



HAL
open science

L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues

Frédérique Longuet

► To cite this version:

Frédérique Longuet. L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2012. Français. NNT : 2012PA030147 . tel-02903559

HAL Id: tel-02903559

<https://theses.hal.science/tel-02903559>

Submitted on 21 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 268 LANGAGE ET LANGUES

EA 2288 DILTEC

Thèse de doctorat en sciences du langage

Frédérique LONGUET

**L'IMPACT DES OUTILS D'ÉVALUATION
QUALITATIVE ET DU WEB 2.0 SUR LE
DEVELOPPEMENT ET L'IDENTIFICATION DES
COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES
ENSEIGNANTS DE LANGUES**

Thèse dirigée par
Dominique Macaire, professeure des universités

Soutenue le 6 décembre 2012

Jury :

M. Marc, BRU, professeur des universités, université Toulouse II (rapporteur)
Mme Josiane, BOUTET, professeure des universités, université Denis Diderot Paris 7 (rapporteur)
Mme Emmanuelle, HUVER, maître de conférences, université François Rabelais Tours
Mme Dominique MACAIRE, professeure des universités, université de Lorraine (directrice)
M. Jean-Paul, NARCY-COMBES, professeur des universités, université Sorbonne Nouvelle Paris 3

L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues

La recherche propose d'explorer une démarche alternative à l'évaluation certificative par standards dans le monde de la formation et de la qualification des enseignants. La question qui parcourt la thèse est la suivante : une démarche de projet réflexive, enrichie par les outils du web 2.0 et de l'évaluation qualitative peut-elle accompagner le développement des compétences professionnelles nécessaires aux futurs enseignants de langues en formation universitaire initiale (master) ?

La recherche inductive qui a été mise en place s'intéresse à trois promotions d'étudiants. Le construit théorique et l'opérationnalisation de la question de recherche ont ainsi émergé au fur et à mesure du déroulement de la recherche. Le corpus collecté est varié (journaux de bord, écrits professionnels, blogs communautaires, monographies, entretien collectif). L'analyse qualitative doublée d'une analyse de discours assistée par ordinateur permet d'apporter des éléments marqués qui montrent l'intérêt de l'approche retenue.

Mots clés : didactique des langues, évaluation, compétences professionnelles, référentialisation, construction identitaire, dialogisme

The impact of qualitative assessment tools and web 2.0 on the development and identification of language teachers' professional skills.

The research aims at exploring an alternative approach to a standard-based certification assessment used in teacher training and qualification. The underpinning question of the thesis is the following: can a reflective project approach enhanced by web 2.0 tools and qualitative assessment help develop the professional skills needed by future language teachers when still at university?

The empirical research has been conducted with three student classes. The theoretical basis and the operationalisation of the research question have thus emerged as the research was being developed. The gathered corpus is varied (logbooks, professional writings, community blogs, collective interviews). Both the qualitative analysis and computer-aided discourse analysis bring to light marked elements pointing to the relevance of the chosen approach.

Keywords : language didactics, evaluation, professional competences, referentialization, identity construction, dialogism.

Remerciements

À celles et ceux qui m'ont accompagnée.

« Nous vivons aujourd'hui dans le chaos des lignes droites, dans la jungle des lignes droites. Que celui qui ne veut pas le croire se donne la peine de compter les lignes droites qui l'entourent et il comprendra car il n'arrivera jamais au bout. (...) Cette jungle de lignes droites, qui nous enferment comme dans une prison, nous devons la supprimer. »

« Le véritable analphabétisme n'est pas dans l'incapacité de lire et d'écrire, mais dans l'inaptitude à créer. »

« Lorsqu'un seul homme rêve, ce n'est qu'un rêve. Mais si beaucoup d'hommes rêvent ensemble, c'est le début d'une nouvelle réalité. »

Friedensreich Hundertwasser (1958)

Sommaire

INTRODUCTION	7
PARTIE 1	9
L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE TREMLIN À LA RECHERCHE CRÉATION	9
CHAPITRE 1	10
DE L'ANCRAGE BIOGRAPHIQUE À UNE POSTURE DE CHERCHEUR	10
1.1. <i>Acte 1 : Accompagner le développement de projets artistiques interdisciplinaires pour un développement personnel des élèves.....</i>	<i>13</i>
1.2. <i>Acte 2 : Habilitier et certifier des compétences professionnelles institutionnalisées</i>	<i>25</i>
1.3. <i>Acte 3 : Une recherche pour étudier et accompagner le processus de création pédagogique</i>	<i>36</i>
CHAPITRE 2	47
ETHNOGRAPHIE DE MON TRAVAIL DE RECHERCHE	47
2.1. <i>Première approche de recherche en contexte IUFM.....</i>	<i>50</i>
2.2. <i>Deuxième approche de la recherche dans le contexte de la maîtrise</i>	<i>60</i>
2.3. <i>Modélisation finale</i>	<i>76</i>
PARTIE 2	84
DIDACTIQUE EN ACTE ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ...	84
CHAPITRE 3	86
DIDACTIQUE DES LANGUES : VERS UNE PERSPECTIVE HUMANISTE ET EXPÉRIENTIELLE ?	86
3.1. <i>Du linguistique au sociolinguistique : d'un sujet épistémique à un sujet social ?.....</i>	<i>88</i>
3.2. <i>Communication et action : à la recherche de l'acteur social</i>	<i>94</i>
3.3. <i>Ouverture à la citoyenneté et approches plurielles : un sujet social pluriel ?.....</i>	<i>98</i>
3.4. <i>Vivre des expériences humaines à travers des projets de création : un sujet incarné et enacté</i>	<i>107</i>
3.4. <i>Conclusion</i>	<i>122</i>
CHAPITRE 4	124
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES.....	124
4.1. <i>La professionnalisation des enseignants</i>	<i>125</i>
4.2. <i>« Se devenir » et « se reconnaître » par la narration.....</i>	<i>135</i>
4.3. <i>Comment évaluer le développement des apprentissages ?</i>	<i>145</i>

4.4. Conclusion de la partie 2.....	167
PARTIE 3	169
UNE ÉVALUATION SOCIALEMENT PARTAGÉE : ANALYSE DES DONNÉES.....	169
CHAPITRE 5	172
DE L'ANTI-MODÈLE AU MODÈLE DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	172
5.1. Le discours évaluatif du sujet parlant dans un contexte de formation I.U.F.M hiérarchisé.	174
5.2. Le discours évaluatif du sujet parlant dans un contexte de mastérisation.....	187
CHAPITRE 6	204
WEB 2.0 ET DIALOGISME : ÉCLOSION DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE.....	204
6.1. Le forum comme révélateur d'une « intentionnalité collective ».....	208
6.2. Le blogue communautaire comme processus de socialisation professionnelle	217
CHAPITRE 7	235
EVALUATION SOCIALEMENT PARTAGÉE ET RÉFÉRENTIALISATION	235
7.1. Monographies.....	237
7.2. Modélisation.....	248
7.3. Didactique et création : l'évaluation à travers la réception des créations d'élève.....	256
CONCLUSION	269
BIBLIOGRAPHIE.....	271
ANNEXES	289
<i>Annexe 1 Les écrits professionnels PLC2</i>	<i>290</i>
<i>Annexe 2 Les journaux.....</i>	<i>334</i>
<i>Annexe 3 Les forums.....</i>	<i>460</i>
<i>Annexe 4 Les blogues</i>	<i>482</i>
<i>Annexe 5 Les wikis.....</i>	<i>483</i>
<i>Annexe 6 Les cartographies</i>	<i>522</i>
<i>Annexe 4 Le script du focus groupe</i>	<i>533</i>
TABLE DES MATIÈRES	541
INDEX	543

INTRODUCTION

La formation et l'habilitation des professeurs de langues ont connu récemment deux changements profonds. Le premier, au début des années 2000, fut marqué par la mise en place d'une approche par compétences à travers le référentiel des dix compétences professionnelles. Cette nouvelle orientation a constitué une évolution forte vers plus de professionnalisation. Le deuxième, récent, dans le cadre de la mastérisation, s'inscrit dans une universitarisation de la formation professionnelle (Schneuwly et al., 2010) avec des conséquences encore mal connues.

De nombreuses questions apparaissent aussi bien autour de la notion de compétences professionnelles (Le Boterf, 2008) qu'autour de l'évaluation de ces compétences (Paquay, 2004 et 2010). Sur le terrain, il m'a semblé que la nouvelle démarche de formation et d'habilitation, accompagnée par de nouveaux outils (référentiel, portfolio), n'était pas satisfaisante car, au lieu de favoriser le développement d'un enseignant créatif et responsable, elle aboutissait à formater et à uniformiser les futurs enseignants. Ce constat m'a poussé à questionner la notion de référentiel (Rey et Lenoir, 2010) et la procédure d'évaluation (Huver et Springer, 2011).

Dans le cadre de la mastérisation, j'ai eu la possibilité d'expérimenter une approche alternative afin de vérifier si, dans le cadre universitaire, il est possible de mieux valoriser l'émergence de compétences pour des enseignants en cours de développement. La littérature scientifique abondante, à la fois sur la question de l'évaluation et de la certification de compétences (Scallon, 2004 ; Roegiers, 2000) et sur la question de la nouvelle professionnalisation (Bourdoncle, 1991, 1993), m'a permis de comprendre la tension qui existe entre une logique d'évaluation professionnelle par standards (Roegiers, 2011) et une logique de développement de compétences par l'action réfléchie (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001).

Étant donnée la nouveauté de ce chantier ouvert, il m'a semblé nécessaire de mettre en oeuvre une méthodologie de recherche également ouverte. J'ai ainsi opté pour une approche qualitative inductive qui a bien joué son rôle et m'a permis d'invoquer des théories et des démarches d'analyse adaptées à mon terrain. J'ai pu de cette manière engager une réflexion sur la question de la référentialisation des compétences professionnelles (Figari, 1994) et de l'interévaluation sociale de ces compétences en sollicitant en particulier le dialogisme (Voloshinov/Bakhtine, 2010).

Ma recherche s'est précisée au fur et à mesure de l'avancée de mes réflexions à partir des collectes de données et des lectures scientifiques. Le questionnement de recherche a été défini autour de la question suivante : une démarche réflexive de projet, enrichie par les outils du web 2.0 et de

l'évaluation qualitative, peut-elle accompagner le développement des compétences professionnelles nécessaires aux futurs enseignants de langues en formation universitaire initiale ?

Cette thèse comporte trois parties :

- La première partie a pour fonction, en cohérence avec la démarche inductive suivie, de présenter mon expérience acquise dans l'innovation pédagogique pour éclairer la dynamique de ma recherche et de détailler l'ethnographie de mon travail de recherche qui m'a donné la possibilité de modéliser le processus de cette recherche. C'est en effet mon histoire personnelle qui sert de tremplin à la recherche « création ».
- La deuxième partie est la présentation d'une réflexion qui s'est déroulée tout au long de la recherche. Il m'a ainsi été possible, non pas de faire l'état des deux questions qui sont au cœur de ma recherche, à savoir la didactique des langues et la formation des enseignants de langues, mais de questionner de manière plus située la didactique des langues, les sciences du langage et les sciences de l'éducation.
- La troisième partie décrit les différentes analyses que j'ai pu développer, en particulier l'analyse de discours assistée par ordinateur qui m'a permis d'apporter des éléments marqués montrant l'intérêt de l'approche retenue.

PARTIE 1

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE
TREMPIN À LA RECHERCHE
CRÉATION

Chapitre 1

De l'ancrage biographique à une posture de chercheure

« La recherche est une aventure humaine qui se construit en marchant »

Hugues Bazin (2010)

Les recherches qualitatives occupent aujourd'hui une place de plus en plus importante en didactique des langues comme le montre l'inflation des ouvrages qui s'intéressent aux enjeux méthodologiques de la méthodologie qualitative, à la posture du chercheur de terrain ainsi qu'à la collecte et l'analyse des données qualitatives (Goï, 2012 ; Blanchet, Chardenet, 2011 ; Crahay, De Ketele, Paquay, 2010 ; Miles, Huberman, 2003). Cependant, ces ouvrages de méthodologie n'abordent pas ou peu une démarche qualitative particulière, la démarche inductive. Comme l'explique Blais, Martineau (2006), celle-ci ne fait pas l'objet d'ouvrages de synthèse pour l'instant. Elle est pour l'instant essentiellement décrite dans des articles par des chercheurs étrangers comme Benelli, 2011 ; Blais, Martineau, 2006 ; Guillemette, 2006 ; Thomas, 2006. Elle part du principe que le sens d'une recherche se construit dans l'action et se clarifie a posteriori. Il s'agit de partir d'une expérience vécue avec toute sa complexité, c'est-à-dire l'histoire et la personnalité du chercheur, la construction du terrain, l'évolution de la recherche. Les paramètres étudiés, la définition des observables émergent ainsi de cette démarche. Elle s'affranchit par conséquent de tout cadre méthodologique préétabli. Celui-ci se façonne au fur et à mesure du cheminement scientifique.

Mon parcours professionnel particulier ainsi que le type de recherche que je souhaitais mettre en place m'ont amenée à m'inscrire dans cette démarche de recherche. Benelli (2011) donne des indications intéressantes pour la présentation du travail du chercheur, son point de vue bouleverse l'ordre préétabli par la démarche hypothético-déductive dominante, problématique, hypothèses, état de la question, analyse des données :

Contrairement à ce que les manuels méthodologiques ont tendance à suggérer, la méthode n'existe donc pas indépendamment de l'objet étudié – elle n'existe pas a priori, ce qui a plusieurs conséquences pour la rédaction du chapitre méthodologique. Premièrement, la mise en mots de la méthode ne peut se faire qu'une fois le travail de recherche accompli. Deuxièmement, la rédaction du chapitre méthodologique requiert de séparer des éléments entremêlés et imbriqués dans une démarche de recherche : questionnements, interrogations, hypothèses, outils d'investigation, production des données empiriques, analyses. Troisièmement, une fois identifiés, ces éléments doivent être présentés sous une forme qui rend intelligible la démarche adoptée. La fabrication du chapitre méthodologique relève ainsi d'une (re)construction a posteriori, laquelle oblige les chercheuses et chercheurs à « faire l'ethnographie de leur travail de recherche » et à mettre à jour les logiques qui les sous-tendent. (Benelli, 2011)

Je souscris à ce cheminement qui propose un autre fil de présentation et un autre style d'écriture. L'auteure que je suis va ainsi s'engager de manière personnelle en dévoilant les prémisses de son

histoire de chercheure, qui ne commence pas avec cette thèse, si l'on accepte que tout praticien est un chercheur de terrain qui construit sa théorie.

Le premier chapitre expose donc mon ancrage biographique dont est issue ma posture de chercheure. J'y affirme mes convictions sur l'école et l'apprentissage des langues.

Le second chapitre propose « l'ethnographie du travail de recherche » qui s'est déroulé dans des contextes différents. Cette ethnographie signifie pour moi l'explicitation du construit théorique issu de mes expériences de recherche de terrain. Le praticien est en effet un chercheur didacticien qui se construit aussi théoriquement et pas seulement professionnellement. Le chapitre 2 explicitera la démarche inductive suivie, l'évolution et l'enrichissement du questionnement de recherche tout au long de ces trois années et enfin la problématique retenue.

Par conséquent, cette première partie de la thèse s'attachera, d'une part, à décrire les étapes de mon cheminement professionnel, mes idées de départ et mes convictions profondes qui sont à l'origine de ma recherche et, d'autre part, à livrer ma lecture de la démarche inductive que j'ai mise en place et de ses conséquences. La partie 2 sera consacrée à la présentation du construit théorique qui est la résultante de ce long processus.

1.1. Acte 1 : Accompagner le développement de projets artistiques interdisciplinaires pour un développement personnel des élèves

Il me semble opportun de parler de mon ancrage biographique dont est issue ma posture de chercheuse. Je suis l'un des membres fondateurs des structures alternatives pour décrocheurs du Pôle innovant du lycée Jean-Lurçat créées en 2000 avec l'appui du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire (C.N.I.R.S) à des fins de recherche-développement en éducation. Le C.N.I.R.S avait en effet pour mission d'organiser le débat sur l'innovation en terme de transformation du système éducatif dans un mouvement qui s'effectuait de la base vers le sommet. Il s'agissait de rapprocher la pratique et la théorie, jugée trop abstraite, trop éloignée du terrain ; de valoriser les pratiques innovantes et de produire des idées nouvelles pour faire avancer certains chantiers comme la formation des enseignants, les collèges, l'évaluation, les programmes, l'échec scolaire. Ainsi, une quinzaine d'établissements expérimentaux et de structures alternatives au cursus traditionnel ont ouvert. Les structures pilotes du lycée Jean Lurçat avaient pour finalité d'apporter des réponses au phénomène de déscolarisation considéré comme la « maladie nosocomiale » du système scolaire (Longhi, 2008). Il n'était pas question d'instaurer une « scolarité palliative » pour les jeunes déscolarisés, mais de proposer une « persévérance scolaire » (Longhi, 2012) dans des classes spécifiques comme la seconde du Lycée de la Solidarité Internationale, la première du Lycée Intégral ou la terminale du Lycée du Temps Choisi en modifiant les dispositifs d'apprentissage et de vie scolaire.

Cette dynamique de changement voulue par le ministère de l'éducation nationale était pour moi l'occasion de m'inscrire dans une communauté d'intéressement aux valeurs identiques aux miennes telles que la réussite pour tous, l'équité, la citoyenneté, la démocratie, la modernité, etc. et de proposer une réponse alternative au système éducatif en vigueur qui produit des « inclus » et des « exclus » (Glasmann, 2000 : 13) et qui ne se soucie guère du sort des exclus. En effet, mes divers replacements dans les établissements français, avant mon implication dans le pôle innovant expérimental de l'éducation nationale, m'ont permis de réaliser que l'école française, pensée pourtant à partir de valeurs républicaines, remplit peu ou mal sa mission d'accompagnement au

développement des individus et à leur insertion réussie dans la société ; pire encore, elle s'abrite derrière l'égalité méritocratique pour sélectionner les plus méritants et exclure les autres en fonction de standards et de critères de réussite critiquables (Dubet, 2004 : 13-34). Cette école, qui ne s'occupe pas de l'intégration sociale de tous les individus et qui ne vise pas la construction d'une société solidaire dans laquelle tous les élèves se considèrent membres de la société de demain, a par conséquent opté pour un enseignement directif (Duru-Bellat, 2002 : 125-126) qui laisse peu de place à la créativité et à une organisation démocratique. En effet, l'accent est essentiellement mis sur la transmission, l'application et la vérification de savoirs disciplinaires mécaniques non reliés à des usages opérationnels (Develay, 1996 : 88), si bien que les élèves ont de plus en plus de mal à trouver du sens à l'école. Selon Longhi (2003 : 21), l'école conduit les élèves avant tout à consommer sans sourciller pour passer dans la classe suivante :

L'école se mure dans un autisme qui déstabilise les jeunes ouverts sur le monde. Quant aux programmes, tel le latin d'église, ils n'ont aucun intérêt dans la vie vraie et ne servent qu'aux examens.

Ainsi, les élèves qui attendent de l'école des situations d'apprentissage qui les invitent à agir de manière réfléchie pour comprendre le monde dans lequel ils vivent et à s'ancrer dans la société d'aujourd'hui sont stigmatisés parce qu'ils n'entrent pas dans des dispositifs d'apprentissage visant uniquement des automatismes et des savoirs « démontés » (Develay, 1996 : 88-89). Certains élèves font d'ailleurs preuve d'un trop grand esprit critique jugé impertinent et mettent l'homogénéisation en péril.

Cet enseignement, essentiellement basé sur les connaissances disciplinaires à acquérir, ne prend pas en compte la diversité des profils d'apprentissage, accorde peu de place au développement personnel et nie l'individu et son héritage culturel. De nombreuses compétences acquises dans un cadre extrascolaire comme par exemple les langues maternelles non enseignées à l'école, l'utilisation des nouvelles technologies, la danse, etc., ne sont pas reconnues par l'école. Certains élèves, dévalorisés dès leur entrée à l'école et pourtant compétents dans certains domaines, perdent alors l'estime de soi et se disent incompetents.

Par ailleurs, l'enseignement transmissif empêche la création de communautés éducatives qui pourraient définir et valoriser des savoirs communs en fonction du public accueilli. Par exemple, la quasi absence de projets interdisciplinaires, bâtis et menés réellement à plusieurs enseignants, génère un manque de coopération entre les membres de l'équipe éducative autour de la réalisation de projets socialement situés permettant le développement de compétences plurielles et l'accompagnement individualisé des élèves.

À cela s'ajoute la participation très limitée des élèves à la vie de l'établissement et aux instances démocratiques. Le rôle du délégué, par exemple, se limite la plupart du temps à noter les résultats des camarades. Aucune discussion réelle n'est engagée avec l'équipe enseignante sur les difficultés rencontrées dans les cours, les aides éventuelles à mettre en place ou encore les modifications à apporter au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants pour faciliter l'accès aux apprentissages. Il n'y a donc pas de dialogue constructif entre les différents acteurs qui permette d'élaborer des parcours individualisés contractuels basés sur l'échange entre l'équipe pédagogique et les élèves. On accorde d'ailleurs un temps de parole très court au délégué en fin de conseil qui sert bien souvent à vérifier les notes prises pendant le conseil. Le conseil de classe est souvent vécu comme une cour suprême où les juges sont les enseignants et les accusés les élèves. D'ailleurs, l'orientation des élèves décidée dans ces conseils est souvent subie. L'accompagnement individuel, quant à lui, est uniquement pensé lorsque certains élèves posent problème ou sont en échec scolaire. Il n'est pas pensé comme moyen de développement personnel et de construction identitaire. Il remplace dans la plupart des cas la sanction ou l'accompagne.

Finalement, les lieux de vie des élèves sont inexistantes ou peu conviviaux dans les établissements scolaires. Ils n'invitent pas les élèves à rester à l'école et à impulser des projets collectifs de vie commune nécessaires au développement du sens social, de la vie démocratique. Ils confirment le caractère autocratique de l'école où les élèves sont séparés socialement. Quant à l'infrastructure et l'organisation des enseignements des établissements, elles freinent le développement de pratiques innovantes. Le matériel est souvent rudimentaire, les salles multimédia peu nombreuses et par conséquent disputées. Par ailleurs, les plages de cours immuables ne permettent pas de s'engager dans une pédagogie de projet qui utilise les richesses de la ville comme ressource.

L'école m'est donc apparue peu soucieuse du développement personnel et social de l'individu, injuste malgré le souci égalitaire affiché, accrochée à des méthodes qui permettent de maintenir « les inclus » et les héritiers du système en place et par conséquent, peu enclin au changement. Suite à cette prise de conscience, j'ai cherché à sortir du cadre qui vise l'homogénéisation et par la même l'exclusion pour évoluer dans un autre cadre qui s'intéresse à la construction identitaire de l'élève, à son développement personnel au sein du collectif ; un cadre qui propose de former de futurs citoyens indépendamment de leur performance et qui permette d'offrir aux élèves des dispositifs pédagogiques aux méthodologies diverses pour les aider à trouver une place dans la société. J'ai souhaité, d'une part, m'occuper des oubliés du système éducatif au sort légitimé par la sélection que l'on nomme « décrocheurs ». D'autre part, j'ai souhaité expérimenter et chercher d'autres modèles pour construire une école plus juste même si cette valeur reste une fiction démocratique dans notre société qui génère des inégalités (Dubet, 2004 : 36).

Accueillir des jeunes réfractaires au système scolaire en France refusant de se conformer aux exigences scolaires dans un lycée signifiait en quelque sorte « déscolariser l'école » pour offrir une communauté éducative à tous les exclus, « débarrasser » l'école de la démarche dominante techniciste qui vise essentiellement à valider des connaissances et y introduire une démarche humaniste à visée solidaire qui engage tous les élèves dans des activités socialisées pour redonner du sens à l'école. Develay (1996 : 119) pense que :

l'école sanctuaire doit céder le pas à une Ecole du débat, du conflit intellectuel, de l'échange, faisant de la classe non plus le lieu où l'on transmet, où l'on constate des résultats, mais un espace occupé par une communauté de chercheurs où chacun voit comment il pourrait mieux faire, sur la base d'une évaluation rigoureuse et d'un accompagnement personnalisé. Une Ecole de l'instruction pour l'éducation, une Ecole de l'éducation par l'instruction, soucieuse d'acquisition de savoirs dans un climat de coresponsabilité et de solidarité critique.

1.1.1. Pédagogies alternatives et décrochage scolaire

Mon entrée dans un processus d'innovation-expérimentation institutionnelle pour concevoir une alternative aux pratiques pédagogiques et aux usages de vie scolaire existants m'a conduite à interroger les conceptions éducatives de l'Education nouvelle fondées sur le processus de socialisation, à observer à l'étranger des structures de raccrochage scolaire pour finalement inventer de nouveaux dispositifs pédagogiques ainsi que de nouvelles formes d'accompagnement. La recherche de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouveaux dispositifs scolaires a fait de moi un praticien-qui-devient-chercheur (Canter Kohn, 2001 : 35), un acteur qui interroge les théories existantes, accumule des traces et cherche à donner une forme aux connaissances liées à l'engagement dans l'action créatrice.

Même si l'innovation-expérimentation est considérée comme « relative » en éducation par Lise Demailly (2000), dans la mesure où elle se nourrit toujours des idées éducatives et pédagogiques antérieures et ou existantes, elle me semble toutefois relativement « absolue » car elle place le praticien dans une quête identitaire professionnelle où tout est à créer, imaginer pour une socialisation durable des élèves. Le praticien alors en état de découverte, devient chercheur ; il entre ainsi dans un processus de recherche-expérimentation.

1.1.1.1. Fondements de l'Education nouvelle

Les théories des mouvements pédagogiques du XIXème et XXème siècles sont à l'origine du concept de « démocratie d'apprentissage » (Cellier, 2010 : 7). Elles sont par conséquent, au cœur de la réflexion sur la construction identitaire individuelle et sociale des individus pour concevoir des dispositifs d'apprentissage innovants à visée socialisante.

Pour les pédagogues de l'Education nouvelle, l'élève est, en effet, considéré comme un être humain social digne d'émancipation par la connaissance. L'éducation est, par conséquent, politique et axiologique avant d'être pédagogique (Cellier, 2010 : 8). Ainsi, la transmission du savoir détermine des valeurs démocratiques comme le partage des biens entre les membres d'une société. L'école est alors considérée comme une communauté où les activités éducatives font partie intégrante de la vie sociale pour former des citoyens capables de réguler les relations sociales :

L'école est en premier lieu une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement cette forme communautaire dans laquelle sont concentrés tous les moyens d'action qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à tirer parti des biens hérités de la race, et à employer ses propres capacités sociales. (Dewey, 2011 : 55)

L'acte éducatif cherche donc à inscrire les élèves dans la société dès le plus jeune âge par leur mise en activité accompagnée de l'éducation sociale. Les pratiques pédagogiques sont par conséquent ouvertes sur la vie ; elles sont expérientielles. Elles ont pour principe le développement de la créativité, principe lié au principe de non-directivité (Rogers, 2005 : 239) qui laisse à l'individu l'initiative de ses activités et de son développement personnel.

Le modèle pédagogique de l'Education nouvelle repose ainsi sur l'association de trois notions fondamentales pour favoriser « la construction sociale de l'intelligence » (Cellier, 2010 : 7) : la mise en activité, la collectivité et le développement de la personnalité citoyenne. Ces trois notions servent de fonds commun aux dispositifs actuels de raccrochage scolaire en France et à l'étranger, même si celles-ci sont déclinées différemment en fonction des objectifs visés : voie professionnelle, baccalauréat. L'activité en dehors du cadre scolaire ou intégrée dans les projets à dimension sociale sert à rompre avec la forme scolaire traditionnelle et à acquérir des compétences sociales pour jouer un rôle dans la société. Elle entraîne une reconfiguration des dispositifs d'apprentissage, une redéfinition de la relation éducative ainsi que la création d'instances démocratiques.

1.1.1.2. L'activité à dimension sociale

Deux pédagogues berlinois ont élaboré un concept de formation à visée professionnalisante, l'apprentissage productif, pour lutter contre le décrochage scolaire à partir des trois notions précédemment citées. Ce concept de formation, issu des projets alternatifs américains des High Schools de New York dans les années 70 (Arnold, Bingel, Böhm, Borkenhagen, Ernst, Mirow, Schneider, 2004 : 11), développe le processus éducatif des élèves à partir de l'expérience de l'individu dans sa vie-même :

L'apprentissage productif est un processus pédagogique qui engendre à la fois le développement de la personne dans sa communauté et le développement de la communauté elle-même. Ce processus est aménagé au travers d'une « filière » d'activités orientées sur un produit dans des situations de vie réelle, filière organisée dans le contexte pédagogique d'un groupe et avec appui des pédagogues. (Böhm, Schneider, 1996 : 12)

Il repose ainsi sur un mouvement inverse au mouvement traditionnel de l'apprentissage. En effet, les élèves construisent des objets didactiques, culturels à partir de l'expérience vécue qu'ils analysent ensuite à l'école. Dans les cursus traditionnels, les objets didactiques sont transmis aux élèves pour être transférés bien plus tard dans une situation professionnelle. Les élèves accumulent alors des savoirs sans lien social qui auront éventuellement du sens dans un futur lointain. Les compétences sociales n'émergent pas de la confrontation avec autrui dans l'expérience. Elles résultent de l'application de règles de vie scolaire à respecter contenues dans le Socle commun de connaissances et de compétences (2009) : « respecter les autres et les règles de vie collective » ; « appliquer les codes de politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe ».

