



Piloter une séquence pédagogique

FICHES RESSOURCES

Centrer l'apprentissage sur l'apprenant

Opter pour une approche centrée sur l'apprenant

Fiche n° 1	Explications	3
Fiche n° 2	Synthèse	5

Opter pour une démarche favorisant l'autonomie de l'apprenant

Fiche n° 3	Explications	7
Fiche n° 4	Synthèse	9

Introduire l'authentique et le l'interculturel

Constituer une banque de données de documents authentiques

Fiche n° 5	Explications	11
Fiche n° 6	Synthèse	13

Opter pour une pédagogie interculturelle

Fiche n° 7	Explications	16
Fiche n° 8	Synthèse	18

Optimiser la communication

Adopter des techniques de communication

Fiche n° 9	Explications	20
Fiche n° 10	Synthèse	22

Mettre en œuvre des stratégies de communication

Fiche n° 11	Explications	24
Fiche n° 12	Synthèse	26

Animer des séquences pédagogiques

Gérer un groupe

Fiche n° 13	Explications	28
Fiche n° 14	Synthèse	30

Gérer le travail de classe

Fiche n° 15	Explications	32
Fiche n° 16	Synthèse	34

Développer la dynamique de groupe

Concevoir-sélectionner des activités pour faire naître le groupe

Fiche n° 17	Explications	36
Fiche n° 18	Synthèse	38

Concevoir-sélectionner des activités pour unir le groupe

Fiche n° 19	Explications	40
Fiche n° 20	Synthèse	41

Mettre en œuvre des moyens pour motiver

Concevoir-sélectionner des activités à enjeu non linguistique

Fiche n° 21	Explications	43
Fiche n° 22	Synthèse	45

Concevoir-sélectionner des activités de créativité

Fiche n° 23	Explications	47
Fiche n° 24	Synthèse	49



EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois premiers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
<p>Pour centrer l'apprentissage sur l'apprenant, l'enseignant sera appelé à :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tenir compte du vécu et des centres d'intérêt des apprenants afin de leur permettre de réinvestir en classe des connaissances acquises à l'extérieur tout en favorisant une ouverture sur le monde. 	<p>Confrontés à des situations ou des thèmes qui leur sont familiers ou qui suscitent leur curiosité, les apprenants s'engageront plus volontiers dans la réalisation des tâches proposées.</p> <p>Néanmoins, la prudence s'impose : il ne s'agit pas de se limiter à traiter en classe des sujets qui correspondent uniquement aux centres d'intérêt des apprenants. Il faut également leur faire découvrir d'autres horizons que les leurs. Il s'agit donc d'adapter les contenus d'apprentissage aux attentes mais également aux besoins des apprenants.</p> <p>Il est important que la classe de langue devienne un lieu où les apprenants acquièrent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui leur seront utiles en dehors de la classe de français. De même, il sera bénéfique que les apprenants puissent s'appuyer en classe de français sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être acquis en dehors de la classe.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Appro. (a), ex 1 – Appro. (b), ex 1 – Transp. (a), ex 1 – Transp. (b), ex 1, 2
<ul style="list-style-type: none"> – Rendre l'apprenant actif, l'inciter à participer, approuver les comportements spontanés et favoriser les relations horizontales en privilégiant les travaux de groupes, les échanges interpersonnels. 	<p>La mise en activité de l'apprenant est essentielle : elle favorise l'apprentissage. On comprend généralement mieux « ce que l'on a découvert soi-même, ce que l'on a eu l'occasion d'expérimenter ou d'utiliser ». Les activités d'analyse, la recherche de documents, la confrontation de points de vue au travers de discussions, etc., sont autant de démarches stimulantes.</p> <p>Favoriser l'interactivité entre apprenants offre la possibilité à chacun de s'exprimer librement et d'augmenter son temps de parole. L'enseignant doit s'effacer pour laisser les apprenants communiquer entre eux.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Appro. (a), ex 2 – Appro. (b), ex 2 – Transp. (a), ex 3
<ul style="list-style-type: none"> – Adapter l'enseignement aux différents profils d'apprentissage des apprenants (visuel, auditif, kinesthésique...). 	<p>Tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière. Certains intègrent plus facilement ce qu'ils visualisent, d'autres ce qu'ils entendent, d'autres ce qu'ils formulent, d'autres ont besoin de manipuler, etc. L'enseignant doit tenir compte de ces différentes façons d'apprendre en proposant des supports et des approches variés.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Appro. (a), ex 3 – Appro. (b), ex 3 – Transp. (a), ex 2, 3 – Transp. (b), ex 3

Le glossaire

Les termes définis ci-dessous font l'objet d'explication et d'exemplification dans les autres fiches ressources de la séquence.

Relation horizontale

À la différence des relations verticales qui impliquent la relation entre l'enseignant et les apprenants, les relations horizontales renvoient aux interactions entre apprenants. Les deux types de relations coexistent dans la classe : les relations verticales doivent soutenir et favoriser les relations horizontales.

Profils d'apprentissage

Chaque apprenant opte pour des démarches, des stratégies, des attitudes diverses pour apprendre. C'est ce que l'on appelle son *profil* ou *style d'apprentissage*, ou bien encore *profil* ou *style cognitif*. Il s'agit de « dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts » (Linard 1990 : 130).

Fiche n°1 | Centrer l'apprentissage sur l'apprenant | Opter pour une approche centrée sur l'apprenant

Selon les études sur le sujet (Karp 1962, Pask 1962, Witkin et al. 1971, Barsch 1980, Gardner 1983, De la Garanderie, 1987, Narcy 1991, Kolb 1984, Parpette 1986, Duda 1991) et les outils élaborés pour déterminer les différents profils d'apprentissage, leur liste est variable. Dans le cadre de cette formation, nous axerons notre travail sur *les profils visuel, auditif, kinesthésique et verbal*.

Pour apprendre :

- le visuel a besoin de visualiser ;
- l'auditif a besoin d'entendre ;
- le kinesthésique a besoin de bouger, de solliciter son corps ;
- le verbal a besoin de s'exprimer.

Ces différents profils ne sont pas antagoniques, ni exclusifs. La plupart des individus en associe plusieurs à des degrés différents.



SYNTHÈSE

Les objectifs de la centration sur l'apprenant

L'enseignement centré sur l'apprenant s'impose d'autant plus que le public affirme sa diversité et que la pluralité socioculturelle se renforce au sein de nos sociétés.

Le vécu et les centres d'intérêt des apprenants

Tenir compte du vécu et des centres d'intérêt des apprenants permet de répondre à leurs attentes. S'il est important d'y répondre, il ne faut pas pour autant négliger leurs besoins. En se contentant de satisfaire les seules attentes des apprenants, on ne leur fait pas découvrir de nouveaux horizons puisque leurs attentes sont en étroite corrélation avec leur vision du monde qui les entoure.

Le réinvestissement des connaissances et des compétences

Le public d'aujourd'hui, de par la démocratisation des voyages, l'évolution des technologies (téléphone, Internet...) et la mobilité professionnelle des acteurs sociaux, est un public potentiellement multiculturel et plurilingue. Il a donc des besoins communicatifs de plus en plus larges : professionnels et socioculturels, mais aussi relationnels et affectifs. Il va réinvestir rapidement les compétences et connaissances acquises en classe de langue. Il se peut même qu'il en ait acquis en dehors de la classe (lors d'un voyage, lors d'échanges sur Internet...) qu'il va réinvestir en classe. Pour favoriser ces réinvestissements, il est nécessaire de proposer des activités qui mettent en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être acquis dans d'autres disciplines (interdisciplinarité) et même en dehors d'un établissement scolaire.

L'ouverture sur le monde

Un des buts de l'enseignement des langues est de favoriser la compréhension mutuelle et le respect de la diversité culturelle (cf. Cecr : 10). Il est nécessaire de proposer aux apprenants des supports dont les contenus vont les aider à mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et des activités qui vont les aider à voir le monde différemment (cf. séquence *Introduire l'authentique et l'interculturelle*).

Les techniques à mettre en œuvre

Favoriser les relations horizontales

Favoriser les relations horizontales, c'est s'effacer pour donner la parole à ceux qui ont besoin de communiquer en français : les apprenants. Ces derniers doivent prendre la parole autant que faire se peut pour rentabiliser le temps de classe. Il n'est pas concevable que le temps de parole des apprenants se limite à quelques minutes par heure de cours.

Afin de favoriser ces relations horizontales, il faudra proposer des travaux de groupes (cf. séquence *Animer des séquences pédagogiques*). En travaillant en groupes, les apprenants « créent un espace intime de communication » qui favorise les échanges (Muller).

Adapter l'enseignement aux profils d'apprentissage

➤ **Nature et fonction**

Apprendre ne s'effectue pas de façon identique pour tous. Les stratégies déployées par un individu peuvent être différentes de celles retenues par un autre. Les uns retiennent mieux ce qu'ils ont entendu, d'autres peuvent avoir plus de facilités à garder en mémoire ce qu'ils ont vu, d'autres ce qu'ils ont formulé et d'autres ce qu'ils ont mimé. La prise en compte de la diversité de ces styles d'apprentissage implique de mettre à la disposition des apprenants une palette d'activités variées destinée à satisfaire tous les profils d'apprentissage de la classe.

➤ **Déroulement et pistes**

Afin de pouvoir satisfaire le plus grand nombre, voire l'ensemble des apprenants, il faudra recourir à des supports, des activités variées et alterner les approches.

Fiche n°2 | Centrer l'apprentissage sur l'apprenant | Opter pour une approche centrée sur l'apprenant

Avec des apprenants ayant un profil visuel, on peut :

- faire fabriquer un objet (origami) en suivant un schéma de réalisation ;
- faire dessiner un itinéraire, un paysage, un personnage, etc. à partir de l'écoute d'un document ;
- encourager la prise de notes ;
- proposer des récapitulatifs sous forme de graphiques ;
- travailler avec des images, des cartes, des plans ;
- faire schématiser, fabriquer des images mentales ;
- concevoir des publicités, etc.

Avec des auditifs, on peut :

- faire écouter des consignes orales plutôt que de les donner à l'écrit ;
- encourager les apprenants à répéter ce qu'ils entendent à voix haute ;
- proposer des débats, des discussions ;
- faire épeler à voix haute l'orthographe des mots à retenir, etc.

Avec des kinesthésiques, on peut :

- faire mimer une scène, un poème entendu ;
- faire des jeux de rôles ;
- faire un collage à partir de la description d'un personnage ;
- faire mettre en scène et jouer ce que l'on étudie ;
- proposer des jeux où il faut se déplacer ou bouger, etc.

Avec des verbaux, on peut :

- résumer un texte ;
- écrire un scénario de pièce de théâtre, de film ;
- faire un exposé ;
- faire lire des documents ;
- proposer de tenir un journal de classe ;
- écrire une lettre ;
- écouter un morceau de musique et inventer une histoire dessus ;
- proposer des débats, des discussions, etc.



EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois derniers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
Responsabiliser l'apprenant en l'impliquant véritablement dans son apprentissage et le stimuler à travers des démarches novatrices, des situations authentiques et/ou fictives, des thématiques variées.	<p>Pour responsabiliser l'apprenant, il convient de créer un contexte favorable l'incitant à s'impliquer et à s'engager dans son apprentissage.</p> <p>Pour cela, il faut mettre en œuvre une démarche heuristique qui va permettre aux apprenants de découvrir par eux-mêmes les connaissances à acquérir et leurs fonctionnements. Il est également souhaitable de leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour réaliser le travail de classe.</p> <p>Grâce à cette prise de conscience et aux échanges avec le groupe, ils pourront, avec l'aide de l'enseignant, mettre en œuvre des stratégies qui leur sont propres.</p> <p>Il convient également de motiver les apprenants en leur proposant un riche éventail d'activités innovantes pour éviter que l'ennui ne s'installe dans la classe.</p>	<p>Thème 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 1 - Appro. (b), ex 1 - Transp. (a), ex 1 - Transp. (b), ex 1
Initier l'apprenant à l'auto-évaluation et à l'évaluation formatrice pour lui faire prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et lui faire acquérir des méthodes de travail.	<p>L'autoévaluation et l'évaluation formatrice responsabilisent, elles aussi, les apprenants puisqu'elles leur permettent de s'approprier les critères évaluatifs généralement réservés aux enseignants et, ainsi, de réguler leur apprentissage.</p> <p>Grâce à ce type d'évaluation, l'apprenant prend conscience de l'étendue de ses compétences. En cas de déficit des compétences nécessaires à l'élaboration d'une tâche, il peut déterminer ses besoins langagiers et ainsi élaborer un plan de remédiation et/ou mettre en œuvre de nouvelles stratégies.</p> <p>L'évaluation formatrice permet par ailleurs d'apprendre à apprendre. (cf. fiche 4)</p>	<p>Thème 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 2 - Appro. (b), ex 2 - Transp. (a), ex 2 - Transp. (b), ex 2
Suivre une progression en spirale et redéfinir régulièrement les objectifs pédagogiques en fonction du rythme des apprenants.	<p>Il s'agit d'entreprendre une progression qui s'inscrit non pas dans la linéarité (on introduit l'objectif A, puis le B, puis le C, etc.) mais dans la récursivité (on présente l'objectif A en introduisant le B, puis on revient sur le A avant de présenter le B en introduisant le C, puis on revient sur le A ou le B avant de proposer le C, etc.).</p> <p>Par ailleurs, par des évaluations régulières, l'enseignant peut vérifier les acquis des apprenants. Au regard des résultats obtenus, il décide de maintenir ou de redéfinir les objectifs initialement établis. Si le besoin s'en fait sentir, il modifie son matériel didactique pour l'ajuster aux nouveaux besoins du groupe.</p>	<p>Thème 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 3 - Appro. (b), ex 3 - Transp. (a), ex 3

Le glossaire

Les termes définis ci-dessous font l'objet d'explication et d'exemplification dans les autres fiches ressources de la séquence.

