les telecom.

Le projet est accompagné par le professeur de français Kerstin Aschmutat et le professeur d'informatique Siegrun Feller. Les deux instituteurs des classes jumelées s'appellent Luc Bruliard et Roswitha Möller.

Car les élèves des écoles primaires en France et en Allemagne n'apprennent pas encore de langue étrangère, normalement une correspondance entre des petits élèves ne seraient pas possible sans aide. Mais ce sont les lycéens de Goethe-Gymnasium qui offrent leurs connaissances de la langue française comme interprètes. Ils apprennent le français comme deuxième langue étrangère depuis 2 1/2 années et réalisent le projet dans le cadre d'un cours facultatif (90 minutes par semaine).

On a déjà échangé plusieurs émissions entre les écoles primaires et les matériaux arrivent d'abord chez les lycéens qui traduisent ou

résumant les textes, les lettres ou poèmes si c'est nécessaire. Naturellement il y a beaucoup d'images, de dessins qu'il ne faut pas traduire. Les deux instituteurs les mettent après dans leur salle de classe comme affiches ou expositions.

Quelquefois il n'y a rien à traduire et c'est pendant ces phases que mes lycéens ont préparé des affiches sur Allemagne pour les Français ou des mini- dictionnaires pour tous. Et ils sont déjà allés trois fois à l'école primaire chez nous pour "enseigner des premiers mots français" (les chiffres, les couleurs, les animaux, présentation, salutation etc.). Enseigner une langue étrangère aux petits - c'était une merveilleuse expérience pour nous parce que les petits sont plus motivés et plus concentrés que les grands élèves. Bien sûr, ils imitent la langue et ils ne lisent pas et n'écrivent pas encore les mots français. Mais quand même ils apprennent très vite et avec un grand plaisir.

Et cette expérience donne raison à tout ceux qui demandent des cours de langue étrangère pour les élèves à l'école primaire. Si on a encore des bons parrains en France comme nous avons, c'est une grande motivation pour les enfants.

La connaissance des langues étrangères et de la technique moderne sont une nécessité urgente et importante pour créer une Europe commune en acceptant les voisins.

Ce qui ne marche pas encore suffisamment dans notre projet, c'est la transmission des nos matériaux par l'Internet car l'école primaire à Villemomble ne possède pas encore l'accès à l'Internet. Mais c'est déjà un début formidable car l'ordinateur ne doit rester qu'un moyen de communication entre les petits élèves, mais un moyen qui ne coûte pas cher.

Maintenant il y a de plus en plus d'instituteurs de Demmin qui souhaitent une correspondance de groupe pour leurs élèves à l'aide de notre lycée. Ils ont perdu leur peur de la langue étrangère qu'ils ne parlent pas car notre projet a du succès.

S'il y a des instituteurs français qui possèdent un accès à l'Internet pour échanger des e-mails et qui cherchent des partenaires pour leurs classes, ils peuvent s'adresser au professeur de français du lycée "Goethe-Gymnasium".

Marie-Luise KÜBEL

POURQUOI UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE

PRIMAIRE ? LE FRANÇAIS EN ALLEMAGNE

Entre autres arguments, ce sont des facteurs psychologiques qui parlent en faveur de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. En effet, c'est l'âge le plus favorable pour apprendre facilement une autre langue : l'ouverture d'esprit des enfants, leur motivation, leur spontanéité, ainsi que leur développement mental, car ils se trouvent dans une phase où leur vocabulaire s'enrichit énormément (cf. GUDJONS 1993, MUSSEN 1972).

Les différentes conceptions en Allemagne

L'introduction d'une langue étrangère – le Français ou l'Anglais, ou tous les deux comme nouvelle langue – dépend des autorités régionales. Parfois, cela dépend aussi des écoles ou des parents qui favorisent telle ou telle langue, la disponibilité des moyens ou non joue par ailleurs un rôle.

Il y a différentes conceptions didactiques d'un apprentissage précoce :

L'apprentissage systématique

Cette approche, bien connue des classes du collège, vise à une compétence linguistique élémentaire; elle a été prônée surtout dans les années 1960 et 1970.

Un tel apprentissage, centré sur l'instituteur, suit une progression linguistique et des objectifs définis au préalable avec des procédés d'enseignement bien organisés.

Il se caractérise de la façon suivante :

- le cours de langue est une matière comme une autre,
- aucune interdisciplinarité n'est prévue,

- le cadre est scolaire, sans repère à l'extérieur de l'école,
- la progression est essentiellement linguistique,
- il y a peu de références à la vie étrangère actuelle.

Cette conception n'intègre pas le jeu comme procédé d'apprentissage, propre à la pédagogie de l'école primaire.

“Language Awareness” / prise de conscience de la langue de l'autre

Ce concept se réfère à une forme de réflexion langagière par la rencontre linguistique, développé d'abord en Angleterre. Contrairement à l'apprentissage systématique, le “Language Awareness” met l'accent sur la comparaison interculturelle de la structure de la langue et des phénomènes de la culture des deux pays concernés.

Ce qui est important c'est de “découvrir les particularités de la langue étrangère ainsi que celles de sa propre langue” (HEGELE 1994 : 14, notre traduction).

Cette forme de sensibilisation par des expériences de la vie quotidienne évoque un développement de la conscience linguistique. L'orientation vers les autres langues induit des rencontres et par là une ouverture, une tolérance envers l'autre, la communication...

L'enseignement bilingue

Pour cette approche, nous parlons également d'une “immersion partielle”, parce que l'élève plonge dans la langue étrangère, dans l'autre culture dès l'entrée à l'école élémentaire (maternelle et/ou primaire). On enseigne toutes les matières ou une partie dans la langue étrangère, parce que – d'après leur promoteurs – la langue étrangère s'apprend plus vite et plus facilement dans un contexte de vie. Ainsi, ces matières doivent être enseignées par un instituteur de langue native. La langue maternelle des élèves n'est enseignée que quelques années plus tard.