Le concept de formation de l'apprentissage productif est fondé sur un principe simple : apprendre à partir de ce que l'on sait faire, de son bagage culturel et non apprendre pour savoir faire (Böhm, Schneider, 1996 : 31). Apprendre à partir de ce que l'on sait faire signifie découvrir ses capacités, ses possibilités, les utiliser pour agir, produire et communiquer. Cet apprentissage présuppose deux temps : agir puis se former. Dans un premier temps, les élèves sont actifs pour l'activité elle-même, puis ils confèrent à l'activité dans un deuxième temps la forme d'un processus de formation. Un tel mécanisme est motivé par la volonté de comprendre l'expérience acquise et de spécifier le traitement qui en découle. Deux concepts de « l'Ecole Historique Culturelle » (Leontiev, 1976, 1984) sont repris, d'une part l'activité - les hommes créent à travers leur activité le monde matériel et leur personnalité - et d'autre part l'instrument - dans l'instrument se matérialise l'histoire de la culture à partir du marteau jusqu'au langage et la science. Dans cette perspective, le concept de

formation repose sur la capacité à employer d'une manière utile et appropriée les instruments contrairement à l'école traditionnelle qui se concentre sur la transmission des moyens et par là même néglige les motivations, les buts de cette transmission, ce qui s'avère fatal pour le processus d'apprentissage. L'apprentissage productif offre donc une dimension nouvelle. Le savoir n'est pas transmis sans but mais il est considéré comme un moyen en vue d'une fin liée à une activité productive.

L'apprentissage productif revêt trois dimensions : sociale, culturelle et disciplinaire. En effet, à partir de l'activité productive, une série de liens à finalité pédagogique sont développés pour donner du sens à l'expérience : « lien avec l'activité », « lien avec la culture », « lien avec la discipline » (Böhm, Schneider, 2004 : 107). Ces liens permettent de relier la formation pratique et théorique. Les élèves, confrontés à une activité d'utilité sociale, définissent des tâches et s'interrogent sur les besoins inhérents à la réalisation de la tâche et les ressources, les savoirs et savoir-faire à mobiliser. L'appropriation des compétences résulte donc de l'activité et de son analyse qui ne se limite pas aux connaissances à acquérir et à une seule discipline. En effet, la réflexion sur l'expérience vécue vise également le développement de la personnalité citoyenne de l'élève. Il se réalise lui-même, conquiert son humanité en réalisant son projet :

En même temps qu'il agit par ce mouvement sur la nature extérieure et la modifie, il modifie sa propre nature, et développe les facultés qui y sommeillent. (Marx, 1985 : 203-204)

L'activité productive ne signifie pas seulement produire quelque chose mais se comporter socialement, politiquement et culturellement. Ainsi, cette démarche qui s'inscrit dans un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur permet d'inscrire la formation des individus dans une approche par compétences qui inclut les compétences sociales et civiques indispensables à la formation du citoyen impliqué dans l'action sociale. Les tâches à accomplir dans la vraie vie permettent de développer une multitude de compétences transversales et interdisciplinaires pour construire un parcours de formation professionnel réfléchi. L'activité formatrice combine à la fois une signification sociale et une signification personnelle. Cuisiner dans un restaurant permet, par exemple, à un individu en formation de développer une activité économique d'utilité sociale mais aussi de questionner sa propre culture culinaire à partir de ses origines sociales. Cuisiner signifie aussi s'engager dans une réflexion sociétale pour améliorer les conditions de vie des individus. Cette activité interroge nécessairement les traditions interculturelles, l'écologie, le renversement des rôles dans la société, la diététique, l'innovation culinaire, etc.

Les thèmes et les domaines issus de l'activité individuelle choisie font l'objet de discussions collectives dans un groupe de communication à l'école d'apprentissage productif. Ces échanges

permettent de révéler les compétences propres aux thèmes et domaines, d'identifier les savoirs et savoir-faire liés à ces compétences et de les rattacher à des champs disciplinaires. Il s'agit de référentialiser les compétences pour élaborer ensuite des plans de formation individualisés. L'école change alors de rôle, elle devient le lieu d'interprétation et d'approfondissement de l'expérience vécue. Les élèves, devenus les acteurs de leur parcours personnel sont accompagnés par des « conseillers de la pratique ». L'activité en tant que participation au processus de développement social joue donc un rôle fondamental dans la construction d'une posture d'apprentissage autonomisante et responsable.

1.1.2. Innovation-expérimentation

1.1.2.1. Dynamique de projets créatifs à dimension sociale

Contrairement aux décrocheurs berlinois, les décrocheurs du lycée Jean Lurçat préparent un baccalauréat général, technologique ou professionnel. Par conséquent, la place et le rôle de l'activité devaient être questionnés différemment. L'activité devait intégrer la dimension disciplinaire tout en gardant sa dimension sociale pour garantir, d'une part, l'acquisition de compétences et, d'autre part, le développement de la personne. Elle devait être en lien avec les programmes et préparer aux examens. J'ai donc mis en place des projets créatifs interdisciplinaires ouverts sur le monde en lien avec les options du baccalauréat et les orientations possibles post bac pour que les décrocheurs puissent se projeter à nouveau dans l'avenir. En effet, je me suis servie du réseau INEPS (International Network of Productive Schools) pour ancrer les projets dans l'espace européen et j'ai proposé des projets ambitieux qui aboutissent à des réalisations concrètes comme le tournage d'un court-métrage à Berlin avec les cinémas indépendants de Paris dans la classe de terminale L du Lycée du Temps Choisi. Ce projet, par exemple, permettait d'une part de présenter le film à l'option cinéma du baccalauréat et d'autre part, de réaliser un « book » sur le cinéma ou l'architecture pour postuler après le baccalauréat dans les écoles d'architecture ou dans les écoles d'audiovisuel. Il permettait également de mener une réflexion sur l'orientation post bac à partir de la lecture des compétences développées, de prendre conscience de l'intérêt de certaines disciplines et/ou de l'importance de l'engagement dans le collectif. En effet, ce projet complexe à dimension sociale impliquait les langues, le cinéma, les arts appliqués, l'architecture, et les sciences humaines. Il visait par l'expérience artistique le développement de compétences élargies à partir d'un sujet

culturel commun : « Berlin, mémoire des chutes ». Il se déroulait dans deux espace temps : Paris et Berlin.

Les compétences interdisciplinaires et collectives étaient développées au sein d'un module « d'histoire des idées » et de deux ateliers « arts appliqués architecture », « cinéma audiovisuel » concomitants dans lesquels plusieurs professeurs et/ ou intervenants extérieurs travaillaient simultanément avec les élèves. Les intervenants privilégiaient, à partir de temps d'observation et d'analyse, la confrontation des points de vue des élèves et les aidaient à construire des connaissances à partir des liens tissés entre les différents domaines de connaissance. À cet effet, des dossiers thématiques élaborés par l'ensemble de l'équipe pédagogique regroupaient des photos, des documentaires, des textes philosophiques, des textes littéraires, sociologiques, etc. en langue française, allemande et anglaise. Parmi les dossiers proposés, un dossier « ethnologie - anthropologie » servait de base de travail à ces trois modules en tout début d'année.

À partir des documents répertoriés, les élèves ont appris à délimiter un objet d'étude pour aborder la culture de manière plus objective et à construire des parcours ethnographiques. Leur réflexion s'est prolongée en arts appliqués et architecture ainsi qu'en cinéma. Les élèves ont appréhendé différents matériaux, observé et questionné l'architecture berlinoise à partir de photos et d'articles ou d'expositions telles que « bétonnez-vous » au musée des arts et métiers, ce qui a amené certains élèves à aborder le thème commun à partir des contrastes des matériaux. En atelier cinéma, la phase de repérage nécessaire à un tournage, a conduit les élèves à utiliser la photographie à Paris puis à Berlin, pour questionner le lieu, la population, les personnes suscitant un intérêt documentaire. Ils ont pu réagir sur les travaux des autres, analyser les erreurs techniques et les problèmes d'approche de leur sujet. L'expérience artistique à Berlin a ensuite offert aux élèves la possibilité de raconter, de dire l'Autre en image. Cette problématique a été questionnée en cours de philosophie lorsque les élèves ont abordé autrui, le langage, la perception ; en cours d'allemand à travers l'analyse du film *Good bye Lenin* qui pointe la difficulté de se raconter soi-même tout comme en cours de lettres à travers le recueil d'Yves Bonnefoy, *Les Planches courbes*, en particulier dans la section « *Dans le leurre des mots* ».

La création artistique était, d'une part, associée au savoir de l'élève qui devenait un intermédiaire culturel entre sa culture et la culture de l'Autre et, d'autre part, liée à sa capacité linguistique et sociolinguistique. Le lieu de tournage devenait un lieu de scénarios d'apprentissage dans lesquels les apprenants utilisateurs jouent un rôle social. L'accomplissement de la tâche passait par l'accomplissement d'activités de communication langagières en situation authentique. L'élève pouvait ainsi, par l'expérience artistique, mesurer sa capacité à transférer ses connaissances et s'auto-évaluer. Finalement, le projet présentait une ouverture significative sur la culture

cinématographique ainsi qu'une ouverture sur la culture plastique, sémantique et technique des arts appliqués.

L'atelier cinéma et audiovisuel a permis aux élèves d'acquérir des connaissances en dramaturgie scénaristique à partir d'exemples pris dans l'histoire du cinéma. Les interventions théoriques ont apporté une réponse aux problèmes rencontrés pendant l'approche pratique par l'analyse de films. Les problèmes identifiés pouvaient concerner la morale, la distance, le sujet, ou la technique. Cette façon de procéder au sein des séances a développé l'aptitude à communiquer et a permis une écoute optimale dans la mesure où les élèves qui ont montré leurs travaux, étaient plus réceptifs à une cinématographie qu'ils pouvaient rejeter pour des questions de goût. Ils se sont mis en danger, tout comme les cinéastes qui l'ont fait avant eux.

L'atelier d'arts appliqués architecture, quant à lui, a permis aux élèves de se constituer une culture des arts appliqués et de les sensibiliser en particulier aux matériaux et à leurs contrastes. À cet effet, différents thèmes ont été abordés comme les grandes expositions universelles en Europe, l'industrialisation et l'artisanat, les années soixante et le design du plastique, le « mouvement moderne », et l'A.U.M. (Architecture Urbanisme Muséographie). Ils ont permis de mettre l'accent sur des matériaux tels que le fer et le verre, le plastique, le béton, de réaliser des croquis au musée d'Orsay ainsi qu'au musée des arts et métiers, de réaliser un siège en plastique à partir des formes végétales et de concevoir un café musical entièrement constitué des nouveaux bétons. Cette réflexion engagée autour des matériaux et de leurs possibilités a été prolongée à Berlin. Les élèves ont questionné la mémoire des chutes à travers des contrastes de matériaux en architecture : ancien / contemporain, dur / mou, brut / fini, etc. et réalisé un dépliant exprimant les diverses sensations éprouvées à Berlin à partir de collages et de matières retranscrites au crayon et à la craie.

L'expérience artistique révèle bien les nombreux liens évoqués dans l'apprentissage productif. Ces liens tissés autour de l'activité permettent de donner du sens à la démarche de rescolarisation, de faire renaître la curiosité, de réconcilier l'élève avec l'effort et les apprentissages. La créativité fédère les élèves autour d'un projet qui les implique personnellement. En effet, ils exposent et discutent les photos prises, les croquis réalisés. Ils écrivent un scénario à plusieurs mains, négocient les rôles et partagent les responsabilités pour le tournage. À travers les différents médias utilisés, les élèves se racontent, se mettent en scène, livrent leur regard sur la société, le monde qui les entoure. Ce projet, qui les touche donc au plus profond de leur intimité par la photographie, le dessin, la vidéo, permet la restauration de la confiance de soi. Ils acceptent que l'on porte un regard sur ce qu'ils font et ce qu'ils expriment. Le jugement des autres élèves, des intervenants, des membres du jury du baccalauréat devient à cet instant important pour eux. L'évaluation par les acteurs sociaux participe ainsi pleinement à la reconstruction des élèves marginalisés et confère à

l'apprentissage expérientiel une vision prospective. En effet, l'expérience est dynamique. Elle apprend aux élèves à découvrir les richesses qu'ils possèdent et à construire des objectifs d'apprentissage à partir des leçons tirées de l'expérience. Ils prennent alors conscience qu'ils sont des êtres en devenir qui se renouvèlent par les expériences successives (Maccio, 2008 : 14).

1.1.2.2. L'accompagnement socioconstructiviste

Cette vision socioconstructiviste de l'apprentissage basé sur l'expérience sociale pour que l'élève construise lui-même ses compétences et se les approprie m'a conduite à questionner mon rôle et ma place dans la relation éducative, à construire un nouveau paradigme : celui de créateur-accompagnateur de la pratique. En effet, le créateur-accompagnateur conçoit d'une part les projets en tant qu'expert de la pratique et, d'autre part, il accompagne l'élève dans l'expérience pour qu'il réalise ses potentialités. C'est une personne porteuse de valeurs et de ressources scolaires et extrascolaires qui cherche à rendre visible les richesses des autres :

Il est une personne et non pas l'incarnation abstraite d'une exigence scolaire ou bien un conduit stérile au travers duquel le savoir est transmis d'une génération à l'autre. (Rogers, 2005 : 195)

L'accompagnement nécessite alors l'instauration d'une relation de confiance entre les différents acteurs. Elle naît essentiellement de la reconnaissance d'autrui comme personne et non comme objet à manipuler, de « la relation d'aide » et de la « Considération positive inconditionnelle » (Rohart, 2008 : 11) que l'on porte pour autrui. La première consiste à faire émerger des ressources latentes pour le développement de la personne et non sa destruction :

Mais le savoir est un pouvoir. En apprenant les lois de l'apprentissage, je les emploie à manipuler les autres, par des réclames, par la propagande, par la prédiction de leurs réponses et le contrôle de ces réponses. Ce n'est pas trop dire que l'accroissement de la connaissance dans les sciences sociales contient en elle-même une puissante tendance au contrôle social, au contrôle du grand nombre par le petit nombre. Il y a une tendance tout aussi forte vers l'affaiblissement ou la destruction de la personne. Lorsque tout est considéré comme objet, alors l'individu subjectif, la personne intérieure, la personne dans le processus de devenir, la conscience de soi spontanée, tout le côté intérieur d'une vie vivante est affaibli, dévalué ou détruit. (Rogers, 2005 : 155)

La seconde, quant à elle, consiste à porter de l'attention à l'élève, à l'accepter tel qu'il est sans jugement. L'accompagnement socioconstructiviste est une démarche qui demande « de l'estime de soi et des autres, de l'authenticité, de la réflexion, du partage et de l'investissement » (Deaudelin, Lafortune, 2001 : 10). Il permet la lecture du processus de construction des compétences et du

développement personnel. L'accompagnement pédagogique dans le cadre des projets créatifs est prolongé dans un atelier de projet personnel où les élèves procèdent à la découverte d'eux-mêmes, des autres, de la société, des métiers ainsi que dans des tutorats collectifs où les élèves valorisent leurs réussites, mesure ce qu'ils pourraient considérer comme des échecs. Ils établissent un bilan de compétences pour apprendre à mieux s'auto-évaluer.

1.1.2.3. L'évaluation socialement partagée

La démarche choisie pour raccrocher les décrocheurs est donc une démarche d'évaluation qualitative et alternative. L'élève est doté d'outils d'analyse pour décrypter son parcours, l'aider à réajuster sa démarche et réaliser son projet personnel en tant qu'acteur responsable. L'évaluation ici n'a pas de valeur « classante » (Lecoïnte, 1997 : 38), elle accompagne le développement. Les élèves accumulent ainsi des traces de leurs expériences dans un portfolio de progression (Scallon, 2000a) et notent leurs réflexions personnelles, leurs acquis, difficultés rencontrées et ou surmontées dans un carnet de bord. Le contenu de ces outils, qui permet de porter un jugement sur le cheminement de chacun et de stimuler, développer le jugement réflexif chez les élèves (Scallon, 2004a), sert alors aux échanges qui ont lieu dans les tutorats collectifs et l'atelier de projet personnel. Ces outils de progression apprennent aux élèves à s'auto-évaluer (Scallon, 2003) et permettent ensuite d'impliquer fortement les élèves dans un conseil de progrès, conseil public mené par l'ensemble des acteurs : chef d'établissement, élèves, accompagnateurs, parents, extérieurs. Le conseil de progrès permet d'élaborer des bilans intermédiaires pour valoriser les premiers efforts, les acquis et d'encourager l'élève à s'engager dans le développement de nouvelles compétences, sociales, civiques et scolaires. Les élèves présentent eux-mêmes leur bilan élaboré en tutorat collectif et en atelier de projet personnel. Ils ne dressent pas un bilan uniquement au regard des attendus dans les disciplines mais aussi au regard de leur projet de rescolarisation. Ils évaluent leur degré de fréquentation des cours, leur investissement dans les projets et les instances de parole. Le conseil de progrès permet aux élèves de s'approprier leur scolarité. Il renforce la visée autonomisante et responsabilisante impulsée par ailleurs dans les projets créatifs. L'évaluation est bien ici socialement partagée par son caractère collectif et public. En effet, elle est discutée en groupe et elle engage l'élève devant la société, c'est à dire devant une communauté qui dépasse le cadre scolaire. Elle s'inscrit donc dans un projet sociétal d'éducation visant à former de futurs citoyens critiques et autonomes (voir la partie 3 et en particulier le chapitre 7).

Ces premières années à l'innovation furent pour moi l'occasion d'expérimenter des alternatives au modèle comportementaliste, normatif, individualiste, sélectif du système scolaire et d'ouvrir des champs de recherche sur la construction identitaire des élèves et le développement des compétences à partir de trois notions : l'apprentissage expérientiel, l'accompagnement socioconstructiviste et l'évaluation partagée socialement. Parallèlement à mes activités au lycée Jean Lurçat, j'ai pu également, en tant que membre de la Mission à l'Innovation et à l'Expérimentation de l'Académie de Paris, enrichir ma réflexion en accompagnant de nouvelles expérimentations menées par des équipes pédagogiques qui souhaitaient mettre en place des dispositifs de raccrochage scolaire dans leur établissement. Finalement, j'ai poursuivi et affiné ma réflexion sur la construction identitaire, le développement des compétences et l'accompagnement à l'IUFM de Paris en tant que formatrice auprès des futurs enseignants de langues.

1.2. Acte 2 : Habilitier et certifier des compétences professionnelles institutionnalisées

Ma mission à l'IUFM avant la mastérisation consistait principalement à former les futurs enseignants de langues en didactique de l'allemand, à les accompagner pédagogiquement ainsi qu'à évaluer et valider les compétences développées en relation avec le référentiel des dix compétences du professeur (BOEN n°1 du 4 janvier 2007, « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres »). Cependant, dans la pratique, mon rôle était de veiller à la conformité du processus d'habilitation professionnelle.

1.2.1. Le dispositif IUFM pour construire, développer et évaluer des compétences professionnelles

La formation professionnelle avant 2010 s'inscrit dans un plan de formation professionnelle en alternance pensé pour valider un agir professionnel à partir du référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants.

1.2.1.1. Le référentiel des compétences : un outil qui définit un poste de travail ?

Le référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants est au cœur du processus d'habilitation : tout part de lui et tout revient vers lui. Il définit un ensemble de standards professionnels qui permettent d'habiller les enseignants pour leur « mission professionnelle » (Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable) et pour la tenue de leur poste de travail. Ce référentiel est défini par l'État-employeur qui recrute des personnels adaptés aux fonctions souhaitées. Par conséquent, il détermine le plan et les modalités de formation. Il encadre l'accompagnement pédagogique des tuteurs, des formateurs, des inspecteurs et des chefs d'établissements. Enfin, il place l'évaluation dans une logique de bilan et de certification. Tous les acteurs du dispositif sont en quête de preuves de la conformité au référentiel.

Le référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants définit les attitudes, connaissances et capacités à mettre en œuvre dans l'exercice du métier d'enseignant :

1	<p>Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable</p> <p>Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'Etat, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, la liberté d'opinion et les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles. Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels; il connaît les droits et les devoirs des fonctionnaires. L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.</p>
2	<p>Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer</p> <p>Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline. Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Dans chacune des tâches qu'il réalise, il s'exprime avec clarté et précision, en</p>

	tenant compte du niveau de ses élèves et de la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.
3	<p>Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale</p> <p>Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est une condition nécessaire de l'enseignement : le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet professionnel. Une solide culture générale est donc indispensable tout comme la maîtrise d'au moins une langue vivante étrangère.</p>
4	<p>Concevoir et mettre en œuvre son enseignement</p> <p>L'enseignant est un spécialiste de sa ou de ses disciplines. A ce titre, il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique disciplinaire et il est capable de mettre en oeuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable de planifier et de répartir les apprentissages dans le temps.</p>
5	<p>Organiser le travail de la classe</p> <p>Le professeur sait faire progresser les élèves et organiser le travail de la classe afin que les conditions requises à l'apprentissage soient réunies dans le respect des règles de la vie en société. Ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.</p>
6	<p>Prendre en compte la diversité des élèves</p> <p>Le professeur met en oeuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves. Il différencie son enseignement pour que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris ceux à besoins particuliers. Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation.</p>
7	<p>Evaluer les élèves</p> <p>Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et utilise le résultat de ses évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il développe l'auto-évaluation chez ses élèves et communique aux parents l'évolution des résultats scolaires</p>

	de chacun.
8	<p>Maîtriser les TICE</p> <p>Tout professeur doit maîtriser les technologies de l'information et de la communication et les utiliser dans sa pratique professionnelle. Les connaissances et les capacités attendues sont celles du Certificat Informatique et Internet de niveau 2 « enseignant », requis en fin de formation professionnelle. Le C2I est intégré au dossier de compétences du professeur stagiaire.</p>
9	<p>Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école</p> <p>Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'Académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs. Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe. Enfin, le professeur aide l'élève à construire son projet d'orientation et coopère avec les parents d'élèves.</p>
10	<p>Se former et innover</p> <p>Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier. Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.</p>

Tableau1 : Les dix compétences professionnelles des enseignants

La terminologie employée dans le référentiel (il connaît, il est capable, il maîtrise, il sait etc.) montre que l'enseignant professionnel est un exécutant au service de l'État. Il n'a pas d'identité professionnelle propre puisqu'il doit avant tout respecter les règles prescrites par l'État-employeur : « Agir de façon éthique et responsable » conduit le professeur à faire comprendre les valeurs de la République, à les respecter et à les intégrer. Le référentiel se situe clairement dans une optique de maîtrise des savoirs à enseigner, de la didactique disciplinaire et des TICE : « Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline (...) » ; « Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement. Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines

et une maîtrise des questions inscrites aux programmes ». « Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ». L'enseignant est donc tourné essentiellement vers les modalités d'apprentissage prescrites. Le référentiel français renvoie l'image du professeur qui maîtrise les techniques, mesure les progrès et participe à l'évaluation : « Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves ». Enfin, le professeur a des obligations. Il doit connaître les dispositifs institutionnels spécialisés pour gérer les difficultés scolaires et le handicap et savoir mettre à jour « ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques » en sachant s'adresser aux bons interlocuteurs. Le référentiel français s'inscrit donc dans une approche techniciste du métier qui conduit à l'homogénéisation des pratiques et des exécutants. Il forme essentiellement à un poste de travail. Il oriente donc inévitablement la formation des enseignants vers l'application mécanique des savoirs à enseigner et leur mesure au détriment d'un accompagnement socioconstructiviste visant à former de futurs enseignants critiques et autonomes. Le référentiel est un outil de pilotage de l'État-employeur.

1.2.1.2. La formation à l'IUFM

La formation initiale est, comme nous venons de le voir, déterminée par le référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants, colonne vertébrale du processus de formation, ainsi que par d'autres référentiels en vigueur à l'éducation nationale : le C2i2e et le Socle commun de connaissances et de compétences.

L'enseignement est ici essentiellement théorique et transmissif. Il vise à transmettre et faire appliquer les connaissances décrites dans le référentiel des dix compétences des enseignants.

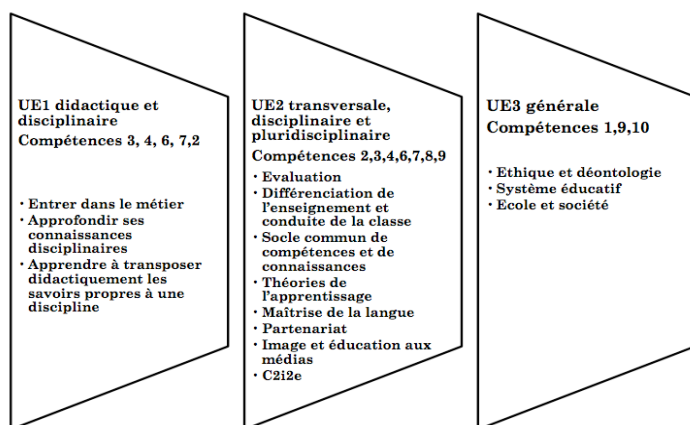


Figure 1 : Organisation des unités d'enseignement IUFM de Paris

Dans l'organisation des unités d'enseignement de l'IUFM de Paris, on peut distinguer des savoirs disciplinaires qui renvoient à une maîtrise de la discipline à enseigner ; des savoirs et savoir-faire didactiques qui concernent la didactique de la discipline ; des savoirs éducatifs qui abordent les connaissances liées à l'enfant, aux systèmes éducatifs et aux différents dispositifs pour répondre aux difficultés scolaires et au handicap. Elle vise donc les contenus à enseigner, la méthodologie pour enseigner, la culture enseignante ainsi que la pratique pédagogique. Les savoirs enseignés en formation initiale se résument essentiellement à la maîtrise des savoirs de la discipline à enseigner et à sa didactique, aux savoirs transversaux relevant de la culture éducative nécessaire à tout enseignant. On assiste à une standardisation de la formation.

1.2.1.3. L'accompagnement pédagogique

L'alternance mise en place repose sur un équilibre entre théorie et pratique. Un module assure le va-et-vient entre les deux : l'accompagnement pédagogique. Cet accompagnement se fait en petit groupe avec un tuteur.

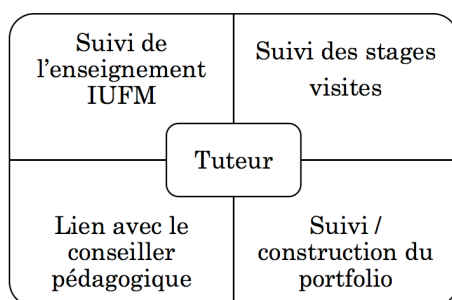


Figure 2 : Formation IUFM accompagnement pédagogique

La réflexivité dans ces groupes de parole est totalement verrouillée puisqu'elle doit répondre aux exigences institutionnelles. L'accompagnement sert avant tout à recadrer les pratiques des stagiaires et à les formater pour que la validation des compétences du référentiel soit possible. De cet accompagnement émergent donc essentiellement des constructions de séquences types à partir des programmes officiels et selon un schéma traditionnel à glisser dans le dossier de validation des compétences. La réflexivité n'est pas en prise directe avec l'agir professionnel des stagiaires, mais verrouillée par les pratiques des formateurs et des conseillers pédagogiques, courroie de transmission des attentes des inspecteurs. Certains inspecteurs transmettent d'ailleurs en début d'année leur grille d'évaluation aux stagiaires et aux formateurs du collège pour que l'agir professionnel soit conforme à leurs exigences.

La construction identitaire professionnelle de l'enseignant ne passe donc pas par une construction réfléchie individuelle et collective d'un agir professionnel mais par l'acceptation et l'application de pratiques prédéfinies homogénéisées (voir chapitre 5). L'accompagnement pédagogique amène principalement le futur praticien à se conformer aux modalités d'actions prescrites attendues d'un agent de l'État. Il s'oppose à un accompagnement socioconstructiviste permettant le développement d'un professionnel responsable et créatif.

1.2.2. L'évaluation et la validation des compétences

La logique évaluative interne et externe des compétences professionnelles choisie est certificative dans la mesure où elle a pour finalité de dresser un bilan des compétences professionnelles.

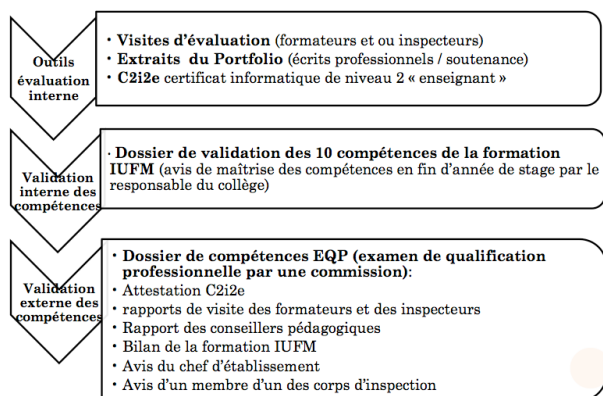


Figure 3 : Processus institutionnel d'évaluation et de validation des compétences professionnelles

L'évaluation interne repose sur des temps ponctuels d'évaluation certificative (visites certificatives), sur l'évaluation des écrits professionnels à l'écrit et à l'oral ainsi que sur l'obtention du certificat informatique de niveau 2 enseignant : C2i2e

Des visites formatives précèdent les visites certificatives pour guider la construction des dix compétences. Des fiches conseils d'évaluation formative sont prévues à cet effet. On constate cependant que ces fiches ne restituent que la parole du conseiller pédagogique ou du formateur. L'analyse du stagiaire, sa capacité à réfléchir sur l'action est absente (Document 1).