Autoévaluation

cf. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, 2003, p. 30 : « L'autoévaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performances à prendre en compte [...] et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?). »

Fiche n° 3 | Centrer l'apprentissage sur l'apprenant | Opter pour une démarche favorisant l'autonomie de l'apprenant

Évaluation

cf. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, 2003, p. 90 : « L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages [...] » et à utiliser les informations recueillies pour prendre des décisions quant aux objectifs à fixer pour la poursuite de l'apprentissage.

Évaluation formatrice

L'évaluation formatrice est un dispositif pédagogique qui vise à responsabiliser l'apprenant. Elle est destinée à permettre aux apprenants de comprendre la nature des tâches proposées. Il s'agit d'un dispositif pédagogique centré sur l'apprenant et destiné à le rendre responsable de son apprentissage.

Besoins langagiers

Compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche que les apprenants ne possèdent pas encore.

Déficit de compétences

Différence entre les compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche et les compétences réelles de l'apprenant.

Démarche heuristique

Il s'agit d'une approche pédagogique qui renforce l'autonomie de l'apprenant : la construction des compétences se fait à partir des découvertes de l'apprenant.

Récurtivité

Caractère de ce qui peut se répéter indéfiniment en appliquant le même processus.



SYNTHÈSE

Responsabiliser l'apprenant

Fonction

L'apprentissage est évidemment favorisé si l'apprenant parvient à surmonter ses difficultés, à élaborer des stratégies et à s'adapter aux circonstances. Les performances individuelles se développent également grâce à la synergie du groupe. Il est donc primordial que l'apprenant s'engage dans cette aventure collective qu'est l'apprentissage d'une langue. Pour lui donner davantage de chances de réussir, il faut l'impliquer dans son apprentissage.

Le responsabiliser, c'est lui accorder la confiance dont il a besoin pour dépasser ses difficultés.

Démarche

Il convient donc de stimuler l'apprenant :

- en créant un contexte qui encourage l'autonomie et la collaboration ;
- en inscrivant les motifs de l'apprentissage dans l'activité d'apprentissage elle-même ;
- en proposant des activités innovantes ;
- en lui permettant de développer des compétences d'autoévaluation et en l'invitant à s'auto-corriger ;
- en proposant des activités où il apprend à travailler en groupe et d'autres où il apprend à apprendre.

L'évaluation formatrice

Fonction

L'évaluation formatrice est introduite à tout moment de l'apprentissage. En début de formation, elle peut permettre de sensibiliser à des approches, des types d'exercices, etc., peu pratiqués en langue-source. Au cours de la formation, elle peut conduire à une réflexion, au travers de la pratique de l'autoévaluation, sur les procédures mises en œuvre pour effectuer la tâche et, le cas échéant, les erreurs que cela engendre. L'écart entre les objectifs à atteindre et le résultat attendu peut ainsi être appréhendé. Elle est également un bon outil pour la préparation aux examens officiels ou non.

Démarche

Partant d'une tâche donnée, l'enseignant invite les apprenants à analyser les consignes, la nature du travail attendu, etc., afin de leur faire prendre conscience des objectifs à maîtriser pour pouvoir mener à bien la tâche concernée. Parallèlement, il attire leur attention sur les critères d'évaluation retenus. De la sorte, les apprenants peuvent se construire une représentation de la démarche à emprunter pour réaliser l'activité et de la production attendue. G. Nunziati (1990 : 51) propose un dispositif en cinq phases :

➤ **La représentation du but de l'activité**

C'est la phase où l'apprenant se fait une représentation du produit attendu.

➤ **L'anticipation sur la démarche à suivre**

Cette phase intervient avant toute amorce de réalisation. Elle permet d'anticiper les résultats que tel acte pourrait avoir si l'apprenant l'accomplissait et d'anticiper les difficultés pour mieux se préparer à les surmonter.

➤ **La planification**

Avoir en tête les étapes à franchir pour pouvoir atteindre son but permet non seulement de se figurer le chemin à parcourir, mais aussi celui qu'il convient d'éviter sous peine de se perdre. En conséquence, élaborer un plan de travail conduit à articuler le but fixé aux actions relatives à ce but et aux conditions de sa réalisation.

Fiche n° 4 | Centrer l'apprentissage sur l'apprenant | Opter pour une démarche favorisant l'autonomie de l'apprenant

➤ **L'exécution**

C'est tout simplement la réalisation du travail projeté.

➤ **L'évaluation ou le contrôle**

Cette étape primordiale consiste à faire connaître aux apprenants les outils utilisés pour évaluer leur travail (critères retenus, barème, seuil de réussite, etc.) pour qu'ils comparent ce qu'il ont projeté, ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont obtenu avec le but visé.

La progression en spirale

Notion

La progression en spirale s'oppose à la progression cumulative. Le système communicatif de la langue étant une matière complexe et fluide, il s'agit non pas de présenter linéairement les éléments à enseigner, mais de les introduire récursivement. En d'autres termes, emprunter une progression en spirale consiste à sensibiliser l'apprenant à certains contenus pédagogiques avant d'envisager leur approfondissement et de réintroduire régulièrement des contenus sur lesquels un travail a déjà été effectué ; car quel que soit le niveau des apprenants, l'introduction exhaustive d'un acte de parole, d'une notion linguistique, etc., est impossible.

Ainsi, l'acte de parole « faire des achats » nécessite à un niveau A2, l'emploi ponctuel du conditionnel de politesse (*Je voudrais, auriez-vous...*). Cela n'implique pas la connaissance de l'ensemble des conditions d'emploi de ce temps. En conséquence, il convient d'envisager un retour sur cette forme verbale lors d'un travail ultérieur sur le conseil (*À ta place, je ne lui dirais rien !*), sur l'éventualité (*Prends ta carte bancaire au cas où ils n'accepteraient pas les chèques*). Par ailleurs, l'acte de parole « faire des achats » n'exclut pas, à un stade plus avancé d'apprentissage, le recours à des structures plus complexes.

Pertinence de cette progression

La progression spiralaire présente plusieurs avantages. Elle permet :

- de renforcer l'apprentissage en réactivant des compétences et/ou des connaissances acquises précédemment ;
- de réguler les apprentissages en réintroduisant certains contenus en fonction des besoins des apprenants.

Par ailleurs, l'utilisation de documents authentiques comme supports pédagogiques implique forcément une progression spiralaire tant il est extrêmement rare de trouver un document authentique dont le contenu soit conforme à un seul objectif pédagogique. Les activités telles que la simulation globale ou le projet (*cf. séquence Animer des séquences pédagogiques*) s'inscrivent également parfaitement dans une progression spiralaire.

EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois premiers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
<p>Pour introduire l'authentique et/ou l'interculturel, l'enseignant sera appelé à :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Introduire des problématiques diversifiées au travers de documents authentiques ou à caractère authentique dont les dimensions générique et transculturelle favorisent l'apprentissage de la langue et l'acquisition d'un capital culturel diversifié. 	<p>Le recours aux documents authentiques favorise l'apprentissage de la langue car ils permettent aux apprenants de mieux comprendre les contextes d'utilisation de la langue. De plus, ils exposent l'apprenant à une langue naturelle et à des données culturelles « fiables » dans le sens où les contenus du document authentique ne passent au crible d'aucun médiateur. Toutefois, il faut préciser qu'en sélectionnant les documents qu'il introduit en classe, l'enseignant joue un rôle de médiateur des médias. Il se doit donc de diversifier les sources et les problématiques afin de donner aux apprenants une vision globale de la langue et des cultures francophones.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Appro. (a), ex 1 – Appro. (b), ex 1 – Transp. (a), ex 1 – Transp. (b), ex 1
<p>Adopter une démarche pour constituer une banque de données de documents authentiques recyclables permettant un traitement simultané des aspects communicatifs et culturels.</p>	<p>L'utilisation de documents authentiques exige un temps de préparation supplémentaire. Afin de rentabiliser au maximum ce temps de préparation, il est impératif que les documents sélectionnés et/ou leur exploitation soient recyclables, c'est-à-dire des documents utilisables plusieurs fois, dont l'exploitation est transférable. (cf. fiche 6)</p> <p>Par ailleurs, un même document doit non seulement contenir les fonctions langagières et les marqueurs linguistiques correspondant à l'objectif fixé, mais il doit, en outre, comporter des aspects culturellement pertinents (cf. fiche 6) pour pouvoir être exploité.</p> <p>En résumé, un document doit renfermer tout à la fois des données linguistiques, pragmatiques et culturelles et pouvoir être utilisé à d'autres moments, avec d'autres groupes, à d'autres niveaux (moyennant des adaptations).</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Appro. (a), ex 2 – Appro. (b), ex 1, 2 – Transp. (a), ex 2 – Transp. (b), ex 1
<p>Vérifier que ces documents sont adaptés ou adaptables au public visé et possèdent les caractéristiques adéquates pour être didactisés.</p>	<p>La nature des documents et leur contenu doivent correspondre ou, le cas échéant, être ajustés au public visé (enfants, adolescents, adultes) et aux objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels poursuivis.</p> <p>Il convient, en outre, de tenir compte des besoins de son public en fonction de l'espérance pratique de celui-ci. Ces différents paramètres doivent être pris en compte pour sélectionner les documents de classe.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Appro. (a), ex 3 – Appro. (b), ex 3 – Transp. (a), ex 3 – Transp. (b), ex 2

Le glossaire

Certaines des notions définies ci-dessous font l'objet de plus amples explications dans les autres fiches de la séquence.

Document authentique

Document qui a été conçu à des fins de communication réelle, qui n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques. Son authenticité demeure malgré tout relative puisqu'en l'introduisant dans la classe, on le sort de son contexte.

Capital culturel

Ensemble des connaissances culturelles accumulées par un individu. Chaque apprenant possède son propre capital qu'il va alimenter grâce au capital collectif qui est le produit des capitaux de tous les membres du groupe. Chacun apporte donc sa contribution au capital collectif.

Fiche n°5 | Introduire l'authentique et l'interculturel | Constituer une banque de données de documents authentiques

Document recyclable

Document que l'on peut réutiliser ou dont l'exploitation pédagogique est transposable. Pour intégrer une banque de données, un document doit être recyclable : il pourra faire l'objet de nouvelles utilisations.

Dimension générique

Un document a une dimension générique lorsqu'il obéit à des règles de construction similaires quelle que soit sa langue/culture de production (ex : lettres, interviews, etc.).

Dimension transculturelle

Un document a une dimension transculturelle lorsque le sujet qu'il aborde peut se rencontrer dans n'importe quelle langue/culture.

Espérance pratique

cf. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, 2003, p. 87 : « [...] l'espérance pratique est ce à quoi on aspire comme profit d'une action quelconque, par exemple celle d'apprendre une langue. »

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, l'espérance pratique est donc le but que j'espère atteindre grâce à cet apprentissage : le bénéfice que j'espère en retirer.

SYNTHÈSE

Constituer une banque de données

Le document authentique constitue un support qui a toute sa place au centre du dispositif pédagogique à condition toutefois que :

- le médiateur des médias qu'est l'enseignant n'oriente pas ses choix en fonction de son seul point de vue personnel ;
- l'utilisation de ces documents s'inscrive dans un cadre méthodologique cohérent.

L'utilisation de documents authentiques nécessite donc un travail de sélection et d'analyse. Il convient que le temps consacré à ce travail soit un investissement rentable.

Diversifier le capital culturel des apprenants

En sélectionnant les documents authentiques qu'il va introduire en classe, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que le premier rôle de toute institution éducative est « l'égalisation des chances, c'est-à-dire la dotation en capital culturel adéquat de ceux qui possèdent le plus faible et le moins diversifié. » (Abdallah-Preteuille, Porcher : 1996).

En tant que médiateur des médias, l'enseignant se doit de varier ses sources pour permettre aux apprenants d'accroître leur capital culturel sans pour autant orienter leurs points de vue.

Sélectionner des documents recyclables

L'exploitation d'un document authentique à des fins pédagogiques exige un temps de préparation que l'expérience réduit. Afin de le réduire davantage encore, il convient de sélectionner des documents recyclables. Les critères de sélection sont les suivants :

Absence d'ancrage temporel

Plus le document est temporellement marqué, plus il est amené à devenir obsolète rapidement. Il est donc prudent de sélectionner des documents temporellement peu marqués (ex : poème, documents touristiques, etc.).

Caractère cyclique

Bien que temporellement marqués, certains documents peuvent être sélectionnés car ils concernent un événement qui se reproduit fréquemment (ex : bulletin météorologique, programme télé, commentaires sportifs, etc.). L'exploitation faite est donc transférable.

Capacité d'exploitation pédagogique

Un document peut faire l'objet de diverses exploitations :

- il peut être réutilisé avec des groupes de différents niveaux ;
- il peut, dans un premier temps, avoir été sélectionné comme support de compréhension et être, dans un deuxième temps, source d'inspiration pour un exercice de systématisation ou comme support de production.

Vérifier la pertinence des documents

Afin de définir la pertinence d'un document, il convient de ne pas oublier les différents paramètres à prendre en compte. La proposition de grille suivante regroupe ces différents paramètres.

	Oui	Non	Remarques
<p>1. Le document est-il adapté au public visé par rapport à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'âge des apprenants ? - leur niveau de langue (acquis) ? - leurs centres d'intérêt ? - leur héritage socioculturel (histoires individuelle et collective) ? - leurs besoins langagiers ? 			
<p>2. Est-il recyclable en raison de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - son absence d'ancrage temporel ? - son caractère cyclique ? - sa capacité d'exploitations pédagogiques possible ? 			
<p>3. Y a-t-il des éléments non-verbaux qui facilitent la compréhension ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Source connue - Date marquante - Auteur (ou locuteur) célèbre - Présentation caractéristique - Titre (+ paratexte) parlant - Redondance du son et de l'image ou du texte et de l'illustration 			
<p>4. Les paramètres de la situation de communication apparaissent-ils clairement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - locuteurs : qui, à qui ? - lieu : où ? - moment : quand ? - manière : comment ? - intention : pourquoi ? - enjeu : dans quel but ? 			
<p>5. Le document est-il exploitable pédagogiquement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il y a matière à faire des hypothèses avant la lecture ou l'écoute. - La vérification des hypothèses peut se faire grâce à une écoute ou une lecture rapide voire partielle. - Il y a matière à faire une activité de compréhension plus détaillée dans un cadre authentique. 			
<p>6. Le contenu communicatif est-il pertinent par rapport à la progression ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est en adéquation avec le (les) objectif(s) communicatif(s) visé(s). - Il permet de réactiver des savoir-faire anciens. - Il permet de sensibiliser à des objectifs à venir. - Il fournit un corpus adéquat pour le repérage et la conceptualisation. 			
<p>7. Le contenu linguistique est-il pertinent par rapport à la progression ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est en adéquation avec les structures à acquérir. - Il permet de réactiver des structures anciennes. - Il permet de sensibiliser à des structures à venir. - Il fournit un corpus adéquat pour le repérage et la conceptualisation. 			