Cette méthode a été pratiquée surtout au Canada (voir J. SIVELL, 1997), mais se pratique également dans les écoles bilingues en France (voir Ecole Occitane, Traces, 1996). Contrairement à l'immersion totale, l'immersion partielle devient de plus en plus importante au collège et au lycée. En Allemagne, c'est l'école germano-italienne à Wolfsburg qui sert de modèle en réalisant un enseignement bilingue.

“Begegnungssprachenkonzept” : l’apprentissage par la rencontre

Cette méthode a d’abord été réalisée en Westphalie ; elle suit l’objectif d’une sensibilisation linguistique. Par la rencontre directe on veut diminuer les préjugés, relativiser les points de vue et les perspectives. La rencontre fait partie de la communication humaine (cf. C. ALIX / A. KODRON 1993).

Pour faire naître l’ouverture vers l’autre, on ne se limite pas aux langues proches des pays voisins. On aspire à un contact multiculturel avec plusieurs langues, dans la classe et en dehors. Ainsi, cette approche est aussi pratiquée hors de l’école (centres de loisir, colonies de vacances, etc.) et le choix de la langue dépend de la situation interculturelle existante.

Travail linguistique sans frontières : “Apprenez la langue du voisin”

Cette approche a été réalisée dans les régions frontalières et repose sur une convention entre l’Alsace, le Bade-Wurtemberg et la Rhénanie-Palatinat. Contrairement aux autres projets, celui-ci limite la rencontre linguistique aux régions des pays voisins. Le projet tente d’établir des rencontres et des communications avec d’autres élèves du même âge et de l’autre côté de la frontière pour les motiver à apprendre la langue du pays voisin. Dès 1983/84, et au plus tard dès l’année scolaire 1993/94, la rencontre linguistique a été intégrée dans les programmes scolaires. Un premier séjour d’échange se passe toujours en Alsace.

Plus que le concept de l’apprentissage par la rencontre, cette méthode permet un apprentissage vivant grâce au contact direct avec les élèves d’une région frontalière. Ainsi, les élèves ont de multiples possibilités dans la vie quotidienne d’acquérir des compétences langagières et communicatives.

Le modèle du “travail linguistique intégré” (1990 - 1996)

Ce projet a été développé en Rhénanie-Palatinat et vise à une intégration de la langue étrangère dans toutes les matières pour promouvoir une meilleure intégration de celle-ci. Il n’y a donc pas de cours de langue à part, mais l’enseignant est amené à introduire des situations de langue et de culture étrangères à différents moments de la journée et du programme.

Ainsi il est prévu, que la langue soit enseignée par l’instituteur de la classe, pour qu’il puisse l’intégrer de la meilleure façon n’importe

quand pendant la journée scolaire. En général 90 minutes sont à répartir sur la semaine, de façon à ce que l'élève en profite environ 20 minutes chaque jour.

Illustration n° 1 : Exemple d'un enseignement intégratif

Cours de langue maternelle : *description*

- voyage de Landau (Heidelberg...) à Avignon
- texte ou lettre aux correspondants
- jeux de mot/ devinette
- décrire la ville Avignon par des mot-clés

Mathématiques : *les chiffres*

- la monnaie : on fait le change de DM en Franc
- addition et soustraction

Sciences : *climat des régions*

- montagnes, fleuves
- le temps
- recette de cuisine française

Musique : *chanson française “ Sur le pont d’Avignon ”*

Dessin : *les couleurs*

- peinture de Van Gogh “ *Le pont d’Arles* ”
- collage “ *Provence- Côte d’Azur* ”

Sports : *parcours avec des obstacles (les élèves comme voyageurs)*

- les ordres en français (règles de jeu, etc).

Bibliographie

ALIX, C. / KODRON, C. (1993) : “Deux écoles, deux pays, deux langues”, in : *Tracer*, 1993, n° 1, pp. 16 - 22.

GUDJONS (1993) : *Pädagogisches Grundwissen*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

HEGELE (1994) : *Kinder begegnen Fremdsprachen*, Braunschweig, Westermann, Praxis Pädagogik.

KÜBEL, ML. (1994) : *Bebachtungen zum Modellversuch Integrative Spracharbeit in der Grundschule des Landes Rheinland-Pfalz*, étude non-publiée.

MAIER, W. (1994) : “Warum Französisch in der Grundschule?”, in: *Französisch heute*, 4/ 1994, p. 583 - 589.

MAIER, W. (1996) : “Französisch in der Grundschule - eine kritische Zwischenbilanz”, in : *Französisch heute*, 2/ 1996, p. 96 - 106.

MEYER, E. 1992) : “Französisch als ‘Begegnungssprache’ in der Grundschule”, in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 3/1992, p. 146 - 148.

MUSSEN, P. (1992) : *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, München, Juventa.

RÜCK, H. (1994) : “Französisch in der Grundschule, Ein Modellversuch und seine pragmatischen Inhalte”, in : *Fremdsprachenunterricht* 35/44, 1994, p. 480 - 486.

SARTER, H. (1997) : *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft.

Sivell, J. (1998) : “L’enseignement des langues modernes au Canada”, in *Tracer*, 1998, n° 13, pp. 43 - 49.

Monique PERDRILLAT

NAVIGUER SUR INTERNET EN CLASSE DE LANGUE¹

Traduction et recherche instantanée sur Internet

Altavista

L'outil de recherche Altavista met à l'essai présentement un outil de traduction instantanée. Entrez une phrase, un texte, ou même une page Web et il vous le traduira instantanément ! Pour un site en développement c'est très réussi.