<p>Déroulement des activités observées :</p> <p>Installation et mises à jour ; rituel des « mots » ; un enfant vient écrire la date au tableau ; un enfant vient présenter un « Quoi de neuf ? »</p> <p><u>Lecture</u> : lecture silencieuse sur le livre de lecture « Le Petit moulin magique ».</p> <ul style="list-style-type: none">- Questions sur le texte (oral collectif) : « Que raconte le texte ? », « Où se situe l'histoire ? ». <p>Les mots difficiles sont expliqués (<i>moudre, brandir, à bout de bras</i>)</p> <ul style="list-style-type: none">- Questions de lecture (écrit individuel sur l'ardoise) : les enfants écrivent V (vrai) ou F (faux) selon les phrases lues par le Professeur.- Questionnaire individuel sur feuille : il s'agit de remettre des phrases dans l'ordre du récit composant un résumé, puis de recopier celui-ci sur le <i>cahier du mardi</i> <p>Eléments positifs :</p> <p>Les enfants sont bien encadrés ; les déplacements se font en ordre et en silence. Le ton est juste, assuré. L'attitude est juste, entre bienveillance et rigueur. La professeure a pertinemment alterné oral et écrit, individuel et collectif. Les enfants sont actifs et en confiance.</p> <p>Eléments à retravailler :</p> <p>XXXX devra :</p> <ul style="list-style-type: none">- Soigner son écriture sur le tableau : celle-ci doit être modélisante.- Lors des questions de lecture, demander aux enfants de préciser les indices textuels leur permettant de répondre et peut-être écrire ces indices au tableau. Elle pourra également constituer un tableau permettant aux enfants de visualiser les éléments importants du texte : lieu, personnages, situation initiale, situation finale...- Lors des propositions (V ou F), il faudra inciter les enfants à revenir au texte, afin de valider ou d'invalider les réponses.- Profiter de la séance avec ardoise pour faire écrire des mots (la seule inscription V ou F ne suffit pas toujours) : Il est très important que les enfants écrivent beaucoup et aussi souvent
--

Document 1 : Fiche conseils

Les visites certificatives, quant à elles, servent à valider l'acquisition des dix compétences. Elles mettent en évidence la quête de preuves précédemment mentionnée pour la validation des compétences. Les premiers rapports de visite valident souvent dès décembre quasiment la totalité des compétences du référentiel (Tableau 2). Nous sommes alors en droit de nous demander comment un enseignant stagiaire peut acquérir en trois mois autant de compétences.

La validation des compétences dans le rapport ci-dessous prouve que l'on ne s'inscrit absolument pas dans un processus de construction identitaire professionnelle qui a pour souci de décrire les étapes, le cheminement, les progrès des stagiaires et pour visée une formation continuée, mais dans

une spirale infernale de « course » au contrôle des connaissances et de validation de la performance.

2


NOM :		Prénom :		1 ^{ère} visite <input checked="" type="checkbox"/>	2 ^{ème} visite <input type="checkbox"/>	Date : 27/11/09
						
COMPETENCES	COMMENTAIRES/JUSTIFICATIONS/POINTS PARTICULIEREMENT OBSERVES...					
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	Acquis					
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	Acquis					
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	Acquis					
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Acquis					
5. Organiser le travail de la classe	Acquis					
6. Prendre en compte la diversité des élèves	Acquis					
7. Évaluer les élèves	Non évaluable					
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	Non évaluable					
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Acquis					
10. Se former et innover	Acquis					

Tableau 2: Référentiel des dix compétences à valider lors de la visite certificative

En outre, le contenu du rapport (Document 3) ne correspond pas aux compétences validées lors de la visite. Seules les compétences concernant la conception et l'organisation de l'enseignement de la stagiaire, sa capacité à encadrer les élèves, sont mises en évidence. La compétence concernant la prise en compte de la diversité des publics est, par exemple, validée acquise alors que la formatrice l'invite à « aménager des tâches intermédiaires avec des élèves moins performants ».

Nom du formateur :	Date de la visite : 27/11/09	Heure : 14h30
Classes : 5èmes	Nombre d'élèves dans la classe : 9	Durée de l'entretien : une heure

Séance observée (description et analyse)
 J'assiste à la deuxième heure de cours d'Anne-Lise Barrière.
 Je remarque instantanément l'attitude détendue, souriante mais ferme de celle-ci face à ses élèves, reprenant les énoncés faux, les faisant répéter par un élève plus en difficulté, exigeant des phrases entières
 La première tâche des élèves est de décrire un plan de la ville : réactivation mettant en jeu les prépositions spatiales et globalement fort bien réussie.
 Evitant les questions/réponses, les élèves avancent avec naturel dans leur participation Il aurait été à ce moment-là bien que le professeur évalue les interventions orales de ses élèves
 Intervient alors dans le cours un personnage qui se déplace : là encore, les élèves utilisent sans trop d'erreurs les prépositions adéquats pour décrire l'itinéraire de Bastian.
 Suit un jeu impliquant un élève qui va au tableau et un autre qui est chargé de décrire le chemin que celui-ci doit emprunter, chemin proposé par une carte piochée. Ce travail en binôme est parfaitement réussi par le premier groupe, plus ou moins par le second groupe: peut-être la consigne n'était-elle pas suffisamment claire pour tous ?
 Le cours se termine sur la distribution du travail donné à la maison
 J'ai particulièrement apprécié l'excellent relationnel que Mademoiselle Barrière a avec ses élèves. Le tout allemand est de rigueur même dans leurs interventions. Les traces au tableau sont recopiées au fur et à mesure: il aurait fallu toutes fois que Mademoiselle Barrière leur donne un peu plus de temps et qu'elle systématise la correction de la phonologie .De même la traduction à la fin du cours du nouveau lexique était complètement superflue, d'autant plus que lors de l'entretien le professeur avait tout à fait conscience du niveau exceptionnel du groupe-classe. Elle devrait aménager des tâches intermédiaires avec des élèves moins performants
 Le professeur a de toute évidence parfaitement compris ce qu'était la pédagogie différenciée, l'approche actionnelle, et tout simplement ce qui constituerait l'essentiel de son futur métier .Elle est déjà une professionnelle de qualité au charisme indéniable

Document 2 : Rapport première visite certificative

Le portfolio, dans cette logique évaluative, est un portfolio de présentation des compétences bilan, « un dossier de promotion » (Paquay, 2004 : 13-57). Il sert à réunir et classer les preuves sélectionnées pour mesurer la performance de l'enseignant. Il n'a donc pas pour vocation à faire émerger une pensée professionnelle en construction.

Dossier de travail	Dossier de présentation (Ecrits courts et longs)	Dossier d'évaluation (Soutenance)
<ul style="list-style-type: none"> • Bilan d'unités d'enseignement / objets, outils, projets professionnels, présentation de situations vécues ou de « cas rencontrés sur les lieux de stage classés au regard des 10 compétences • Commentaires réflexifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection de « preuves » déposées dans le dossier de travail pour faire apparaître l'acquisition des 10 compétences visées. Eléments sélectionnés étroitement associés à la compétence à s'auto-évaluer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de l'implication critique • Mise en évidence des étapes d'un parcours

Figure 4 : Le portfolio de l'IUFM de Paris

Dans cette perspective, l'aspect réflexif est « pervers » et les enjeux identitaires et développementaux de l'enseignant professionnel novice largement ignorés (Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez, 2010 : 193). Les futurs enseignants cherchent uniquement à

fournir des preuves, le bon document pour être titularisés. Les écrits professionnels rédigés à partir du portfolio apportent eux aussi des preuves de validation des compétences. Ils sont d'ailleurs organisés à partir du référentiel de compétences comme l'atteste l'extrait de l'écrit professionnel ci-dessous :

L'organisation et la gestion des débats en classe de langue

<p><u>Formateur IUFM</u> : Marie-Claude Nouchi IUFM de Paris 10, rue Molitor 75016 PARIS</p>	<p><u>Conseiller pédagogique</u> : Isabelle Limon LGT Maurice Ravel 89, cours de Vincennes 75020 PARIS</p>
--	--

S'inscrire dans l'école de la République, compétences :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Évaluer les élèves

Document 3: Extrait d'un écrit professionnel PLC2

Les écrits professionnels ne peuvent donc mettre en scène qu'un « je » sans identité propre, un « je » formaté par les acteurs de la formation et conforme aux attentes de l'État-employeur (voir chapitre 5).

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant stagiaire rappelle dès la première page de son écrit professionnel sa mission au sein de l'éducation nationale, ses devoirs en tant qu'enseignant:

Le rôle de l'enseignant ne se réduit pas à l'apprentissage de sa discipline. En tant que membre de l'éducation nationale, sa mission est aussi celle d'un éducateur. Ensuite, et tout particulièrement en classe de langue vivante, ses efforts ne doivent pas seulement porter sur les compétences linguistiques des élèves, mais aussi sur leur capacité à communiquer.

Écrit professionnel PLC2, extrait 1. Annexe page 290.

Il véhicule ainsi la parole institutionnelle dans le but d'être titularisé.

1.2.3. Analyse critique

La démarche évaluative adoptée dans ce cadre de formation prescrit par l'État-employeur est en opposition forte avec une visée qualitative du développement professionnel et personnel. Son approche par standards, techniciste déshumanise totalement la profession et déresponsabilise l'enseignant qui exécute les instructions officielles. Elle n'engage donc pas le futur professionnel dans un projet sociétal d'éducation évolutif à construire avec ses pairs (voir chapitre 6). Le référentiel, quant à lui, ne permet pas à l'enseignant de s'inscrire dans une dynamique, dans un mouvement de professionnalisation continuée. Ces pratiques de formation sont en contradiction avec mes convictions personnelles décrites dans l'acte 1.

1.3. Acte 3 : Une recherche pour étudier et accompagner le processus de création pédagogique

Je partirai d'une évidence qui est aussi une conviction. La qualité première d'un enseignant est sa capacité à créer des conditions d'apprentissage. C'est une évidence partagée dans la mesure où sur le terrain beaucoup d'enseignants disent ne pas suivre de manuel et concevoir leurs cours à partir de documents qu'ils choisissent. Ces choix se font à partir de leur personnalité, de leurs centres d'intérêt et tout simplement de leur passion et expérience de la langue et du pays. L'innovation et la création sont donc au cœur même du métier et de la formation des enseignants de langues. C'est une conviction personnelle et une vision philosophique existentialiste aussi, l'enseignant de langues ne saurait être pour moi un simple exécutant qui suivrait les bonnes pratiques définies par des experts. L'enseignant doit être exposé à lui-même de telle sorte qu'il se « re-connaisse ». Rogers (2005 : 234-235) plaide pour une « créativité constructive », c'est-à-dire une ouverture à l'expérience qui donne à la personne le sentiment d'être « un moi en action », « une actualisation de ses potentialités » émergentes. On peut alors se demander s'il n'y a pas contradiction entre le fait de poser comme évident un référentiel de compétences professionnelles et de former des praticiens innovants et donc créatifs. S'opposerait aussi l'idée de développer des compétences prédéfinies,

sous forme de bonnes pratiques, et de favoriser un processus de création pédagogique. De ce postulat découle ma démarche de recherche : une recherche création pédagogique.

1.3.1. La recherche création pédagogique

Poser la créativité pédagogique comme postulat me conduit à questionner les démarches de recherche dans le domaine artistique, en particulier la démarche de recherche création, forme de recherche-action propre aux arts plastiques.

1.3.1.1. La conception pédagogique : un acte créatif.

Dans le métier d'enseignant tout comme dans la production d'œuvres artistiques ou techniques, il existe une part de création propre à la conception des dispositifs et des ressources pour enseigner. En effet, la conception pédagogique s'apparente à toute forme de conception artistique. Giovanni De Paoli (2007 : 230) définit la conception comme création en prenant l'exemple de l'architecture. Elle résulte pour lui de l'action par laquelle l'œuvre prend forme. Nous pouvons alors concevoir la conception pédagogique comme l'action par laquelle les dispositifs imaginés et les ressources élaborées par l'enseignant et les élèves prennent forme. Tout comme en architecture, l'enseignant concepteur/créateur de ressources est en état de créativité pendant ce processus de conception. Ce processus de conception devient ainsi un processus de création.

1.3.1.2. Le processus de création : une mise en mouvement des potentialités et de la professionnalité

Expérimenter la complexité de la réalité de la création pédagogique ouvre une voie vers la connaissance de soi et de ses potentialités. Le travail de création représente en soi « une démarche de connaissance au sens plein du mot » (Gosselin, 2009 : 22). Il ne donne pas seulement à voir et à comprendre sa création, il donne aussi à se voir et à se comprendre par le lien création-sujet (Burns, Bruneau 2007 : 164). Ce lien est repris et complété par Marcel Jean (2009 : 36) qui décrit le processus de création comme une combinaison de trois facteurs : les objets, le sujet et le faire lié aux techniques propres à la création artistique. De cette combinaison naît un dialogue entre le sujet

et la création. Il « ouvre l'espace du sujet au cœur même de l'objet ». L'expérience est alors perçue comme « un faire » retourné au sujet. Création et découverte se confondent alors. Le processus de création permet à la fois la saisie de soi-même et de l'Autre dans l'objet. De ce processus émerge la notion d'intersubjectivité nécessaire à la construction d'une culture partagée. Cette notion mise en évidence par Hegel (1941 : 145-154) est reprise par Habermas (1995 : 59-62) qui souligne l'importance de la conjonction entre le savoir-faire et le savoir-dire. C'est le travail de médiation sémiotique de la création et la construction de l'intersubjectivité qui m'intéresse dans la création pédagogique pour favoriser l'émergence de connaissances auto-socio-construites. Tout comme l'artiste utilise son œuvre pour dire son cheminement depuis l'idée jusqu'à la création, l'enseignant dévoile par la création pédagogique les chemins pluriels empruntés à travers un dialogue avec soi et avec l'Autre (voir chapitre 6). Dans la recherche création tout comme dans la recherche création pédagogique que je mène, nous avons à la fois l'œuvre en tant que telle et les productions textuelles individuelles et collectives suscitées par les multiples interactions autour de la création pédagogique. Dans notre cas, les outils sociaux du web 2.0, qui permettent de laisser des traces, des esquisses, des croquis, des vidéos, etc., montrent le développement « d'acquis conceptuels nouveaux » (Biggs, 2000). Le processus de création accompagné par les outils dialogiques et les écrits de l'intime utilisés pendant l'élaboration de la ressource pédagogique rend possible le passage « d'un savoir privé à un savoir public socialisé par l'écriture » (Biggs, 2000). C'est cette potentialité et ce processus de professionnalité qui est au cœur de ma réflexion. Il sera donc l'objet de ma recherche. L'œil du chercheur ne se posera pas dans cette recherche sur l'artéfact ressource pédagogique mais sur le processus de création, sur le construire en situation de création. L'intérêt sera porté sur la pratique créative des enseignants.

1.3.2. Les limites d'une recherche linéaire

Cette vision de l'enseignant-créateur nous renvoie à une formation qui ne peut être basée sur l'application de méthodes d'apprentissage mais à une formation par projet tournée vers une création qui permette d'en saisir l'expression. Elle nous renvoie donc à une recherche qui ne peut être fondée sur la transformation de l'existant (Berbaum, 1982 : 23) ou sur la validation d'une ressource pour l'apprentissage des langues. Par conséquent, ma démarche de recherche création pédagogique se distinguera de la recherche-action et de la recherche-développement.

1.3.2.1. La recherche-action comme intervention

Resweber (1995 : 25) propose deux finalités de la recherche-action : une finalité thérapeutique et une finalité d'amélioration professionnelle. Elle est souvent considérée comme « une action de formation » (Marmoz, 1983) visant à déclencher et interpréter un changement social souhaité par des praticiens dans un espace institutionnel déterminé. L'action de formation s'inscrit alors dans un processus de changement qui vise la modélisation d'une nouvelle pratique à partir de la formalisation d'une pratique observée. Elle aboutit à un produit (Berbaum, 1982 : 14) qui sert à évaluer l'action formation. La recherche-action engage ainsi le chercheur et les praticiens dans une investigation collaborative pour modifier, analyser et comprendre les pratiques en didactique des langues (Macaire, 2007). Même si la recherche action semble être « la méthodologie de recherche la plus adaptée » à « l'objet qu'étudie la didactique des langues » (Narcy-Combes, 2005 : 7), elle n'est pas appropriée, telle qu'elle est caractérisée par les chercheurs, à la lecture du développement professionnel dans l'action créatrice. Enfin, bien que la recherche-action apparaisse comme un « système ouvert », comme un « espace de création et non comme un simple champ d'investigation » (Macaire, 2007), la recherche action ainsi définie reste dans le domaine de la demande sociale souhaitée et pilotée par un chercheur. Même dans le cas d'un projet, le chercheur visera toujours à modifier l'agir professionnel.

Dans ma démarche de recherche, la demande de transformation sociale est absente. Le chercheur n'agit pas avec les praticiens. Il est créateur concepteur du dispositif mais extérieur à l'acte créatif. Son objectif n'est pas de provoquer des changements de pratiques pré-définies par la nouvelle approche mais d'observer les actions et prises de décision tout au long du processus de création. La recherche menée vise essentiellement à révéler ce processus. Le processus de création pédagogique occupe alors la place de l'action, le dévoilement de la professionnalité celle de la formation. Il s'opère ainsi des glissements sémantiques dans la démarche de la recherche : d'un côté, la recherche-action part d'une remise en cause d'une pratique pédagogique, elle guide les praticiens vers le produit souhaité dans le cadre d'une rationalité didactique ; de l'autre côté, la recherche création pédagogique est constitutive d'une quête, elle accompagne un processus de création qui dévoile le créateur à soi et à ses pairs dans le cadre d'un système social fonctionnant en réseau.

1.3.2.2. La recherche-développement : une ingénierie éducative

La recherche-développement, quant à elle, est une recherche d'orientation technologique principalement utilisée dans les secteurs industriels (Latour, 2005 : 410). Les chercheurs de l'industrie la définissent comme suit :

Un ensemble particulier d'organisations et/ou de produits qui concernent la production de connaissances spécifiquement liées à la maîtrise de l'action et à l'innovation dans un domaine d'activité productive. Ces connaissances peuvent être fondamentales ou « appliquées » (techniques praxéologiques, méthodologiques), elles peuvent être également de type instrumental, la recherche développement incluant la construction d'outils ou la formalisation procédurale de savoirs d'expérience. (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques)¹

En sciences de l'éducation, elle est définie ainsi:

l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant (Harvey, Loisel, 2007).

Elle a pour finalité le développement de programmes, modèles, produits pédagogiques, ou encore de dispositifs pédagogiques de formation médiatisés « inspirés par les travaux cognitifs et évaluatifs » (Van der Maren, 2009 : 8). Elle associe à la démarche scientifique les caractéristiques d'une démarche de développement de produit, ce qui explique le cadre méthodologique et la planification précise de la démarche :

¹ <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/recherche-developpement.htm>

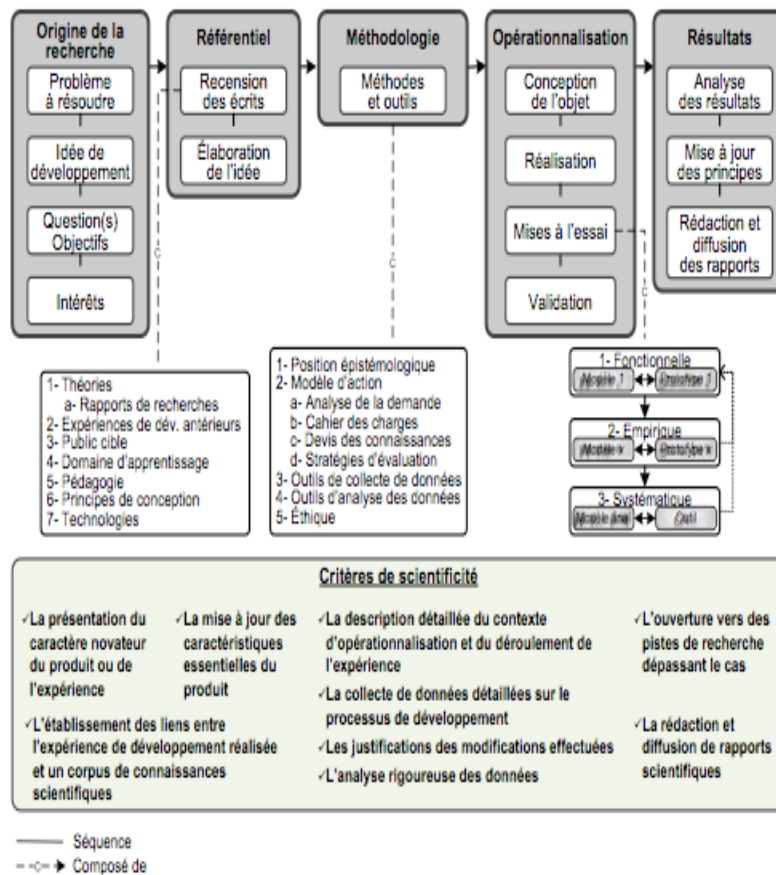


Figure 5 : Modèle de recherche-développement en éducation (Harvey, Loiselle, 2009)

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, la recherche-développement redéfinie par Guichon (2007 : 48) comme « recherche-développement contextualisée », suit les grandes lignes de l'ingénierie éducative. Le projet du Cabinet virtuel (Virtual cabinet) d'apprentissage de l'anglais s'appuie sur l'articulation technico-pédagogique. Le concepteur est à la fois l'ingénieur qui définit la technique et le didacticien qui opère des choix théoriques et détermine le programme. Les artefacts, le curriculum et le programme sont par conséquent choisis, définis et donnés par le concepteur considéré comme expert.

Les utilisateurs sont alors exclus du processus de conception technique et pédagogique. Ils sont enfermés dans un modèle d'apprentissage prédéterminé et prescrit par le concepteur qui vise essentiellement le développement de compétences linguistiques en anglais. Les scénarios d'apprentissage sont dans ce cas fermés et fictifs ; ils reposent sur une succession de tâches scolaires à résoudre grâce à la médiation de l'objet technique imposé. Le concepteur vérifie ainsi la maîtrise des éléments qu'il a déposés dans le dispositif pour valider des connaissances et les réinvestir dans de nouveaux dispositifs. La technique et l'élaboration des scénarios pédagogiques opèrent donc un double formatage : un formatage par le dispositif « statique », « rigide »,

« terminé » et un formatage par le pédagogique prescrit. Ils conduisent à une application des connaissances et à leur vérification comme le montre Anna Koenig- Wiśniewska dans le tableau suivant :

Dispositif Virtual Cabinet	Dispositif Blogue Communautaire
Secteur: Étudiants du supérieur	Secteur: Étudiants, élèves du secondaire de X nationalités
Ressources fermées et prédéfinies par le concepteur	Ressources ouvertes et évolutives: <ul style="list-style-type: none"> ▪ construites et consultables sur l'ensemble de sites d'Internet ▪ en co-construction – les contenus des billets et des commentaires publiés sur le blogue
Rôles prédéfinis – apprenant – rôle scolaire	Rôles en construction – rôles sociaux
Dispositif numérique statique, rigide, terminé	Dispositif numérique dynamique, ouvert, extensible et adaptable à tout moment
Scénario pédagogique – scénario de consultation de ressources, des tâches scolaires et d'évaluation scolaire	Scénarisation – scénario d'actions sociales, scénario d'interactions et évaluation mixte (comprenant l'évaluation sociale)
Parcours prédéfinies	Parcours ouverts et en création par les apprenants
Forme d'apprentissage – autonome	Forme d'apprentissage – collaboratif

Tableau 3 : Principaux points d'opposition entre la conception des dispositifs numériques d'apprentissage de la LE : « Virtual Cabinet » (Guichon : 2006) et Blogue Communautaire, les deux dispositifs conçus dans le cadre de la recherche-développement sectorielle. (Koenig-Wiśniewska, 2011 : 203)

Cette logique prescriptive cognitiviste constructiviste s'oppose à la logique de recherche socioconstructiviste que j'ai choisie. En effet, le dispositif conçu pour ma recherche repose sur une mise en projet de création numérique pédagogique. Le curriculum se construit alors au fur et à mesure de la création. Les étudiants créateurs élaborent des objets didactiques au sein même du dispositif qui ne visent pas uniquement les acquisitions linguistiques ; le cahier des charges se construit au cours de la création. Les besoins de formation émergent de l'activité créatrice qui n'est pas considérée comme un produit fini. Les connaissances s'élaborent dans les interactions générées par la création pédagogique ; elles sont référentialisées et validées socialement (voir chapitre 7).

Contrairement à l'ingénierie pédagogique et didactique inscrite dans une logique purement « mécanique-organique » (Van der Maren, 2009 : 8), mes travaux de recherche souhaitent s'inscrire dans une logique de processus-développement de la personne. Le terme développement, associé au terme recherche dans le cadre de la recherche-développement en didactique des langues, n'a donc pas le sens que je souhaite lui donner. En effet, la notion de développement ne renvoie pas au développement de la personne mais au développement d'un outil et à une modélisation de la connaissance par un concepteur. Enfin, le produit en soi et pour soi n'intéresse pas ma recherche. Les traces de l'activité créatrice sont pour moi le moteur du développement personnel et professionnel des futurs enseignants de langues. Il ne s'agit donc pas de procéder à la fin de la recherche « à une archéologie de la connaissance » comme le préconise Guichon (2006 : 48-49) mais de mettre en mouvement pendant l'activité créatrice la construction et la référentialisation des connaissances.

1.3.3. Ma posture de chercheure

1.3.3.1. Une chercheure inductive

Comme nous venons de le voir, ma recherche s'intéresse au processus de développement personnel et professionnel de la personne. Elle renvoie au paradigme socioconstructiviste selon lequel les individus construisent socialement leur propre réalité et elle rejette ainsi le paradigme positiviste qui considère la réalité sociale comme extérieure aux individus. Elle s'intéresse donc à ce qui ne peut s'exprimer en termes quantifiables, aux qualités sensibles perceptibles de manière subjective pour apporter des connaissances professionnelles nouvelles. La subjectivité devient ainsi « un espace de construction humaine (Anadon, Guillemette, 2007). Ma recherche relève, par conséquent, de la recherche qualitative à orientation phénoménologique. Elle cherche à comprendre, interpréter des expériences sociales individuelles et interindividuelles vécues par des personnes plutôt qu'à les mesurer. Elle repose sur les principes épistémologiques d'humanisme, d'intersubjectivité, d'endoréférentialité et d'hétérogénéité décrits par Blanchet et Chardenet (2011 : 16). En effet, la personne est considérée comme riche et singulière, elle est appréhendée à partir de ses systèmes de référence. Les phénomènes sociaux, quant à eux, sont compris dans et par les interactions avec le sujet et la chercheure. Ils sont complexes et par conséquent, permettent des connaissances situées. Dans cette approche inductive, la chercheure impliquée oscille alors entre deux pôles, « le pôle

d'une pensée expérientielle subjective et sensible » et « le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle » (Gosselin, 2009 : 29). Elle intègre dans sa recherche ce qui structure l'esprit humain, la rationalité et son « corrélatif, la passionalité » (Giroux, 1995), les croyances, les convictions, les interprétations qui représentent le « coefficient personnel du savoir » (Polanyi, 1962). Elle peut elle-même difficilement faire abstraction de sa culture, de ses sensibilités, de ses valeurs (voir supra, chapitre 1). Elle use alors à la fois de sa manière de voir et sentir le monde, de son intuition comme « force interne » (Maffesoli, 2006) et de la rationalité pour saisir la réalité humaine, la comprendre et en dégager le sens. L'intuition, force ou « vision interne » que je nomme ici activité de création comme forme de connaissance de soi, comme « vecteur d'apprentissage de l'obscur » (Ardenne, 1997 : 9) devient une stratégie de connaissance, une méthode. Bergson définit également l'intuition comme une exigence scientifique d'un genre nouveau :

Elle demande à l'esprit un très grand effort, la rupture de beaucoup de cadres, quelque chose comme une nouvelle méthode de penser (car l'immédiat est loin d'être ce qu'il y a de facile à percevoir). (Bergson, 1959 : 456-457)

La chercheuse tout comme les acteurs du dispositif de création s'enfoncent dans la perception des choses « pour la creuser et l'élargir » (Alain, 1940). Ils avancent « vers ce qui cherche à se faire jour » en eux (Lancri, 2009 : 10). Ils s'énactent (Masciotra, Morel, Roth, 2008 : 23) par l'activité de création, mode d'approche de la réalité pour se développer. Des données empiriques brutes émergent de l'activité de construction du réel. Elles sont utilisées par les acteurs du dispositif pour saisir leur professionnalité en construction et par la chercheuse pour valider son intuition. L'exploration inductive accompagne ainsi le double mouvement de construction de connaissances et de construction identitaire. En cherchant à donner du sens a posteriori, la chercheuse adopte donc une posture holistico-inductive. Elle participe à une « connaissance ordinaire » des phénomènes sociaux à partir d'un design émergent :

Interstices dans les mots et dans les choses. A certains moments, le vrai savoir est dans le bougé, dans l'aspect tremblant et frémissant de ce qui vit. C'est là que se niche le peu de vérité, la vérité approximative à laquelle il est possible de prétendre. (Maffesoli, 2006)

Elle s'inscrit ainsi dans une ère postmoderne de la recherche ouverte aux discours scientifiques pluriels sans « prétention à l'universalité » (Lyotard, 1979 : 53).