Fiche n° 6 | Introduire l'authentique et l'interculturel | Constituer une banque de données de documents authentiques

<p>8. Le contenu socioculturel est-il pertinent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est un bon reflet de la société française (ou francophone). - Il permet d'introduire une pédagogie interculturelle. - Il est en adéquation avec les connaissances à acquérir. - Il permet de réactiver des connaissances anciennes. - Il permet de sensibiliser à des connaissances à venir. - Il permet de réinvestir des connaissances acquises en dehors de la classe et/ou inversement. - Il permet de remettre en cause certaines représentations. - Il permet l'acquisition d'un capital culturel diversifié 			
<p>9. Le document est-il un bon déclencheur pour une activité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - systématisation orale ? - systématisation écrite ? - production orale ? - production écrite ? 			

EXPLICATIONS

 **Les principes**

Voici des éléments pour mettre en relation les trois derniers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
Adopter des supports dont les contenus sont destinés à susciter une réflexion sur les caractéristiques de la population de la langue/culture-cible pour faire appréhender la société française/francophone dans sa diversité.	Les documents sélectionnés doivent refléter la réalité contemporaine et non livrer une vision édulcorée et/ou minimaliste du monde francophone. Pour engager la réflexion, la variété des registres de langues, des accents, des milieux sociaux... sera présentée. L'introduction des thèmes s'effectuera à partir de sources variées, voire contradictoires, et représentera les différents acteurs, enjeux et discours tenus autour des thématiques.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 1 – Appro. (b), ex 1 – Transp. (a), ex 1, 2, 3 – Transp. (b), ex 1, 2
Analyser les représentations de la culture de l'autre afin de dégager les clichés dominants en vue de les dépasser et de prévenir les malentendus.	L'étude des stéréotypes permet de pointer du doigt la dimension parcellaire et, par conséquent, non représentative de la société cible. Le travail de l'enseignant consiste à mettre au jour les représentations des apprenants, à les faire évoluer de manière à éviter les quiproquos socioculturels. Il convient pour cela de proposer aux apprenants des activités d'analyse leur permettant de confronter leurs visions du monde à celles des autres.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 2 – Appro. (b), ex 2, 3 – Transp. (a), ex 1, 2, 3
Encourager une ouverture sur le monde en favorisant la circulation de points de vue sur la culture de l'autre et sur sa propre culture pour préparer les apprenants à jouer un rôle d' intermédiaire culturel .	Connaître une langue/culture différente de la sienne permet de mieux comprendre le mode de fonctionnement de l'autre. Être informé et conscient des modes de pensée, des façons d'agir, etc., de l'autre, est un atout pour l'apprenant qui va ainsi pouvoir mettre à profit ses connaissances en vue de faciliter l'intercompréhension entre sa culture et la culture-cible, lors de rencontres, de discussions...	Thème 2 : – Appro. (a), ex 3 – Appro. (b), ex 3 – Transp. (a), ex 1, 2, 3 – Transp. (b), ex 3

 **Le glossaire**

Les termes définis ci-dessous font l'objet d'explication et d'exemplification dans les autres fiches ressources de la séquence.

Culture

Prise dans le sens du dictionnaire, la notion de culture renvoie à « l'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation » (Dictionnaire *Le Robert*).

Dans la perspective de Durkheim (1958-1917) qui la situe à un niveau collectif, la notion est relative à un ensemble de perceptions individuelles de la société dans laquelle chacun évolue. Le sociologue considère en effet que toute société est porteuse d'« une conscience collective faite des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et sentiments communs à tous les individus de cette société. » (Cuhe 2001). Cette conscience collective constitue par conséquent un bagage préexistant dont tout un chacun hérite inéluctablement.

Par ailleurs, « la culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., [...] mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire » (Cuq 2005 : 83).

Intermédiaire culturel

L'intermédiaire culturel joue un rôle de médiateur entre la culture-cible et la culture-source.

Langue/culture-cible

Langue/culture étrangère ou seconde en cours d'acquisition, objet d'un apprentissage, en opposition à la langue/culture-source.



Langue/culture-source

Langue/culture première, c'est-à-dire celle qui a été acquise chronologiquement en premier, maternelle ou non, en opposition à la langue/culture-cible.

Représentations culturelles

Perception qu'un individu a de la culture-cible ainsi que de sa propre culture, la notion de représentation implique une dimension plus neutre que celle de stéréotype qui, elle, est généralement porteuse de connotations négatives. En outre, la notion de représentation est plus englobante puisqu'elle comprend aussi bien les notions de croyance, que celles de préjugés, de stéréotypes, etc.

Pour Isabelle Samyn*, la notion de représentation peut être définie comme « une forme de connaissance courante, dite de sens commun », qui permet notamment la mise en place d'une « vision de la réalité commune à un ensemble social et culturel donné ».

Stéréotypes

Le terme stéréotype désigne « les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. » (Amossy et Herschberg Pierrot 1997 : 26). Le stéréotype participe donc à une mise en relation de notre perception du monde avec du connu.

* SAMYN, I. *Les représentations sociales* [en ligne], mise à jour le 19 octobre 2006, Partie : Psychologie sociale. Disponible à l'adresse : <http://www.e-monsite.com/isabellesamyn/rubrique-1012562.html> [document consulté le 16 octobre 2007].

SYNTHÈSE

Pour élaborer une fiche pédagogique, il est nécessaire d'avoir préalablement organisé l'unité didactique en fonction des informations fournies par l'analyse pré-pédagogique (cf. fiche 6).

Susciter la réflexion

Fonction

Les objectifs majeurs d'une réflexion sur la culture-source sont de mettre en évidence la diversité des appartenances culturelles et d'éviter la confusion entre identité et appartenances.

Pour Michel Serre, « être Ayşe Sav, turque, née le 19 décembre 1963... » ne constitue pas l'identité d'un individu. Tout ceci est une combinaison d'appartenances à divers sous-ensembles : celui de ceux qui ont tel sexe, tel nom, tel prénom, telle nationalité, telle date de naissance, etc.

Par conséquent, parler d'identité nationale, religieuse, culturelle est une confusion qui peut conduire à des dérives. Notre identité se limite, selon Michel Serre, à notre code ADN, unique à chacun.

La découverte de la culture ne doit pas être séparée de celle de la langue. En outre, cette découverte n'est pas le privilège des niveaux avancés. La composante socioculturelle sera introduite dès le début de l'apprentissage comme les autres composantes.

Pistes

La découverte de la culture ne doit pas être séparée de celle de la langue. En outre, cette découverte n'est pas le privilège des niveaux avancés. La composante socioculturelle sera introduite dès le début de l'apprentissage comme les autres composantes.

Pour susciter une réflexion sur la culture de l'autre, il convient :

- de ne pas réduire cette dernière à ce qu'on appelle communément la civilisation (monuments, artistes, etc.) ;
- de sélectionner des supports dont les contenus sont représentatifs de la culture-cible ;
- de diversifier les sources documentaires ;
- d'aborder les thématiques sous différents angles.

Faire émerger les représentations

Nature et fonction

Les représentations tracent des frontières entre les communautés. Leur approche est destinée à faire prendre conscience des visions généralisantes et simplificatrices que chacun possède sur sa propre culture et sur la culture-cible. Le travail d'analyse doit conduire à la mise en cause de modes de catégorisations spontanés. Un exemple de représentation collective : le Français buveur de vin, coiffé d'un béret basque, avec une baguette sous le bras.

Cette vision des choses offre néanmoins « les schèmes grâce auxquels la communauté peut appréhender le réel de façon uniforme et fonder en vérité ses croyances » (Amossy 1991 : 48). Mais, s'agissant d'une vision simplifiée, elle ne constitue qu'un bien pâle reflet de la réalité.

Il convient de débusquer les stéréotypes pour les contrarier et mettre en œuvre des moyens d'y résister.

Pistes

Tout apprenant, même débutant, possède des références sur la culture autre. L'enseignant va procéder à un diagnostic de ces représentations.

Pour aider les apprenants à remettre en cause leurs croyances, à résister aux stéréotypes et à construire de nouvelles connaissances, il convient d'abord de faire émerger leurs représentations. Pour cela, on invite, par exemple, les apprenants à :

- effectuer un remue-méninge autour des stéréotypes sur la culture cible ;
- analyser les stéréotypes qui circulent dans d'autres pays sur la culture-cible **et/ou** dans le pays cible sur la culture-source.

L'enseignant va s'appuyer sur les représentations ainsi révélées pour sélectionner ou concevoir les supports de son cours.

Former des intermédiaires culturels

L'objectif primordial de l'apprentissage des langues est sans aucun doute celui de faire de l'apprenant un intermédiaire culturel, un ambassadeur du dialogue des cultures. Son rôle est de faciliter la compréhension mutuelle entre les peuples et de mettre en œuvre des moyens pour éviter les malentendus culturels.

Développer une compétence interculturelle

Nature et fonction

La rencontre avec l'autre nécessite une prise de conscience des mécanismes caractérisant la culture-cible ; ceci afin de mieux comprendre les différences et de se familiariser avec d'autres manières de faire, de dire, de penser, etc.

En intégrant une démarche interculturelle en classe, l'enseignant va aider l'apprenant à engager une réflexion sur les pratiques qui ont cours dans sa propre culture pour ensuite les confronter avec celles qui se manifestent dans la culture-cible. Ainsi, l'apprenant pourra prévenir les malentendus, neutraliser d'éventuels manquements aux règles interactionnelles, comprendre certains gestes, certaines attitudes, certaines façons de faire culturellement marquées, par exemple :

- retirer ses chaussures avant d'entrer dans une pièce au Japon ;
- remercier la caissière qui vous rend de la monnaie dans un commerce en France ;
- manger avec ses doigts au Bangladesh ;
- demander « Qui est à l'appareil ? » lorsque vous appelez chez quelqu'un au Mexique.

Pistes pour des activités

Le travail sur les relations interculturelles peut se faire à travers :

- des recherches documentaires sur un événement, un thème donné ;
- l'analyse de documents reflétant la vision de la culture-cible sur la culture-source ou inversement ;
- l'analyse de documents mettant en relief des spécificités de la culture-cible ;
- des jeux de rôle impliquant la rencontre interculturelle, mettant en scène les malentendus que ce type de rencontre est susceptible de générer, etc.

EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois premiers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de formulation des consignes aux apprenants.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
<p>Pour optimiser la communication, l'enseignant sera appelé à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provoquer le besoin et/ou l'envie de communiquer à travers des activités cohérentes inscrites dans un contexte authentique, fictif ou fantastique. 	<p>Pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant doit optimiser la communication dans la classe. Pour cela, il doit susciter la motivation de l'apprenant. En provoquant l'envie et/ou le besoin de communiquer, l'enseignant va éveiller la motivation interne de l'apprenant, celle qui est liée au plaisir d'apprendre.</p> <p>Dans la vie quotidienne, le besoin de communiquer naît avec la volonté ou la nécessité de réaliser une tâche dans une situation donnée dont les paramètres sont clairement définis. Il faut donc créer le besoin de communiquer dans la classe en proposant des tâches inscrites dans des situations de communication qu'elles soient réelles, imaginaires ou irréelles à condition toutefois que l'activité reste cohérente. Une activité inscrite dans un contexte improbable la rendrait peu cohérente : il est peu probable, par exemple, que deux natifs de la même langue-source communiquent entre eux en français !</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 1 - Appro. (b), ex 1 - Transp. (a), ex 1 - Transp. (b), ex 1
<p>Donner des consignes intelligibles (incitant les apprenants à communiquer) tant du point de vue de la forme que du fond.</p>	<p>L'enseignant doit s'assurer que ses consignes sont compréhensibles par l'apprenant. Il contrôlera donc que le lexique et la morphosyntaxe utilisés sont adaptés au niveau de l'apprenant (A1, A2, B1, B2, C1, C2).</p> <p>Il faut par ailleurs que sa formulation indique clairement et précisément l'action à accomplir, la manière dont elle doit se faire et l'enjeu de sa réalisation. L'énoncé doit également indiquer les conditions dans lesquelles la tâche doit être réalisée (le temps imparti, les éventuels documents autorisés, etc.).</p> <p>Pour que ces consignes encouragent l'apprenant à communiquer, il est également important de veiller à les énoncer de manière incitative.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 2 - Appro. (b), ex 2 - Transp. (a), ex 2 - Transp. (b), ex 2
<p>Réduire les erreurs d'interprétation du discours pédagogique (explications, consignes...), vérifier l'adéquation entre ce qui est transmis et ce qui est perçu par les apprenants.</p>	<p>L'enseignant doit également mettre en œuvre des moyens efficaces pour limiter les confusions liées à une interprétation erronée du discours pédagogique. C'est pourquoi l'enseignant doit vérifier la compréhension du message par l'apprenant en l'invitant à reformuler, à exemplifier ou à appliquer ce qui vient d'être dit.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 3 - Appro. (b), ex 3 - Transp. (a), ex 3 - Transp. (b), ex 3

Le glossaire

Les termes définis ci-dessous font l'objet d'explication et d'exemplification dans les autres fiches ressources de la séquence.