<http://babelfish.altavista.digital.com/>

Babylon : un traducteur automatique anglais-français gratuit

<http://www.babylon.com>

Il s'agit d'un traducteur dictionnaire interactif, destiné à tous les Internautes non anglophones. Ce petit outil vous permet de traduire tout mot ou expression anglaise quelle que soit l'application sous Windows, e-mail, graphiques, jeux, pages de sites, menus. Il vous suffit de cliquer sur le mot pour voir apparaître immédiatement la traduction dans une petite fenêtre jaune. La mise à jour se fait automatiquement. Pour les écoles: si vous désirez installer Babylon sur votre réseau comme utilitaire contactez les responsables, via leur site et ils vous feront parvenir un kit. Babylon peut être utilisé comme dictionnaire

¹ Cet article est un résumé des derniers bulletins de l'association "Ademirnet" (voir également : <http://www.ademirnet.com>). Pour recevoir régulièrement et gratuitement ce bulletin, envoyez un e-mail à : ademirnet@aol.com

Ademir : Association pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-Informatique et des Réseaux, agréée et soutenue par les Ministères de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Réseau de clubs d'informatique affilié à la Fédération Microtel. Fédération Ademir : 10, rue Jean Cottin • 75018 PARIS, tél. : 01.40.36.15.36.

dans les laboratoires de langues (existe en allemand, espagnol, italien, japonais, hébreu et français) ou dans les cours d'Informatique.

Services de documentation

Le C.I.E.P.

Le C.I.E.P. (Centre international d'études pédagogiques de Sèvres a mis en ligne un ensemble de ressources qui intéresseront les enseignants de langue :

- La "Base de données documentaires" propose 16 000 références bibliographiques sur les systèmes éducatifs français et étrangers et sur la didactique des langues
- "Bibliomanie" propose des bibliographies thématiques structurées, pour la plupart éditées dans la Revue internationale d'éducation Sèvres, portant sur des sujets d'éducation, d'administration de l'enseignement ou de didactique des langues.

<http://www.ciep.fr> <http://www.ciep.fr>

Agence universitaire de la Francophonie (AUPELF-UREF)

L'étude du français dans le monde :

<http://www.aupelf-uref.org>

"Éducasource" : nouveau site de l'Education Nationale

<http://www.education.gouv.fr> (cliquer sur Éducasource dans la page d'accueil)

"Éducasource est un site Internet à l'usage des enseignants de tous les niveaux, de la maternelle au supérieur, qui y trouveront des services en ligne destinés à leur faciliter l'accès aux ressources électroniques d'information. Si les enseignants constituent le public prioritaire d'Éducasource, la consultation des ressources à accès gratuit sera toutefois ouverte à tous : ressources disponibles, modes de recherche / service d'échanges en ligne, carnets d'adresses électroniques."

Le français informatique correct

La commission générale de terminologie et de néologie a publié au Journal officiel du 10 octobre 1998 une liste de termes et de définitions relatifs au vocabulaire informatique. On apprendra que Connectivity ne se dit pas Connectivité mais Connectabilité, etc.

<http://www.culture.fr/culture/dglf/projet/coeter/10-10-98-3.htm>

Des logiciels de français sur le web

On peut y télécharger des logiciels de français niveau primaire et collège, soit en shareware, soit en version de démonstration :

- Les partagiciels et gratuiciels francophones :
<http://www.mygale.org/05/alain02/webftp/francweb.html>
- Annuaire du shareware et du freeware :
http://www.anshare.com/_annuaire2/shareware.htm
- Banque de Gratuiciels pédagogiques :
<http://www.admi.net/gratuiciels/dons/>
- Sites contenant des logiciels pour les écoles :
<http://members.aol.com/curinier/autres.htm>
- Annuaire du shareware éducatif :
http://www.anshare.com/annuaire/an_pc07.htm
- Sharewares/Freewares éducatifs en français :
http://www.cyber-espace.com/ecolfr/l_share.shtml

Formation sur Internet

Un bon exemple d'entraide des professeurs de français sont les listes de diffusion

- profs-l@cru.fr
- jeg@bplorraine.fr

Form@net : Les cours de l'an 2000, tout prêts sur Internet

<http://www.pages.infinet.net/formanet/formanet.html>

Des professeurs du Québec vous aident aussi et vous proposent on-line leurs préparations de cours pour vous donner des idées et intégrer Internet et des cd-rom dans la formation de vos élèves. Vous trouverez sur ce site, des scénarios pédagogiques détaillés, sortes de cours " prêt à enseigner", niveau lycée, en histoire, français, économie, chimie:

“Thot” : Nouvelles de la formation à distance en francophonie

Un service d'information gratuit portant sur l'actualité internationale en formation à distance :

<http://ciffad.francophonie.org/>

et Thot/Cursus : <http://thot.cursus.edu>

Ce service d'information est composé d'un site Internet mis à jour quotidiennement et d'un bulletin envoyé hebdomadairement aux abonnés, par courrier électronique. Abonnement :

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

Les utilisations pédagogiques d'Internet: NTCl

Proposée par le CRDP de l'Académie de Grenoble, le document signale tout d'abord les réalisations pédagogiques actuelles qui existent déjà (avec une typologie des activités pédagogiques liées au WEB) pour indiquer ensuite comment réussir l'insertion d'Internet dans l'enseignement (avantages, limites, inconvénients...).

<http://www.crdp.ac-grenoble.fr/ntic/info/internet/internet.htm>

Des scénarios pédagogiques sur Internet

"Pour ceux qui cherchent des scénarios pédagogiques d'intégration des TIC (notamment Internet) en classe, nous venons de mettre en ligne, sur le site Form@net quelques scénarios produits conjointement par des enseignants et des bibliothécaires dans divers domaines d'études." Robert Bibeau : bibeau.robert@videotron.net

<http://pages.infinit.net/formanet/page5.html#5.3>

“Telecampus” : des cours en ligne

<http://telecampus.com>

“Télé-éducation NB” annonce le lancement du répertoire “TéléCampus des cours en ligne” qui contient plus de 8 100 cours, disponibles entièrement en ligne, en provenance de 12 pays et plus de 530 institutions. Le répertoire TéléCampus de cours en ligne est développé en partenariat avec “ShareLine Systems Ltd.”, une compagnie de Nouveau-Brunswick spécialisée en technologie. Son logiciel, ShareKnowledge, a été adapté pour le répertoire TéléCampus des cours en ligne.