1.3.3.2. Ma démarche de recherche : l'analyse qualitative inductive

L'approche qualitative inductive fait écho à mon sujet de recherche : l'évaluation qualitative. En effet, l'approche qualitative inductive tout comme la démarche d'évaluation qualitative tend essentiellement à décrire et comprendre l'engagement des individus dans leur démarche de construction identitaire professionnelle. La compréhension de la réalité oriente donc la recherche. Le terrain guide alors l'investigation scientifique. Le travail du chercheur consiste à produire du sens à partir des données brutes collectées dans l'action. Contrairement à l'approche hypothéico-déductive, le sens n'est donc pas donné et vérifié dans le cadre d'une théorie déjà là, mais vient « après coup » (Blais, Martineau, 2006). Le chercheur doit alors relever un défi : construire des connaissances a posteriori à partir de données recueillies sans cadre théorique préalablement fixé. C'est la réalité qui est en quête d'une théorie (Chevrier, 2009 : 57). Pour saisir le sens dégagé par les individus et apporter de nouvelles connaissances scientifiques, le chercheur fait l'expérience d'un « anarchisme méthodologique » avant de s'imposer une structure :

Pour découvrir de nouvelles pistes à explorer tout serait bon. L'anarchisme méthodologique évoqué ici n'est pas sans intérêt comme peuvent en témoigner plusieurs épisodes du développement de la recherche en sciences humaines et sociales (Feyerabend, 1979). Pour autant, sauf à vouloir souscrire à une sorte de relativisme exposant la recherche aux risques d'une confusion générale et d'une inévitable dilution, on a du mal à concevoir une position qui au-delà d'une étape exploratoire largement ouverte ne ménagerait pas d'autres étapes, organisées sur la base de critères repérables qui, sans être forcément universels, seraient partagés par suffisamment de chercheurs pour qu'un examen critique de produit de la recherche soit possible. (Bru, 2010 : 8-9)

La « structure » de départ, issue de l'intuition du chercheur, est forcément floutée, chaotique et minimaliste. Elle se forge au gré du terrain exploré. Le terrain n'est donc pas immédiatement délimité, les questions de recherche et la méthodologie émergent de l'avancement du travail scientifique :

Le problème général de la recherche peut lui-même être reformulé au cours de la recherche. Il peut arriver, surtout au début de la recherche, que la formulation initiale du problème soit incomplète ou tout à fait inadéquate à la lumière des constatations issues des premières analyses inductives des données. La formulation elle-même du problème de recherche peut donc évoluer au cours de la recherche. La formulation synthétisée et définitive du problème, qu'il y ait eu ou non des changements, sera accomplie vers la fin de la recherche. Il faut donc s'attendre à ce que la formulation du problème telle qu'elle est présentée dans les

écrits de recherche ne corresponde pas nécessairement à la formulation initiale du problème, en début de recherche. (Chevrier, 2009 : 81-82)

La méthodologie dépend de l'objet étudié, « elle relève ainsi d'une (re)construction a posteriori" (Benelli, 2011). J'exposerai dans le chapitre suivant consacré à la méthodologie mon propre parcours inductif.

Chapitre 2

Ethnographie de mon travail de recherche

« C'est à partir de mon interprétation que je réagis continuellement jusqu'à ce que mon travail se trouve en accord avec moi. Comme quelqu'un qui fait une phrase, il retravaille, il redécouvre... À chaque étape, j'ai un équilibre, une conclusion. À la séance suivante, si je trouve qu'il y a une faiblesse dans mon ensemble, je me réintroduis dans mon tableau par cette faiblesse - je rentre par la brèche – et je reconçois le tout »

Henri Matisse (1936)

L'origine de ma recherche résulte à la fois d'un constat et de convictions nourries par mes expériences antérieures. En effet, la formation professionnelle à l'IUFM de Paris ne favorise pas une démarche de connaissance de soi à travers la confrontation aux autres qui conduirait à une démarche de liberté pédagogique et d'innovation (voir supra chapitre 1 Acte 2). Les stages de pratique professionnelle tout comme la formation disciplinaire et transversale ont essentiellement pour finalité d'amener les futurs enseignants à se conformer aux prescriptions de l'État-employeur. Je me suis alors demandée comment une personne peut renoncer à ce qu'elle est pour se construire une identité professionnelle, comment une personne peut faire abstraction de son humanité et reproduire des schémas préétablis par des « experts », n'être finalement qu'un applicateur de bonnes techniques. La personne n'est-elle pas dans ce cas dépossédée de ses propres forces pour se dépasser elle-même et participer à l'évolution du système éducatif, à son amélioration ? Ces premières questions en ont soulevé d'autres : comment passer d'une didactique prescrite à une « didactique en acte », ouverte à la pluralité des pratiques pour construire la professionnalité ? Quel processus de formation mettre en place pour rendre un futur enseignant acteur social responsable de sa formation professionnelle ? Comment modifier le rapport des futurs enseignants à l'apprentissage et par conséquent, celui des élèves ?

Pour trouver des réponses à ces interrogations et imaginer un dispositif de formation professionnelle qui permettrait aux futurs enseignants de décider des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des contextes éducatifs dans lesquels ils évoluent, je me suis servie de mes expériences professionnelles antérieures. Je suis partie de ma sensibilité théorique (voir supra chapitre 1 acte 1) et par conséquent du postulat suivant : la démarche d'évaluation qualitative socialement partagée associée à l'agir créatif rend possible la prise de conscience de soi. Elle devrait, par conséquent, permettre une lecture et une analyse du développement de compétences professionnelles.

L'expérimentation que j'ai menée, s'appuie sur deux corpus obtenus dans deux cadres de formation différents : formation IUFM et mastérisation. Dans les deux cas, l'expérimentation porte sur le développement des compétences professionnelles dans une approche par projet TIC. Elle tend à mesurer si l'action de l'enseignant-apprenant influence sa manière d'envisager l'apprentissage et sa façon de concevoir sa formation professionnelle.

Nous verrons comment les données produites ont permis de répondre ou pas aux premières questions posées, comment elles en ont fait naître d'autres. Nous nous intéresserons à l'évolution des méthodes de collecte de données liée à l'émergence de nouvelles questions au fur et à mesure

de l'avancement de l'investigation du terrain de recherche. Finalement, nous mettrons en avant les théories imbriquées dans le processus de recherche.

2.1. Première approche de recherche en contexte IUFM

La première phase de mon expérimentation est menée à l'IUFM de Paris avec des PLC2² germanistes en formation initiale. Ma mission en tant que formatrice d'allemand consiste à accompagner le développement professionnel de ces futurs enseignants d'allemand, à les aider à construire leur bilan de compétences, à évaluer et certifier un agir professionnel à partir du référentiel des dix compétences de l'enseignant. Pour répondre à cette mission, je dispose d'un outil IUFM considéré comme formatif, le portfolio de compétences professionnelles. Les usages qui en sont faits lui donnent cependant une valeur certificative en totale opposition avec une visée qualitative (supra chapitre 1 acte 2). Le portfolio, qui est censé permettre le développement de la personnalité des futurs enseignants, ne joue pas ce rôle. Il est constitué par l'enseignant stagiaire sous le contrôle du conseiller pédagogique et sert essentiellement à compiler des preuves de bonnes pratiques pour nourrir les écrits professionnels. Je constate que les conseillers pédagogiques visent à légitimer le travail réalisé par rapport à une norme institutionnelle de ce que doit être un bon enseignant en intervenant dans les choix des documents à intégrer dans le portfolio. D'autre part, les quelques traces intégrées dans le portfolio des stagiaires renvoient essentiellement aux remarques formulées par le conseiller pédagogique lors de ses visites. Quant aux fiches de préparation de cours fournies, elles sont très souvent construites et validées par le conseiller pédagogique qui répond aux exigences de l'inspecteur. Face à ce manque total de lieu d'expression personnelle et de liberté pédagogique, je décide alors de doter mes stagiaires PLC2 d'un outil supplémentaire, le journal de bord. Il est question pour moi de les initier à la pratique de l'écriture personnelle, de leur donner un outil d'exploration des pratiques professionnelles qui permette de consigner chaque jour leurs observations pour apprendre à se relire, à classer leurs déceptions et satisfactions, à capitaliser leur vécu (Hess, 1998 : 1). Il me semble important de les laisser disposer de leurs propres idées, de les rendre auteur et responsable de leur construction identitaire. Locke, dans son *Traité sur l'entendement humain* (1714), conçoit le journal comme un espace de travail philosophique :

² Professeur en lycée et collège deuxième année

Il n'y a presque rien d'aussi nécessaire, pour le progrès des connaissances, pour la commodité de la vie et l'expédition des affaires, que de pouvoir disposer de ses propres idées ; et il n'y a peut-être rien de plus difficile dans toute la conduite de l'intelligence, que de pouvoir s'en rendre tout-à-fait le maître. (Locke, 1714 : 425)

Le journal de bord tend à combler le manque de réflexivité personnelle constaté dans le portfolio. Il est utilisé dans le cadre du stage de pratique professionnelle.

Par ailleurs, pour sortir de la démarche comportementaliste de la formation professionnelle et du formatage pédagogique, je choisis de mettre en place une autre démarche de formation à partir d'un projet de création multimédia. Il s'agit de faire émerger des compétences professionnelles par l'activité de création et d'amener les stagiaires à définir des indicateurs de développement des compétences professionnelles. C'est l'outil *cartographie des compétences* qui se révèle le plus pertinent (Scallon, 2004 : 222, Tardif, 2006 : 298-336). Il est associé à un journal de création pédagogique collectif. Il s'agit pour moi de renverser la démarche de formation en passant d'une logique prescriptive à une logique de projet.

2.1.1. Usage institutionnalisé des outils qualitatifs

Les outils utilisés dans le cadre du stage de pratique professionnelle ne donnent pas les résultats escomptés. Ils restent dans la légitimité institutionnelle. En effet, le portfolio continue à jouer le rôle d'un dossier de sélection de preuves pour faire apparaître les dix compétences. Quant au journal de bord, il est très vite abandonné ou il devient un outil pour le conseiller pédagogique. Il est même parfois tenu par le conseiller pédagogique à la place du stagiaire lors des visites formatives. Très peu de journaux de bord laissent transparaître une réflexion personnelle. Le journal de bord se transforme avant tout en un ensemble de fiches conseils où la parole du stagiaire est totalement absente (voir chapitre 5). Seules deux ou trois des dix compétences du référentiel sont questionnées : maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail de la classe. Aucun point de discussion n'est mis en avant comme le montre l'extrait suivant :

<p>Commencer par des révisions</p> <p>Partir des élèves et améliorer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter les phrases correctement - Laisser trouver les mots (ne pas les donner) - Donner des exemples : Claudia Schiffer ist hübsch, Wer gibt mir ein Beispiel für ein Tier ? Was machst du nach der Schule? ICH zum Beispiel gehe gern ins Schwimmbad - Faire retrouver la structure puis l'expliquer - Comment va-t-on proposer quelque chose à quelqu'un ? Willst du ? (très direct) Möchtest du... Was kann er antworten ? Ich hasse.... Je n'ai pas envie ? <p>Auto-correction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer hilft ? Wer korrigiert ? Qu'est-ce qui manque ? - Faire répéter correctement - Quel est mon verbe ? - Oliver est le destinataire, on utilise donc le ... - Aller avec des roues, on utilise le verbe... - Quel son entend-t-on ? (orthographe) - C'est un nom commun, on met donc une... (orthographe) - il y a le son «ei» comme dans «Ei» <p>Faire le point de temps en temps, pour être sûr que tout le monde a compris</p> <p>HA : lire et comprendre</p> <p>Vidéo :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le prof lit les questions - traduire éventuellement certains mots, reformuler, montrer, donner mot en anglais - 1e visionnement en entier - 2e visionnement avec pauses, le prof lit les questions, un élève écrit les réponses au tableau - 3e visionnement : pour entendre ce que nous n'avez pas entendu, voir d'autres choses - apport culturel supplémentaire - questions ? <p>Conseils divers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - montrer les lieux dont on parle sur une carte <p>Conseils méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire des fiches sur les points de grammaire (ex : pronoms relatifs) → ramassées pour ceux qui veulent - faire des cartes à jouer pour les verbes forts - souligner les verbes qui fonctionnent avec l'auxiliaire «sein» - avant de faire un exercice, je prends connaissance des questions, puis je lis le texte <p>Interrogations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 verbes, 5 minutes : le prof donne l'infinitif, les élèves doivent noter 3 pers. du prés., prétérit, parfait, traduction (petites feuilles distribuées, nom au dos) - EE : un élève arrive dans votre classe. A vous de lui proposer 3 activités afin de mieux le connaître. Ecrire un dialogue avec 3 propositions et 3 réponses <p>Discipline :</p> <ul style="list-style-type: none"> - si vous oubliez votre livre, vous venez me voir en début d'heure
--

Document 4 : Extrait d'un journal de bord PLC2

Le journal de bord ne sert pas à décrire la pratique du futur enseignant pour la discuter après coup mais à recueillir les injonctions du conseiller pédagogique. Aucun sujet de discussion choisi par le futur enseignant ou introduit par le conseiller pédagogique n'apparaît. L'emploi des verbes à l'impératif comme « faire », « traduire », « montrer » traduisent les exigences du conseiller pédagogique. Les conseils formulés s'avèrent être des recettes à appliquer : « 5 verbes, 5 minutes ». En outre, les conseils concernant l'utilisation de la vidéo renforcent notamment l'idée de recette à appliquer et révèlent le manque de réflexion du conseiller pédagogique sur l'exploitation filmique. Visiblement, le conseiller pédagogique exploite les films toujours de la même façon, par étapes successives sans se préoccuper de la nature du film ni de l'intérêt qu'il peut avoir. Il cible uniquement les étapes de compréhension retenues dans l'approche communicative des années 90 et vise essentiellement les compétences linguistiques : « faire des fiches sur les points de

grammaire ». Il offre ainsi au futur enseignant une vision dirigiste et comportementaliste de l'apprentissage des langues.

Le journal de bord tel que je l'ai défini précédemment a donc perdu son essence, sa finalité. Les conseils professés par le conseiller pédagogique sont à suivre sans sourciller. Le stagiaire, dépossédé de l'écriture personnelle, ne peut pas réfléchir sur son agir professionnel et développer un argumentaire. Le chapitre 5 analysera de manière détaillée plusieurs journaux.

2.1.2. Usage des outils qualitatifs dans une logique de projet TIC

Les outils utilisés dans le cadre de la formation disciplinaire TIC, quant à eux, permettent d'amorcer chez certains stagiaires un début de réflexivité et par conséquent, un début de prise de position dans les choix didactiques et pédagogiques. L'approche choisie dans le module de formation TIC disciplinaire est une approche par projet. Il s'agit de réaliser une pièce radiophonique³ à partir des premières lignes d'un texte littéraire allemand. Cette approche privilégie la créativité, la coopération et la pensée critique. Elle procède par « tâtonnement expérimental » (Freinet, 1966). Elle confronte ainsi les stagiaires aux diversités des styles d'apprentissage et fait appel à des compétences autres que celles recensées dans le référentiel des dix compétences de l'enseignant. Lors de la création de la pièce radiophonique, les stagiaires passent par différentes étapes de création comme la réflexion sur le genre littéraire à construire, l'appropriation du texte littéraire par des lectures à voix haute, l'adaptation du texte pour la radio ou encore la création du visuel. L'activité de création diffère d'un groupe à l'autre en fonction de leur personnalité, de leurs représentations et compétences. Certains questionnent l'histoire du théâtre allemand, d'autres s'intéressent notamment aux différents metteurs en scène allemands ou à l'histoire de l'art. Parallèlement à ce travail de création, ils nourrissent un journal de création pédagogique par groupe pour construire la cartographie des compétences.

Les deux extraits du journal de création pédagogique ci-dessous offrent de courtes descriptions des difficultés rencontrées par les stagiaires à différents moments de la réalisation de la tâche. Ils

³ Pièces radiophoniques créées par les PLC2 : <http://espace-langues.paris.iufm.fr/spip.php?article1120>

montrent le regard des stagiaires portés sur eux-mêmes, leur culture et leurs compétences personnelles.

Étapes	Obstacles surmontés pour réaliser la tâche	Compétences identifiées	Besoins spécifiques
"Enregistrement" Nous avons opté pour l'improvisation. Nous parlerons à tour de rôle et réagirons en fonction des propos des autres."	"Nous avons tous eu du mal à placer notre voix et à jouer le texte au micro sauf F. Il était journaliste radio avant de passer le concours. Il nous a aidés à placer notre voix. D'ailleurs, il a très vite pris en main l'enregistrement et a combiné les différentes parties de l'enregistrement. Il nous a appris à assembler la bande son et les images."	"Connaissance de l'outil d'enregistrement audacity / phonologie / placer sa voix, jeu d'acteur, intonation. Connaissance des techniques d'assemblage, de coupe."	"Module sur la voix. Théâtre"

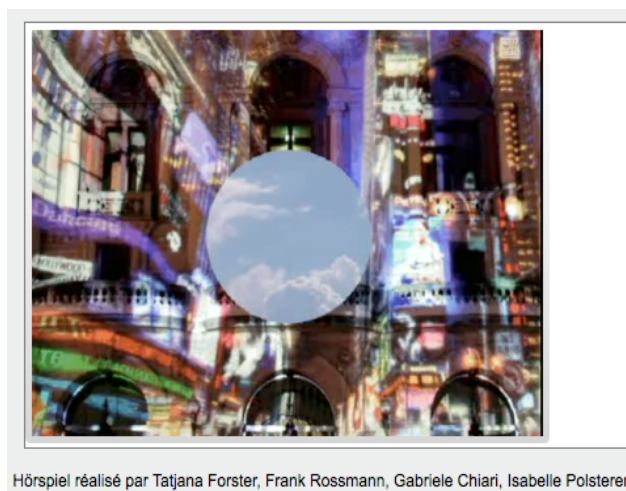
Tableau 4 : Extrait journal de création pédagogique, n°1. Procédure et bilan de compétences pour réaliser l'enregistrement.

Étapes	Obstacles surmontés pour réaliser la tâche	Compétences identifiées	Besoins spécifiques
"Création du visuel" Nous avons décidé d'utiliser un rond pour représenter l'homme sans tête. Il traversera chaque diapositive."	"Je ne savais pas découper une image avec Gimp ni l'animer dans un Powerpoint. G. m'a initié aux logiciels de retouche et de création d'images. Elle m'a également montré comment animer le rond découpé. Elle a fait des études d'arts plastiques en Allemagne avant de passer le concours."	"Trouver les images pour le visuel, ou dessiner un visuel. Connaissance des règles de droit à l'image, les sites libres de droit / savoir se servir de Gimp / savoir lire et choisir une image."	"Formation à Gimp. Formation juridique."

Tableau 5 : Extrait journal de création pédagogique, n° 2. Procédure et bilan de compétences pour réaliser le support visuel.

Dans le premier extrait, les stagiaires prennent conscience de l'importance de la mise en voix et des jeux vocaux dans la compréhension d'un message oral. Ils portent alors un autre regard sur le développement de la compétence phonologique. En effet, dans une situation d'apprentissage traditionnelle, l'exigence des enseignants porte essentiellement sur la « bonne » prononciation. Nous pouvons le constater dans l'extrait du journal de bord (voir infra document 4 page 52) utilisé en stage à travers le conseil formulé par le conseiller pédagogique : « faire répéter correctement ». Dans le second extrait, les stagiaires identifient des besoins spécifiques de formation inhérents à la tâche. Ils font appel aux compétences d'une personne du groupe pour se former. Ils apprennent ainsi à développer des compétences professionnelles en coopérant au sein d'une équipe. Enfin, les deux extraits montrent que les stagiaires ont pu utiliser leurs compétences développées en dehors du parcours universitaire et élaborer un projet en fonction de leur motivation personnelle, de leurs passions. Un stagiaire a pu, par exemple, employer et transmettre ses compétences de journaliste radio, un autre a pu faire appel à ses compétences artistiques pour développer le visuel. La

créativité a donc permis l'expression de soi et de compétences qui ne se limitent pas à la maîtrise de la langue allemande. Les productions multimédia ci-dessous sont très différentes. Elles ne sont pas uniformisées contrairement aux fiches de préparation de cours insérées dans le portfolio. La première utilise un visuel abstrait et joue sur les sonorités de la ville, l'ambiance du casino. Le texte est improvisé et enregistré à plusieurs voix. La seconde utilise un visuel concret qui repose sur la décapitation. Les stagiaires rappellent les dix commandements au joueur et font allusion à la tête de Saint Jean-Baptiste rapportée par Hérode à Salomé. Les créations résultent donc bien d'un travail réflexif mené collectivement entre pairs et non d'un formatage, d'une mutualisation des savoirs et savoir-faire des stagiaires.



Hörspiel réalisé par Tatjana Forster, Frank Rossmann, Gabriele Chiari, Isabelle Polsterer.

Document 5 : Production multimédia PLC2, année 2009, n°1. (lien internet : <http://espace-langues.paris.iufm.fr/spip.php?article1120>)



Hörspiel réalisé par Eva Werth, Colin Heine, Simone Prückl.

Document 6 : Production multimédia PLC2, année 2009, n°2. (lien internet : <http://espace-langues.paris.iufm.fr/spip.php?article1120>)

La cartographie des compétences, élaborée à partir de la création multimédia et du journal de création pédagogique, a tout d'abord permis aux PLC2 germanistes de visualiser les acquisitions dans une approche par projet, puis de saisir les enjeux de cette approche dans le cadre du

développement des apprentissages et de la formation professionnelle. Ils ont pris conscience que l'acquisition des connaissances passe par une démarche réfléchie de l'apprentissage tant chez l'enseignant que chez l'élève.

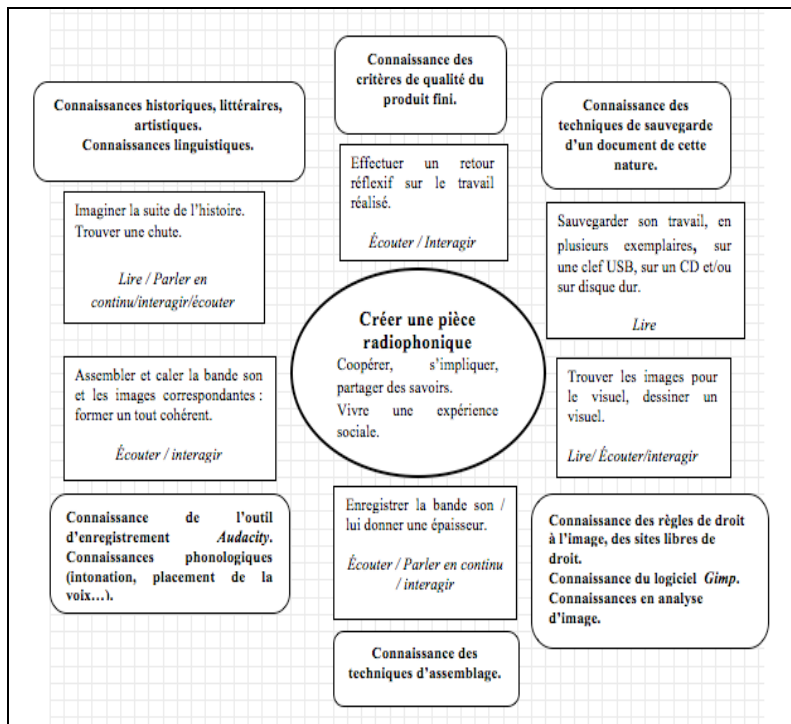


Figure 6 : Cartographie des compétences collective réalisée à partir de la création d'une pièce radiophonique

Cette première expérimentation a permis aux stagiaires d'opposer deux logiques de formation fondées sur deux modalités d'apprentissage différentes : l'apprentissage par séquence pédagogique (du plus simple au plus complexe), et l'apprentissage par scénario pédagogique (intégrant la complexité du réel). Pour Huver et Springer (2011 : 209), l'apprentissage par séquence pédagogique renvoie à une conception de l'apprentissage centrée sur le programme. La formation professionnelle consiste alors à transmettre les savoirs à enseigner et à vérifier l'application des prescriptions. En revanche, l'apprentissage par scénario pédagogique repose sur une conception ouverte de l'apprentissage qui considère que le développement des compétences se fait dans l'action. La formation professionnelle qui en découle s'appuie sur une démarche socioconstructiviste.

Formation fermée séquentielle	Formation ouverte scénarisée
<p>Rédiger la fin d'une nouvelle et l'enregistrer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre le texte • Faire des exercices de maîtrise de la langue (lexique, grammaire) • Rédiger selon le modèle actanciel • Enregistrer la production écrite • Évaluation des activités langagières lire et écrire. Finalité essentiellement linguistique. 	<p>Réaliser une pièce radiophonique à partir d'une œuvre littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir un genre littéraire, le <i>Hörspiel</i> • Découvrir une histoire • Imaginer la suite de l'histoire • Adapter le texte pour la radio • Jouer, théâtraliser l'histoire inventée • Créer un support visuel pour accompagner l'écoute. • Présenter sa création • Évaluation des compétences générales et communicatives langagières. Bilan de compétences formatif.
<p>Logique applicative</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séquence prédéfinie ▪ Rôles prescrits (enseignant/élève) ▪ Savoirs/savoir-faire prescrits ▪ Responsabilité portée par l'enseignant ▪ Élève répétiteur ▪ Développement d'automatismes standardisés 	<p>Logique socioconstructiviste</p> <ul style="list-style-type: none"> . Scénario en construction . Rôles à définir . Savoirs et compétences à identifier . Responsabilités partagées . Élève acteur réflexif . Développement de la créativité et de la personnalité

Tableau 6 : Deux logiques de formation et de posture professionnelle

Cette expérimentation permet finalement d'opposer une formation « clé en main » qui vise à imposer une méthode d'enseignement et à formater « l'agent de l'État » et une formation ouverte, évolutive, qui cherche à susciter la réflexion, la créativité, le développement d'une identité professionnelle. Elle permet d'inscrire les futurs enseignants dans « un rapport analytique de l'action » pour être concepteur de leur propre pratique (Perrenoud, 2001 : 14-15).

Suite à cette formation, certains stagiaires ont choisi d'expérimenter la pédagogie de projet dans leur classe d'allemand. Les écrits réflexifs de ces stagiaires montrent que l'expérimentation de l'approche par projet professionnalisant a modifié leurs représentations du professionnel, du groupe classe, des apprentissages et, par conséquent, a participé à leur construction identitaire. Dans le premier extrait, le futur enseignant cherche à redéfinir son rôle d'enseignant à partir du projet de journal franco-allemand mené avec sa classe.

Le rôle de l'enseignant

Il est évident que le rôle et la fonction du professeur font l'objet d'un réajustement sensible dans un enseignement orienté vers le projet. Selon les phases du projet, on observe de plus en plus une évolution de son rôle qui s'adapte aux besoins successifs des élèves. Suivant les quatre étapes de notre séance autour de la « Schülerzeitung », nous pouvons décrire au moins quatre fonctions distinctes :

a) l'animateur : Dans la phase initiale, l'enseignant est détenteur de savoir, gestionnaire d'information et animateur, c'est-à-dire il focalise largement l'attention de la classe. Cela correspond dans une large mesure à la fonction classique du professeur. Il sélectionne et modifie les documents supports selon les besoins des élèves et ses propres objectifs. De surcroît, il définit les missions à accomplir pour exploiter ces documents.

b) l'organisateur/ intermédiaire : Dans la deuxième phase dédiée à l'entraînement des élèves dans des situations d'échange quasi-réelles – visioconférence ou conférence de presse adaptées au niveau des élèves – l'enseignant organise des rencontres avec interlocuteurs appropriés. Il les met au courant de leur fonction pédagogique pour qu'ils puissent adapter leur comportement aux réactions et difficultés spécifiques des élèves. Les interlocuteurs adoptent partiellement la fonction d'animateur dans les échanges.

c) le superviseur/ expert : Avec le début du travail autonome des groupes, l'enseignant accompagne et supervise avec son savoir et avec ses éventuelles expériences professionnelles antérieures la démarche des élèves. Il fournit des informations pratiques et nécessaires pour l'accomplissement des tâches et définit le cadre thématique et les exigences quant au résultat final. Comme un rédacteur en chef il a le dernier mot dans les réunions et peut nommer des chefs de rubrique. Néanmoins, il n'intervient que très exceptionnellement dans le procédé concret des groupes.

d) l'évaluateur : Lors de la présentation du produit final par les groupes, l'enseignant commente et évalue sa qualité selon des critères préalablement établis. Ces critères peuvent d'ailleurs être objet d'une discussion et réflexion commune dans la classe pour garantir leur transparence et intelligibilité.

Ecrit professionnel PLC2F, annexe page 327.

Dans le second extrait, la future enseignante questionne l'expérience sociale et son rôle à partir des scénarios pédagogiques testés avec ses élèves. Le « je » est intimement lié aux « je » des élèves.

Construire ensemble : modifier le rapport à l'apprentissage, à l'évaluation et à l'enseignant
Développer des compétences non linguistiques au service de la langue peut avoir un effet positif sur le groupe classe au sein duquel des rapports figés peuvent évoluer et trouver un nouvel équilibre. Nous venons de voir comment des élèves faibles ont vécu un moment fort devant la classe, mais inversement, le fait de construire ce type de compétences peut provisoirement mettre en difficulté de très bons élèves habitués à de très bons résultats. Ce déséquilibre provisoire me semble extrêmement riche du point de vue social car il permet à ces élèves habitués à une grande facilité dans l'acquisition des savoirs de se positionner autrement dans le groupe classe et d'avoir éventuellement recours à l'aide de leurs camarades. Ainsi, apprendre devient une expérience collective.

Construire ensemble en vue d'un problème à résoudre : cette dynamique extrêmement intéressante et de plus en plus puissante au fur et à mesure que les relations s'approfondissent au sein de ce groupe social que représente la classe m'a permis de questionner également mon statut d'enseignante. Cette réflexion que je mène en analysant les interactions avec les élèves est nourrie de la lecture du texte de Christian Ollivier intitulé « Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants » dans lequel il envisage l'enseignant comme un expert ou une personne-ressource qui est consulté par les élèves dans la réalisation d'un objectif commun. En effet, dans la réalisation d'une tâche, je suis cette personne-ressource qui accompagne le processus de travail. Mon expertise de la matière est certes fondamentale, mais être à l'écoute de ce que les élèves apportent au projet l'est tout autant. Je donne des directions de travail, j'aide à leur mise en œuvre, je recadre si besoin, mais je puise également dans ce que les élèves proposent. Ils ont pris l'habitude d'être assez libre dans la manière d'approcher la tâche ce qui fait que des propositions trop cadrées avec des attentes très resserrées autour de

ce qu'ils vont produire ne leur conviennent plus. Au contraire, un processus très créatif s'est mis en place dans lequel les élèves me consultent s'ils nécessitent mon aide pour trouver l'expression adéquate d'une idée. Ce type de fonctionnement est infiniment plus riche qu'un simple agir à partir de données proposées par un manuel car il produit un réel échange dans lequel chacun peut apporter sa contribution.

Écrit professionnel PLC2 G, annexe page 301.