Corpus

Ici utilisé au sens général. Ensemble de données recueillies dans le but de décrire et/ou d'analyser un phénomène.

Consignes intelligibles

Énoncé clair (sur la forme) et précis (sur le fond) adapté au niveau des apprenants, (de A1 à C2) indiquant l'action à accomplir, la manière dont cette action doit se faire et l'enjeu de la réalisation de cette action ainsi que les conditions de sa réalisation.

Contexte authentique

Situation qui s'inscrit dans la réalité et dans laquelle l'apprenant est susceptible de se retrouver en tant qu'acteur social.

Contexte fictif

Situation qui s'inscrit dans la réalité mais dans laquelle l'apprenant n'agit pas en tant qu'acteur social, il ne fait que se projeter dans la situation imaginaire.

Contexte fantastique

Situation qui ne s'inscrit pas dans la réalité mais qui requiert cependant les mêmes composantes de cohérence que les situations authentiques et imaginaires.

Contexte improbable

Situation qui s'inscrit dans la réalité mais qui est invraisemblable.

SYNTHÈSE

Provoquer le besoin et/ou l'envie de communiquer

Notion

Provoquer le besoin ou l'envie de communiquer, c'est créer la nécessité ou susciter le plaisir de communiquer pour motiver l'apprenant (cf. séquence Mettre en œuvre des moyens pour motiver).

Pistes pour des activités

➤ Contexte authentique

Le contexte authentique (reproduisant des situations réelles de communication) provoque le besoin de communiquer car il propose à l'apprenant des situations dans lesquelles il aura à agir en tant qu'acteur social dans un contexte de communication francophone. Cependant, les activités proposées par l'enseignant ne peuvent se cantonner à reproduire ce type de situations.

Exemple : l'achat d'un billet de train dans une gare dans un pays francophone

Proposer des activités qui ne s'inscriraient que dans un contexte authentique limiterait considérablement les possibilités et risquerait de provoquer une certaine monotonie source d'ennui.

➤ Contexte fictif

Pour élargir l'éventail des possibilités, les activités pourront s'inscrire dans un contexte fictif, c'est-à-dire inscrit dans une réalité dans laquelle l'apprenant n'agit pas en tant qu'acteur social. Il ne fait que se projeter dans une situation imaginaire :

- Contexte plausible dans lequel l'apprenant pourra être amené ou avoir été amené à agir en langue maternelle. Ce contexte provoque l'envie de communiquer en langue-cible car il permet à l'apprenant, soit de s'inspirer de son expérience de locuteur natif pour se projeter dans la situation de communication imaginaire en français, soit de vivre une expérience qui lui sera peut-être utile un jour dans sa réalité.

Exemple : l'organisation d'un voyage en famille

- Contexte vraisemblable dans lequel l'apprenant n'aura pas à agir en tant qu'acteur social mais dans lequel il pourra trouver plaisir à se projeter. Ce contexte provoque l'envie de communiquer car il permet notamment une distanciation avec le « je » authentique qui peut parfois être source de blocage.

Exemple : élucidation d'une énigme policière, rencontre avec un personnage célèbre, etc.

➤ Contexte fantastique

Ce contexte qui ne s'inscrit pas dans la réalité provoque l'envie de communiquer car il permet à l'apprenant de développer son imagination en mettant en scène soit des personnages irréels dans un cadre irréel, soit des personnages réels dans un cadre irréel, ou encore des personnages irréels dans un cadre réel.

Exemple : arrivée d'un extra-terrestre dans le village d'Astérix, voyage touristique sur une planète inconnue, jugement de la reine du conte « Blanche neige », etc.

Mise en garde

Quel que soit leur contexte authentique, fictif ou fantastique, les activités proposées doivent répondre au critère de cohérence.

Exemple : dans l'exercice 1 (thème 2, phase d'appropriation 2), l'item 5 est incohérent parce qu'il est improbable qu'un étudiant même francophone fasse une demande de bourse en français dans une université japonaise ; s'il doit faire cette demande, il la fera en japonais ou éventuellement en anglais.

Si le contexte s'inscrit dans la réalité, il est important de vérifier que la situation est crédible : sauf cas exceptionnel qu'il faut alors expliciter, un non-natif n'a aucune raison de parler à un autre non-natif en français.

Exemple : vous téléphonez à votre sœur pour lui faire des reproches car elle n'a pas donné de nouvelles depuis plusieurs mois.

Le « vous » rend la situation improbable, il est donc préférable de reformuler la consigne.

Exemple : « Vous téléphonez à une amie (francophone) pour lui faire des reproches car elle n'a pas donné de nouvelles depuis plusieurs mois » ou « Marion téléphone à Léa, une amie, pour lui faire des reproches car elle n'a pas donné de nouvelles depuis plusieurs mois ». Imaginez et jouez la scène.

Formuler des consignes intelligibles

Pour qu'une consigne soit intelligible, le fond et la forme doivent être formulés de façon adéquate. Une consigne doit :

- indiquer aux apprenants ce qu'ils doivent faire (objectif de l'activité), comment ils doivent le faire (modalité de l'activité) et pourquoi ils doivent le faire (but de l'activité) ;
- être adaptée (lexique, syntaxe, structure) au niveau de compétences langagières des apprenants (de A1 à C2) ;
- être formulée de manière à inciter l'apprenant à réaliser l'activité (ton, débit...) ;
- être formulée en termes opérationnels (donc évaluables) et non mentalistes (non-évaluables).

Vérifier l'adéquation entre le message émis et le message reçu

Définitions

Pour établir une communication, il faut qu'il y ait, dans un contexte donné et à travers un canal, un émetteur qui envoie un message à un récepteur qui réagit à son tour. (Jakobson : 1969, Vinkin : 1981). Il n'en demeure pas moins vrai qu'il est nécessaire de prendre en compte le filtre d'interprétation du récepteur. Ce filtre pourra dénaturer le contenu du message reçu.

Les failles de la communication sont fréquentes car :

- « la communication est souvent dissymétrique » ;
- les enjeux implicites brouillent les échanges et interdisent de tout dire ;
- les messages sont souvent ambigus ;
- le récepteur n'est jamais totalement réceptif. » (Dortier : 1998)

Attitudes à adopter

La communication pouvant être perturbée, l'enseignant doit s'assurer que la consigne a bien été comprise en utilisant différentes techniques appropriées :

- reformulation de la consigne par un apprenant ;
- exemplification ;
- explications au groupe, etc.

Inutile en revanche de répéter la consigne car cette technique ne permet pas de vérifier que les apprenants ont compris.

1. La communication est dissymétrique : les interlocuteurs ne sont pas statutairement égaux, l'enseignant est dans une position dominante alors que l'apprenant est dans une position dominée (Watzlawich et al., 1979).

EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois derniers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de formulation des consignes aux apprenants.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
Adopter des attitudes et des techniques pour gérer efficacement les prises de parole afin d'optimiser la participation des apprenants.	L'enseignant doit réguler les prises de parole des apprenants sans pour autant se comporter en leader. Il doit au contraire permettre aux apprenants d'assumer les fonctions du leadership. En s'effaçant, l'enseignant favorise les relations horizontales. Le groupe doit accaparer la parole sans qu'aucun de ses membres ne la monopolise. Le temps de parole doit être réparti pour que chacun puisse participer au maximum. Pour cela, il faut qu'une attention mutuelle s'établisse entre les apprenants. Ils doivent apprendre à valoriser les observations et les idées des autres. Il est primordial pour cela de les inciter à s'écouter en se positionnant comme modèle de l'attitude qu'on souhaiterait leur voir adopter : centrer son attention sur l'apprenant qui parle pour encourager la prise de parole, accorder de l'intérêt <i>a priori</i> à toute intervention. L'enseignant pourra redevenir directif si les apprenants ne respectent pas ces règles de fonctionnement.	Thème 1 : – Appro. (a), ex 1 – Appro. (b), ex 1, 2 – Transp. (a), ex 1 – Transp. (b), ex 1, 2
Adopter des attitudes et développer des stratégies pour inciter les apprenants à utiliser la langue-cible en exploitant toutes les opportunités de communication authentique.	L'enseignant doit adopter des techniques pour optimiser le recours à la langue-cible en mettant à profit toutes les occasions qui se présentent pour communiquer en français. Il est donc opportun d'exploiter ces moments où la communication est authentique et où elle se fait, habituellement, en langue-source. Il s'agit de ces moments où les propos échangés dans la classe ou dans l'enceinte de l'établissement n'ont pas spécifiquement un but pédagogique (ex : commentaires sur le temps, sur l'actualité, informations à communiquer, etc.). Dans ces moments-là, l'apprenant perçoit l'intérêt de l'effort qu'il fournit puisque l'enjeu de la communication n'est pas simulé mais réel. Toutefois, s'il est clair que l'objectif principal de la classe de langue est de donner à l'apprenant les moyens de s'exprimer au maximum en langue-cible, il n'en demeure pas moins, même si cela peut paraître paradoxal, que l'un des moyens d'y parvenir est de le laisser s'exprimer, à bon escient, dans sa langue maternelle (ou dans une autre langue commune) tant avec l'enseignant qu'avec les autres apprenants. À condition toutefois d'en contrôler l'emploi pour éviter toute dérive. Dans des situations très précises, surtout en début d'apprentissage, l'utilisation de la langue-source peut rassurer l'apprenant : demande d'éclaircissements, demande d'aide pour accomplir une tâche, par exemple. Un apprenant frustré par son manque de moyens pour communiquer risque de renoncer.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 2 – Appro. (b), ex 3 – Transp. (a), ex 2 – Transp. (b), ex 1, 2

<p>Adopter des techniques pour répondre aux sollicitations des apprenants lors de la réalisation de tâches et pour corriger de façon pertinente.</p>	<p>Pendant que les apprenants travaillent en autonomie (individuellement ou en groupes), il est impératif que l'enseignant adopte des techniques pour intervenir discrètement de manière à ne pas perturber le travail. Lors des activités de production, l'enseignant laisse l'apprenant s'exprimer librement aussi longtemps que la communication passe ; il ne l'interrompt que s'il y a rupture de communication. Il n'interviendra qu'à la fin de l'activité en valorisant les réussites, en favorisant l'autocorrection et l'intercorrection sans jamais ridiculiser, mépriser ou même nommer l'auteur de l'erreur.</p>	<p>Thème 2 : – Appro. (a), ex 2 – Appro. (b), ex 3 – Transp. (a), ex 2 – Transp. (b), ex 1, 3</p>
--	---	---

Le glossaire

Les termes définis ci-dessous font l'objet d'explication et d'exemplification dans les autres fiches ressources de la séquence.

Autocorrection

Prise en charge par l'apprenant de la correction de ses erreurs à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant.

Intercorrection

Prise en charge de la correction d'erreurs par les apprenants entre eux.

Langue-cible

Langue étrangère ou seconde, objet d'un apprentissage, en opposition à la langue-source.

Langue-source

Langue première, c'est-à-dire celle qui a été acquise chronologiquement en premier, maternelle ou non, en opposition à la langue-cible.

Tâche

Tout acteur social accomplit, dans une situation donnée, des actions en vue de parvenir à un résultat déterminé. L'ensemble de ces actions motivées par un besoin suscité par une situation donnée constitue une tâche.

Gérer efficacement les prises de parole

Objectifs

La classe de langue est un espace de communication dans lequel l'enseignant doit encourager les prises de parole et les réguler. Dans une classe où les apprenants sont de cultures différentes, la communication peut être perturbée par des malentendus dus aux habitudes et aux normes socioculturelles. C'est pourquoi il est utile d'établir des normes communes. Il faut donc établir un contrat (re)précisant les règles de la communication au sein de la classe de manière à éviter toute rupture communicationnelle.

Les règles du contrat pour les apprenants

- Écouter et regarder celui qui parle.
- Respecter celui qui parle.
- Ne pas monopoliser la parole.
- Ne pas imposer son point de vue par la force.
- Ne pas utiliser des arguments d'autorité.
- Ne pas adopter une attitude agressive.
- Ne jamais se moquer ou ridiculiser un camarade de classe.

Les règles pour le formateur/enseignant

- Être un modèle de la conduite attendue. (cf. ci-dessus)
- Être bienveillant mais ferme en cas de non-respect des règles.
- Être ouvert et sincère.
- Ne pas avoir peur des silences.
- Poser des questions au lieu d'y répondre.
- Poser des questions ouvertes.

La communication n'est pas exclusivement d'ordre pédagogique car l'affectivité circule au sein de la classe. « Le souci de la communication doit être celui de se doter d'outils qui permettent non pas de suspendre la circulation des affects, mais qui la régulent un minimum et permettent à chaque personne présente de s'exprimer et de recevoir le message qui lui est proposé. » (Interview de P. Meirieu, *Sciences humaines*, hors série n° 16, mars/avril 1997)

Malgré tout nos efforts des malentendus subsisteront : « Ce n'est pas parce qu'on travaille sur la communication qu'il faut croire qu'on parviendra à la transparence. La transparence n'est d'ailleurs pas souhaitable ; c'est grâce à une certaine opacité qu'il devient nécessaire de communiquer. Si tout est visible, nous n'aurions plus rien à nous dire. Donc, le malentendu, la difficulté, l'opacité [...] sont en fait une chance qui permet de parler, qui fonde la communication. » (Meirieu : idem)

Optimiser le recours à la langue-cible

Notion

Il s'agit de favoriser ici une utilisation maximale de la langue-cible. Même si, dans certaines conditions d'apprentissage, et notamment avec les niveaux A1 et A2, il est possible que les apprenants soient contraints de recourir à leur langue maternelle (ou à l'anglais dans une classe multilingue), il n'en demeure pas moins que le rôle de l'enseignant est d'optimiser le recours à la langue-cible, en l'occurrence le français par différentes attitudes qu'il adoptera face à un apprenant qui ne s'exprime pas en français.

Attitudes à adopter

- Utiliser le français dans le discours pédagogique (ex : consignes, explications, encouragements, etc.).
- Instaurer le français comme langue de communication hors du discours pédagogique (ex : informations pratiques, demande d'aide logistique, commentaires sur le temps qu'il fait, etc.).