Les cours que l'on retrouve dans le répertoire s'adressent à tous les niveaux d'apprentissage, du jeune enfant jusqu'aux adultes à la retraite. La base de données donne accès à des cours et des programmes pouvant mener à des diplômes et certificats reconnus. On y trouve aussi des activités de perfectionnement professionnel et autres possibilités de

formation. La majorité des cours sont en anglais ou en français.

Pour inscrire de nouveaux cours, il suffit d'écrire à Julia INNES, la bibliothécaire responsable, par e-mail : julia@teleeducation.nb.ca

Site d'échanges de cours

"Ce site a été créé afin de permettre aux professeurs des collèges et lycées d'échanger leurs préparations de cours. Les collègues qui viennent visiter ce site trouveront une série de préparations de cours à leur disposition. Il ne s'agit pas de récupérer ces études directement sur le site, mais de demander à celui qui les a organisées de bien vouloir les envoyer par e-mail. En échange, la personne qui fait cette demande fournit une liste des cours qu'elle peut tenir à la disposition des autres ; cette liste sera ajoutée, accompagnée de l'adresse e-mail, à la liste des préparations déjà disponibles sur ce site."

<http://www.geocities.com/Athens/Styx/5157/>

Des sites originaux et culturels

Apprendre le russe : Langue et civilisation :

<http://www.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/Langues/Russe/menulrus.htm>

Apprendre le chinois

<http://pages.infinit.net/mrp/chinois/chinois.html>

"Voici le Soir de Taipeh , avec accès à la radio et même la télé! Apprendre le chinois mandarin! Oui mais où ... quand ... comment? La mission de ce site consiste à faciliter l'apprentissage du chinois en français. Je ne suis pas un expert en enseignement des langues secondes, mais bien un amateur sans prétention qui a choisi d'apprendre le chinois mandarin. C'est à titre d'autodidacte que je veux partager avec ceux et celles qui débutent les nombreuses difficultés que j'ai rencontrées, celles avec lesquelles je suis encore aux prises et les quelques solutions que j'ai pu trouver. Si je peux vous éviter ainsi des pertes de temps et des dépenses inutiles j'en serai satisfait." Michel Parent

Site Audiosup.Net : les profs de fac en fichiers audio

<http://audiosup.net.u-paris10.fr/realaudio/RAStart.asp>

Vous pouvez, grâce à Audiosup.Net , consulter les émissions produites par les Universités affiliées à la Fédération Inter universitaire d'enseignement à distance , et les établissements partenaires. Les grilles de diffusion sont constituées à partir de l'Encyclopédie sonore qui est la banque de données communes mise en oeuvre grâce à la numérisation des ressources existantes et en cours de production.

Quatre possibilités vous sont offertes :

- Ecouter l'émission en cours.
- Reprendre l'émission en cours à son début.
- Écouter l'émission suivante ou l'émission précédente.
- Construire votre programme à l'intérieur de la grille disponible.

En outre , vous pouvez choisir la qualité sonore de diffusion adaptée à votre équipement. Francelink : un site complet presse audio et vidéo sur la France.

Bibliothèque Portative

http://www.diplomatie.fr/culture/france/biblio/foire_aux_textes/index.html

Ma dernière "trouvaille" mais peut-être n'en est-ce pas une pour nombreux d'entre vous : celle de l'adresse de "la bibliothèque portative". On peut y télécharger 159 textes du domaine public. Info Catherine.Renard@wanadoo.fr

BIBLI.TIC : Site d'oeuvres littéraires françaises à télécharger

http://www.iufm.u-picardie.fr/mail_art/textes/default.htm

ALSIC : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

<http://alsic.univ-fcomte.fr>

Correspondance à : alsic@lib.univ-fcomte.fr

Un gratuitiel pour développer des leçons sur Internet

Hot potatoes version 3.0 offre la possibilité de construire des exercices sur Internet... gratuitement.

<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>

Compatible Mac et PC. Pour en savoir plus THOT en parle un peu

<http://thot.cursus.edu/technologies.asp?no=680#680>

“Je me suis permis donc de m'en faire une évaluation personnelle. Quoique je n'aime pas le nom, je fus agréablement surpris des possibilités de ce logiciel dont je n'ai utilisé que la première fonction qui nous est présenté humoristiquement comme la première patate par thot.cursus.edu (à ne pas prendre à la lettre). “ Séguin cs@odyssee.net

<http://www.erabliere-lac-beauport.qc.ca/hotpot/artisanal.htm>

Des correspondants

Registre Classes@classes

<http://io.rtsq.qc.ca/Correspondance/>

EduNet : le site des correspondants

<http://www.edunet.ch>

C'est un réseau de télématique scolaire suisse ; sa principale activité est la messagerie (une base de données permet notamment aux élèves de se présenter et de trouver un correspondant en fonction de leur âge, leurs centres d'intérêt, etcÖ). En parallèle, plusieurs activités sont organisées; en ce moment .Toutes les classes intéressées sont cordialement invitées à y participer.

<http://www.edunet.ch/activite/>

SOS Devoirs

InterMaths

Ce site propose à des élèves une aide mathématique offerte par des étudiants de Polytechnique.

<http://www.polytechnique.fr/eleves/binets/intermaths/>

Le site de l'académie de Toulouse

Un forum est dédié aux élèves de ES. Son intérêt : donner à l'élève la possibilité de poser des questions sur le programme de Seconde, de première et de terminale et chaque jour un cyber prof intervient pour répondre, donner des infos.

<http://www.ac-toulouse.fr/ses/scripts/accueilf.htm>

Le site de l'académie de Bordeaux

“Je travaille actuellement sur ce type de produit orienté élèves : il s'agit de proposer un ensemble cohérent d'éléments pour aider l'élève de TES (notamment) à travailler la discipline SES. Certes ce travail est expérimental, certes ce site se construit au fur et à mesure du cours, il constitue la mémoire d'une année scolaire à ce titre et c'est une des ambitions de ce travail il peut constituer un outil de révision.