La réflexion professionnelle des deux stagiaires porte principalement sur la dimension sociale, les acteurs sociaux et leur statut au sein du groupe ainsi que sur l'attribution des rôles. La classe est perçue comme une microsociété dans laquelle les compétences sont à identifier et les rôles à définir pour que chacun contribue pleinement à la réussite du projet collectif. La responsabilité est donc partagée par tous les acteurs. Le statut de l'enseignant comme celui des élèves change pour que les acteurs sociaux puissent construire ensemble. L'enseignant est, dans le grand groupe comme l'élève dans son groupe, à la fois personne-ressource, médiateur, animateur, organisateur, superviseur et évaluateur. Il est également garant de l'équilibre du groupe social dans lequel les acteurs accoutumés à la transmission directe des savoirs et au développement de savoirs essentiellement linguistiques se voient déstabilisés. En effet, les élèves, habitués à recevoir des savoirs principalement linguistiques sans avoir à les construire, perdent leur statut de « bon élève » et cherchent de l'aide auprès de camarades plus compétents dans des domaines autres que linguistiques. Nous passons de la notion de « bon élève » à la notion d'élève compétent, de la notion d'élève répétiteur à la notion d'élève responsable et réflexif.

Le contexte de formation a donc eu ici un impact sur le développement professionnel de certains futurs enseignants d'allemand. La réflexivité est née de la confrontation des modèles d'apprentissage par l'activité de création.

2.1.3. Interrogations de recherche

L'exemple du journal de bord utilisé dans le cadre du stage professionnel montre comment la problématique de recherche est déviée. L'outil qualitatif qui devait permettre de récolter des discours réflexifs ne joue pas son rôle. Par contre, l'utilisation du journal de création pédagogique ainsi que la cartographie des compétences élaborée collectivement à partir de la création multimédia jouent un rôle dans la mise en oeuvre de la réflexivité et la documentation des compétences. Le journal de création pédagogique met en avant les difficultés rencontrées ainsi que les compétences mobilisées par le groupe. Tout comme la cartographie des compétences, il

souligne l'importance du social dans le développement des compétences. Il est manifeste que l'outil qualitatif n'est pas qualitatif en soi. Le qualitatif dépend donc du contexte et de l'usage que l'on en fait (voir infra, chapitre 5). Pour que les outils soient qualitatifs, il semble qu'ils doivent s'inscrire dans une autre logique éducative. La réorganisation de la formation suite à la mastérisation m'a permis de développer un environnement de formation tenant compte des premières conclusions. La collecte du corpus a donc été modifiée suite aux constatations issues des premières analyses et face aux aléas du terrain. Je garderai de cette première étape les journaux de bord que j'analyserai en détail dans le chapitre 5.

2.2. Deuxième approche de la recherche dans le contexte de la mastérisation

La réforme de la formation professionnelle permet une rupture avec le prescrit IUFM et offre un chantier ouvert sur l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants. Elle s'avère donc être une opportunité pour la conduite de ma recherche. En effet, elle me donne la possibilité de développer un nouvel environnement de formation basé sur la création multimédia dans un contexte de mobilité internationale. Je peux donc inscrire la formation dans la logique de projet expérimentée avec les PLC2 et apporter une nouvelle dimension à la recherche : une dimension internationale. L'environnement de formation s'inscrit cette fois-ci dans le parcours e-learning/mobilité du Master Enseignement-Education-Médiation. Elle s'adresse à des étudiants inscrits en master 1 et master 2 qui enseigneront des langues dans le premier degré en France ou à l'étranger.

Tout comme dans la première étape, il est question de faciliter le développement de compétences professionnelles (Longuet, Springer, 2012) grâce à une éducation aux médias, à une formation TIC, à une formation à la conception et à la gestion de projets pour l'apprentissage des langues. La formation doit permettre aux étudiants de vivre ensemble une expérience pédagogique et interculturelle, de concevoir des ressources multimédia, de se constituer une identité professionnelle avec un recul critique suffisant dans le cadre d'activités réflexives. La réflexivité est élargie à d'autres systèmes éducatifs, ce qui nous amène à considérer la mobilité professionnelle comme un espace potentiel de développement de compétences. Les échanges croisés, réels et virtuels, développés dans le cadre du master, offrent aux étudiants la possibilité de construire leur

professionnalité à partir d'une mise en scène de soi et de l'Autre, de se « transformer » avec l'Autre (Abdallah-Preteceille, 1999 : 17). La dimension sociale, jugée importante dans la construction identitaire professionnelle, est ainsi renforcée. Les étudiants conçoivent un projet TIC pour une classe de langue à l'étranger et, chemin faisant, développent des compétences professionnelles dans et grâce à l'action de création pédagogique et à la réflexion sur l'action (Schön, 1983). Ils apprennent ainsi à collaborer, à construire un objet multimédia pour l'apprentissage des langues, à exprimer leur vécu, à interagir avec l'Autre par rapport à cette expérience personnelle, à développer du lien social, à explorer différents artefacts du web 2.0. Ils vivent une expérience plurilingue et interculturelle (Springer, 2008) et un type d'apprentissage social afin d'en faire une analyse critique. À cet effet, le journal de bord à finalité qualitative est maintenu et le blogue communautaire introduit. Quant au forum, il est expérimenté pour favoriser le développement des compétences dans l'interaction sociale et la cartographie des compétences est conservée pour documenter le développement des compétences. Dans cette deuxième étape, les outils de démarche qualitative sont donc associés aux outils du web 2.0. L'introduction de ces outils s'explique à la fois par l'importance accordée à la dimension sociale dans la construction identitaire professionnelle et à l'ouverture de la formation sur le monde.

2.2.1. Dynamique de projet enrichie par les outils du web 2.0.

Le projet, tel qu'il est défini, renvoie à ce que j'appelle une « didactique en acte » fondée sur les idées des théories de l'activité sociale et les principes de l'énaction (Varela, 1989). Il place les étudiants dans une logique de construction collective et individuelle de la professionnalité par l'activité de création réfléchie. En effet, ils vont, d'une part, échanger, confronter leurs points de vue, collaborer pour faire progresser leur projet et celui des autres et d'autre part, mobiliser, mutualiser, développer des compétences pour concevoir une ressource numérique ainsi qu'un environnement d'apprentissage des langues comme le montre le schéma suivant :

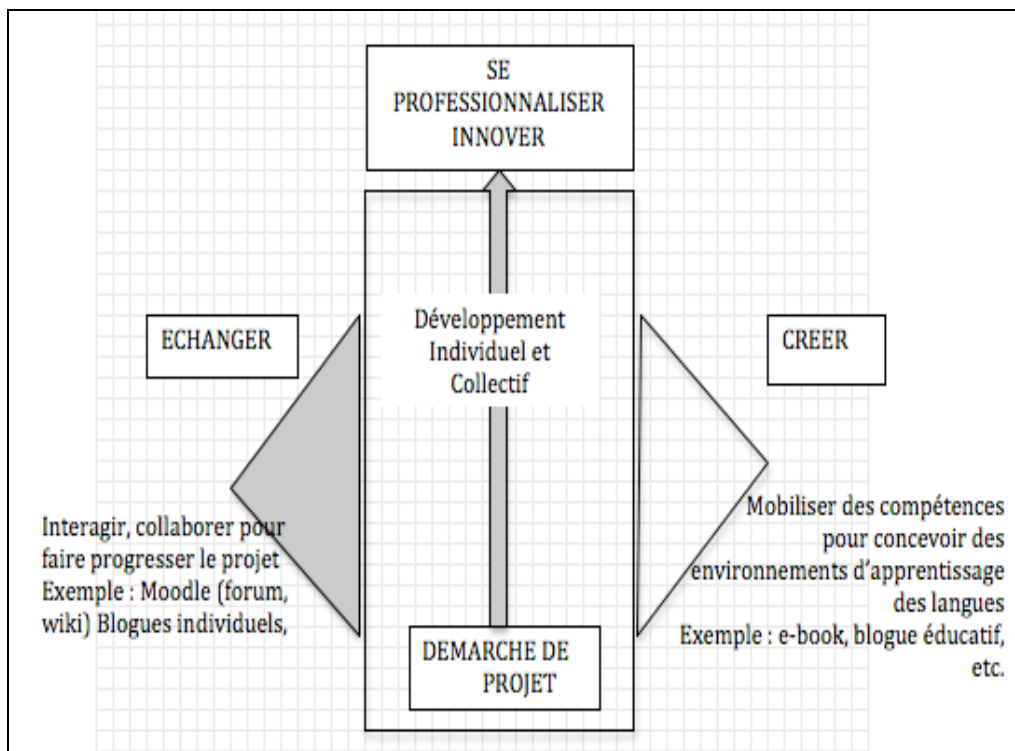


Figure 7 : Dynamique du projet master

Le projet place ainsi les étudiants au cœur d'un processus de mobilisation en situation de leurs compétences personnelles, disciplinaires et sociales. Les outils web 2.0 mis à disposition ont pour fonction de faciliter et d'encourager les interactions et les échanges au sein d'une communauté émergente. Une stratégie communicationnelle se met en place grâce à ces outils pour construire et faire émerger des objets professionnels communs. Le forum, en effet, permet de constituer et faire progresser le projet à mener collectivement. Il suscite souvent la confrontation des représentations qui débouchent, par conséquent, sur des négociations au sein des groupes. Dans l'exemple ci-dessous, il offre des espaces de discussions autour d'une question centrale : comment amener l'Autre à décoder ma culture ? Les interrogations des étudiants reflètent leur souci d'objectivation du réel pour dépasser les préjugés, les stéréotypes. Ils se demandent s'il est possible d'échapper aux clichés.

Re: Quelle démarche adoptée pour ne pas tomber dans le cliché

Tuesday 30 November 2010, 16:34

Par NK

Salut salut!

Tu crois que le but est de ne pas tomber dans le cliché?

Il me semble que le but de cette démarche est de collecter des données, selon un thème, qui à terme sera à destination d'un public étranger en vue de faire un passer un contenu culturel.

Paris en chanson, ce n'est pas le "vrai" Paris. Dans les faits, Paris, c'est la grisaille, la pollution, les automobilistes fous, des râleurs un peu partout... Ce n'est pas cliché, c'est un fait, et c'est donc culturel... non?

Paris, c'est aussi les jeunes clubbeurs, les filles portant pour 5000 euros de fringues sur elles dans certains quartiers. Mais c'est aussi encore des accordéonistes à Montmartre, des marchés où on entend le poissonnier à l'autre bout du quartier ...

Je pense que ta question est légitime, de savoir comment ne pas tomber dans le cliché...

Personnellement, je pense qu'il ne faut pas aller le chercher, tout simplement. Certaines choses sont des faits : grisaille, mode, etc.

Pour moi, le cliché, ce serait de prendre en photo un couple d'amoureux s'embrassant sur un banc à Montmartre avec une vue magnifique : tellement rare d'avoir ce genre d'image, mais dans la tête des gens, ça à l'air "tellement ça" Paris... Alors, c'est cliché oui, mais finalement c'est aussi réellement ça Paris. Ça mérite vraiment réflexion... Du coup je réfléchis...

Je pense quand même que c'est une question de choix. Si on veut montrer qqch, à nous de faire en sorte d'être le plus objectif possible, notamment par comparaison et par l'étude de l'évolution. "Paris, c'est ça... Mais c'est aussi ça!"

Paris, c'est parfois la description d'Yves Montand, un rayon de soleil perçant la grisaille et laissant apparaître un reflet sur la seine, un moment magique, mais c'est aussi des jeunes qui tournent sur la tête à Gare de Lyon. Pour une situation, il y a plusieurs points de vue : ou tu montres la grisaille justement, ou tu montres que dans cette grisaille il y a ce petit rayon de soleil perçant qui réchauffe le cœur des parisiens... à toi de voir ce qui est objectif, si tu veux que ce soit objectif, quel est le message etc.

J'ai envie de dire que ça dépend du sujet en fait! Ce qui est sur pour moi, c'est que finalement, pour une transmission culturelle, les clichés devraient en faire partis, en les nuancant.

En tous cas bon courage, parce que si c'est pas la question du cliché sur laquelle on se prend la tête, ce sera un autre problème sur lequel on aura à se confronter...

Bon courage à toi, et à toutes et à tous!

Et je continue à réfléchir, parce que du coup ta question me fait cogiter...

À vendredi!

Document 7 : Extrait du forum, n°1.

Re: Quelle démarche adoptée pour ne pas tomber dans le cliché ?

Wednesday 1 December 2010, 09:12

Par BB :

Difficile pour nous aussi ce jour là...D'autant qu'il s'est mis à neiger à vers 16h et qu'il n'y avait pas un chat dans la rue Mouffetard qui est d'ordinaire très animée un jour de marché ! Cela ne rendait pas vraiment l'esprit de ce quartier... Et vu la grisaille, je ne suis pas certaine que nos photos et vidéos soient réellement exploitables.

Bref, pour en revenir au cliché, je rejoins N.

Cela dit, vous avez effectivement choisi un sujet qui donne matière à être cliché... Et pourtant, c'est ça Paris... Ce n'est que ce que tu vois quand tu te promènes le long des quais. Les bateaux mouche, Notre Dame, les jolies péniches, les bouquinistes qui vendent aujourd'hui plus de cochonneries souvenirs que de bouquins, le ciel gris les trois quarts de l'année, les accordéonistes et autres musiciens qui profitent des touristes de ces quartiers, ...

Si vous voulez casser l'image vous pouvez aussi montrer les sdf qui crèchent sous les ponts...sur la musique d'Yves Montand.

Justement, lorsque j'ai lu le sujet, j'ai pensé à [cette vidéo de Yann Arthus Bertrand](#) (vraiment belle au passage) qui fait très cliché à certains moments et je pense que ce sentiment est surtout véhiculé par les différentes chansons qui accompagnent la vidéo.

Il y a quelques chansons qui diffèrent de ce qu'on a l'habitude d'entendre quand on voit un plan de Paris dans un film par exemple (Grand corps Malade à 3'00, Bill Baxter à 6'30, Florent Pagny, ...). Le contraste entre les sentiments véhiculés selon les chansons choisies est assez saisissant.

Document 8 : Extrait du forum, n°2.

Il apparaît que l'étudiant N.K. s'est totalement impliqué dans la réflexion sur les clichés. L'appareil énonciatif qu'il utilise montre la forte présence de l'énonciateur : « c'est donc culturel...non ? », « personnellement, je pense », « ça mérite vraiment réflexion... Du coup je réfléchis... ». À travers cette réflexion sur les clichés suscitée par la nécessité de collecter des images de Paris, il en vient à se demander ce qu'est le « vrai » Paris pour finalement aboutir à la conclusion : « mais dans la tête des gens, ça à l'air « tellement ça » Paris ». Il semble ainsi boucler la boucle en prenant conscience que tout peut-être cliché et qu'il n'est pas simple du tout d'amener l'Autre à décoder sa propre culture. B.B., quant à elle est plus distanciée par rapport à la question de savoir ce qu'est un cliché. Elle s'adresse au groupe et prend une distance : « Cela dit, vous... », « Si vous voulez ». Pour elle, le cliché est lié au sujet choisi, dans ce cas le parcours en Bateau Mouche. Elle ne voit pas qu'elle véhicule elle-même pour la rue Mouffetard les mêmes clichés, que le cliché est tout autant dans le regard que dans le sujet. On constate toutefois, à travers ces deux exemples, que la réflexivité n'est pas automatique, c'est-à-dire que chacun n'est pas en mesure de prendre du recul par rapport à ses perceptions avec la même distance.

Un autre outil du web 2.0, le blogue, associé à un journal de bord, est mis en place pour renforcer la réflexion personnelle et collective des étudiants sur leur vécu personnel et professionnel. La réflexivité développée par les étudiants est guidée par une cartographie des compétences professionnelles adaptée à leurs contextes (Longuet, Springer, 2012) :

1. Agir en professionnel de façon éthique et responsable (cadre institutionnel, ministériel, de l'établissement)

- *Être ouvert aux spécificités culturelles de l'environnement, être un médiateur*
- *interculturel*
- *Faire preuve d'une bonne connaissance de la didactique des langues / FLE*
- *Dialoguer avec les collègues de l'établissement, le tuteur, les parents et les*
- *partenaires de l'école*
- *Être actif et volontaire dans les échanges professionnels à distance, travailler*
- *en équipe et coopérer avec les autres masters/collègues*

2. Concevoir et piloter une situation d'apprentissage

- *Préparer et organiser le travail de la classe (scenario/séquence, déroulement,*
- *matériel)*

- *Prendre en compte la diversité des élèves et rendre l'apprentissage attractif*
- *(profils d'apprentissage)*
- *Évaluer les élèves de manière formative en utilisant des démarches variées*
- *Intégrer les TICE et scénariser les apprentissages (TBI, internet...)*

3. Être un enseignant et chercheur réflexif

- *Poursuivre sa formation générale et didactique en approfondissant ses*
- *connaissances initiales*
- *Tenir compte des remarques du tuteur*
- *Mener une recherche action*
- *Réfléchir à sa pratique avec le recul nécessaire*
- *S'autoévaluer et restructurer son enseignement en fonction de sa réflexion sur*
- *l'action*
- *Se montrer innovant, développer des projets (actionnel, TIC, etc.)*
- *Travailler en équipe*

Le journal de mobilité sert à saisir des moments qui serviront, après le stage à l'étranger, à l'élaboration d'objets professionnels dans un module d'analyse réflexive. Ces moments sont matérialisés différemment d'un journal à l'autre. Ils contiennent des descriptions de vécus personnels et professionnels accompagnés ou non de commentaires personnels et d'illustrations. Contrairement à la première expérimentation, les contenus des journaux ne sont pas orientés ou déterminés par le conseiller pédagogique. Le vécu personnel et professionnel non encore conscientisé, capturé dans le journal de mobilité, est ensuite partagé par l'ensemble des étudiants au sein de deux blogues communautaires : « regards franco-écossais » et « regards franco-allemands ». Les blogues ont pour finalité d'impulser une approche nouvelle d'apprentissage social favorisant l'émergence d'identités professionnelles et d'une microculture issue des expériences vécues. Le blogue, dans la représentation qu'on en a en tant que journal intime, semble idéal pour favoriser une écriture personnelle. D'autre part, le blogue peut également devenir une plateforme communautaire qui permet une écriture interindividuelle. Cet outil du web 2.0 a pour objectif de rompre avec l'écriture académique impersonnelle pour aller vers une écriture sociale plus libérée et personnelle. L'écriture personnelle et interindividuelle autour de la création et du partage d'objets professionnels conduit à la création d'une communauté de pratique, à l'émergence d'une culture

partagée. Elle donne du sens à l'agir professionnel. Ces objets, mis en scène par les membres de la communauté dans le répertoire commun, servent alors de matériau pour l'apprentissage social. Ainsi, les membres de la communauté négocient du sens à partir des objets qu'ils proposent. Ils construisent donc leur identité professionnelle dans un monde partagé de significations. Ce monde est élaboré à partir de leur propre saisie du réel liée à leurs interrogations personnelles et, par conséquent, à leur développement personnel et professionnel en cours. Les données récoltées offrent une palette d'objets qui se différencient radicalement des objets déposés dans le portfolio en contexte IUFM. Ces objets non prescrits sont façonnés par les étudiants. Ils peuvent être catégorisés de la manière suivante : objet didactique, objet culturel, objet « iconoclaste ».

L'objet didactique consiste à décrire des situations d'enseignement-apprentissage expérimentées pour partager un vécu. En effet, la narrativité ou la production de ressources numériques permettent de demander aux autres membres de la communauté comment ils ont vécu leurs premières expériences pédagogiques. Les futurs enseignants cherchent à travers la création de cet objet l'estime de l'Autre, l'intercompréhension et la sympathie des membres de la communauté pour construire l'estime de soi. En effet, celle-ci s'élabore dans les interactions entre les membres de la communauté tout comme l'identité. L'exemple ci-dessous illustre bien la nécessité de partager des expériences similaires pour se rassurer. L'étudiante éprouve le besoin de relater les difficultés rencontrées lors de l'élaboration d'une séance sur le monde sous-marin en anglais aux autres membres de la communauté. L'exemple montre également le respect des membres de la communauté de pratique et d'apprentissage envers l'enseignante novice et la reconnaissance du travail effectué par les pairs. Un des membres de la communauté souligne le courage de l'étudiante en mettant en avant son propre manque de courage. Elle avoue avoir choisi la facilité, ce qui ne lui a pas permis de progresser en anglais. L'objet didactique permet donc de prendre conscience des efforts déployés et par conséquent, il valorise l'expérience professionnelle. Il met aussi en avant le chemin à parcourir pour enrichir ses compétences en langue étrangère, le besoin de formation professionnelle.

La séance la plus difficile à mettre en place a été celle de sciences sur la découverte du monde sous-marin. Pourquoi ? Et bien déjà parce que je ne connaissais pas tout le vocabulaire anglais sur les créatures marines et qu'il m'a fallu faire quelques révisions pour me sentir à l'aise avant de faire découvrir tout cela aux élèves (...). Pour lancer ma séance, j'ai décidé de lancer un diaporama avec PowerPoint. La première diapo était censée capter l'attention des élèves qui étaient assez excités (...) (Billet)

Et comment tu as fait pour réviser le vocabulaire à réviser ? Parce que je me souviens que les élèves ont toujours des idées très précises et parfois j'étais prise au dépourvu, ils devaient tout m'expliquer et je devais deviner. Comment ça s'est passé pour toi ? (commentaire)

Je suis impressionnée par la somme de boulot que vous avez développée. Une des raisons pour laquelle j'ai choisi l'Allemagne, c'est parce que j'avais peur de mon niveau d'anglais, mais justement j'aurais pu me perfectionner ! (Billet)

Eh ben, j'ai appris tout le vocabulaire qui me semblait nécessaire en rapport avec les animaux marins et que les élèves de P3 étaient susceptibles de connaître. Mais quand ils m'ont fait des propositions, j'ai eu deux ou trois mots que je ne connaissais pas (ou que je ne comprenais pas avec l'accent peut-être) et (...). (commentaire)

Blogue regards franco-allemands11 : <http://regardsfrancoallemands11.blogspot.fr/>, annexe page 482

L'objet didactique sert aussi à soumettre à la communauté des savoir-faire pédagogiques et didactiques intéressants à mettre en œuvre. Dans le billet ci-dessous, une étudiante présente aux membres de la communauté une « spécialité écossaise », les objectifs d'apprentissage. Elle souligne l'intérêt de la participation active de l'élève à l'évaluation formative pour que celui-ci soit motivé et ait confiance en lui. Cet objet didactique, négocié par les membres de la communauté, devient alors un outil pour répondre à la valeur accordée à la notation en France et à la pression exercée sur les élèves. Ainsi, cet objet offre un nouveau sujet de discussion et permet de croiser les expériences diverses des membres de la communauté en France et à l'étranger.

Voilà ce que j'ai pu observer comme pratique qui, à mon avis, serait très intéressant à mettre en place. Sans plus tarder... Je vous fais le topo ! (...) (billet)

Oui ! Et ça me fait penser aussi au fait que les élèves français demandent souvent si tel travail sera noté. On a l'impression que si on annonce que c'est noté, ils se mettent la pression pour tout faire au mieux (peur de la note ?) et si ce n'est pas noté, ils disent que le travail est moins important... (Commentaire)

J'ai pas eu ce problème dans ma classe de CE2 parce qu'il n'y avait pas de note (...). C'était pas mal d'un côté parce que les élèves savaient qu'ils devaient fournir un travail constant (...) mais d'un autre côté, ils n'avaient aucun retour ou appréciation de leur travail. (Commentaire)

Blogue regards franco-écossais11 : <http://regardsfrancoecossais.blogspot.fr/>, annexe page 482

Contrairement à l'objet didactique, l'objet culturel n'est pas conçu pour prendre confiance mais pour confronter des informations et construire du sens sur des objets étrangers à sa culture. Il donne donc lieu à des interrogations fortes qui souvent relèvent de l'éthique professionnelle. Dans les exemples ci-dessous, les chocs culturels donnent lieu à analyse et ils invitent à comparer les informations pour approfondir le sujet discuté.

Mon école est le témoin direct de l'époque hitlérienne (...). En bref, j'ai eu du mal. Puisque en tant que stagiaire invitée, j'ai dû respecter ces symboles (...). Que dire de mon point de vue ? L'école est un lieu qui selon NOS valeurs républicaines se doit de conserver une certaine neutralité et respecter les principes de laïcité. Elle devrait idéalement être le lieu où chaque enfant/élève a sa place pour se construire au-delà de tout poids historique. (billet)
Je me rends vite compte que tout le monde n'est pas présent. Manquent à l'appel, les enfants de confession musulmane ou athées... seuls les élèves de confession catholique ou protestants sont présents. Moi, petite française, bien ancrée dans la tradition laïque de la France, cela me choque un peu (...) Certaines écoles proposent pour les élèves athées, un enseignement qui se rapprocherait de l'éducation civique mais je n'en suis pas sûre, si quelqu'un peut approfondir (billet)

Blogue regards franco-écossais11 : <http://regardsfrancoecossais.blogspot.fr/>, annexe page 482

Le regard porté sur les valeurs éducatives étrangères modifie alors le regard porté sur les valeurs éducatives françaises qui paraissent inébranlables. Ces objets culturels permettent donc de prendre du recul par rapport au système éducatif français et apportent de nouveaux éléments pour participer au débat sur l'école. En revanche, l'objet « iconoclaste » cherche la controverse. IL contient des jeux de mots ironiques, des dessins humoristiques et des phrases assassines pour provoquer la communauté comme le montre cet exemple :

Vroom Vroom concevoir et piloter une situation d'apprentissage (désolée pour le mauvais jeu de mots... (billet)
Mais dès les premiers cours, on comprend bien cette problématique et on s'adapte. Et là tout roule ! Vroom Vroom (et toc !) (commentaire)

Blogue regards franco-écossais11 : <http://regardsfrancoecossais.blogspot.fr/>, annexe page 482

Il sert également à affirmer le droit à l'engagement critique qui ne suit pas forcément la doxa institutionnelle.

Helen Mc Kay nous a remis un classeur à chacune !!!! alors que nous n'étions là que pour 3 semaines !!!! Il serait temps qu'en France on distribue aux étudiants de l'IUFM un classeur à la hauteur de nos espérances... (Billet)

Blogue regards franco-écossais11 : <http://regardsfrancoecossais.blogspot.fr/>, annexe page 482

Enfin, il permet de donner son point de vue sur le métier d'enseignant.

Je ne pense plus revenir à un enseignement classique calqué sur le modèle français (billet)

Blogue regards franco-écossais11 : <http://regardsfrancoecossais.blogspot.fr/>, annexe page 482

Nous constatons que les objets conçus par la communauté de pratique et d'apprentissage tout comme les échanges issus de la conception des objets montrent un fort engagement des membres de la communauté dans le métier et une volonté de participer au débat sur l'éducation. Cet engagement découle de l'apprentissage social expérientiel qui incite le futur enseignant à se chercher dans les objets qu'il produit lui-même. La quête identitaire dans l'action sociale partagée qui résulte de l'engagement des acteurs sociaux dans un processus de développement intentionnel individuel et collectif aboutit alors à une reconnaissance et une affirmation de soi.

Les écrits s'écartent des écrits académiques de la première expérimentation. Le « nous » neutralisé devient un « je » affirmé. Quant à l'apprentissage, il devient collectif. L'écrit individuel est renforcé par l'écrit interindividuel. L'apport collectif de l'apprentissage ne tombe pas dans l'oubli comme dans les écrits académiques. Il faut noter cependant que quelques stagiaires ont du mal à se libérer de l'écriture académique. Ceci semble s'expliquer par le recours au référentiel réaménagé proposé comme guide. En effet, les quelques étudiants qui restent enfermés dans une écriture formelle utilisent les titres des compétences comme titre de billet. Les billets ressemblent alors à des écrits professionnels de la première expérimentation. Malgré ces quelques résistances observées, cette deuxième étape m'a permis de constater qu'un renversement de l'apprentissage et du développement des compétences professionnelles s'opérait grâce à la matérialisation de la notion de réflexivité dans les objets négociés au sein de la communauté. Le schéma ci-dessous illustre le renversement progressif des rôles dans deux situations d'apprentissage différentes.

Dans le schéma classique d'apprentissage, le futur enseignant se conforme aux attentes institutionnelles. Il applique les modèles pédagogiques et didactiques prescrits pour valider les compétences attendues. Dans ce contexte, l'institution réfléchit pour le praticien qui vérifie si l'agir professionnel est en adéquation avec les « bonnes pratiques » prescrites. En revanche, dans un schéma d'apprentissage expérientiel, le futur enseignant doit saisir et traduire sa professionnalité dans l'expérience matérialisée et discutée par la communauté de pratique. Il est considéré comme un acteur responsable de son développement personnel et professionnel. Il fabrique dans l'expérience des objets didactiques, culturels, iconoclastes qui révèlent son identité personnelle et professionnelle. Les compétences professionnelles sont alors situées et socialement reconnues. L'identité professionnelle se construit dans la relation à l'Autre, dans les liens interpersonnels. La réflexivité est à l'origine du processus de construction identitaire. Elle n'est pas orientée mais à développer.