- Aider ou faire aider l'apprenant à s'exprimer en français par différentes stratégies (ex : reformulation, synonymes, antonymes, etc.).
- Laisser l'apprenant utiliser sa langue maternelle (ou une autre langue commune) si l'utilisation du français est jugée trop angoissante et risque d'engendrer un blocage (ex : informations délicates et personnelles, intervention qui exigerait un niveau de langue que l'apprenant n'a pas encore atteint, etc.).

Intervenir et corriger de façon pertinente

Démarche

L'enseignant doit inviter les apprenants à s'entraider. C'est pourquoi il incitera toujours les apprenants à intervenir à sa place plutôt que de répondre directement à une demande d'explication, d'aide, etc.

Lorsque les apprenants travaillent en autonomie (individuellement ou en groupe), si l'enseignant juge opportun d'intervenir pour apporter un complément d'informations aux apprenants en difficultés, il le fera le plus discrètement possible de manière à ne pas perturber le travail des autres groupes.

L'enseignant doit laisser les apprenants s'exprimer avant d'envisager toute forme de correction :

- **autocorrection** : inviter l'apprenant à se corriger lui-même ;
- **intercorrection** : demander aux apprenants de se corriger entre eux ;
- **correction différée** : faire un relevé stratégique des erreurs et proposer ultérieurement une activité qui permettra de revenir sur ce type d'erreurs ;
- **correction implicite** : intégrer à son discours la correction.

Mise en garde

Il est recommandé de ne pas se moquer des erreurs des apprenants.

La correction linguistique doit intervenir opportunément. Il n'est, par exemple, pas opportun de corriger lors de l'étape de compréhension par exemple. En revanche, il est opportun de corriger lors de l'étape de production des apprenants. Il serait toutefois préjudiciable d'interrompre les apprenants et d'intervenir systématiquement. L'intervention immédiate ne vaut que si l'erreur provoque une rupture de la communication où lorsqu'elle intervient lors de l'étape de systématisation, l'objectif de cette étape étant la mémorisation de structures nouvelles. Il est alors souhaitable d'intervenir si l'apprenant ne reproduit pas exactement la structure attendue afin qu'il ne mémorise pas de structures incorrectes.

EXPLICATIONS



Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois premiers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de gestion d'un groupe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
<p>Pour animer des séquences pédagogiques, l'enseignant sera appelé à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Endosser différents rôles pour établir une relation pédagogique dans le respect de principes déontologiques. 	<p>L'enseignant doit maîtriser les rôles qui relèvent de sa fonction et qui lui permettront de mener à bien sa mission. Ces rôles sont étroitement liés aux tâches qu'il devra accomplir dans l'exercice de sa fonction : élaborer le matériel pédagogique, coordonner et guider le travail, éveiller l'envie et le plaisir d'apprendre, etc.</p> <p>L'enseignant ne doit pas en revanche endosser des rôles qui ne relèvent pas de sa fonction : il n'est ni le père, ni le copain des apprenants.</p> <p>La relation pédagogique comme toute relation implique des liens affectifs. Pour éviter toute dérive, il convient de canaliser cette affectivité.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 1 - Appro. (b), ex 1 - Transp. (a), ex 1 - Transp. (b), ex 1
<p>Favoriser un climat d'ouverture favorable à l'entraide et à l'apprentissage collectif en adoptant des techniques pour former des groupes de travail autonomes et opérationnels.</p>	<p>Il n'est pas pertinent de laisser les apprenants former les groupes eux-mêmes. Le risque de la naissance de clans est alors important.</p> <p>Afin d'optimiser la communication entre apprenants, l'enseignant doit constituer des groupes de travail opérationnels. Pour cela, il tiendra compte de différents paramètres (profil psychologique des apprenants, objectif du travail en groupe, etc.).</p> <p>Il convient de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que le groupe trouve intrinsèquement l'énergie et la force qui vont le rendre efficace.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 2 - Appro. (b), ex 2 - Transp. (a), ex 2 - Transp. (b), ex 2
<p>Identifier les différents profils d'apprenants et adopter les comportements adéquats pour gérer la cohésion du groupe.</p>	<p>Pour gérer la dynamique de ce groupe lors de l'accomplissement des tâches, l'enseignant adoptera des attitudes pertinentes en fonction de chaque type d'apprenant : il devra ainsi encourager, féliciter certains alors qu'il devra en canaliser d'autres en leur donnant des responsabilités par exemple. Il devra parfois même faire preuve de fermeté pour débloquer certaines situations critiques en rappelant les règles de communication dans la classe (cf. séquence Optimiser la communication).</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 3 - Appro. (b), ex 3 - Transp. (a), ex 3 - Transp. (b), ex 2



Le glossaire

Les termes définis ci-dessous font l'objet d'explication et d'exemplification dans les autres fiches ressources de la séquence.

Affectivité

cf. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, 2003, p. 17 : « L'affectivité est l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage car, de même qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas ne pas éprouver de sentiments. L'affectivité est relationnelle (entre enseignant et apprenants, entre apprenants, entre apprenant et langue, entre apprenant et matériel didactique, etc.) et contribue au fonctionnement de toute situation de communication et en particulier celle de la classe : un ensemble d'apprenants devient un groupe dès lors que ses membres ont un objectif et un vécu communs et qu'ils entretiennent des liens affectifs. Source puissante d'énergie et de motivation, l'affectivité permet l'accès à la connaissance. »

Cohésion du groupe

Union du groupe. La cohésion du groupe permet de faire du groupe une unité de travail efficace.

Relation pédagogique

La relation pédagogique compte trois composantes : l'apprenant, l'enseignant et la matière enseignée. Cette relation pédagogique se subdivise en 3 types de relation : la relation didactique, la relation d'enseignement et la relation d'apprentissage (*cf. fiche ressource n°14*).

SYNTHÈSE

Répondre aux exigences de la relation pédagogique

Les rôles de l'enseignant

Dans le cadre de sa mission, l'enseignant est amené à jouer différents rôles qui requièrent des compétences techniques et des qualités relationnelles.

➤ **L'organisateur**

Il détermine les parcours d'apprentissage et les objectifs pédagogiques. Il structure les apprentissages et organise les séquences de classe.

➤ **Le concepteur**

Il élabore le matériel pédagogique. Il met sa créativité au service des apprenants afin de leur faire vivre à travers les activités qu'il propose des moments qui vont alimenter la mémoire collective du groupe (cf. séquence *Développer la dynamique de groupe*).

➤ **Le médiateur**

Il utilise des supports de communication (tableau, photocopie, vidéoprojecteur, ordinateur...) et diffuse des informations. Il est l'intermédiaire qui va permettre aux apprenants d'accéder à la langue-cible. Il n'est cependant pas le seul médiateur du savoir : les documents authentiques, le matériel pédagogique, les apprenants eux-mêmes, sont des vecteurs d'informations au sein de la classe.

➤ **L'animateur**

Il conduit les séquences de cours. Il fait agir le groupe, il en favorise l'union et utilise le potentiel du groupe à des fins pédagogique. L'animateur, c'est celui qui insuffle la vie au groupe.

➤ **Le conseiller**

Il encadre le travail des apprenants. Il est à l'écoute des apprenants et il oriente leur travail.

➤ **Le facilitateur**

Il facilite les échanges entre apprenants. Il met en œuvre des moyens pour enrayer l'esprit de compétition et la rivalité afin qu'ils laissent la place à la coopération et à la collaboration. Il amène les apprenants à découvrir leur complémentarité. Il facilite l'intégration de chacun dans le groupe.

➤ **L'observateur**

Il veille au bon déroulement de la classe. Il observe le groupe-classe, le comportement des apprenants. En observant les apprenants, il apprend à mieux les connaître : il découvre leur personnalité, il est attentif à leurs éventuels problèmes.

➤ **Le motivateur**

Il éveille la volonté ou l'envie qui pousse l'apprenant à réaliser une activité ou une tâche. Il développe l'envie et le plaisir d'apprendre. Il mobilise l'attention des apprenants.

➤ **L'évaluateur**

Il laisse entendre que l'erreur est inhérente à tout apprentissage. Il régule et valide les apprentissages, il n'évalue pas seulement les compétences et les connaissances de l'étudiant, il évalue son propre travail.

➤ **La relation pédagogique**

Les différents rôles définis ci-dessous vont permettre à l'enseignant de répondre au mieux aux exigences de la relation pédagogique. Cette relation unit au moins 3 acteurs : l'apprenant, l'enseignant et la discipline.

➤ **La relation d'apprentissage**

L'apprenant y est directement en lien avec la discipline (langue, pays, culture, natif) et avec ses pairs. Ici, le rôle principal est joué par l'apprenant car personne ne peut apprendre à sa place, même si on apprend aussi avec et par les autres.

➤ **La relation d'enseignement**

Grâce à elle, le professeur s'efforce de faire acquérir à l'apprenant des compétences et des connaissances.

➤ **La relation didactique**

C'est celle qui concerne le professeur et sa discipline.

Quant aux liens affectifs qui vont naître de la relation pédagogique, il convient de les canaliser plutôt que de les ignorer ou les refouler afin d'éviter la formation de clans ou l'isolement d'un apprenant contre son gré... (cf. séquence *Développer la dynamique de groupe*). L'affectivité circule dans un groupe, y compris dans le groupe-classe. La prendre en compte permet de développer le potentiel cognitif des apprenants.

Former des groupes efficaces

Pour canaliser l'affectivité, il est préférable de ne pas laisser les apprenants former les groupes de travail à leur convenance. Pour cela, il convient de former des groupes de manière aléatoire sans conforter les apprenants dans leurs habitudes. Il est possible de déterminer les groupes en fonction :

- de l'ordre alphabétique ;
- de l'ordre chronologique ;
- de la couleur des vêtements ;
- de la situation géographique ;
- d'un tirage au sort, etc.

Il convient également de prendre en compte le profil psychologique des apprenants de manière à ne pas faire travailler ensemble des personnes ayant le même profil ou à faire des associations qui risqueraient de mettre en péril la cohésion du groupe (trop ou trop peu de fortes personnalités dans un même groupe).

Les groupes formés en fonction des profils d'apprentissage sont des groupes complémentaires (cf. séquence *Centrer l'apprentissage sur l'apprenant*).

Gérer la cohésion du groupe

La cohésion du groupe agit comme un aiguillon qui va motiver chaque individu du groupe à atteindre le (les) objectif(s) fixé(s). La motivation n'est certes pas la même pour tous mais le groupe a ce pouvoir de la renforcer ou de la réduire. La synergie du groupe permet l'amélioration des performances individuelles et collectives (cf. séquence *Développer la dynamique de groupe*). Le groupe devient efficace quand un profond sentiment d'identité de groupe apparaît. Il développe alors son efficacité, aussi bien dans la réalisation de ses projets que dans la satisfaction des besoins affectifs de ses membres. L'union du groupe facilite l'apprentissage et permet de prévenir les problèmes de discipline.

EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois derniers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de gestion du travail de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
Utiliser un large éventail de techniques et de stratégies d'animation pour susciter la motivation.	L'enseignant doit mettre en œuvre des techniques et des stratégies pour que les modalités des activités proposées les rendent stimulantes. Il est important d'espacer l'utilisation d'un type d'activité aussi motivante soit-elle. À moins d'y associer des techniques créatives (cf. séquence Mettre en œuvre des moyens pour motiver) qui la redynamiseront, la fréquence d'un type d'activités même des plus motivantes peut aboutir à une démotivation des apprenants. Par ailleurs, il convient de décliner une même activité afin d'en envisager toutes les variantes possibles et de retenir les plus pertinentes. Ces variantes favoriseront la mobilisation des apprenants au moment des mises en commun car elles éveilleront leur curiosité.	Thème 1 : – Appro. (a), ex 1 – Appro. (b), ex 1 – Transp. (a), ex 1 – Transp. (b), ex 1
Fonder sa démarche sur la mobilisation des ressources collectives tout en s'adaptant aux conditions d'apprentissage.	L'approche retenue doit optimiser le potentiel cognitif du groupe en incitant les apprenants à associer leurs ressources individuelles pour atteindre un objectif commun. De ce fait, les modalités des activités proposées doivent permettre la participation active des membres du groupe et les relations interpersonnelles. Elles doivent favoriser la multiplication des facteurs favorables au sentiment d'appartenance au groupe, encourager les échanges dans le cadre d'une réalisation collective, contribuer à la création d'un climat d'ouverture favorable à l'entraide et à l'apprentissage collectif. Il ne convient pas de proposer des activités qui limitent le rôle de l'enseignant à celui d'évaluateur.	Thème 1 : – Appro. (a), ex 2 – Appro. (b), ex 1, 2 – Transp. (a), ex 2 – Transp. (b), ex 1, 2
Contourner les obstacles et trouver des solutions aux problèmes concrets rencontrés en situation réelle d'enseignement.	Pour pallier les carences en matériel technique, des supports de compensation tant oraux qu'écrits seront utilisés. Face à des situations d'enseignement/apprentissage difficiles et / ou inattendues, l'enseignant doit faire preuve de réactivité en modifiant les activités qu'il avait prévues afin de traverser cette épreuve sans mettre en péril la cohésion du groupe propice à l'apprentissage	Thème 1 : – Appro. (a), ex 3 – Appro. (b), ex 3 – Transp. (a), ex 3 – Transp. (b), ex 3

Le glossaire

Les termes définis ci-dessous font l'objet d'explication et d'exemplification dans les autres fiches ressources de la séquence.

Motivation

C'est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau : 1997)



Fiche n° 15 | Animer des séquences pédagogiques | Gérer le travail de classe

Selon Viau, la motivation d'un apprenant est déterminée par la perception qu'il a :

- de lui-même (image que l'apprenant se crée de lui-même en tant qu'apprenant) ;
- de la valeur de l'activité proposée (jugement qu'il porte sur l'utilité de l'activité) ;
- de sa compétence à la réussir (image qu'il se crée de ses capacités à accomplir l'activité) ;
- du contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement (image du contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences de l'activité).