<http://www.ac-bordeaux.fr/Etablissement/SudMedoc/ses/scecobis.htm>

À ma connaissance il n'y a pas de site équivalent pour la discipline actuellement mis à part sur Aol, mais je ne le connais pas, l'accès est privatif!! et c'est bien dommage pour l'élève !! mes élèves et moi poursuivons ce travail, nous le faisons d'abord pour nous mais et c'est là "la magie" de l'Internet qui permet la coopération, la mutualisation. Les élèves l'ont bien compris... et le tout est dans le domaine public, gratuit.” Christian.Feytout@ac-bordeaux.fr

<http://www.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/SES/ses.htm>

Hatier Tutorat Annabac 1999 ñ Une aide en ligne

Hatier offre un service en ligne gratuit pour préparer le bac: Des sujets d'annales du bac pour les séries générales L, S et ES vous sont proposés chaque mois. Des enseignants à votre écoute vous envoient un corrigé personnalisé de vos devoirs. Un forum d'entraide vous permet de dialoguer avec d'autres lycéens et des enseignants.

<http://www.editions-hatier.fr/annabac>

Epistonet : site d'échanges de cours

<http://www.geocities.com/Athens/Styx/5157/>

Ce site a été créé afin de permettre aux professeurs des collèges et lycées d'échanger leurs préparations de cours. Les collègues qui viennent visiter ce site trouveront une série de préparations de cours à leur disposition. Il ne s'agit pas de récupérer ces études directement sur le site, mais de demander à celui qui les a organisées de bien vouloir les envoyer par e-mail. En échange, la personne qui fait cette demande fournit une liste des cours qu'elle peut tenir à la disposition des autres ; cette liste sera ajoutée, accompagnée de l'adresse e-mail, à la liste des préparations déjà disponibles sur ce site

Echanges lectures

<http://perso.infonie.fr/>

Une bourse d'échanges d'activités pédagogiques centrées sur la mobilisation des compétences en lecture. Nous présentons plusieurs aspects de celle-ci, décrivons une activité et proposons des échanges à ce sujet.

Contacts : giemka@infonie.be

Ne perdez pas votre latin !

http://www.andorra.ad/lycee_comte_de_foix/latin/indexlat.htm

La page Latin du Lycée Comte de Foix (Principauté d'Andorre) s'enrichit en effet d'un nouveau logiciel: il s'agit d'apprendre ou de réviser, à son rythme, la conjugaison de l'indicatif actif des verbes latins et les déclinaisons.

: cfaux@xs.ad- jjcouderc@andorra.ad

Des conseils pour débutants en plusieurs langues

<http://www.learnthe.net.com>

Liliane Choukry AYAD

RELANCE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ÉGYPTÉ

L'histoire du français en Égypte avait débuté avec la Campagne de Napoléon Bonaparte. Débarquée sur le port d'Alexandrie le 1er juillet 1798, la flotte française serait tout de suite avertie que quatorze vaisseaux anglais de Nelson se préparaient à la rejoindre. La situation linguistique de l'Égypte se trouva dès lors affectée par ces deux nouveaux venus dont les stratégies et les politiques étaient en tout point opposées.

Nul n'ignore cependant, l'influence positive de l'installation des Français en Égypte. Avec la Campagne de Napoléon, les Égyptiens avaient découvert deux phénomènes qui affectèrent leur culture... D'une part, l'introduction par les troupes françaises, de l'imprimerie – système jusqu'alors ignoré des Égyptiens – et le grand essor culturel qui en découlerait. En outre, les Français avaient ouvert au Caire, la première bibliothèque publique. El-Gabarty, un des chroniqueurs les plus connus de la Campagne française d'Égypte, en fit l'éloge dans ses écrits. Il faudrait néanmoins attendre le retour des boursiers égyptiens, envoyés en France dès l'année 1820, par Mohamed Ali, roi d'Égypte. Ayant admiré la vie brillante de la capitale française et espérant voir s'épanouir la langue et les connaissances du pays où ils découvrirent tous les attraits culturels de l'époque, ceux-ci réussirent à convaincre les autorités d'ouvrir une bibliothèque égyptienne *à la française* en 1870. Elle fut cependant administrée par les Anglais. Ce ne fut qu'en 1904 que ceux-ci signèrent avec les Français et les Allemands un pacte accordant aux deux pays européens, le droit au libre commerce et à l'administration des écoles enseignant leurs langues.

Les boursiers en séjour à Paris, dès les années inaugurales du XIX^e siècle et jusqu'au XX^e, avaient donc joué un rôle indéniable dans l'expansion de la culture française en Égypte. Il ne faudra aucunement méconnaître la politique linguistique adoptée par les Français eux-

mêmes. Rappelons que ceux-ci avaient toujours considéré la propagation de leur langue comme le moyen le plus efficace d'étendre leur domination et leur hégémonie dans un pays¹. L'enseignement du français en Égypte se heurta, dès la campagne de Bonaparte, à deux obstacles. D'une part, les troupes françaises devaient faire face au refus déclaré par le peuple égyptien qui organisa immédiatement la résistance et à leur insistance à préserver à tout prix et leur liberté et leur langue dont Al-Azhar (Université islamique) fut l'ange gardien. Ce fut néanmoins l'invasion de l'Égypte par les Anglais qui menaça gravement la situation linguistique du français.

La colonisation française avait de tout temps, maintenu une politique "*exoglossique*" fondée sur un enseignement monolingue. Cependant, tout le long de la période de l'occupation anglaise, l'Égypte connut surtout un enseignement "*bilingue exendoglossique*". En ce sens, plusieurs écoles enseignaient les deux langues à la fois l'arabe et l'anglais. Il y a donc lieu d'affirmer que la politique linguistique de l'occupant, entretenue jusqu'à l'aube de la révolution nasserienne, affecta considérablement l'expansion du français, sans néanmoins avoir une influence négative sur la langue mère – phénomène commun dans la quasi totalité des pays où s'introduirent les Anglais. Il est à noter ici que l'objectif primordial de la colonisation anglaise était l'assimilation économique des colonisés. Par contre, les Français visaient un objectif culturel tendant à exclure du *marché linguistique* les langues mères au profit exclusif du français.