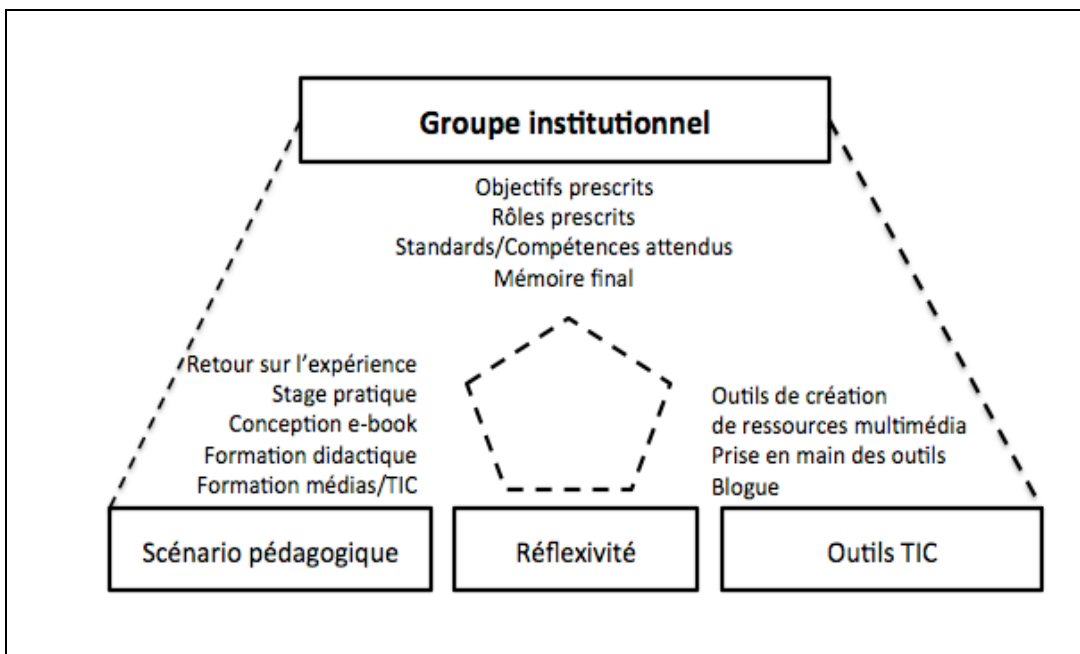


Figure 8 : Schéma d'apprentissage classique

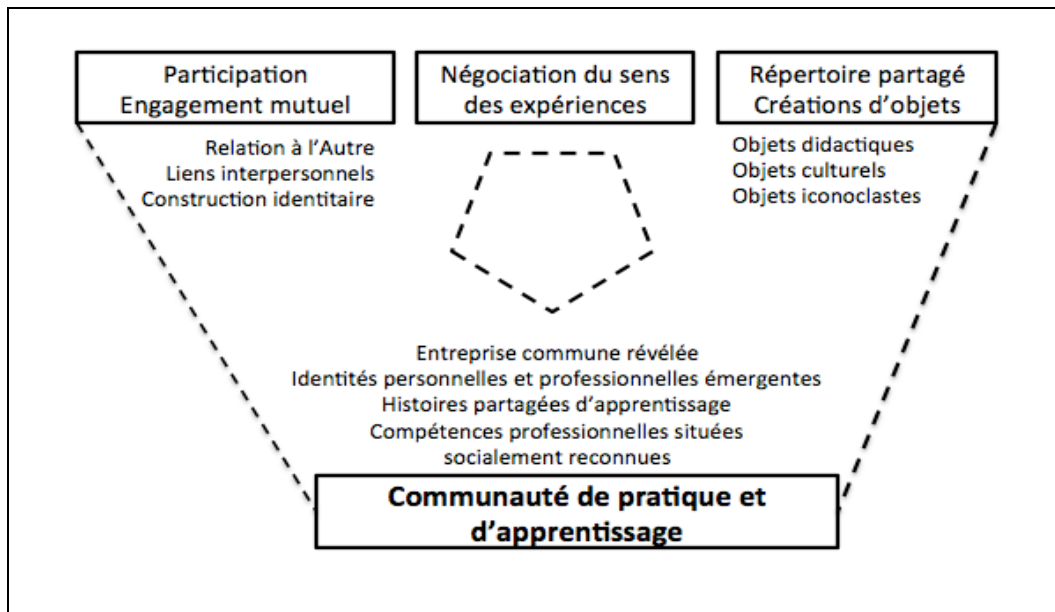


Figure 9 : Renversement du schéma d'apprentissage classique

La création numérique, tout comme les objets professionnels créés à partir du vécu professionnel, est en soi un objet négocié qui reflète la réflexivité de la communauté et la lecture de compétences en construction.

Son analyse critique permet de cartographier les compétences émergentes. La cartographie des compétences ci-dessous a été réalisée à partir des livres numériques d'apprentissage du FLE réalisés selon une démarche d'enquête ethnographique. Les étudiants ont en effet enquêté dans un quartier pour questionner leur propre culture, appréhender celle de l'Autre et la transmettre. Lors de l'élaboration du livre numérique, ils ont tenu compte du système éducatif et du public visés et ils se sont appuyés sur le programme de l'école primaire du pays concerné. Le choix du quartier à explorer a été déterminé par les liens à établir entre les contenus, les thèmes de communication, les savoirs socioculturels à développer. Cette étape franchie, ils ont choisi la démarche et les outils ethnographiques nécessaires pour questionner le quartier. Enfin, ils ont sélectionné les ressources créées sur le terrain et se sont mis d'accord sur le contenu du livre numérique. Ces différentes étapes ont occasionné la construction de compétences professionnelles chez les étudiants tout comme chez les PLC2 en contexte IUFM. Leur cartographie des compétences collective documente les compétences à mobiliser à la fois du côté des élèves (en rouge) et du côté de l'enseignant (en rouge et en gris) :

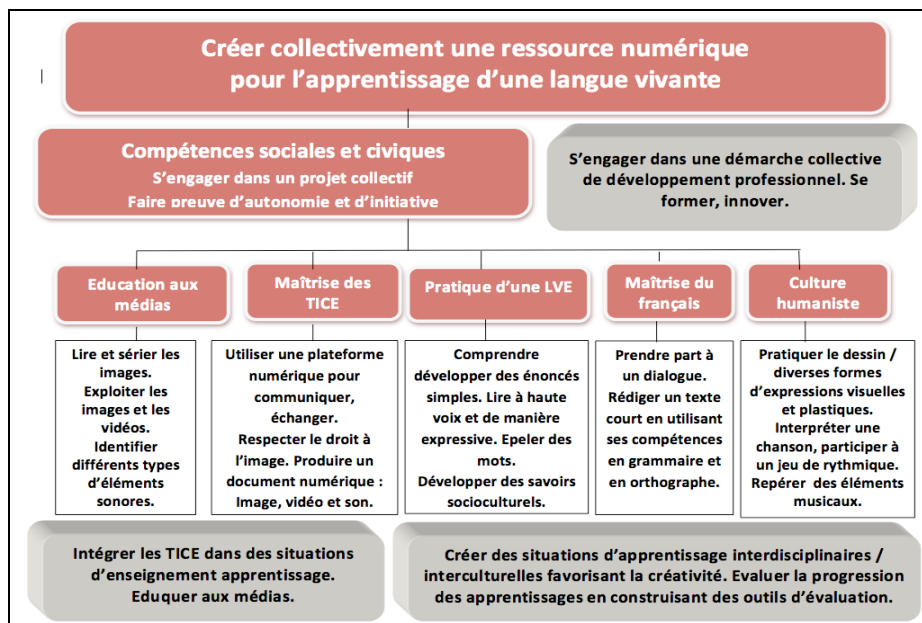


Figure 10 : Cartographie des compétences collective réalisée à partir de la création d'un livre numérique pour l'apprentissage du FLE

Les compétences identifiées lors de la création de la ressource numérique montrent dans cet exemple que les étudiants ont compris la nécessité de décloisonner les apprentissages lors de la construction d'un champ de connaissances. De même, l'évaluation envisagée s'inscrit dans une démarche d'évaluation qualitative : « créer des situations d'apprentissage interdisciplinaires/interculturelles favorisant la créativité. Evaluer la progression des apprentissages en construisant des outils adaptés ». Une formation professionnelle collective transversale et interdisciplinaire leur semble, par conséquent, nécessaire : « s'engager dans une démarche collective de développement professionnel. Se former, innover ». En effet, les compétences sériées par les étudiants ne relèvent pas seulement d'une discipline mais incluent également l'éducation aux médias, le droit, le dessin : « Intégrer les TICE dans des situations d'enseignement d'apprentissage. Eduquer aux médias. » Enfin, les compétences sociales et civiques occupent une place centrale dans la cartographie, ce qui signifie que les étudiants ont pris conscience de l'importance de l'expérience sociale dans le processus de développement des compétences. La documentation des compétences reste cependant fortement liée aux référentiels existants. Les étudiants ont utilisé le Socle commun des connaissances et des compétences à l'école primaire pour construire leur cartographie. Ils ont toutefois remanié le référentiel des dix compétences de l'enseignant.

L'analyse critique de la création numérique permet également de faire émerger des postures d'enseignants. Dans les exemples ci-dessous, deux usages opposés de « l'artefact » e-book semblent se dégager (Rabardel, 1995 : 49). Un premier usage « neutre », non impliqué, se limite à

la réalisation de la tâche fixée. L'artefact e-book prend dans ce cas la forme d'un journal de ressources multimédia, c'est-à-dire une copie moderne du manuel proposant des ressources à la classe. On constate une « neutralisation » du sujet personne et du sujet professionnel, c'est l'étudiant appliqué qui s'exprime plutôt que le professionnel impliqué. Ainsi, l'exemple « un vendredi d'hiver au jardin du Luxembourg » illustre cette neutralité même si les étudiants répondent parfaitement à la tâche. Le produit e-book correspond bien à une certaine vision de l'enseignant et de l'apprentissage : l'étudiant se conforme simplement aux prescriptions.




Document 9 : E-book n°1 : « Un vendredi d'hiver au jardin du Luxembourg » (lien internet :

<http://ethnolangues.blogspot.fr/>), annexe page 482

À l'autre extrême, nous constatons un deuxième type d'usage, le sujet s'implique personnellement et se projette professionnellement. Nous allons au-delà d'une utilisation attendue, il y a une nette restructuration de la tâche qui tient compte du contexte imaginé. Ces deux exemples, « Faire son marché dans le 11^{ème} arrondissement de Paris » et « Amélie et Louis », montrent une forte implication des étudiants dans la création des ressources et leur utilisation. Dans l'e-book sur le marché d'Aligre (marché du 11^{ème}), l'enseignant s'inscrit dans des projets interdisciplinaires à mener avec sa classe dans et hors les murs. L'apprentissage est clairement situé dans sa dimension sociale (Springer, 2009).


Par un dimanche matin, ni ensoleillé, ni pluvieux (et non, il ne pleut pas toujours à Paris !), nous prenons notre panier à la main, direction le 11^{ème} arrondissement : le marché d'Aligre. Il y a plusieurs types de marchés à Paris, celui d'Aligre est alimentaire*.

*Alimentaire comme: aliment-alimentation



Voici un panier.

Cette carte représente tous les marchés de la ville de Paris




Trouve le marché indiqué en rouge sur la carte parmi les autres marchés. C'est ici que nous allons !!!


Document 10 : E-book n° 2 : « Faire son marché dans le 11^{ème} arrondissement de Paris » (lien internet : <http://ethnolangues.blogspot.fr/>), annexe page 482

Dans « Amélie et Louis », le groupe se projette dans l'enseignement à travers les histoires pour enfants et le dessin. Les étudiants mobilisent et puisent dans leurs ressources personnelles, culturelles, artistiques dépassant ainsi l'image prescrite de l'enseignant traditionnel.

La Place de la Concorde



« - Amélie, qu'est-ce que c'est que ce grand crayon à la mine dorée ?
 « - C'est l'Obélisque de Louxor, qui trône au centre de la place de la Concorde. Il s'agit d'un cadeau offert à la France par le vice-roi d'Egypte en 1830.
 « - Trop sympa le vice-roi d'Egypte ! Merci ! »



La Place de la Concorde est située le long de la Seine et s'ouvre à l'est sur le Jardin des Tuileries et sur les Champs-Élysées à l'ouest. Construite au XVIII^{ème} siècle en l'honneur du roi Louis XV, elle fut ensuite, pendant la Révolution française, le théâtre de célébrations populaires macabres. En 1795, elle prit le nom de « Place de la Concorde » pour signifier la réconciliation nationale. Chaque coin de la place est orné par une statue représentant les plus grandes villes de France.

Document 11 : E-book n° 3 : « Amélie et Louis » (lien internet : <http://ethnolangues.blogspot.fr/>), annexe page 482

Ces deux e-books s'inscrivent dans une réelle prise en compte interculturelle. Dans le premier, on constate une présence forte de l'Autre : il est interpellé, invité à agir. On lui propose des aides. Il y a une réelle médiation linguistique et culturelle didactiquement conçue. Cependant, on maintient une relation enseignant/apprenant. Dans le second, l'altérité est directement intégrée grâce aux deux personnages qui apprennent lors de leur escapade parisienne. La médiation fait partie intégrante de l'histoire. On trouve dans cet e-book une approche plus expérientielle qui montre une autre vision de l'apprentissage dans l'action, en sortant dans Paris. Cette deuxième expérimentation montre l'intérêt de l'activité de création dans une optique de mobilité virtuelle/réelle et de réflexivité. Tout comme lors de la première expérimentation, certains étudiants ont pu par ce biais commencer à se constituer une première identité professionnelle. Ils sont non seulement en mesure de se projeter personnellement et professionnellement, mais ils développent en plus une meilleure ouverture interculturelle.

L'association des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 mis en place a donc fonctionné de manière satisfaisante même si nous avons pu observer dans le forum que l'interaction ne déclenchait pas toujours la réflexivité. Le forum comme le blogue communautaire rendent possible la mise en place d'une dynamique relationnelle, c'est-à-dire une dynamique de participation et de reconnaissance mutuelles avec une confrontation des points de vue, permettant de dépasser le cadre institutionnel prescrit. Ils semblent jouer effectivement le rôle pédagogique attendu et satisfaire le besoin de communiquer, d'échanger. Les compétences révélées par la négociation de sens entre pairs ne sont plus la simple réplique des standards institutionnels mais des compétences socialement reconnues par les pairs. L'écrit, dans le forum et le blogue, se libère du poids académique, de sa dimension certificative. Il sert à partager son agir professionnel avec des « pratiquants bricoleurs » (De Certeau, 1990 : XLII-XLV) pour prendre conscience des compétences en construction. Les types d'écrits semblent donc déterminer l'évaluation des compétences professionnelles et vice versa. En contexte IUFM, les écrits professionnels servent à mesurer et valider la performance de l'enseignant. En contexte de mastérisation, l'écrit semble servir de révélateur de la construction identitaire en cours. Cette deuxième étape de recherche a bien enclenché une reformulation itérative du problème de départ à partir des différentes prises de conscience explicitées (Chevrier, 2009 : 73).

2.2.2. Interrogations de recherche

Suite à cette nouvelle étape de la construction de ma recherche, il m'a semblé nécessaire d'aller plus loin dans la démarche d'évaluation sociale en m'éloignant définitivement de la référence au référentiel institutionnel pour mieux rendre compte du développement situé des compétences professionnelles. Cette décision a été motivée, d'une part, par le renversement en cours du schéma d'apprentissage traditionnel et d'autre part, par les écrits encore formels de quelques étudiants. Pour entrer dans une dynamique plus explicite de référentialisation des compétences par les acteurs eux-mêmes (Achouche, Figari, 2001 : 312), il m'a semblé important pour l'étape finale d'associer l'année suivante la démarche monographique à la démarche cartographique. J'ai introduit une technique d'entretien, le *focus group* comme autre outil de démarche qualitative pour rendre possible l'expression d'un jugement évaluatif des étudiants sur la création numérique pour l'apprentissage des langues et son exploitation pédagogique à l'étranger. Je me suis ainsi intéressée aux référents formulés par les étudiants pour dire leur professionnalité. Il s'agissait pour moi de voir si l'évaluation sociale interne à une communauté de pratique professionnelle peut rendre visible la qualité des compétences professionnelles.

2.3. Modélisation finale

La modélisation finale de ma recherche résulte, comme nous venons de le voir, de la reformulation itérative du problème de recherche en fonction des prises de conscience lors de l'interprétation continue des données recueillies et des catégories émergentes qui en découlent.

2.3.1. Reformulation itérative du problème de recherche

L'exploration inductive procède de manière circulaire, ce qui permet de connecter des données, de les analyser et d'en produire des nouvelles comme le montre le schéma de Dey (1993):

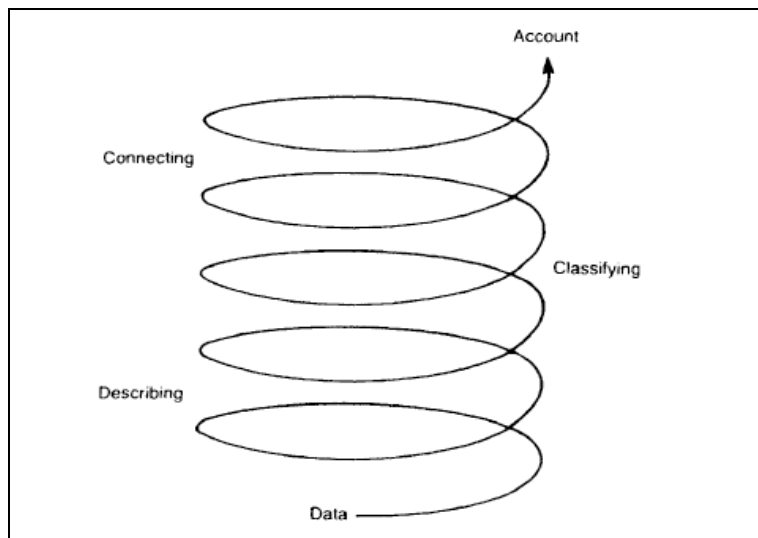


Figure 11 : Schéma de Dey (1993 : 55)

Elle repose sur une succession de résultats intermédiaires et de prélèvements de données issus de l'activité humaine. La saisie du réel et la compréhension qui en découle sont donc orientées par un design émergent en opposition à un design préétabli (Anadon, Guillemette 2007). Ainsi, le chercheur s'inscrit dans un processus de prélèvement des données pour construire le sens, rendre compte d'une réalité. L'exploration inductive est alors en adéquation avec le désir de saisir et traduire un processus de développement professionnel.

Ma recherche s'ancre dans une situation concrète de formation professionnelle des futurs enseignants de langues à l'IUFM de Paris : l'usage institutionnalisé des outils qualitatifs. Elle va du concret vers l'abstrait pour cerner le phénomène observé. Elle repose sur une stratégie de raisonnement inductif qui permet un développement théorique élaboré à partir des données empiriques prélevées (Anadon, Guillemette, 2007). Cette stratégie de raisonnement inductif et de théorie en construction conduit à un cheminement scientifique évolutif. La dynamique inductive s'exprime en effet à travers le développement progressif des concepts « jusqu'à la saturation théorique » (Guillemette, 2006) et l'enrichissement des questions de recherche au fur et à mesure de l'investigation. Les trois étapes de ma recherche ci-dessous schématisées montrent l'influence des méthodes de prélèvement et de traitement des données sur le développement théorique et l'émergence des questions de recherche.

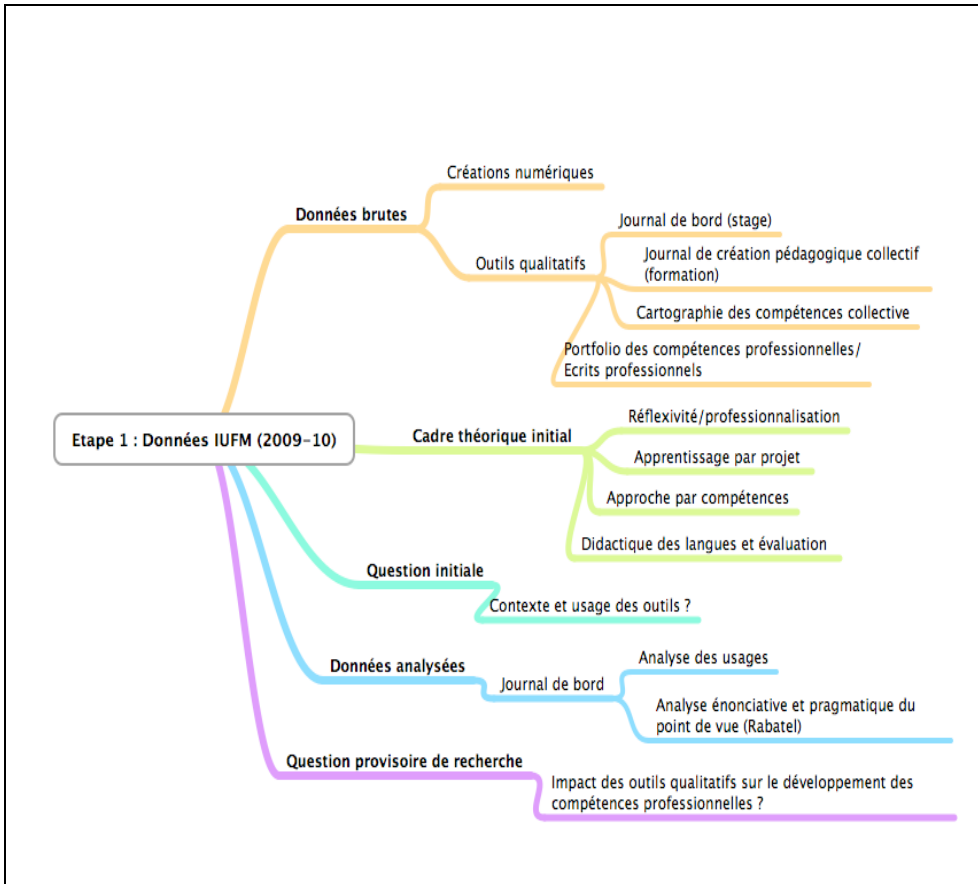


Figure 12 : Étape 1 : Données IUFM 2009-10

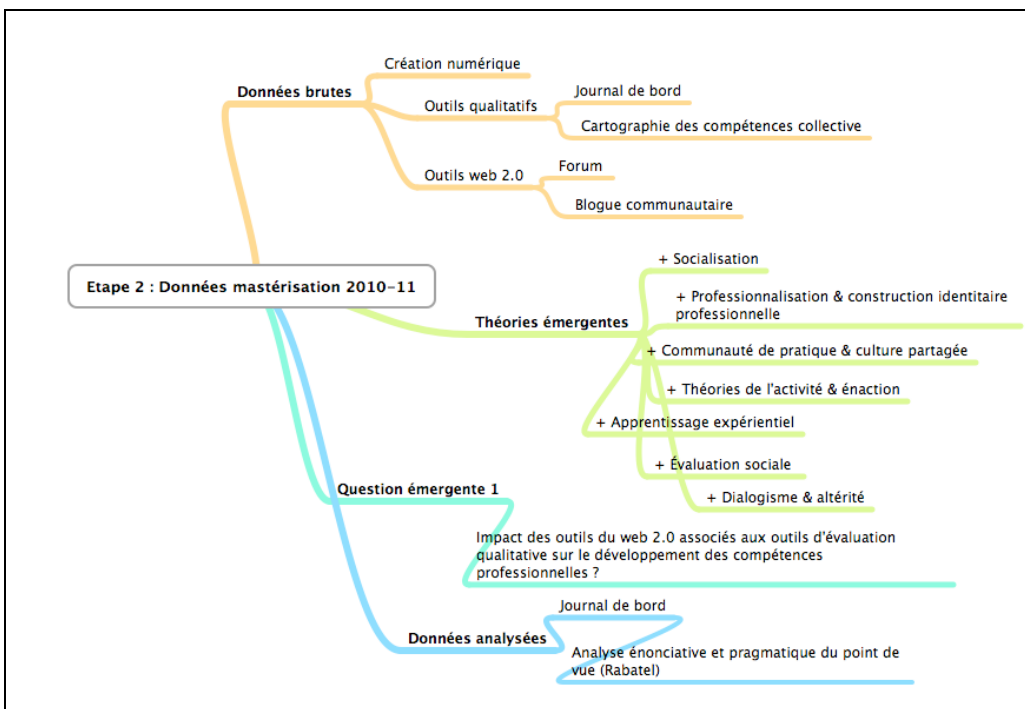


Figure 13 : Étape 2 : Données mastérisation 2010-11

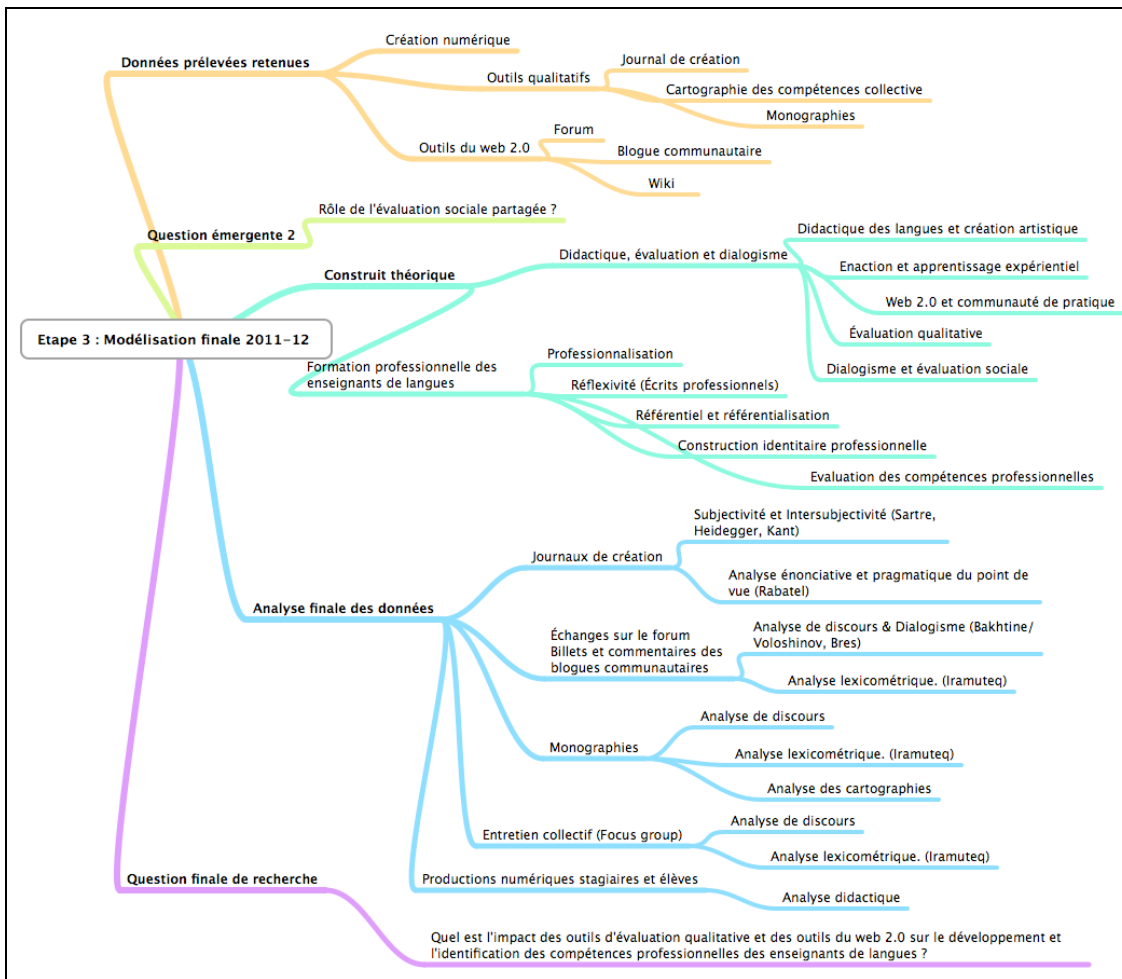


Figure 14 : Étape 3 : Modélisation finale 2011-2012

L'évolution des méthodes de prélèvement et d'interprétation des données a eu, par exemple, une incidence sur l'usage des outils qualitatifs ainsi que sur la démarche d'évaluation. Les outils qualitatifs ont été enrichis par des outils du web 2.0, ce qui a permis de développer de nouveaux concepts tels que la communauté de pratique, la culture partagée, la socialisation, et l'énaction. Par ailleurs, le concept de socialisation a fait progresser la réflexion sur la démarche évaluative. Il a d'une part conduit à questionner la dimension évaluatrice du dialogisme et d'autre part permis d'enrichir le concept de compétence en introduisant dans la modélisation finale le concept de référentialisation.

La question de recherche et les questions de recherche sous-jacentes se sont aussi étoffées tout au long du processus de recherche. La question provisoire de recherche visait uniquement l'impact des outils qualitatifs sur le développement des compétences des enseignants de langues. Au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse des données, des questions spécifiques ont émergé et modifié la question de recherche initiale. En effet, les premières analyses ont permis de constater que les outils qualitatifs ne sont pas qualitatifs en soi et de poser la question du contexte et de l'usage des

outils qualitatifs. L'interprétation des données recueillies suite à cette question intermédiaire a suscité de nouvelles interrogations concernant l'émergence et la lecture des compétences professionnelles dans un contexte où les outils d'évaluation qualitative sont associés aux outils du web 2.0. Je me suis demandée si ces nouveaux outils associés aux outils d'évaluation qualitative permettent de faire émerger les compétences professionnelles. Finalement, la question de l'émergence des compétences et de leur identification m'a conduite à interroger la référentialisation des compétences et son impact sur la construction identitaire professionnelle. Les changements liés aux questions spécifiques ont donné lieu à une reformulation du problème de recherche et de la question de recherche.

La question de recherche finale interroge non seulement la démarche et les outils d'évaluation qualitative mais aussi les outils du web 2.0 : quel est l'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues ? Cette question principale est déclinée de la manière suivante : les outils d'évaluation qualitative sont-ils en soi qualitatifs ? Les outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 permettent-ils de faire émerger les compétences professionnelles ? L'évaluation sociale interne à toute communauté de pratique professionnelle peut-elle servir à documenter la qualité des compétences professionnelles ?

2.3.2. Modélisation à partir du design émergent

Ma recherche est modélisée à partir de la démarche de création TIC fondée sur les théories de l'activité (Vygotsky, 1985 ; Engeström, 1987). Elle peut être visualisée selon un processus continu en paliers à partir des constructions individuelles et collectives de l'expérience et des développements identitaires professionnels.