Un élève motivé décide d'entreprendre une activité d'apprentissage alors qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter. L'élève motivé utilise des stratégies d'apprentissage (de mémorisation, d'organisation, d'élaboration) et de stratégies d'autorégulation (métacognitives, de gestion, motivationnelles) lorsqu'il accomplit une activité. Il adopte des comportements qui traduisent l'utilisation de connaissances déclaratives (savoirs), de connaissances procédurales (savoir-faire) ou des stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation.

Optimiser

Améliorer, maximiser.

Potentiel cognitif

Développement de la capacité intellectuelle.

Ressources collectives

Les ressources communes. Le capital collectif est alimenté par le capital individuel de chaque apprenant.



SYNTHÈSE

Utiliser des techniques et des stratégies motivantes

Afin de mobiliser l'enthousiasme et la spontanéité des apprenants, il faut alimenter la relation pédagogique de nouvelles sensations en utilisant des techniques et des stratégies motivantes.

Voir également la séquence *Mettre en oeuvre des moyens pour motiver*.

Introduire des contraintes

Les contraintes engagent l'apprenant dans une activité où il a un double défi à relever : atteindre l'objectif de l'activité et respecter la ou les contrainte(s).

Exemples : faire un remue-méninges en imposant aux apprenants de faire un dessin illustrant le mot plutôt que de l'écrire.

Faire un tour de table en incitant les apprenants à intervenir pour poursuivre une histoire dont l'enseignant à donner le début.

Donner une épaisseur psychologique aux personnages

Donner aux personnages une épaisseur psychologique, c'est tenir compte du facteur humain qui intervient dans toute communication.

Exemple : jouer une scène entre une vieille dame et un jeune dans un autobus. Le jeune est assis quand la vieille dame entre dans l'autobus. La vieille dame demande au jeune de lui laisser sa place. La vieille dame peut être aigrie, épuisée, tendre, agressive, gênée, moralisatrice, etc. Le jeune peut être gêné, serviable, agressif, indifférent, compatissant, etc.

Faire intervenir l'imprévu et/ou le hasard

Faire intervenir l'imprévu et/ou le hasard dans la situation de communication dans laquelle l'apprenant doit agir, c'est renforcer son authenticité.

Dans toute situation de communication réelle, l'inattendu peut survenir (arrivée d'une tierce personne, événement extérieur fortuit, incompréhension, malentendu, rupture de la communication, interférence, etc.). Il est donc pertinent de préparer les apprenants à affronter ces situations. Par ailleurs, ces éléments inattendus vont agir comme un aiguillon, déclencher un nouvel élan et redynamiser la communication.

Exemples : faire simuler une situation dans laquelle les apprenants se retrouvent 20 ans plus tard à la célébration des 50 ans de l'établissement où ils ont étudié. Pour cela, ils sortent tous de la classe et entrent à tour de rôle dans la salle :

– en adoptant l'attitude imposée par l'enseignant (ex : le plus discrètement possible, en ignorant les autres, en attirant l'attention des autres, etc.) ;

– dans un ordre déterminé par le tirage au sort d'un numéro.

Donner un caractère ludique aux activités

cf. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, 2003, p. 160 : « Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. [...] ».

En introduisant une contrainte de temps ou de rapidité, on donne à l'activité un caractère ludique.

Exemple : faire un remue-méninges en divisant le groupe-classe et le tableau en deux, l'équipe qui aura inscrit le plus de mots en un temps déterminé par l'enseignant a gagné.

En introduisant un accessoire (ex : balle, clochette, dé, etc.) qui déterminent les tours de paroles.

Exemple : faire un tour de table où les tours de parole sont déterminés par une balle. Celui qui lance la balle transmet un message, celui qui la reçoit réagit à ce message.

Mobiliser les ressources collectives

Il convient de mettre en place une pédagogie mobilisant l'énergie de chacun. La division du groupe est un obstacle majeur à l'apprentissage car elle est génératrice de rivalités qui renforcent la peur d'agir et d'être au sein de la classe. Chaque apprenant doit sentir qu'il a un rôle à jouer au sein du groupe. Cette conviction ne peut que développer la participation de chacun, améliorer les performances individuelles et collectives et réduire le taux d'absentéisme.

Les apprenants ont parfois de mauvaises habitudes de communication (classer les autres dans des catégories, nier leurs qualités, s'évaluer par rapport aux autres) qu'il est pertinent de contrarier pour qu'ils puissent mobiliser leurs ressources et les mettre au service d'une réalisation collective. Pour cela, il faut que, dans chaque groupe, il y ait :

- une écoute sincère de l'autre ;
- un respect de soi et de l'autre ;
- un sentiment d'empathie ;
- une générosité réciproque.

Pour cela, il est souhaitable de proposer aux apprenants des activités dont les modalités les incitent à s'entraider : activités nécessitant des compétences et des connaissances variées.

Voir également la séquence *Développer la dynamique de groupe*.

Contourner les obstacles

Les conditions d'enseignement/apprentissage ne sont pas toujours optimales. Elles constituent des contraintes auxquelles l'enseignant doit faire face. Ces contraintes peuvent être :

- d'ordre matériel (absence de matériel vidéo, etc.) ;
- d'ordre climatique (chaleur, froid) ;
- d'ordre provisoire (bruit dû à des travaux, panne d'électricité ou de matériel, etc.).

Elles peuvent également être liées à l'état d'esprit des apprenants.

Il convient de s'y adapter : proposer des supports compatibles avec les équipements des salles, changer d'activité quand l'ennui se fait sentir, proposer une activité dynamisante quand la fatigue ou le froid se fait sentir, proposer une activité de détente quand l'agitation ou la chaleur est trop forte, etc.

EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois premiers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
<p>Pour développer la dynamique de groupe, l'enseignant sera appelé à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animer la première séance de manière qu'elle soit représentative de la pédagogie adoptée et qu'elle familiarise les apprenants aux modalités spécifiques du travail en groupes. 	<p>La première séance donne aux apprenants une première impression qui va être déterminante pour la suite de la relation pédagogique, elle doit donc refléter la pédagogie adoptée. Par ailleurs, pour que le groupe crée, il va d'abord falloir créer le groupe. Il est donc essentiel, dès la première séance, d'éviter le travail individuel et de proposer des activités qui vont permettre de développer une conscience de groupe.</p> <p>Pour l'enseignant, les objectifs de cette séance sont : briser la glace, découvrir le groupe et susciter l'envie de venir en cours de français.</p> <p>Pour les apprenants, il s'agit de : découvrir les autres apprenants et l'enseignant et de vérifier si le cours va répondre à leurs attentes du point de vue pédagogique.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 1 - Appro. (b), ex 1, 3 - Transp. (a), ex 1 - Transp. (b), ex 1, 2
<p>Favoriser les relations horizontales tout en contrôlant les phénomènes de groupe susceptibles de mettre en péril sa cohésion.</p>	<p>Il s'agit de donner la parole à ceux qui en ont besoin : les apprenants, et de limiter les échanges unidirectionnels enseignant/apprenant(s). Pour contrôler les phénomènes de groupe et assurer une bonne cohésion, il convient d'attribuer à tous les membres le même statut, de maintenir une égalité de traitement et de ne pas laisser un apprenant monopoliser la parole.</p> <p>Il faut impérativement éviter de stigmatiser un apprenant, de rire de lui ou de ses erreurs. Il s'agit également de bannir la compétition malsaine ou encore l'isolement d'un apprenant contre son gré.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 2 - Appro. (b), ex 2, 3 - Transp. (a), ex 2 - Transp. (b), ex 1, 2
<p>Désacraliser le carcan institutionnel dans le but de favoriser les échanges et les rencontres à l'intérieur du groupe tout en prévenant les problèmes de discipline.</p>	<p>Il s'agit de combattre les blocages liés au cloisonnement institutionnel. Pour cela, on propose des activités qui permettent de s'approprier l'espace-classe en disposant l'espace de manière que tous les apprenants se voient et en favorisant les déplacements. L'intégration d'éléments inhabituels en classe tels que : musique, dessin, jeu, humour, mime, manipulation, mobilité... contribuera également à démythifier les contraintes institutionnelles. On veillera à désacraliser le rôle de l'enseignant en renonçant à un enseignement basé sur la transmission d'informations et en favorisant un apprentissage basé sur la maîtrise de compétences.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 3 - Appro. (b), ex 3 - Transp. (a), ex 3 - Transp. (b), ex 1, 2, 3

Le glossaire

Certaines des notions définies ci-dessous font l'objet de plus amples explications dans les autres fiches ressources de la séquence.

Modalités spécifiques du travail en groupes

Il s'agit d'adopter un fonctionnement adéquat pour travailler en groupes. Le nombre idéal de membres par groupe dépend clairement du type d'activité choisi. Il est toutefois important de mobiliser l'attention de tous, de faire participer les apprenants au maximum pour ainsi optimiser le temps de classe et prévenir les problèmes de discipline.

Fiche n° 17 | Développer la dynamique de groupe | Concevoir-sélectionner des activités pour faire naître le groupe

Relations horizontales

Il s'agit des interactions entre apprenants, par opposition aux relations verticales (échanges enseignant/apprenants). Pour favoriser les relations horizontales en classe, l'enseignant doit soit s'effacer soit s'intégrer au groupe selon les activités et les nécessités.

Phénomènes de groupe

Les phénomènes de groupe peuvent entraîner des conflits et/ou le chahut dans la classe et ont évidemment un effet désastreux sur la cohésion du groupe. Ils peuvent être causés par certains éléments-type que l'on trouve dans les groupes comme le leader (qui dirige et impose son point de vue), le troll (qui cherche à détourner le sujet pour générer des conflits en incitant à la polémique) mais aussi quelques personnages plus stigmatisés comme le cancre, le bouc émissaire, ou encore le chouchou de l'enseignant.

Carcan institutionnel

Il s'agit des contraintes imposées par l'institution. Elles sont très fréquentes dans une situation de classe traditionnelle qui est normée et rigide. La disposition de l'espace classe est, de ce point de vue souvent un indicateur : les apprenants sont assis à une place fixe, souvent en rang face au tableau et à l'enseignant. Dans ce cadre, l'enseignant est bien souvent le détenteur du savoir, il symbolise une certaine autorité et sa parole occupe une large part des échanges en classe.

Plus le carcan institutionnel est rigide, plus il provoque de blocages.



SYNTHÈSE

Notion

Un groupe naturellement conçu

Un groupe n'est pas simplement la somme des différentes entités qui le composent mais bien une entité en soi.

Un groupe est un ensemble d'individus affectivement liés ayant un vécu et au moins un objectif communs. Du vécu du groupe dépend sa cohésion.

Le vécu du groupe va faire évoluer les liens affectifs qui constituent le ciment du groupe. De ce ciment dépend l'engagement des membres dans l'aventure collective.

Le groupe-classe

Le groupe-classe, lui, captif ou non, est un groupe artificiellement conçu. Il ne forme au départ qu'un ensemble d'individus sans liens affectifs et sans vécu commun. En revanche, les individus qui constituent le groupe-classe ont au moins un objectif commun : l'apprentissage du français. En s'appuyant sur cet objectif commun, l'enseignant va devoir tout mettre en œuvre pour que la classe devienne un groupe efficace, il va pour cela devoir créer des liens affectifs et un vécu commun à cet ensemble d'individus. Pour que le groupe produise, il faut d'abord produire le groupe. La division du groupe est un obstacle majeur à l'apprentissage car elle est génératrice de rivalités qui renforcent la peur d'agir et d'être au sein de la classe.

Le groupe-classe contraint des individus à travailler ensemble. Il est donc primordial de proposer des activités qui vont développer les liens affectifs et créer un vécu commun afin d'unir le groupe. L'union du groupe a le pouvoir de renforcer la motivation et de contribuer à l'amélioration des performances individuelles et collectives.

Démarche

La leçon zéro

La première séance de cours est cruciale, c'est pourquoi elle doit refléter la pédagogie adoptée.

Les objectifs de cette séance pour l'enseignant sont :

- de briser la glace et de réduire le stress dû à la situation d'apprentissage (nouvel enseignant, nouveaux camarades, nouvelle langue, etc.) ;
- de découvrir le groupe : mémoriser les prénoms, repérer les différentes personnalités (les introvertis, les extravertis, ceux qui réagissent vite, etc.) ;
- de laisser une première impression positive aux apprenants pour leur donner l'envie de revenir au cours.

Pour les apprenants, la première séance permet de :

- découvrir leurs camarades et l'enseignant : mémoriser leur prénom, faire connaissance avec eux, etc. ;
- découvrir si le cours va répondre à leurs attentes du point de vue pédagogique.

Favoriser les relations horizontales

La configuration traditionnelle de la classe valorise les relations verticales : l'enseignant interroge un apprenant, puis un autre, etc. Or, ces interactions unidirectionnelles empêchent les apprenants de communiquer entre eux et mettent ainsi en péril la dynamique de groupe. Conforter les apprenants dans leurs habitudes (en les faisant, par exemple, travailler uniquement avec leurs voisins de classe) favorise la naissance de clans. Il convient donc de repenser les interactions en classe en proposant des activités donnant aux apprenants l'occasion de se rencontrer et d'échanger au maximum et de varier les modes d'interaction (grand groupe, sous-groupes, tandem, etc.). Ces activités mobilisant l'attention de tous les apprenants, contribueront à prévenir le problème de discipline.

Fiche n° 18 | Développer la dynamique de groupe | Concevoir-sélectionner des activités pour faire naître le groupe

Exemple : des activités dans lesquelles les apprenants doivent poser des questions à un maximum de personnes dans un temps limité.