Le rapport entre le français et le peuple égyptien demeura ainsi très limité. C'était notamment aux boursiers, aux missions et aux institutions religieuses que l'on devait le maintien de cette langue devenue de plus en plus étrangère sous l'occupant anglais. La conservation du français fut largement assurée par l'intermédiaire des écoles. Si l'on prend en considération la célèbre formule de Turcotte qui voit dans l'école "*l'élément de propagande de la cause et de la langue françaises le plus certain*", on s'attardera à disséquer le rôle que jouèrent les écoles laïques ou religieuses d'expression française en Égypte. Dans les années terminales du XIX^e siècle, bon nombre d'écoles religieuses et privées, administrées le plus souvent par des princesses de la famille royale ou par des dames de la haute société – dont la plupart était d'origines syrienne ou

¹ Les commentaires sur la politique linguistique de la France dans les pays francophones sont tirés de l'ouvrage publié par l'AUPELF . UREF: JULLIARD (Caroline) & CALVET (Louis-Jean) sous la direction de, *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités*, Beyrouth, FMA, 1996.

libanaise – ouvrirent leurs portes à une élite sociale. Ce fut grâce à ses écoles que l'enseignement du français acquiert pas mal d'expansion à l'époque notamment entre les jeunes filles des familles privilégiées. La transmission de cette langue étrangère fut ainsi assurée de mère en fille, lesquelles furent les véritables garantes de sa conservation. Ainsi, jusqu'à nos jours, pour de nombreux Égyptiens, la langue française demeure liée à une strate sociale bien déterminée, ce qui en fit l'apanage des élites.

Plus de quarante ans après l'accession de l'Égypte à l'indépendance, la première langue étrangère officiellement reconnue est l'anglais. Il est enseigné dans la quasi totalité des écoles gouvernementales comme dans la grande majorité des écoles privées ou celles des missions religieuses. Son hégémonie a dépassé de loin le domaine de l'enseignement pour s'étendre à celui de l'emploi. Il est vrai qu'en matière d'administration, l'arabe demeure la seule langue officielle – grâce aux efforts d'Al-Azhar. Mais l'anglais permet toujours à ses bénéficiaires de trouver des emplois bien rémunérés, notamment après l'installation au Caire de l'Université Américaine. Ayant ainsi envahi ou presque l'enseignement supérieur, l'anglais restera la langue la plus répandue. Quant à la langue française, elle demeure largement dépassée par sa rivale. Cette inadéquation provient de raisons d'ordre social et économique. De plus, une certaine politique optant pour le plurilinguisme fut suivie par le gouvernement égyptien après la Révolution nassérienne.

Dans les écoles publiques, on impose aux étudiants l'anglais comme première langue étrangère dès le cycle primaire. Ce n'est qu'au cours du cycle secondaire qu'on leur propose un choix entre le français et l'allemand comme seconde langue étrangère. Une minorité d'écoles gouvernementales de peu d'importance, enseigne le français dès le cycle primaire. La grande majorité d'élèves n'ont pas donc une liberté de choix. Tous doivent attendre de passer au collège pour étudier – s'ils désirent – le français.

Chose étonnante, en dépit des grandes difficultés et des incohérences de cette langue, surtout pour des adultes qui avaient appris l'anglais avant l'âge de l'adolescence, 70% d'entre eux préfèrent suivre des cours de français. Cependant, une minorité seulement d'entre eux auront l'occasion de continuer leurs études universitaires en langue française. Exception faite des Facultés de Langues, de celles des Lettres et de Droit et de quelques départements spécialisés dans certaines facultés, les études universitaires se poursuivent en anglais. L'enseignement du français dans les universités demeurent donc trop

restreint, vu l'énorme nombre de débouchés qui exigent la connaissance de l'anglais par rapport à ceux qui nécessitent une maîtrise de la langue française.

De nos jours, de nombreuses écoles privées – dont une minorité seulement enseigne le français – adoptant des méthodes nouvelles, ont récemment ouvert leurs portes à la jeune génération. Seules les écoles des missions religieuses (celles des pères Jésuites et celles des Soeurs), continuent à enseigner à leurs élèves le français dès le cycle primaire. Le nombre de ceux qui apprennent le français est encore trop limité. En même temps, le gouvernement égyptien décrète ces dernières années, la réforme de l'enseignement.

Les responsables paraissent de plus en plus convaincus de l'importance de l'apprentissage du FLE. Outre les nouvelles universités dont le nombre ne cesse de croître, les écoles et les institutions privées semblent prêtes à infiltrer dans leurs programmes, la langue française dont de nombreux étudiants demeurent passionnés, soit par conviction, soit par un simple besoin psychique, ou pour des raisons sociales. La presse a, de son côté, fait preuve d'un grand intérêt pour la langue française. Trois titres largement répandus parmi la communauté francophone démontrent l'essor que connaît actuellement cette langue. Sur le plan de l'enseignement supérieur, l'ouverture à Alexandrie de la première Université française – Université Senghor – marque une étape importante dans la propagation du français.

D'autre part, il est à noter que, parmi les étudiants qui n'ont pas la chance d'améliorer le niveau de français dans leurs facultés, bon nombre choisissent délibérément de suivre des cours au Centre Français de Culture et de Coopération (CFCC). Mais, curieusement, les efforts du CFCC demeurent jusqu'à présent, très minimes. Une contribution efficace de la part du gouvernement français devrait consister en une propagande en faveur de cette langue, exploitant les nouvelles tendances naissantes chez la jeune génération. Une stratégie bien conçue, une planification bien étudiée, permettrait sans aucun doute, la promotion du français en Égypte. Il va de soi qu'en ce domaine, les médias peuvent jouer un rôle considérable.