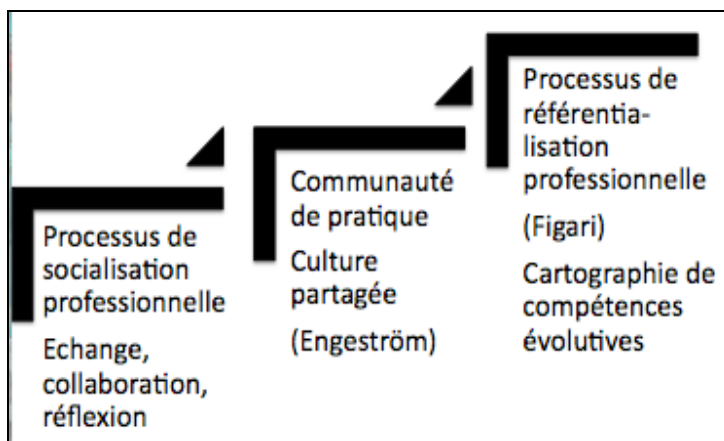


Figure 15 : Processus de socialisation et de référentialisation professionnelle

Dans un premier temps, les échanges et les interactions déterminent la mise en place d'un processus de socialisation professionnelle. Cette étape est essentielle pour la constitution d'une communauté de pratique. L'engagement des membres de l'équipe, par le biais des écrits, permet de faire émerger une culture partagée (Engeström, 1987) à partir des expériences vécues qui s'offrent aux discussions. C'est grâce à ce processus continu que la réflexivité sur le métier peut se dévoiler. La réflexion sur les compétences mises en œuvre et l'évaluation qualitative de ces compétences permettent d'aboutir à une représentation sous forme de cartographie partagée. Ce mode de référentialisation professionnelle (Figari, 1994 : 48) se différencie d'un référentiel de compétences institutionnel figé à faire valider.

Les artefacts web 2.0, pour échanger et collaborer, rendent possible une communication réticulaire qui s'affranchit de la communication académique stéréotypée, sous forme de pratiques langagières universitaires normées comme le mémoire professionnel. Nous sommes ainsi en présence d'écrits "esquisse", formes de pensée en construction. Ils sont à la fois individuels et collectifs, fruit de cette communication réseautée, exposant une pensée collective qui se développe, se précise et s'enrichit au fil du temps. Ces productions sociales sont essentielles pour la conceptualisation. Elles sont au cœur du double processus de socialisation et de référentialisation. Enfin, ces pratiques langagières sociales permettent à la fois l'expression de la professionnalisation en émergence et l'évaluation ou plutôt la mise au jour des apprentissages. Cette démarche d'écriture est ainsi à la fois monographique (Imbert, 2008), individuelle et collective (billets, commentaires, journal de bord), mais aussi cartographique.

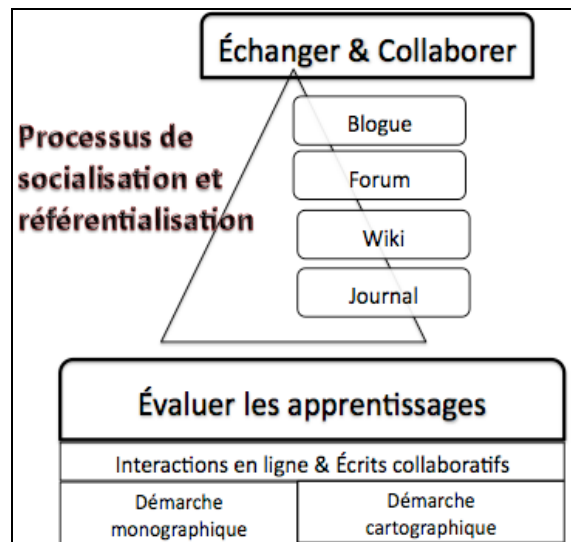


Figure 16 : Les outils web 2.0 au cœur de la communication réticulaire

Le processus de socialisation professionnelle se développe à travers les réseaux d'échange et l'engagement mutuel dans la communauté de pratique. Il s'appuie sur la mise en place d'une culture partagée à partir de la réification des expériences. Le schéma suivant formalise cette démarche :

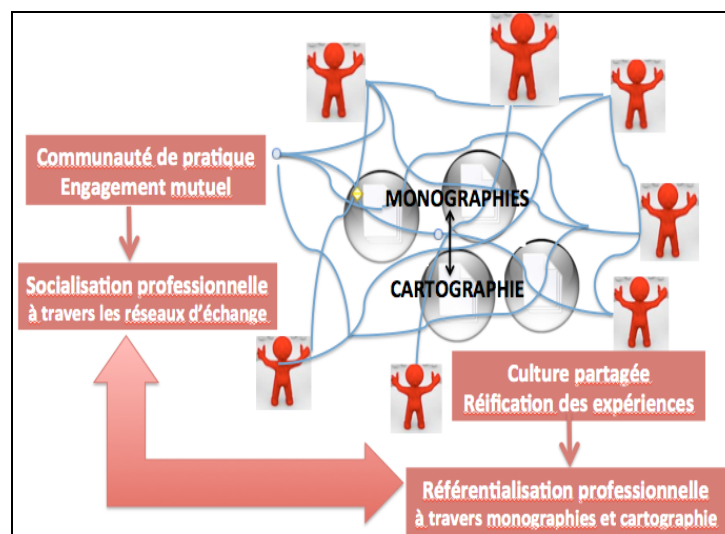


Figure 17 : Démarche de socialisation et de référentialisation professionnelles en réseau

La démarche monographique est essentielle. En reprenant Imbert (2004) et Dubois (2011), nous pouvons définir la démarche monographique comme un processus d'écrits professionnels individuels basés sur une expérience en cours et partagée (une situation professionnelle vécue), destinés à être repris et commentés par une communauté de pratique. Les étudiants, par le biais de monographies « esquisses » se présentent comme personne et comme professionnel et proposent leurs écrits à leurs pairs. Cette prise de conscience de soi par l'écriture individuelle est complétée

par les retours des autres. On aboutit ainsi à une prise de conscience des besoins en terme de développement professionnel mais aussi à une explicitation des compétences professionnelles envisagées et envisageables. Ces écrits monographiques sont la base de la communication réticulaire d'où va émerger une démarche cartographique permettant de formaliser les compétences professionnelles.

Cette modélisation de recherche invoque un ensemble de théories et de concepts propres aux sciences du langage et aux sciences de l'éducation. Je présenterai dans la partie 2 le construit théorique qui s'est précisé tout au long de ma recherche.

PARTIE 2

DIDACTIQUE EN ACTE ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES

La partie théorique présente généralement le cadre épistémologique et méthodologique de la recherche. L'approche inductive que j'ai suivie n'emprunte pas exactement la démarche habituelle qui part de la présentation du cadre théorique pour aller vers un état de la « question », même si le chercheur s'appuie forcément sur des fondements théoriques qui lui paraissent aller de soi. Ma première partie en témoigne. En effet, le chercheur ne démarre pas sa recherche vierge de toute histoire et ignorant d'une pensée théorique. J'ai souhaité présenter l'expérience de terrain qui me constitue ainsi que le premier répertoire théorique à l'origine de mon développement actuel de chercheur.

Pour ces raisons, on ne trouvera pas une énième histoire de la didactique des langues ni un point exhaustif sur la question de la professionnalisation. Ce type de présentation qui reprend point par point l'évolution des positions théoriques qui se sont succédées, a pour inconvénient d'« enfermer » le chercheur dans un cadrage posé comme principe. Il s'agit donc pour moi de montrer autant que possible les questionnements que le terrain de ma recherche a fait émerger.

Le chapitre 3 m'a permis d'aborder la didactique des langues à partir d'un fil conducteur, c'est-à-dire le sujet social qui est au cœur de mes préoccupations. Le questionnement qui suit révèle que le sujet social, l'acteur social du CECRL, n'est pas encore un « objet » didactique central.

Le chapitre 4 interroge la question de la professionnalisation des futurs enseignants de langues. Elle est pensée à travers la dynamique du partage d'expériences vécues par les futurs enseignants et non pas à travers une théorie préétablie autour des notions de référentiel de compétences et de réflexivité. Je me suis intéressée au processus de référentialisation que la dynamique dialogique par la création permet de révéler.

Le parcours théorique que je présente révèle ainsi, chemin faisant, le construit théorique que j'ai pu clarifier en faisant dialoguer les chercheurs autour des interrogations qui sont au cœur de ma réflexion et de ma recherche.

Chapitre 3

Didactique des langues : vers une perspective humaniste et expérientielle ?

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » Paulo Freire (1974)

« Un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » C'est ainsi que le CECRL (p. 9) définit une des premières finalités de la didactique des langues dans une « approche interculturelle ». Je retiens les mots clés de développement, d'expérience enrichissante, de personnalité et identité, d'altérité qui définissent l'optique humaniste et expérientielle qui m'intéresse.

L'objectif de ce chapitre théorique consiste à parcourir la didactique des langues à la recherche de ce sujet social pour voir à quel moment et comment la didactique des langues prend réellement en compte cette orientation éducative. Ce parcours doit permettre de montrer l'évolution que l'on a pu observer depuis l'approche communicative. Il s'agit donc de voir si et comment la didactique des langues s'inscrit dans cette épistémologie.

Les développements récents auxquels nous avons pu assister semblent montrer que la réponse est positive dans la mesure où l'on postule la formation d'un acteur social et une éducation à la citoyenneté européenne. Mais qu'en est-il exactement ? Que peut-on déduire des principes évoqués timidement pour la perspective actionnelle ? L'approche anthropologique garantit-elle une prise en compte effective du sujet apprenant en tant que sujet social ? De même les approches plurielles se distinguent-elles des autres approches ? Il s'agira enfin de voir comment les dernières approches innovantes (les approches valorisant la création et celles qui s'inscrivent dans le web social), qui affirment prendre en compte l'orientation humaniste et expérientielle, proposent d'inscrire le sujet social au cœur des projets.

3.1. Du linguistique au sociolinguistique : d'un sujet épistémique à un sujet social ?

Cette première étape souhaite interroger la didactique des langues sous les aspects linguistique et sociolinguistique. La spécificité linguistique est contenue dans le qualificatif « langues ». En effet, l'héritage et l'ancrage de la didactique peuvent, sans soulever des débats, être inscrits dans le pôle large des sciences du langage et en particulier de la linguistique. Après une longue période qui a vu la linguistique appliquée dominer l'enseignement des langues, nous avons connu dans les années 80 un déplacement vers la sociolinguistique, qui revendique à son tour le domaine didactique, en mettant en avant la primauté des usages et des pratiques. Cette première évolution, du linguistique au sociolinguistique, a-t-elle de la même façon eu pour conséquence de reconsidérer la place de la personne apprenante en didactique des langues ?

L'approche actionnelle vient bouleverser les fondamentaux de la didactique des langues en opérant un nouveau déplacement vers un pôle anthropologique (Portine, 2009) qui fait pencher la balance vers la globalité de la personne humaine, les relations sociales, la diversité culturelle, la citoyenneté. On passerait, en théorie, à une didactique des langues dont la préoccupation ne serait plus l'objet langue, mais le rapport au monde et au langage (Chini, 2009). Cette deuxième évolution, qui n'est pour l'instant pas avérée et qui n'est donc que potentielle, nous permet de poser plus franchement la question d'un sujet social apprenant, l'acteur social du CECRL, et donc d'envisager pour la didactique des langues une approche holistique et expérientielle.

3.1.1. Au début était « l'objet langue »

Mon objectif n'est pas de dresser un état exhaustif de la question mais simplement de me situer en éclairant ma démarche et mon construit théorique en didactique des langues. Une première approche que je souhaite développer renvoie au qualificatif « langues » (je n'entre pas dans un développement sur le terme didactique). On peut affirmer sans risque que la didactique des langues

est l'héritière de la linguistique appliquée des années 50/60. Py (1996 : 11) rappelait que la linguistique appliquée est née dans les années 50/60 en Europe avec pour mission de fournir

d'une part des descriptions grammaticales simples, explicites et adéquates des langues enseignées, d'autre part des principes généraux qui (lui) permettent d'élaborer des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage plus rapides et efficaces.

Le lien premier et originel qui unit linguistique et didactique n'est donc pas uniquement celui d'une relation avec une science connexe mais bien une marque identitaire profonde. La linguistique « appliquée » à et pour l'enseignement des langues était le moteur d'innovation privilégié, il s'agissait de fournir de nouvelles approches, de nouvelles méthodes pour mieux enseigner. La méthodologie audiovisuelle constitue ainsi un bel exemple de ce souci de concevoir une méthodologie d'enseignement permettant d'augmenter son efficacité grâce à sa rigueur (Springer, 1996 : 72). Un des ouvrages théoriques importants de cette période est sans conteste la « didactique analytique » de Mackey (1965) qui formalise les concepts de sélection/réduction, gradation, présentation et répétition (Springer, 1996 : 73-74). Cependant, la gradation proposée par cette didactique analytique ne se résume pas à la réduction simple des contenus linguistiques comme on le définit généralement. Sans entrer dans cette discussion, il est important de retenir que les fondations de la didactique des langues sont constituées par les principes de la linguistique appliquée originelle et de la méthodologie de conception analytique (sélection, gradation, présentation et répétition).

La défense des origines linguistiques constitutives de la didactique des langues est un fil rouge qui traverse son histoire aux périodes cruciales. Il apparaît à chaque évolution cruciale comme celles de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Ainsi, Bailly (2000 : 29-30), en réaction à la montée d'une didactique plus ouverte à la sociolinguistique à travers l'approche communicative, réaffirme la nécessité de conserver la priorité à la linguistique / psycholinguistique, que je qualifierais de linguistique appliquée cognitive. On sait que l'approche communicative a eu pour conséquence de faire pencher le balancier vers l'aisance de la parole en contexte de communication au détriment de la justesse linguistique du message (la fameuse dichotomie fluency/accuracy ou forme/sens). Bailly (2000 : 29) plaide pour la conservation du « courant rationaliste », elle craint en effet que le nouveau « courant relativiste » ne l'emporte grâce aux nouveaux principes socio-communicatifs (le notionnel-fonctionnel). Il est donc urgent pour Bailly de « tenir bon » en proposant

une diversité ordonnée de faits et de phénomènes, de manière à ce que, accompagnés, ces élèves en fassent, au sein d'une approche communicative qui reste à rénover, un traitement appropriatif efficace. Ce traitement des faits de langue et de culture comportera bien entendu pour les apprenants en question une

part de découverte, de prise de contact/exposition, d'imprégnation massive, conduisant à l'assimilation inductive des régularités et des systèmes, et à la formation d'automatismes mémorisés, sollicitables en fonction des besoins communicatifs).

On le comprend bien, la didactique des langues, à travers le courant rationaliste, héritier de la linguistique appliquée et de la didactique analytique, ne peut que maintenir « l'objet langue » comme pivot central sans perdre son âme.

3.1.2. Les dangers du relativisme sociolinguistique

Pour Bailly, le courant relativiste se définit par deux caractéristiques : la première renvoie au fonctionnalisme qui vise une efficacité opératoire et s'inscrit dans un éclectisme par delà les cohérences théoriques ; la deuxième concerne la sociolinguistique variationniste qui réfute l'idée de structure et de norme linguistique et s'inscrit plus globalement dans le relativisme de la post-modernité. De Robillard (2008), sociolinguiste et créoliste, définit cette position relativiste décrite par Bailly. Pour lui, la « langue » enseignée à l'école est fondée sur une vision réductrice qui met en avant l'existence de structures linguistiques rationnelles et fonctionnelles. On ne tient pas compte de l'aspect social et de la dimension sociolinguistique, on ne se demande pas par exemple

comment faire travailler aux élèves la socialité, dimension, très faiblement prise en compte dans la didactique des langues ? Travailler cette dimension nécessiterait une importante composante de réflexion sociolinguistique dans la formation des enseignants, et formateurs de formateurs (De Robillard, 2008 : 14).

Pour De Robillard, la langue système, l'objet langue, est une construction idéologique et politique qu'il faut questionner, en particulier dans le rapport que les enseignants et les élèves se font de la norme scolaire. La dimension sociolinguistique doit donc constituer une entrée privilégiée de la didactique des langues. De Robillard pousse son analyse en critiquant de la même façon la didactique du plurilinguisme, en particulier l'optique « éveil aux langues » (Candelier, 2003). Il montre que les approches plurielles restent dans une vision des langues

systèmes et affirme que « L'idée aseptisée de la langue « système » y sert donc implicitement de base à la réflexion, même si, à l'évidence, ces auteurs sont pétris de sociolinguistique. (2008 : 16).

Il se demande si « L'ouverture à la diversité se résume... à la diversité, à l'altérité des formes linguistiques, à des systèmes ? ».

La didactique du plurilinguisme, qui s'oppose aux didactiques monolingues, permet à la didactique, pour De Robillard, de mieux confronter les locuteurs à « l'étrangeté des formes linguistiques nouvelles ». La finalité affichée étant celle d'une meilleure ouverture à la diversité linguistique et culturelle et donc à la tolérance citoyenne. Cependant l'approche contrastive maintiendrait l'idée de « langue système », on troquerait un universel linguistique pour un autre universel de la tolérance. De Robillard propose ainsi une autre approche sociolinguistique plus radicale, qui dépasserait une sociolinguistique positiviste. Il s'agirait pour lui de

complexifier les « langues » qu'on enseigne en explicitant les enjeux identitaires et politiques qui permettent de les construire et doivent être partie prenante de la didactique des langues (2008 : 18).

Cependant, ce relativisme militant et politique maintient le paradigme de l'enseignement puisqu'il est du devoir de l'enseignant de révéler, d'explicitier et dénoncer l'idéologie cachée dans la notion de langue système et dans les pratiques langagières.

Ce débat est repris par Chini (2009), didacticienne de l'anglais et linguiste de l'énonciation, qui reconnaît la réalité du tournant sociolinguistique pris par la didactique des langues. Elle s'interroge sur la nouvelle évolution en marche suite au CECRL (2001), c'est-à-dire l'approche actionnelle.

Chini s'oppose bien entendu à la position de De Robillard qui critique la langue en tant que « système stable et clos sur lui-même » suggérant une approche variationniste des langues. Mais là n'est pas mon propos. Chini s'intéresse aux conséquences de la nouvelle orientation actionnelle qui inscrirait la didactique des langues dans le pôle anthropologique et non plus dans le pôle formel. Elle reprend à son compte la position de Portine (2009) :

un apprenant doit à la fois structurer correctement ses énoncés (correction/accuracy) et se préparer à agir en temps réel (habilité langagière ou fluency), mais il ne peut pas faire les deux en même temps, thématiquement, il faut donc subordonner l'un à l'autre.

La didactique des langues a ainsi le choix, lors de la sélection et présentation des objets de savoir, d'opter pour une entrée formelle ou pour une entrée anthropologique. Or, le pilotage par la tâche, proposé par le CECRL, fait basculer la didactique vers le pôle anthropologique dans la mesure où l'apprentissage formel va se faire de manière induite dans le cadre de la réalisation de la tâche. Ceci entraîne pour elle une minoration des opérations psycholinguistiques telles qu'elles sont définies dans la théorie des opérations énonciatives de Culioli, et en plus une véritable marginalisation du linguistique.

Chini craint une minoration du « sujet cognitif et psycholinguistique » pris en compte par la notion de centration sur l'apprenant de l'approche communicative au profit d'un sujet social (l'acteur

social du CECRL) qui reste cependant à définir. Pour Chini (op. cit.), en milieu scolaire il est urgent de maintenir ces deux options, formelle et anthropologique, le

rapport « apprenant-apprenant », mais aussi le "rapport au monde" intimement lié au rapport au langage, au travers de la construction de la langue étrangère et de son rapport avec la ou les langue(s) de référence du sujet, toutes choses, monde et langues, qu'il convient que l'apprenant conceptualise, si l'on veut qu'il puisse agir de façon autonome et efficace, en prenant en compte les données pragmatiques et sociales.

Il est intéressant de noter que Chini pose, sans l'approfondir, la question de la définition du sujet social. On retrouve à travers ces différentes réactions et questionnements, de manière plus ou moins explicitée, la revendication d'un sujet épistémique universel. Le sujet social, avec ses affects, ses potentialités, ses identités, ses désirs, n'est pas toujours pris en compte, même si De Robillard et Chini en esquisse certains traits.

3.1.3. Les craintes d'une dilution de la langue dans une optique d'éducation à la citoyenneté

Pour finir ce premier questionnement autour de la notion de langue, il me semble intéressant pour la suite de mon propos de relever deux réactions. L'option sociolinguistique et anthropologique ne consiste pas à prendre simplement en compte les besoins langagiers comme on le faisait avec le Niveau Seuil et l'approche notionnelle fonctionnelle et comme on le retrouve dans la méthodologie du français sur objectifs spécifiques. Le CECRL propose une définition des compétences générales à côté des compétences langagières, évolution critique qui pourrait faire basculer la didactique des langues vers la prise en compte d'un sujet acteur social. Notons au passage que le CECRL n'en tient absolument pas compte dans les descripteurs de performance qui ne concernent que la langue.

Cette compétence générale et personnelle distingue

des savoirs, présentés comme incarnés au sein même des expériences sociales et des communautés auxquelles l'acteur social appartient ; des aptitudes et savoir-faire, qui renvoient aux pratiques sociales quotidiennes nécessaires pour vivre dans une communauté (le caractère expérientiel est ici nettement affirmé, en ce que les savoir-faire sont présentés comme indissociables des expériences sociales) ; des savoir-être qui renvoient à la personnalité, aux valeurs, à l'identité de l'acteur social. (Huver & Springer, 2011 : 243).

Si l'on tient compte de ce descriptif, on peut considérer qu'il est conforme à l'objectif européen qui souhaite développer une personnalité interculturelle et plurilingue. Même si cet aspect ne

transparaît pas dans les pratiques liées au CECRL, l'option anthropologique, la prise en compte hypothétique des savoir-être fait réagir, parfois violemment, dans la mesure où l'idée d'éducation d'une personnalité, la prise en compte d'un sujet social réel risque de faire éclater l'unité de la didactique, les fondamentaux que nous avons explicités. Maurer (2012 : 148) s'appuie sur Porcher (blog de l'Asdifle) pour rejeter toute idée de savoir-être et donc de sujet social pour la didactique des langues :

Savoir et savoir-faire, c'est-à-dire les concepts et leur application, ne méritent, certes, aucun commentaire. Ils sont bien à leur place. Mais le savoir-être est proprement insensé. Un enseignant de langue serait-il qualifié pour transmettre à qui que ce soit les modalités éthiques d'une conduite personnelle adéquate ? Et au nom de quoi ?

Porcher récuserait donc tout ce qui relève de l'intime et affirme que cela n'a pas de place en didactique des langues. Maurer (2012) propose ainsi un pamphlet contre l'évolution actionnelle et l'idéologie citoyenne du Conseil de l'Europe, c'est-à-dire les options européennes portées par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il récuse l'objectif européen de « développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme de vivre ensemble » (2012 : 148). Il dénonce un « enseignement de l'ignorance » qui consiste à troquer l'enseignement des savoirs linguistiques au profit de savoir-être et d'une éducation citoyenne qui s'appuieraient sur la didactique des langues comme matière scolaire, annihilant sa raison d'être, c'est-à-dire l'orientation formelle. Même si cette prise de position paraît polémique et caricaturale, elle n'en exprime pas moins une crainte face à une éventuelle dilution du noyau dur de la didactique des langues.

Ce premier parcours autour de débats concernant l'identité première de la didactique des langues a permis de souligner la vivacité des points de vue. C'est donc l'objet langue, les savoirs premiers pourrait-on dire, qui constitue la préoccupation essentielle de la didactique des langues. En creux, nous voyons aussi que l'on maintient une modalité d'enseignement transmissive, c'est aux enseignants et aux manuels de prévoir une organisation claire et rationnelle de l'objet langue, l'élève étant un sujet universel, sujet épistémique, indifférencié. L'analyse de manuels confirmerait sans difficulté la réalité de cette option. La notion de progression (Coste & Véronique, 2000) et celle de séquence didactique constituent toujours le schéma dominant de la pédagogie de la classe de langues.

La didactique des langues ne s'est pas véritablement engagée dans une réflexion sur « les pédagogies de l'apprentissage » (Altet, 1997) qui proposent des alternatives au mode transmissif. Chini nous invite à nous poser la question du sujet social. L'approche communicative, qui propose une centration sur l'apprenant, la perspective actionnelle, qui suggère de considérer le sujet comme

un acteur social, semblent faire vaciller la didactique des langues de son socle linguistique. On entreverrait, en théorie comme nous venons de le dessiner, avec l'option anthropologique, une nouvelle vision du sujet de l'apprentissage. Cette première étape me permet de situer ma recherche dans une vision différente des débats que je viens de présenter. La visée humaniste et expérientielle semble échapper aux réflexions didactiques autour de la question didactique versus sociolinguistique. Mais, est-ce le cas ?

3.2. Communication et action : à la recherche de l'acteur social

La deuxième étape pourrait mieux satisfaire mes préoccupations. En effet, le CECRL est le premier ouvrage majeur en didactique des langues à proposer de considérer l'élève comme un acteur social. Mais, l'acteur social du CECRL est-il un apprenant acteur sujet social à part entière ? Comment peut-on définir ce que serait un élève sujet social ? Si acteur social il y a désormais en didactique des langues, comment se définissent de nouvelles pratiques langagières et sociales (une autre forme de communication et d'action) au sein même de la classe de langue ? Dans ce cas peut-on parler, avec Habermas (1995), d'agir communicationnel ?

3.2.1. L'apprentissage : un rapport à soi, aux autres et au monde

Dans un tout autre domaine, la recherche scientifique, Halbwachs (1994) explique que la recherche expérimentale vise généralement un cognitif pur et ne peut se préoccuper et saisir la complexité du vivant et du social. Les sujets étudiés dans ce type d'approche ne peuvent être que des sujets épistémiques représentatifs d'un type générique. Il me semble qu'il en va de même pour la didactique des langues qui s'est essentiellement préoccupée de l'objet langue avec pour ambition louable de définir le programme le plus rationnel et efficace pour un « objet-élève » universel, indifférencié, dépouillé de toute particularité sociale et culturelle, sans culture ni histoire. Dans cette optique, un enseignement correctement programmé (grâce aux avancées de la linguistique et

psycholinguistique) devrait permettre l'apprentissage et l'assimilation des savoirs rationnellement présentés et cela quel que soit l'élève. Ce sujet épistémique est censé progresser en acquérant chacun des savoirs soigneusement enseignés, que ce soit de manière déductive ou par conceptualisation. L'élève apprenant des langues est généralement considéré comme un sujet sans affect, sans histoire personnelle, sans personnalité, sujet cognitif capable de résoudre des problèmes, des tâches, grâce aux automatismes et aux stratégies acquis lors des apprentissages. Nous avons vu que le passage vers l'entrée sociolinguistique peut permettre cependant d'envisager l'apprenant dans sa socialisation biographique et communautaire sans pour autant inclure l'aspect psychologique.

Charlot, Bautier, Rochex (1992 : 19) estiment que le sujet est toujours singulier, une personne offrant une « synthèse humaine originale » construite dans une histoire personnelle, familiale et sociale. Charlot (1997) propose de considérer l'apprentissage comme un triple rapport : à soi, aux autres et au monde. Pour lui, le rapport aux savoirs « purs », c'est-à-dire l'appropriation d'un savoir objet et la maîtrise d'un savoir-faire ne constituent pas l'essentiel de l'apprendre. Il faut également considérer les rapports sociaux, c'est-à-dire l'histoire sociale, que ce soit l'histoire familiale ou l'histoire sociale en général, celle du monde dans lequel on vit. Cette dimension sociale ne peut donc pas être évacuée, dissoute dans un sujet générique abstrait.

Il est également nécessaire de prendre en compte la démarche identitaire, le rapport identitaire à soi et aux autres (voir infra, chapitre 4 en ce qui concerne la formation professionnelle des enseignants). Charlot montre que l'on doit voir ce rapport aux savoirs comme une synergie de différents rapports à soi, aux autres et au monde. Le sens se construit socialement par des sujets sociaux en interaction, il ne peut naître indirectement. Autrement dit, le rapport aux savoirs se construit à travers des activités sociales, dans l'échange avec les autres, avec soi-même, au sein même d'une communauté. Bref, communiquer et agir se construisent au sein d'une communauté, dans des activités et des formes d'échanges qui portent la marque d'histoires singulières et de rapports sociaux. Le sujet social se construit, certes, individuellement, mais il se construit aussi par les autres. Apprendre fait donc sens par rapport à une conception du monde, à l'image qu'on a de soi, à son désir, à son histoire personnelle et sociale, etc.

3.2.2. L'acteur social et les tâches sociales sous l'angle du CECRL

Qu'en est-il alors de l'élève « acteur social » proposé par le CECRL ? L'un des buts affichés par les auteurs de ce nouveau cadrage didactique est de proposer un dispositif permettant aux apprenants de mieux faire sens de leurs apprentissages. Cet objectif est partagé par les différentes approches fonctionnelles et communicatives. On pensait que l'analyse en amont des besoins contextuels permettrait de faciliter l'accès au sens dans la mesure où la clarification du résultat final ne pouvait que concerner l'apprenant qui verrait les usages opérationnels potentiels. La perspective actionnelle renforce cet objectif, on estime ainsi que c'est la définition d'une tâche proche des préoccupations de la vie quotidienne qui faciliterait cet accès au sens.

Le CECRL (2.1.) présente son approche – sa visée actionnelle – en complétant la visée communicative de la manière suivante : « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». L'acteur social n'est pas réellement défini, l'action sociale pas plus. On peut déduire des différentes propositions que le CECRL propose de distinguer un agir scolaire, c'est-à-dire un « faire semblant accepté volontairement » conforme à la simulation communicative, et un agir qui serait social, c'est-à-dire un engagement dans des tâches « cibles » ou de « répétition » ou proches de la vie réelle » ... choisies en fonction des besoins de l'apprenant » (CECRL : 121). Nous remarquons que l'acteur social disparaît curieusement au profit de l'apprenant. De plus, la nuance entre le « faire semblant » et les tâches « proches de la vie réelle » semble bien tenue. Enfin, ces tâches dites sociales continuent de s'appuyer sur une analyse des besoins en amont de l'apprentissage.