Il faut également contrôler les phénomènes de groupe susceptibles de mettre en péril sa cohésion. En effet, certains éléments viennent perturber l'harmonie du groupe : le phénomène de leadership, les conflits, la timidité de certains apprenants et même le rejet de certains membres par les autres. Pour faciliter l'harmonie du groupe, il convient d'attribuer à tous les membres le même statut, de maintenir une égalité de traitement, de ne pas laisser un apprenant monopoliser la parole, de mettre en œuvre des moyens pour valoriser les compétences de chacun et permettre à chaque membre de jouer un rôle essentiel dans le groupe.

On bannira la moquerie, l'humiliation d'un apprenant par les autres et on évitera la compétition malsaine ou l'isolement d'un individu contre son gré.

Désacraliser le carcan institutionnel

Le cadre institutionnel a tendance à rigidifier la situation de classe et à conditionner les apprenants dans un rôle passif et l'enseignant dans un rôle dominant.

Pour rompre avec ce carcan, il convient :

- de laisser les apprenants s'approprier l'espace classe en leur proposant des activités qui les amènent à se déplacer, à agir physiquement dans la classe ;
- d'introduire des éléments inhabituels dans le contexte de classe (ex : la musique, le dessin, le jeu, l'humour, etc.) ;
- de descendre de son piédestal en s'intégrant au groupe pour participer aux activités.

On contribue ainsi à faire oublier les contraintes institutionnelles en instaurant un climat de détente et en favorisant un climat de confiance.

Exemple : des activités dans lesquelles les apprenants doivent se déplacer au son de la musique puis poser une question à leur voisin le plus proche lorsque la musique s'arrête.



EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois derniers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
Mettre les membres du groupe à contribution en faisant appel à la complémentarité de leurs connaissances et de leurs compétences, pour élaborer une tâche valorisant la réalisation collective.	Afin d'inciter les apprenants à collaborer davantage, il faut leur proposer des activités qui nécessitent la mise en œuvre de compétences diverses et qui fassent appel à des connaissances variées. Pour réaliser des activités intégrant l'interdisciplinarité et faisant appel à des compétences et des connaissances acquises en dehors de la classe, les membres du groupe vont devoir mettre leurs performances individuelles au service du groupe. Chacun va ainsi trouver sa place dans le groupe. Le plaisir d'être ensemble sera renforcé et le groupe plus efficace. Il est donc primordial que l'enseignant encourage les apprenants à travailler ensemble en valorisant les créations du groupe.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 1, 2 – Appro. (b), ex 1, 2, 3 – Transp. (a), ex 1, 2, 3 – Transp. (b), ex 2
Provoquer la collaboration des individus et la mise en œuvre de stratégies de communication pour faire du groupe une unité de travail efficace.	Tant que le groupe-classe n'est pas uni, il ne constitue qu'un ensemble d'individus mis en présence. Pour que le groupe s'unisse, il faut que les apprenants découvrent que le groupe puise son énergie et sa force dans sa cohésion. En collaborant entre eux, les apprenants vont apprendre à mettre leurs performances personnelles au service du groupe, ils vont constater qu'ensemble ils ont plus d'idées, plus de réflexion, différentes visions d'une même problématique, etc. Pour cela, il faut créer une culture du collectif en contraignant les apprenants à collaborer en leur proposant des activités irréalisables individuellement.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 1, 2, 3 – Appro. (b), ex 1, 2, 3 – Transp. (a), ex 1, 2, 3 – Transp. (b), ex 2
Accélérer le processus de développement du groupe en l'incitant à transgresser les règles relationnelles imposées par le degré de maturité du groupe.	La constitution d'un groupe peut parfois être longue, qui plus est si le groupe est artificiellement conçu comme c'est le cas du groupe-classe. Attendre que l'ensemble des individus d'une classe forme un groupe nécessiterait du temps dont l'enseignant ne dispose pas. Pour faire du groupe-classe une unité de travail efficace le plus rapidement possible, il convient de brûler les étapes de constitution du groupe en provoquant prématurément les échanges, les regards et les contacts entre les membres du groupe.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 3 – Appro. (b), ex 1, 2, 3 – Transp. (a), ex 1, 2, 3 – Transp. (b), ex 1, 2

Le glossaire

Certaines des notions définies ci-dessous font l'objet de plus amples explications dans les autres fiches ressources de la séquence.

Degré de maturité du groupe

La vie d'un groupe est constituée d'un certain nombre d'étapes : la naissance (faire mémoriser les prénoms), la découverte (faire connaissance), la naissance de la confiance (créer la confiance), l'union (faire coopérer) et l'efficacité (faire créer). Le degré de maturité du groupe correspond à l'étape de développement atteinte par un groupe à un moment précis.

Réalisation collective

Il s'agit de l'accomplissement d'activités qui impliquent la participation de tous les membres d'un groupe : projets, énigme, résolution de problème, etc.

SYNTHÈSE

Notion

Une unité efficace de travail

Un groupe uni est un groupe dont les membres sont solidaires, coopèrent et s'engagent collectivement dans la réalisation d'une tâche. Mais, comment instaurer une telle complicité dans un groupe-classe artificiellement conçu ?

Le processus de constitution d'un groupe est long et passe par plusieurs étapes. Si l'on respecte le développement naturel du groupe, cela peut prendre des mois. Pour que le groupe-classe constitue une unité de travail efficace, il convient donc d'accélérer le processus de développement.

Les différentes étapes de la vie du groupe-classe

Il y a différentes étapes dans le développement du groupe. Le choix des activités proposées structure ces étapes.

Étapes de la dynamique de groupe	Objectifs	Types d'activité à proposer
La naissance du groupe	Instaurer un climat propice à l'apprentissage. Favoriser les contacts.	Activités brise-glace qui permettent la mémorisation des prénoms.
La formation du groupe	Contrôler les phénomènes de groupe. Développer la confiance mutuelle.	Activités interactives qui permettent de faire connaissance et amènent à se livrer aux autres.
L'union du groupe	Alimenter le vécu commun des apprenants. Renforcer le sentiment d'appartenance au groupe.	Activités collaboratives qui valorisent la complémentarité des compétences.
L'efficacité du groupe	Faire évoluer les stratégies de groupe. Responsabiliser les membres du groupe.	Activités de production impliquant la coordination des membres du groupe.

Démarche

Faire appel à la complémentarité des connaissances

Les activités faisant appel à d'autres compétences que les compétences linguistiques peuvent permettre à chaque membre du groupe, même les plus faibles en langue, d'apporter sa pierre à l'édifice. Pour cela, il faut que les activités proposées fassent appel à la complémentarité des connaissances et des compétences des membres du groupe. Ces compétences peuvent être des connaissances ou de compétences acquises à l'école dans d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, dessin, musique, etc.) ou en dehors pendant les loisirs (sport, lecture, visite d'exposition ou de musées, Internet, etc.).

Un projet ou une résolution de problème dans lesquels les apprenants sont amenés à raisonner et à faire appel à leurs expériences et connaissances diverses est un bon exemple d'activité impliquant la coopération des membres du groupe. Chacun peut ainsi trouver sa place dans le groupe, ce qui renforce le plaisir d'être ensemble et rend le groupe plus efficace.

Provoquer la collaboration des individus

Une activité en équipe n'a de sens que si la mise en groupe est pertinente pour la réalisation de la tâche : le but des activités ne pourra être atteint par un seul individu mais bien par la collaboration des membres d'un groupe.

Exemple : Proposer une énigme à résoudre en mettant en commun les informations réparties entre les différents membres du groupe.

La taille du groupe dépend de l'activité. Certaines activités peuvent se faire avec le groupe-classe tout entier, d'autres en grands groupes, d'autres en binômes. Pour des activités nécessitant une prise de décision, des équipes de 3 apprenants semblent être la meilleure configuration pour que chacun puisse trouver sa place.

Fiche n° 20 | Développer la dynamique de groupe | Concevoir-sélectionner des activités pour unir le groupe

C'est en travaillant en groupes, que les apprenants découvriront qu'ensemble, ils peuvent constituer une unité de travail efficace. Le travail de groupe permet de multiplier les idées, de mettre en regard différentes perceptions d'un même problème, de réfléchir autrement, etc.

Accélérer le processus de développement du groupe

Il s'agit de mettre en œuvre des moyens pour gagner du temps et permettre au groupe-classe de se former plus rapidement qu'un groupe naturellement conçu. Pour accélérer la constitution du groupe, on proposera des activités contraignant les apprenants à brûler les étapes : à se livrer, à se faire confiance et à coopérer naturellement bien que prématurément.

Exemples :

- des activités qui contraignent un apprenant à dépendre d'un camarade en se laissant guider, les yeux bandés à travers un parcours ;*
- des activités dans lesquelles, on doit livrer des informations personnelles ;*
- des activités mettant les apprenants en contact (au sens propre comme au figuré) comme écrire son âge dans le dos de son camarade.*

Il s'agit de déclencher les interactions et les confidences, de s'habituer à regarder les autres voire à les toucher, c'est-à-dire d'inciter les apprenants à transgresser les règles relationnelles imposées par le degré de maturité du groupe sans provoquer l'embarras.

EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois premiers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
<p>Pour mettre en œuvre des moyens pour motiver, l'enseignant sera appelé à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer des activités correspondant au niveau de compétences des apprenants pour que l'enjeu de celles-ci soit un défi à relever sans être insurmontable. 	<p>Une activité qui ne correspond pas au niveau des apprenants est démotivante : trop simple, elle est inintéressante ; trop complexe, elle est décourageante.</p> <p>Il est donc important de bien déterminer le niveau de compétences à communiquer langagièrement nécessaire pour réaliser une activité.</p> <p>Notez qu'il est possible d'adapter au niveau de compétences des apprenants un grand nombre d'activités existantes.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 1 - Appro. (b), ex 1 - Transp. (a), ex 1 - Transp. (b), ex 1, 3
<ul style="list-style-type: none"> - Activer la mémoire procédurale à travers des activités dont l'enjeu n'est pas purement linguistique sans toutefois exclure le recours à la mémoire déclarative. 	<p>La mémoire déclarative permet d'acquérir des savoirs, la mémoire procédurale permet, elle, d'acquérir des savoir-faire.</p> <p>Activer la mémoire déclarative ne peut suffire à l'apprentissage d'une langue. Il est donc pertinent d'activer les deux types de mémoire en proposant des tâches liées à la fois à la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 2 - Appro. (b), ex 2 - Transp. (a), ex 2 - Transp. (b), ex 3
<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des activités ludiques intégrées à l'unité didactique de manière à respecter les objectifs fixés tout en suscitant le plaisir d'apprendre. 	<p>Il s'agit d'identifier les objectifs pédagogiques qui peuvent être atteints à travers une activité ludique. Il est important également de cerner à quelle étape de l'unité didactique cette activité peut être pertinente. En effet, certaines activités se prêteront davantage à l'étape de compréhension détaillée, d'autres à la phase de systématisation, etc.</p>	<p>Thème 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appro. (a), ex 3 - Appro. (b), ex 3 - Transp. (a), ex 3 - Transp. (b), ex 2, 3

Le glossaire

Certaines des notions définies ci-dessous font l'objet de plus amples explications dans les autres fiches ressources de la séquence.

Activité ludique

cf. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, 2003, p. 160 : « Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. [...] »

Compétences à communiquer langagièrement

Le Cecr propose le découpage suivant :

Compétences générales	Compétences à communiquer langagièrement
<p>Savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> - culture générale (connaissance du monde) - savoir socioculturel - prise de conscience interculturelle 	<p>Composante sociolinguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> - marqueurs de relations sociales - règles de politesse - différences de registre - dialecte et accent - expressions de la sagesse populaire
<p>Aptitudes et savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> - aptitudes pratiques et savoir-faire - aptitudes et savoir-faire interculturels 	<p>Composante pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> - compétence discursive (cohérence et cohésion du discours) - compétence fonctionnelle (fonctions du discours, actes de parole)

Fiche n° 21 | Mettre en œuvre pour motiver | Concevoir-sélectionner des activités à enjeu non linguistique

Savoir-être	
Savoir-apprendre <ul style="list-style-type: none">– conscience de la langue et de la communication– conscience et aptitudes phonétiques– aptitudes à l'étude– aptitudes heuristiques	Composante linguistique <ul style="list-style-type: none">– lexique– grammaire– sémantique– phonologie– orthographe

Enjeu

Chaque activité a un but (ou enjeu). Atteindre ce but peut être stimulant pour l'apprenant et lui donner envie de participer à l'activité. Si l'enjeu est purement linguistique il peut ne pas être considéré comme motivant. En revanche, si l'on ajoute un autre enjeu comme gagner une partie, marquer des points, résoudre une énigme, créer quelque chose, etc., l'activité sera plus stimulante et l'apprenant aura davantage envie de s'impliquer.

Mémoire déclarative

C'est la mémoire de toutes ces choses dont on a conscience de se souvenir et que l'on peut décrire verbalement. En didactique des langues, la mémoire déclarative est associée au savoir sur la langue : par exemple, lorsque l'on récite une règle de grammaire que l'on a apprise sur l'accord des adjectifs, on fait appel à notre mémoire déclarative.

Mémoire procédurale

Elle englobe les savoir-faire que l'on a acquis comme, par exemple, savoir lacer ses chaussures. En didactique des langues, la mémoire procédurale est plutôt associée à l'utilisation de la langue en tant que savoir-faire. Ces savoir-faire sont emmagasinés implicitement et inconsciemment (sans contrôle conscient). On les utilise automatiquement, c'est-à-dire sans y porter une attention consciente. Par exemple : lorsque l'on accorde correctement et spontanément un adjectif à un nom sans avoir à se réciter la règle, on fait appel à notre mémoire procédurale.

Objectifs pédagogiques

Issus de la déclinaison d'une compétence en ses éléments constitutifs, ils décrivent des actions à réaliser par l'apprenant. Ils sont observables et donc évaluables. Ils sont la plus petite unité d'acquisition. Ils permettent de finaliser les itinéraires d'enseignement/apprentissage ou les plans de formation. Ils servent au formateur pour construire, conduire et évaluer les séances de formation. Ils impliquent la connaissance des contenus à acquérir et des stratégies à mettre œuvre.