Dans un tel contexte, une propagande en faveur des méthodes nouvelles de l'enseignement du FLE le rendant plus accessible aux débutants, encouragera ceux qui, tout en sentant la nécessité d'apprendre cette langue, en sont toujours craintifs à causes des difficultés syntaxiques qu'elle représente. L'adoption de certaines démarches positives pourra donc, frayer la voie à l'apprentissage du

français dans le pays des Pharaons.

Une prise en compte de la situation linguistique en Égypte devrait peut-être prendre en considération le rôle de la langue mère (l'arabe classique), que l'enfant doit apprendre dès son entrée à l'école. L'apprentissage de l'arabe classique ne représente presque point de problème à l'enfant car le dialecte égyptien s'en rapproche énormément. D'autre part, l'assimilation de cette langue est rendue d'autant plus aisée, étant donné qu'elle est utilisée par la presse écrite, y compris les périodiques de la jeunesse et ceux des bandes dessinées. De même, bonne partie des programmes informationnels radiotélévisés, outre une majorité des programmes spécialement conçus pour les jeunes, emploient l'arabe classique. C'est de plus, la langue dont s'expriment les sermonneurs dans les églises et les mosquées, lieux régulièrement fréquentés par la majorité des familles égyptiennes. Ainsi, sans représenter une diglossie avec l'arabe oral ou parlé (dialectal), l'arabe classique conserve sa place légitime comme une langue mère apprise sans difficulté et officiellement maintenue par le gouvernement. Égypte devrait peut-être prendre en considération le rôle de la langue mère (l'arabe classique), que l'enfant doit apprendre dès son entrée à l'école.

L'apprentissage de l'arabe classique ne représente presque pas de problème à l'enfant car le dialecte égyptien s'en rapproche énormément. D'autre part, l'assimilation de cette langue est rendue d'autant plus aisée, étant donné qu'elle est utilisée par la presse écrite, y compris les périodiques de la jeunesse et ceux des bandes dessinées. De même, bonne partie des programmes informationnels radiotélévisés, outre une majorité des programmes spécialement conçus pour les jeunes, emploient l'arabe classique. C'est de plus, la langue dont s'expriment les sermonneurs dans les églises et les mosquées, lieux régulièrement fréquentés par la majorité des familles égyptiennes. Ainsi, sans représenter une diglossie avec l'arabe oral ou parlé (dialectal), l'arabe classique conserve sa place légitime comme une langue mère apprise sans difficulté et officiellement maintenue par le gouvernement.

A part la concurrence de l'anglais, le français doit faire face à d'autres langues enseignées en Égypte. L'allemand – appris par environ 3% des élèves du primaire au secondaire, dont ceux qui font partie de la communauté allemande séjournant en Égypte – peut à la rigueur, être considéré comme une troisième langue étrangère. Toutefois, le nombre minoritaire de ceux qui l'étudient et les débouchés strictement limités, en minimisent la valeur.

L'italien aussi est enseigné dans un nombre minime d'écoles

privées, et ceux qui y suivent des cours sont pour la plupart des Italiens ou des Égyptiens nés d'un parent italien. Outre l'allemand et l'italien, diverses langues étrangères ^ dont par exemple, l'espagnol, le chinois, l'hébreu, les langues russe et slaves etc. sont enseignées à des débutants – adultes au cycle universitaire dans les facultés des Lettres et des Langues. Peu pratiquées par ceux qui les apprennent, ces langues vivantes n'occupent presque pas de place sur le schéma éducatif en Égypte.

En même temps, toute proposition gouvernementale de réforme de l'enseignement ne paraît point accorder une importance à des langues étrangères autres que l'anglais et le français. De ces constats, il demeure remarquable que seules les situations de ces deux langues étrangères méritent d'attirer l'attention des chercheurs. D'autre part, à cause des difficultés matérielles, de l'explosion démographique et du manque de moyens, les écoles gouvernementales ^ quoiqu'on tente d'y améliorer le niveau de l'enseignement des langues ^ se trouvent incapables d'adopter les méthodes nouvelles d'enseignement. Jusqu'à nos jours, toute assimilation linguistique repose pour l'essentiel, sur la capacité de l'élève à étudier. Privés de laboratoires de langues, de supports audiovisuels et d'ordinateurs, les élèves dans les écoles du gouvernement, ne suivent qu'une simple et unique méthode : le par-cœur. Ils peuvent, cependant, avoir aisément accès à de bibliothèques bien équipées. Ce n'est pas, en effet, le cas dans les écoles privées dont la majorité ont commencé déjà à exploiter les méthodes les plus développées, notamment pour l'apprentissage des langues. Ordinateurs (Internet et logiciels), laboratoires, moyens audio et vidéo occupent leur place dans les programmes de ces écoles .

La Relance de l'enseignement du français en Egypte

Il nous resterait peut-être à établir quelques comparaisons afin de déterminer le nombre de ceux qui, parmi les élèves des écoles gouvernementales et privées, ont la chance d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères. En fait, avec une population aussi énorme que la population égyptienne, nous avons préféré restreindre notre étude au nombre des élèves des écoles de la capitale, Le Caire, vu que c'est notamment ici que l'on retrouve la plus grande majorité des écoles de langues comme la plus grande portion de la population (16 millions d'habitants environ).