Tâche

Tout acteur social accomplit, dans une situation donnée, des actions en vue de parvenir à un résultat déterminé. L'ensemble de ces actions motivées par un besoin suscité par une situation donnée constitue une tâche.

Unité didactique

Ensemble d'activités pédagogiques articulées de manière cohérente en une succession d'étapes.



SYNTHÈSE

Pour motiver les apprenants, il convient de mettre en œuvre des moyens pour que l'apprentissage passe par le sens sans toutefois négliger la forme. Pour cela, les activités proposées doivent représenter un défi à relever et activer la mémoire procédurale.

Relever un défi

Une activité qui stimule la motivation doit correspondre au niveau de compétences des apprenants. Il s'agit donc de doser le niveau de compétences nécessaire à sa réalisation afin que l'enjeu de l'activité soit un défi à relever sans être insurmontable. On peut utiliser les grilles descriptives du Cecr pour déterminer le niveau de compétences d'une activité ou pour l'adapter à un niveau déterminé en variant le niveau d'exigence.

Exemple : dans le cadre d'une activité d'expression orale, un adulte donne des conseils à un adolescent qui doit décider quelles études il va poursuivre. L'un des conseils est de prendre le temps de réfléchir avant de décider. Selon le niveau de l'apprenant, on s'attend à des productions du type :

- Réfléchis bien avant de prendre une décision !
- Réfléchis bien, tu prendras ta décision plus tard !
- Ne prends pas une décision sans réfléchir avant !
- À ta place, je réfléchirais bien avant de prendre une décision !
- Moi, je ne prendrais pas de décision avant d'avoir bien réfléchi auparavant !
- Si j'étais toi, je me donnerais le temps qu'il faut pour bien réfléchir avant de prendre une décision !

Activer la mémoire procédurale

Deux mémoires doivent être activées en classe :

- La **mémoire déclarative** est nécessaire dans l'apprentissage conscient et explicite (ex : mémoriser les tables de multiplication). Ainsi, sur le plan de l'apprentissage d'une langue étrangère, toutes les activités qui font appel à des connaissances (ex : mémoriser les conjugaisons, les règles d'accord...) activent la mémoire déclarative.
- La **mémoire procédurale**, quant à elle, est la mémoire qui permet d'automatiser les savoir-faire de manière implicite et souvent inconsciente (ex : faire un budget). Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, les activités qui amènent les apprenants à acquérir des compétences permettant l'accomplissement de tâches dans la langue-cible activent la mémoire procédurale (ex : donner des informations personnelles pour s'inscrire dans un club de sport).

Le fait d'activer la mémoire procédurale permet, entre autres, de renforcer la mémorisation à long terme : la production se fait en contexte et l'accès au sens est plus rapide.

Les deux mémoires ont donc un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une langue. Un enseignement de type actionnel (cf. approche décrite dans le Cecr) considérant l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches dans un contexte précis est particulièrement adapté pour activer les deux mémoires.

Proposer des tâches ou activités à enjeu non-linguistique

Toute activité a un enjeu : un but final. Ce but peut être linguistique : travailler un point de grammaire par exemple. Réaliser une activité à but linguistique peut certes permettre de mémoriser des connaissances (ex : la conjugaison des verbes à l'imparfait). En revanche, cela ne permet pas de développer des compétences. La langue est un moyen de communication qui permet au locuteur d'atteindre un but non-linguistique.

Exemple : pour faire des achats au marché, je vais devoir exprimer la quantité. Pour cela, j'ai besoin d'utiliser les partitifs, les expressions de quantité.

Le but poursuivi dans l'exemple ci-dessus est non-linguistique ; faire des achats au marché (dans un supermarché, je peux le faire sans aucun moyen linguistique).

Pour réaliser une tâche dans un contexte déterminé, l'apprenant doit mettre en œuvre des stratégies et des compétences générales dont des compétences langagières afin de réaliser des activités langagières (concernant des thèmes dans des domaines particuliers) nécessaires à la réalisation de

Fiche n° 22 | Mettre en œuvre pour motiver | Concevoir-sélectionner des activités à enjeu non linguistique

la tâche. La composante linguistique de la compétence langagière est dépendante des deux autres composantes (pragmatique et sociolinguistique/socioculturelle) qui sont elles-mêmes dépendantes de la tâche à accomplir dans la situation de communication donnée. (cf. Un schéma illustrant cette définition de la tâche est proposé sur le site de services de votre formation, Rubriques *Ressources*.)

Il est donc plus pertinent de proposer des activités dont l'enjeu n'est pas linguistique comme c'est le cas dans une situation authentique. L'enseignant peut ainsi stimuler la motivation des apprenants et provoquer leur implication active dans l'exercice.

Intégrer les activités ludiques à l'unité didactique

Les activités ludiques ne doivent pas être utilisées pour récompenser les apprenants et/ou occuper un éventuel temps libre en fin de séance. Ce sont de véritables activités d'apprentissage à condition de les utiliser à bon escient. Pour ce faire, l'activité doit correspondre au niveau des apprenants (cf. ci-dessus) et être intégrée à l'unité didactique. Chaque activité permet d'atteindre un ou plusieurs objectifs (linguistique, pragmatique...), elle est donc intégrable dans une unité didactique concernée par ces objectifs. Il convient ensuite de trouver à quelle phase de l'unité didactique telle activité ludique peut apparaître.

Exemples :

- un jeu de compétition pour répondre à des questions sur un texte pour la compréhension ;
- un jeu de questions-réponses (comme le *Trivial pursuit*) pour le repérage et la conceptualisation ou la systématisation ;
- une énigme à résoudre pour la production.

EXPLICATIONS

Les principes

Voici des éléments pour mettre en relation les trois derniers principes énoncés dans la phase « Découverte » et leurs implications en termes de préparation ou de conduite de classe.

Principes	Commentaires	Exercices de la séquence
Dédramatiser l'enseignement/apprentissage en prenant ses distances face aux normes (linguistiques, institutionnelles) et adopter une attitude ouverte pour mettre l'apprenant en confiance et libérer la parole.	Il s'agit de ne pas adopter une attitude autoritaire, rigide et normative qui risquerait d'inhiber l'apprenant. Les contraintes institutionnelles pouvant également provoquer des blocages, il est pertinent d'en atténuer l'effet. Réduire l'inhibition a des conséquences positives sur l'apprentissage. Ce qui bloque l'apprenant, c'est souvent la peur du ridicule, de l'erreur, du regard de l'autre, du jugement de valeur, etc. Le vécu (scolaire ou non) de l'apprenant peut renforcer ces peurs. L'individu est moralement paralysé par son histoire, il ne peut plus évoluer. Or tout apprentissage est un processus d'évolution. Il est donc important d'aider l'apprenant à dépasser ses peurs. Pour ce faire il faut désacraliser le carcan institutionnel en instituant une certaine flexibilité face à la norme linguistique et en favorisant l'appropriation de l'espace-classe et de l'espace de communication par les apprenants.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 1 – Appro. (b), ex 1 – Transp. (a), ex 1
Mettre en œuvre des techniques et des moyens spécifiques pour alimenter et stimuler sa propre créativité.	Il s'agit d'avoir recours à des techniques pour être plus créatif car la créativité de l'enseignant contribue fortement à développer celle des apprenants. Les techniques de créativité empruntées à la publicité (ex : remue-méninges, photo-langage, etc.) ou à la littérature (ex : les techniques de l'OULIPO) sont des exemples, parmi d'autres, que l'enseignant peut mettre en œuvre pour proposer aux apprenants des activités plus créatives.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 2 – Appro. (b), ex 2 – Transp. (b), ex 2
Mettre en œuvre des techniques et des moyens spécifiques pour alimenter et stimuler la créativité des apprenants.	Afin de renforcer la motivation des apprenants, il est pertinent de stimuler leur imagination en leur proposant des activités qui déclenchent la créativité. Il faut contraindre les apprenants à la flexibilité mentale et comportementale, les inciter à innover en changeant leur angle de perception et faire de la classe un lieu qui facilite la création.	Thème 2 : – Appro. (a), ex 3 – Appro. (b), ex 3 – Transp. (a), ex 2, 3 – Transp. (b), ex 1

Le glossaire

Certaines des notions définies ci-dessous font l'objet de plus amples explications dans les autres fiche ressources de la séquence.

Carcan institutionnel

L'ensemble des contraintes liées à l'institution qui pèse sur l'enseignement/apprentissage.

Créativité

La créativité est la faculté, motivée par le plaisir, de produire, de concevoir des nouveautés en combinant des paramètres issus de la réalité ou de la fiction ou en inventant de nouveaux concepts issus de l'imagination. La créativité doit aller de pair avec le plaisir : il s'agit de proposer des activités motivantes pour lesquelles les apprenants auront envie d'engager leur créativité.

Fiche n° 23 | **Mettre en œuvre des moyens pour motiver** | **Concevoir-sélectionner des activités de créativité**

Dédramatiser

Pour que l'apprenant prenne volontiers la parole, il convient de le mettre en confiance en réduisant au maximum les obstacles à l'enseignement/apprentissage.

L'inhibition

Il s'agit d'un état psychique qui empêche certains faits de se produire ou d'arriver à la conscience, état d'impuissance, de paralysie qui en résulte. (Dictionnaire *Le Robert*).

Oulipo

Oulipo est constitué des deux premières lettres des mots « ouvrir », « littérature » et « potentiel ». Il s'agit donc d'un atelier littéraire qui permet de créer en quantité illimitée à partir de contraintes inventées. Les fondateurs de cet atelier sont Raymond Queneau et François Le Lionnais.

Exemples de contraintes (cf. www.ouliipo.net/contraints)



SYNTHÈSE

La créativité

Objectif

La créativité a une importance capitale dans la classe car la communication ne peut pas être réduite à la seule transmission d'informations : « Communiquer, c'est créer ». C'est un remède contre la monotonie et l'ennui.

Précisions

Les techniques de créativité peuvent être intégrées à tous les niveaux d'apprentissage de la langue. Les activités créatives peuvent prendre des formes aussi bien orales qu'écrites. Elles ont pour but de stimuler la motivation de l'apprenant en l'invitant à puiser dans ses ressources inventives.

Types d'activités

Les types d'activités de créativité que l'on peut proposer aux apprenants sont variés :

- jeux de langage, écriture des textes (nouvelles, chansons, articles, contes, etc.) ;
- création collective (publicité, journal de la classe, blog, exposition, etc.) ;
- activités théâtralisées (jeux de rôle, pièce de théâtre, etc.) ;
- simulations globales, etc.

Mise en œuvre des activités de créativité

Le rôle de l'enseignant : désacraliser le carcan institutionnel

Certains apprenants peuvent rencontrer des difficultés pour créer en langue étrangère par peur de commettre des erreurs linguistiques. Pour stimuler la créativité de l'apprenant, il est donc fondamental pour l'enseignant d'adopter une attitude ouverte face à la norme linguistique.

Lors d'une production orale tant que la communication passe, il est préférable de ne pas intervenir pour proposer une formulation plus adaptée que celle de l'apprenant.

À l'écrit, il convient de valoriser une production créative même si elle n'est pas grammaticalement parfaite, d'accepter (tout en faisant remarquer l'erreur) un énoncé original mais volontairement agrammatical qui répond, par exemple, à une contrainte telle qu'une rime... Cette attitude plus flexible mettra en confiance l'apprenant et lui permettra d'oser plus facilement produire en langue-cible.

Des techniques pour stimuler la création

➤ **Objectif**

L'enseignant doit à la fois stimuler sa propre créativité pour proposer à ses apprenants des activités originales et stimuler la créativité de ses apprenants pour que ceux-ci ne soient pas démunis face à une activité. On croit souvent, à tort, que la créativité est un don.

➤ **Démarche**

Pour trouver des idées originales d'activités, l'enseignant doit sortir des sentiers battus et penser autrement certains exercices classiques.

Ce qui suscite la créativité, ce n'est pas la liberté mais la contrainte car elle oblige l'individu à tenir compte d'éléments nouveaux, et à les mettre en relation avec ceux qu'il connaît déjà. La faculté créatrice, c'est : « L'essence de la pensée divergente (qui) réside dans la capacité de produire des formes nouvelles, de conjuguer des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants ou disparates. » (Beaudot 1980 : 25).

➤ **Types d'activités**

La définition précise des paramètres de la situation de communication est un déclencheur de créativité.

Fiche n° 24 | Mettre en œuvre des moyens pour motiver | Concevoir-sélectionner des activités de créativité

Exemple : un jeu de rôle peut devenir beaucoup plus intéressant si on agrmente chaque élément-clé d'un certain nombre de détails. Ainsi, on peut donner une épaisseur psychologique aux personnages en précisant leur caractère, leur état d'esprit. On peut préciser le lieu et le moment de l'action, on peut également introduire des rebondissements et des histoires parallèles. Enfin, il n'est pas exclu d'introduire des éléments absurdes ou humoristiques afin de donner encore plus d'originalité au jeu de rôle.

Des activités classiques combinées à des techniques de créativité (voir à titre d'illustration les exercices 3 du thème 2, phase de transposition 1 et phase d'appropriation 2) déclenchent également la créativité.

Exemple : proposer de rédiger la fiche technique de l'appareil en l'associant à la technique « cadavre exquis » (version dessin).

La créativité est latente dans la classe et ne demande qu'à être encouragée. Pour la stimuler, il convient donc de définir précisément les activités que l'on propose et d'imposer des contraintes. En effet, si l'activité laisse trop de liberté à l'apprenant, elle ne stimulera pas sa créativité.

Exemple : si on propose aux apprenants une activité du type : « écrivez une déclaration d'amour », il n'y a pas assez de contraintes pour stimuler la créativité. L'activité favorisera davantage la créativité des apprenants si :

- la situation de communication est définie plus précisément : « écrivez la déclaration d'amour d'un poissonnier à une charcutière qui travaillent dans le même supermarché » ;*
- des contraintes linguistiques y sont intégrées : « écrivez une déclaration d'amour contenant obligatoirement les termes : pissenlit, poubelle, casserole, citerne et choux fleur ».*