Ainsi, au Caire seulement, dans 3248 écoles, un nombre s'élevant à 1 705 704 d'élèves suivaient étaient inscrits au cours de l'année scolaire 1996 - 1997. A titre d'exemples, le tableau ci-après (voir illustration n° 1)

comprend une comparaison entre le nombre d'élèves, dans les différentes écoles gouvernementales et privées dans un seul département (Le département Roud Al-Farag) au Caire au cours de l'année scolaire 1997-1998 :

- La première catégorie "A" désigne les écoles gouvernementales enseignant l'anglais comme première langue étrangère à partir du cycle préparatoire et une seule parmi diverses langues (français, allemand, italien, espagnol) comme seconde langue étrangère à partir du cycle secondaire.
- La seconde catégorie "B" désigne les écoles gouvernementales enseignant le français comme première langue étrangère à partir du cycle préparatoire et une seule parmi diverses langues (anglais, allemand, italien, espagnol) comme seconde langue étrangère à partir du cycle secondaire .
- La catégorie "C" désigne les écoles gouvernementales enseignant l'anglais comme première langue étrangère à partir du cycle primaire et le français comme seconde langue étrangère à partir du cycle préparatoire.
- La catégorie "D" désigne les écoles privées enseignant l'anglais comme première langue étrangère à partir du cycle primaire, et le français comme seconde langue étrangère à partir du cycle préparatoire.
- La catégorie "E" désigne les écoles privées, dites de Langues, enseignant l'anglais comme première langue étrangère – niveau élevé - à partir du cycle primaire et le français comme seconde langue étrangère à partir du cycle préparatoire.
- La catégorie "F" désigne les écoles privées, dites de Langues, enseignant le français comme première langue étrangère – niveau élevé - à partir du cycle primaire et l'anglais comme seconde langue étrangère à partir du cycle préparatoire.

Illustration n° 1 : Nombre d'élèves, dans les différentes écoles gouvernementales et privées dans le département Roud Al-Farag

CATEGORIE	Élèves en primaire	Élèves en préparatoireyyy	Élèves en secondaire
A	7535	9047	6913
B		170	118
C	920	73	0
D	5216	1443	348

E	1648	931	459
F	1042	552	254

Il faudrait ensuite établir une comparaison entre le nombre de ceux qui apprennent une seule parmi diverses langues comme seconde langue étrangère au cycle secondaire dans les écoles gouvernementales (Catégories “A” & “B”) (voir illustration n° 2).

Illustration n° 2 : Nombre d’élèves qui apprennent une seule seconde langue au cycle secondaire public du département Roud Al-Farag

2e LANGUE ETRANGERE	Anglais	Français	Allemand	Italien	Espagnol
NOMBRE D’ ÉLEVÈS	69	2727	1404	703	49

Il serait enfin à noter que le Caire est divisé en 23 départements (dits “zones”) dont la zone Roud Al-Farag. Le nombre des élèves dans les écoles de cette dernière zone ainsi que leur répartition selon la / les langues/s étrangère/s qu’ils apprennent représentent à peu près le nombre moyen par zone. Nous avons ainsi une vue d’ensemble sur l’enseignement des langues en Egypte.

Bibliographie :

JULLIARD, Caroline / CALVET, Louis-Jean (1996) (s. l. dir. d.) : *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités*, Beyrouth, FMA.

CHARNET, Chantal (1994) : Les formations à l’enseignement du français en Égypte”, in : *Etudes de linguistique appliquée* n° 95, juillet - septembre 1994, pp. 67 - 74.

Rencontre “La pédagogie Freinet, l’enseignement universitaire et la formation des enseignants” à Schwerte (Allemagne), 12 - 14 fév. 1999

Pour la quatrième fois, des enseignants-formateurs et des chercheurs se sont rencontrés pour s’échanger sur leurs pratiques et sur les concepts de formation à la pédagogie Freinet. Le Secteur Langues / I.C.E.M. y était invité. Les résultats seront publiés dans les revues allemandes et françaises du mouvement Freinet.

Journées d’études de l’I.C.E.M. / Mouvement Freinet

à Marly-le-Roy (près de Paris), 15 - 18 avril 1999

Le Secteur Langues y était présent. Il a travaillé sur l’édition de ce numéro de *Tracer*. Une rencontre avec le chantier BT2 a eu lieu pour évaluer les possibilités de collaboration et de discuter d’un projet de livre dans la collection BT2. Les journées d’études étaient également l’occasion de rencontrer de nouveaux collègues.

Symposium international “La pédagogie Freinet à l’école, en collège-lycée et à l’université”, à Brême (Allemagne) du 22 au 26 sept. 1999, organisé par le rectorat de la ville de Brême et les universités de Brême et d’Oldenburg

Au programme : le matin 13 ateliers au choix, l’après midi des conférences, “boutiques”, “cafés pédagogiques”, expositions, théâtre, etc. Le Secteur Langues y sera également présent.

Inscription auprès de : Pädagogik Kooperative • Goebenstrasse 8 • D-28209 Bremen • Allemagne. Mél : Paed.Koop.br@t-online.de

Web : <http://home.t-online.de/home/Paed.Koop.br>

NOS AUTEURS

Kerstin ASCHMUTAT : enseignante de français langue étrangère au lycée de DEMMIN, ALlemagne.

Adresse : Dorfstraße 30c • D-17111 SEEDORF • Allemagne. Mél : K.Aschmutat@t-online.de

Liliane Choukry AYAD : enseignante de français langue étrangère.

Adresse : P. O. Box 151 • Panorama 11811 • Le Caire • EGYPTE. Mél : oy@link.com.eg

Françoise BASSON-DRUON : enseignante d'anglais.

Adresse : 158, avenue de Stalingrad • 33840 VOREPPE. Mél : formule.jaune@wanadoo.fr

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

Gerald SCHLEMMINGER : maître de conférences à l'Université de Paris XI.

Adresse : 23, rue de la République • 93230 ROMAINVILLE. Mél : paris@citi2.fr

Nous avons oublié au dernier numéro de mentionner un auteur ; nous nous en excusons. Il s'agit de :

Dimitri M. IKONOMU : enseignant d'allemand à l'Université de L. Bocconi de Milan.

Adresse : via Hajeck, 11 • I-20136 MILANO • Italie. E-mail : mc8177@mclink.it

Les numéros de *Tracer*

Prix : 50 F (+ 15 F de port)

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

Prix : 85 F (+ 15 F de port)

- | | | |
|-------|------------------|----------------------------------|
| N° 13 | mars 1998 : | Internet et la classe de langues |
| N° 14 | septembre 1998 : | L'expression libre |
| N° 15 | mars 1999 : | Portfolio |
| N° 16 | septembre 1999 : | Recherches sur le texte libre |

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