Nous retrouvons finalement pour l'approche par tâche les propositions de l'approche communicative cognitive qui s'appuie sur le traitement de l'information et postule l'existence de processus généraux (stratégies cognitives ou modèle du bon apprenant par exemple) non spécifiques aux sujets sociaux apprenants. De plus, la tâche est investie de vertus qu'elle ne saurait avoir. Ainsi, pour l'approche par tâche, l'apprenant doit avoir une intention et doit concevoir le résultat final de son action (Goullier, 2006). L'apprenant serait ainsi un acteur rationnel qui, grâce aux explications claires et rationnelles de l'enseignant, pourrait s'engager volontairement dans l'action et réaliser une tâche proche de la vraie vie.

Je n'entrerai pas dans la réflexion sur la question de savoir si une action est obligatoirement intentionnelle et comment cette intentionnalité se révèle. L'intentionnalité et la projection constitueraient pour le CECRL la condition sine qua non de l'agir, la cause d'une action effective et affective. Dit autrement, cette intentionnalité serait dans la tâche, étant entendu que l'enseignant est nécessairement en mesure de la formuler clairement ! Le sujet apprenant acteur social n'aurait alors aucune responsabilité dans cet agir social prêt à l'emploi.

La tâche finalisée, orientée vers des fins, proposée par le CECRL, est par conséquent problématique. Rosen (2007 : 23) présente un schéma, simpliste mais éclairant, qui explicite cette vision réductrice de l'action sociale en proposant un continuum allant du communicatif à l'actionnel, avec d'un côté « l'apprenant comme apprenant de la langue » (on apprécie la tautologie) relié à la classe de langue et, à l'autre extrême, « l'apprenant comme utilisateur de la langue » relié à la société grâce aux tâches réalisées. On ne voit pas comment cette approche par les tâches va permettre de mieux prendre en compte l'élève comme sujet et acteur social.

3.2.3. La dimension sociale du CECRL

Springer (2009) questionne la réalité de la « dimension sociale » du CECRL. Il montre qu'en fait la perspective actionnelle ne fait que clarifier et redéfinir la simulation communicative à travers la « tâche pédagogique communicative ». La perspective/visée actionnelle, pour Springer, occulte de ce fait l'aspect social des théories de l'activité. On reste dans une représentation d'un apprenant solitaire, être cognitif certes mais être épistémique. On se situerait au niveau intermédiaire de l'activité sociale. L'intention n'est pas celle des acteurs sollicités, elle est subie. Cette vision de la tâche ne s'appuie pas sur de réels besoins d'agir, matériel ou idéal.

Pour Springer, qui s'appuie sur la pensée d'Habermas, l'agir communicationnel vise un consensus social à travers le dialogisme pour agir. La compréhension et l'interprétation d'une possible action ne peuvent s'envisager que par la communication à travers laquelle se définit une intention commune et un projet commun à réaliser ensemble. Apprendre ne peut être dissocié d'« une expérience personnelle et collective ». On peut considérer de manière simplifiée que l'agir consiste à réaliser quelque chose qui peut être matériel et proche de la vie. Cependant, il est nécessaire de voir l'agir social, la tâche socialement partagée, comme indissociable de l'action langagière orientée vers l'entente pour agir ensemble. C'est grâce à ce dialogue, ce dialogisme en action, que les acteurs vont pouvoir s'approprier, transformer, créer des objets concrets ou abstraits. Définir

l'action sociale comme simple reproduction de la vraie vie est une vision réductrice caractéristique de la finalité utilitariste en didactique des langues. Pour l'optique sociale, le sens de l'action émerge du dialogisme, c'est un sens socialement partagé et situé.

De son côté, Puren (2004) propose une redéfinition de la perspective actionnelle en insistant sur le co-actionnel. Il souhaite montrer que ce qui importe c'est l'entente et la coordination des acteurs impliqués dans l'action pour agir socialement. L'approche co-actionnelle doit alors dépasser le cadre de la simple communication. On retrouve dans les critiques de Puren un positionnement identique qui montre que le changement qui pourrait se mettre en place ne peut venir que d'un changement de paradigme profond.

La dimension sociale du CECRL est loin d'être évidente. Ce changement de paradigme espéré et proposé par ces didacticiens ne semble pas d'actualité. Nous pouvons donc douter des intentions du CECRL pour faire bouger la didactique des langues vers un sujet apprenant acteur social. La perspective actionnelle maintient un ancrage rationaliste et cognitiviste. L'objectif de transparence et d'efficacité de l'enseignement des langues est premier. Le CECRL a pour finalité de fournir aux systèmes éducatifs européens un outillage commun permettant d'harmoniser et de comparer les résultats des différents systèmes éducatifs européens. Le CECRL vise ainsi un certain universalisme qui peut difficilement tenir compte des particularités locales de sujets acteurs sociaux. La visée affichée est certificative et institutionnelle. Il s'agit de relier les examens au référentiel proposé par le CECRL, c'est-à-dire à l'échelle « universelle » des niveaux communs de référence en langue. C'est d'ailleurs ainsi que l'ensemble des pays européens l'a compris en adoptant les standards définis par le CECRL.

Cette deuxième étape ne semble pas plus satisfaisante que la première. La notion d'acteur social, pourtant, correspond bien à notre visée humaniste et expérientielle. Cependant, il ne s'agit que d'une potentialité comme l'ont fait remarquer à juste titre Puren et Springer.

3.3. Ouverture à la citoyenneté et approches plurielles : un sujet social pluriel ?

La difficulté que je viens de souligner, définir un curriculum humaniste qui vise à développer la personnalité et l'identité des apprenants, a été mise en évidence dans les derniers travaux du

Conseil de l'Europe. À partir de l'option plurilingue et pluriculturelle, l'éducation à la citoyenneté vient apporter quelques correctifs pour la didactique des langues.

Le CECRL ne peut pas être réduit aux aspects développés supra. Il a également permis de redéfinir l'approche communicative en incluant une « visée » actionnelle, il a suscité surtout l'éclosion de nouvelles définitions de la didactique des langues à travers l'optique plurilingue. La didactique des langues a ainsi été profondément ébranlée dans ses fondements. D'une optique monolingue on propose de passer à des considérations plurielles, le pluri-linguisme et le pluri-culturel. Le projet européen, dont l'objectif est de préserver la diversité linguistique et culturelle de l'Europe, débouche sur une nouvelle utopie pour une éducation européenne citoyenne. La didactique du plurilinguisme serait en passe de devenir la nouvelle doxa. L'acteur social serait alors un acteur citoyen pluriel. Mais, comment cette nouvelle orientation, qui envisage une ouverture citoyenne, prend-elle en compte l'apprenant sujet social ?

3.3.1. Acteur social et interculturel

La didactique des langues semble être au cœur du projet politique européen. Ce chamboulement épistémologique et idéologique permet-il, au moins en théorie puisqu'il est trop tôt de voir comment cela se passe sur le terrain, de doter la didactique des langues d'un nouvel horizon plus sensible à un sujet apprenant acteur social et citoyen européen ? Question ambitieuse à laquelle je ne pourrai pas répondre mais qui me semble importante à défricher et déchiffrer. La complexité de cette question est certaine, aussi je ne retiendrai que quelques éléments qui me semblent d'intérêt pour mon construit théorique concernant les différents glissements didactiques.

La première évolution, qu'il faut souligner, se retrouve dans l'intitulé « didactique des langues et des cultures » apparu au moment de l'approche communicative. Rappelons que les années 70/80 sont marquées par la centration sur l'apprenant et ses besoins, par les actes de parole retenus dans l'approche notionnelle fonctionnelle et enfin par une prise en compte de l'objet culturel. On pourrait croire que le modèle fonctionnel et communicatif a permis d'opérer un changement notable de cap en introduisant le multidimensionnel par le biais de la centration sur l'apprenant. On pourrait penser que cette nouvelle centration a impliqué une orientation pédagogique et donc une ouverture sur les questions d'apprentissage, questions éducatives et questions sociales. Ce ne fut pas le cas. Galisson (1982 : 14) dénonçait très justement l'ignorance des courants de la pédagogie active des didacticiens et théoriciens de l'approche communicative. On ne parlait pas ou peu de pédagogie, on

ne se référait pas ou peu aux pédagogues qui se sont intéressés au recentrage sur le sujet de l'apprentissage.

Le modèle fonctionnel (et communicatif) s'est ainsi essentiellement préoccupé de

la détermination préalable du produit attendu à la fin de l'enseignement. L'ensemble des comportements visés est en fait une reproduction des comportements observés en situation réelle. Les contenus et l'organisation didactique sont déterminés par cet isomorphisme. Le planificateur fait les choix, l'apprenant est invité à s'y conformer le mieux possible. (Springer, 1996 : 183).

On retrouve ainsi un nouveau savoir objet, certes plus complexe et incluant les actes de langage et les situations de communication visées, et un sujet que l'on nomme apprenant, mais qui garde toujours une certaine universalité même si elle est délimitée par des communautés de discours. L'enseignement sur objectifs spécifiques se développe dans ce cadre en suivant ce modèle didactique fonctionnel. L'approche fonctionnelle communicative s'inscrit dans la pédagogie par objectifs qui vise la finalité rationaliste de la linguistique appliquée. L'apprenant n'est toujours pas un sujet social.

Cependant, l'approche fonctionnelle et communicative a permis de poser la question de l'objet « culture » au côté de l'objet « langue ». La compétence de communication a été en effet décomposée en composante linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, etc. Galisson (1991 : 114) disait

Si les didactologues/didacticiens parlent de plus en plus de culture(s), ils ne parlent pas forcément de la même chose. À la question : « Quelle(s) langue(s) enseigner ? », ils en ont ajouté une autre : « Quelle(s) culture(s) enseigner ? »

Galisson soulignait que les maximalistes du culturel sont les héritiers de l'enseignement de la civilisation et de la culture savante, la « culture cultivée ». Une des conséquences de cette approche est de « vouloir « fabriquer » des étrangers à la ressemblance des Français cultivés » (op. cit. : 14). Le courant minimaliste vise au contraire de fournir « une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux. ». Le retard pris pour l'objet culturel s'explique, selon Galisson, par l'absence de travaux de synthèse en anthropologie. Nous pouvons remarquer qu'il s'agit dans ce cas de définir des savoirs culturels enseignables. Ces réflexions ne concernent pas le sujet apprenant mais les contenus à enseigner.

Porcher (1995 : 53) disait de son côté que

Depuis une quinzaine d'années, l'interculturel a pénétré le champ de la didactique du français langue étrangère, au point que, aujourd'hui, personne ne songe plus à l'en écarter même si de nombreux désaccords subsistent sur sa définition et sur le rôle qu'il doit tenir dans les pratiques pédagogiques.

La transposition didactique de l'interculturel a eu bien entendu pour conséquence de réduire son impact. Porcher explique que la didactique a retenu la comparaison de la culture source et de la culture cible mais aussi la nécessité des échanges.

La capacité interculturelle fondamentale, alors, c'est celle de la décentration, de l'orientation positive vers l'altérité, de l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui, selon ses réflexes et ses a priori. (Porcher, 1995 : 60).

Une pédagogie interculturelle suppose « une relation à l'autre » et une « bonne connaissance de soi ». Pour Porcher, définir une compétence interculturelle implique de cerner des savoir-faire culturels et sociaux. Il propose ainsi de traiter les « universels-singuliers », c'est-à-dire des thèmes porteurs comme l'eau, l'amour, etc., dans la mesure où cette entrée thématique permet une approche comparativiste.

Abdallah-Pretceille de son côté (2003 : 146) insiste sur le fait que

la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. (...) L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui.

Dervin (2009 : 167), reprend les positions d'Abdallah-Pretceille et critique cette approche du culturel/interculturel qu'il qualifie de « différentialiste/culturaliste ». Elle consiste à confronter deux entités culturelles pour expliquer les différences du soi et de l'autre. Il se demande fort à propos : « Où est le sujet (Anderson, 1999) dans cette conception de la culture et l'identité aux frontières impossibles à définir? ». Abdallah-Pretceille (2009 : 51) dit clairement que « si les dimensions linguistique et culturelle constituent bien une condition nécessaire à la communication, elles ne sont cependant pas des conditions suffisantes. ». La « langue outil » et la « culture-outil » revendiqués par la didactique des langues et des cultures continuent à exclure le rapport à autrui, c'est-à-dire les sujets acteurs de l'apprentissage.

L'enjeu ne peut donc être de connaître les cultures même celles des autres, mais de comprendre l'expérience humaine dans ses singularités et aussi dans sa totale universalité. (Abdallah-Pretceille, 2009 : 53).

L'option anthropologique, qui est celle de la nouvelle didactique, suppose ainsi « la reconnaissance du sujet, « le retour de l'acteur » pour reprendre la formule d'Alain Touraine » (Abdallah-Pretceille, op. cit. : 55). Les questionnements autour de ce nouvel objet culturel/interculturel rappellent les débats que j'ai présentés à propos de l'objet langue. La didactique des langues et des cultures devrait prendre en compte avant tout le relationnel et le social. La question du sujet et de l'identité en construction est bien entendu au cœur des débats sur l'interculturel. Ces quelques propos rapides montrent que l'approche du culturel/interculturel concerne essentiellement un nouvel objet

d'enseignement, l'objet culture, même si l'approche interculturelle, parce qu'elle se préoccupe d'anthropologie, aurait permis d'aborder le sujet social dans ses relations à l'autre culturel.

3.3.2. Approches plurielles : vers un sujet social pluriel ?

Plus récemment, de nouveaux glissements sont apparus. La didactique du/des plurilinguisme(s) et la didactique dite plurielle (Candelier, 2008) sont aujourd'hui au cœur des questionnements. Mais accorde-t-on pour autant une place à l'apprenant sujet social pluriel, pour reprendre l'homme pluriel de Lahire (2005) ? Il n'est pas simple d'apporter un éclairage satisfaisant face au foisonnement des réflexions et démarches suscitées par le CECRL. L'objectif n'est donc pas de présenter tous les courants du plurilinguisme qui font l'objet de nouvelles controverses (Maurer, 2012 par exemple). Cette nouvelle didactique se cherche encore et propose plus un potentiel que des réalisations abouties et validées (à l'exception de l'éveil aux langues), même si certains souhaitent que cette nouvelle optique permette de « repenser la didactique comme un espace d'action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité » (Castellotti et Moore, 2008 : 214).

Les nombreux développements autour du plurilinguisme devraient laisser, dans les différents textes, des traces majeures permettant d'appréhender dans sa globalité le sujet acteur social et citoyen européen.

Macaire (2008) définit cette évolution en insistant sur la nécessité

de passer d'une logique linéaire cumulative, à savoir l'apprentissage d'une langue L1 puis L2, à l'apprentissage des langues L2, L3, etc., à une logique complexe, celle du / des plurilinguismes, articulant les langues entre elles, sans statut de pouvoir pour l'une ou l'autre et favorisant, tout au long de la vie, la rencontre avec les langues, qu'on les apprenne ou pas, avec les cultures, qu'on les adopte ou non. Cette compétence plurilingue et pluriculturelle est une posture de vie et d'apprentissage.

Elle considère que la compétence plurilingue et pluriculturelle, définie par Coste, Moore et Zarate (1997), est au cœur des évolutions didactiques,

le bi / plurilinguisme est un phénomène à la fois individuel et sociétal, qui se situe dans une reconnaissance de la diversité des ressources linguistiques et culturelles des individus, qu'elle convoque ensemble comme des richesses et dans les interrelations entre langues et cultures (apprendre des langues et par les langues).

Ceci aurait, pour elle, comme conséquence d'élargir la portée de l'objet langue qui inclurait les dimensions individuelles et sociales. Le plurilinguisme ainsi défini propose une vision holistique des langues et de l'éducation plurielle. Candelier (2008), dans le même numéro des Cahiers de l'Acedle, choisit la notion d'approches plurielles pour éviter les confusions bi/pluri/multilingue. Il propose une autre définition qui montre le passage du mono au pluri :

Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en oeuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

Ces définitions insistent sur le changement opéré du singulier de la langue au pluriel de la diversité. Cependant, ces définitions n'inscrivent pas l'homme pluriel et l'apprenant acteur social pluriel au cœur des préoccupations. Elles proposent « d'apprendre les langues par les langues » et de placer l'apprenant face à « des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ».

Candelier (2009) passe en revue les nombreux courants pour en tirer quelques convergences. Une de ces convergences consiste à mettre en relation des langues et des cultures dans la même méthodologie d'enseignement et pas uniquement de voir les synergies possibles entre différents enseignements de langue. Ce point définit une première finalité qui serait de « faciliter l'acquisition du plurilinguisme ». L'objectif pédagogique serait alors de faire un travail sur plus d'une langue et culture. Un deuxième élément important concerne l'idée que la/les langues pourraient bénéficier de l'interdisciplinarité dans la mesure où elles auraient dans le cadre d'autres disciplines un véritable statut communicatif. Il s'agit alors de penser dans ce cadre l'alternance des deux langues avec pour conséquence de modifier l'idée selon laquelle la langue source doit être bannie. Une troisième caractéristique envisage la compétence plurilingue dans un parcours d'apprentissage comportant au minimum trois langues (dont la langue source).

Il ressort de cette analyse que la préoccupation principale de la didactique du plurilinguisme tourne autour, d'une part, des contacts que l'on souhaite envisager entre deux langues cultures ou plus au sein même de l'école, et, d'autre part, autour d'une approche de la tolérance, de l'ouverture à l'autre, de la citoyenneté. On retrouve l'importance de l'interculturalité et du dialogue interculturel, ainsi que des valeurs sociétales de tolérance et d'ouverture portée par l'idéologie européenne. La didactique plurielle redéfinit ainsi son objet d'étude, à savoir la compétence plurilingue et pluriculturelle, minorant de la sorte l'objet langue traditionnel. Le sujet pluriel des approches plurielles se définirait par rapport à une socialisation biographique (mes langues, mes communautés). Cette approche identitaire opère bien un changement profond pour la didactique des

langues. On retrouve l'idée de la pluralité des soi à partir d'une optique socio-linguistico-historique, proche de l'homme pluriel de Lahire (2005). Le sujet apprenant, pour la didactique plurielle, n'est plus considéré comme un sujet homogène défini par une appartenance nationale, mais comme un sujet complexe avec une biographie plurielle héritée de sa famille et des communautés auxquelles il peut se référer.

3.3.3. Didactique des langues et citoyenneté

L'ouverture aux autres, la tolérance, la citoyenneté européenne constituent également une piste nouvelle pour la didactique des langues. Elle modifie les finalités de la didactique en plaçant les valeurs éducatives de citoyenneté au cœur de son approche. La réflexion sur le sujet apprenant acteur social n'est pas explicitée mais induit par les objectifs sociaux de tolérance, d'entente, d'ouverture à l'autre. Nous avons vu que certains didacticiens rejettent cet objectif qu'ils réduisent au savoir être. Comment comprendre ce nouvel élan vers une prise en compte d'une attitude citoyenne ?

Coste (2010) se demande si les approches didactiques plurielles ne renvoient pas « à une forme « universelle » de plurilinguisme ». Il souligne que « le plurilinguisme des individus n'est ni partout reconnu, ni généralement présenté comme un objectif, ni pleinement considéré comme véritable objet d'étude ». Même si les différents courants, analysés par Candelier, offrent des pistes curriculaires intéressantes, les approches plurielles, pour Coste, sont « pour l'essentiel à la fois militantes et marginales, rares étant les systèmes éducatifs qui leur reconnaissent une place officielle dans leurs programmes ».

Pour Coste, la didactique des langues ne saurait à elle seule porter les valeurs d'une éducation citoyenne. Il explique que pour le nouveau projet européen « Langues de l'éducation / Langues pour l'éducation » c'est la langue de scolarisation qui doit être au cœur du dispositif, l'éducation à la citoyenneté européenne ne pouvant se retrouver qu'au niveau du curriculum général de l'école. Une éducation plurilingue et pluriculturelle ne saurait par conséquent se limiter aux seules langues étrangères.

Toutes les langues et variétés présentes dans l'école, qu'elles soient reconnues en quelque manière dans le curriculum ou qu'elles soient simplement partie du répertoire langagier des élèves (et utilisées par exemple dans la cour de récréation), sont considérées comme des "langues de l'éducation" en ce que toutes contribuent ou sont susceptibles de contribuer, que les élèves les possèdent déjà ou les apprennent ou y

soient simplement exposés, à leur expérience scolaire de la pluralité linguistique, au développement de leurs capacités plurilingues et à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage.

La didactique du plurilinguisme/plurielle prend le risque d'oublier qu'une des finalités de l'école est de permettre une bonne maîtrise de la langue de scolarisation et aussi des autres langues. La didactique des langues ne peut donc que s'inscrire dans « un projet éducatif global intégrant pleinement les dimensions plurilingue et interculturelle à l'intérieur d'une vision et de finalités plus larges ». Coste cite le manifeste de l'ADEB qui paraît réduire considérablement les ambitions de la didactique plurielle (je ne cite que les trois premiers points) :

L'option retenue est de poser que :

- la langue majeure de scolarisation est une pièce maîtresse de toute éducation plurilingue et interculturelle ;
- au moins une langue autre est enseignée « sérieusement » dès le primaire ;
- d'autres éléments d'une éducation plurilingue et interculturelle sont intégrés au curriculum en étroite relation aux deux premiers, mais aussi par le biais des disciplines autres ; etc.

On retrouve chez Beacco et Byram (2003 : 16), autres experts européens, la même approche qui place clairement les enjeux au niveau du curriculum mais surtout au niveau des politiques linguistiques et des idéologies linguistiques. Dans le Guide des politiques linguistiques (2003), le plurilinguisme est considéré comme une compétence à utiliser ou à apprendre plusieurs langues et comme une valeur qui fonde l'esprit de tolérance. On retrouve une définition similaire à celle de Coste sur l'éducation au plurilinguisme : il s'agit des « enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique. »

Pour Beacco (2005), le plurilinguisme permet de poser la question de l'identité linguistique et culturelle des apprenants. La didactique des langues s'est emparée de cette question récemment (voir supra). Dans l'optique dominante en didactique, l'apprenant se caractérise par sa langue maternelle et son appartenance à une communauté nationale. Cette identification par une seule langue correspond bien à l'approche monolingue et même bilingue. L'idéologie de la langue première comme identité permet de justifier de nombreux discours.

La didactique plurielle pousse, au contraire, à concevoir tout individu comme pluriel culturellement et linguistiquement. « L'identification par le répertoire linguistique » de l'individu considère l'acteur social dans la dynamique de sa construction identitaire linguistique et culturelle. La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est donc pas uniquement vue comme un résultat qui démontre une capacité à utiliser plusieurs langues à des degrés divers de maîtrise. Elle sous-entend

aussi l'existence de répertoires singuliers en construction, constitutifs d'identités elles mêmes en développement.

L'acteur social pluriel des approches plurielles n'est donc plus considéré comme un locuteur monolingue universel enfermé dans une identité nationale, mais un individu pluriel en évolution confronté aux dynamiques sociales. Pour Beacco (2005 : 21), la didactique plurielle porte ainsi la conviction qu'il

existe d'autres formes d'identifications culturelles que celles se cristallisant autour de l'homogénéité des comportements, des valeurs et de l'identité de langue « commune » aux membres d'un groupe. Cette forme d'identité-carrefour, faites de rencontres et de métissage, d'influences acceptées et remodelées, dans des équilibres transitionnels mais non instables, est aussi un processus disponible pour les appartenances de groupe, y compris comme espace d'articulation englobante pour des communautés culturelles constituées mais non pour autant fermées les unes aux autres.

Ainsi, la place accordée à la compétence plurilingue et pluriculturelle, grâce à la notion de répertoire linguistique, ouvre un nouveau pan sur la question identitaire. Elle est bien évidemment centrale et importante pour la didactique des langues. La didactique des langues, nous l'avons dit, ne peut porter à elle seule les valeurs de tolérance et de citoyenneté. Ces valeurs, qui sont avant tout idéologiques et politiques, dépendent du construit éducatif de la société. Le nouveau projet européen permet de recentrer ces évolutions récentes en montrant d'une part que les valeurs éducatives et citoyennes sont nécessairement portées par un projet éducatif global et d'autre part que les langues doivent être considérées dans leur transversalité curriculaire.

Cependant, s'il est indéniable que les récents travaux permettent à la didactique d'intégrer une réflexion sur le sujet apprenant social grâce à sa biographie sociolinguistique, il semble prématuré d'affirmer que nous assistons à une réelle prise en compte de la question du développement des personnalités, du potentiel créatif, de l'apprenance.

3.4. Vivre des expériences humaines à travers des projets de création : un sujet incarné et enacté

Comme ce fut le cas pour l'approche communicative, nous ne pouvons que constater le peu de préoccupations sur le comment apprendre et pourquoi apprendre. Les différents développements que je viens d'évoquer montrent que les didacticiens sont majoritairement préoccupés par les objets de savoir. On a fini, certes, par s'intéresser à un sujet social pluriel, à partir de sa biographie linguistique et culturelle, sujet qui ne serait donc plus homogène et entièrement déterminé par une appartenance nationale.

Les pédagogies nouvelles des années 60/70 se sont pourtant intéressées à la dimension humaine de l'éducation. Nous verrons que l'apprentissage social peut se lire à travers le projet et la créativité. Le couplage du sujet au monde et à soi inscrit l'apprentissage dans le vivant de l'expérience. L'apprenance est alors inhérente au vivant.

J'aborderai, pour cette dernière étape, deux aspects qui relèvent de l'innovation pédagogique et d'une éducation à la citoyenneté : les projets de création et les projets TIC qui se développent dans le cadre du web social. L'éducation à la citoyenneté ne saurait se réduire à une ouverture à la tolérance au travers de la confrontation à la diversité. Elle relève d'un projet politique et idéologique et non pas d'un simple bricolage curriculaire, elle renvoie aux valeurs que la société souhaite porter. Comment le sujet acteur social pluriel est-il mis en valeur ? Comment favorise-t-on le développement de la personnalité et des identités des apprenants ?

3.4.1. Projet, créativité et apprenance

Pour beaucoup d'innovations pédagogiques, le sujet doit se libérer de la stricte tutelle de l'enseignant. L'autonomisation avec le travail collaboratif est alors un élément incontournable pour rendre possible toute créativité. Holec (1991) a été parmi les premiers en didactique des langues à

proposer une alternative à l'apprentissage fondé sur l'enseignement. Il a ainsi proposé l'auto-formation opposée à l'hétéroformation. L'apprentissage, pour lui, ne se réduit pas à se faire enseigner, apprendre à apprendre suppose de se donner petit à petit une culture personnelle d'apprentissage. Mais comment apprendre de manière auto-dirigée ? Carton (2011) précise qu'il ne s'agit pas de dire comment apprendre à apprendre mais d'aider l'apprenant à faire des choix :

L'aide à l'apprentissage en autonomie ne consiste pas à prendre les décisions à la place de l'apprenant, puisque l'on souhaite qu'il en soit responsable : elle lui suggère les moyens par lesquels il pourra en prendre le contrôle, c'est-à-dire qu'il sache faire des choix préparés et pertinents quant à ses objectifs d'apprentissage et à l'organisation de celui-ci.

On retrouve la position de Rogers (2005 : 185) qui dès les années 60 pensait que « les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. ». Pour Rogers, l'évaluation scolaire des savoirs ne mesure que des connaissances sans valeur pour l'individu. La citation de Freire va également dans ce sens, on ne peut éduquer personne, l'éducation est fondamentalement sociale et s'inscrit dans les expériences humaines.

Pour ces pédagogues, l'apprentissage est une aptitude naturelle, on apprend en grande partie dans l'action, avec d'autres, en étant partie prenante du processus. Cela signifie qu'il est important de mettre en jeu la personnalité globale de l'élève, pour faire émerger son autonomie et sa créativité. Il est important de confronter l'élève à des problèmes qui le concernent pour lui permettre de s'impliquer et de faire des choix. « On évitera ainsi de l'obliger au conformisme, de sacrifier sa créativité, et de l'amener à vivre selon les standards des autres (Rogers, 2005 : 199). Dewey (2011 : 235) insiste sur l'importance des expériences et de la réflexion. Il met en garde cependant contre l'idée que l'activité constitue l'expérience : « l'activité pour l'activité ne constitue pas l'expérience » (Dewey, 2011 : 222). Imaginer une action sans tenir compte des conséquences relève du simple activisme. S'il y a une action, il y a obligatoirement une conséquence liée à cette action. L'action est vraie parce qu'elle entraîne des conséquences. La pensée est également indispensable à l'action. Faire sens d'une action c'est « créer de manière précise et délibérée des liens entre ce qui est fait et ses conséquences ».

Le sens de l'action n'est de ce fait pas un donné, il accompagne l'action et fait dans le même mouvement évoluer l'action « Car nous vivons non dans un monde fixe et fini, mais dans un monde qui progresse et dans lequel notre tâche essentielle est prospective ». Derrière l'action se trouve la liberté de l'acteur de « concevoir des projets, de les traduire en acte » (Dewey, 2011 : 497). On pense d'ordinaire qu'un projet est lié à un désir, aux intérêts de l'élève. Or, le désir, l'impulsion ne

suffit pas à faire un projet. Ce n'est pas tant le résultat qu'il s'agit de clarifier que de prévoir les conséquences, d'imaginer les actions qu'il faudra réaliser, déterminer un plan d'actions :

le plan est une entreprise coopérative et non dictatoriale : la suggestion du maître ne doit pas évoquer l'idée d'un moule où l'on coule des objets de fonte, durs, lourds et inertes, mais celle d'un point de dilation susceptible de se transformer en un tout ordonné grâce aux contributions de tous ceux qu'engage en commun la même expérience éducative. (Dewey, 2011 : 501)

Cette entreprise coopérative permet alors de faire émerger « un processus d'intelligence socialisée ».

L'apprentissage social tel qu'il est proposé par Rogers se décline par exemple chez Freinet avec des « projets d'action et de recherche » mais aussi dans l'apprentissage productif (« la méthode des complexes », voir le chapitre 1) comme le décrivent Bru et Not (1991 : 18). Pour ces auteurs (1991 : 323) la pédagogie du projet a une fonction de production (on produit collectivement une œuvre), une fonction thérapeutique (les élèves s'engagent dans une activité signifiante), une fonction sociale et médiationnelle : « tout projet, y compris le projet de soi, fait directement ou indirectement référence à des partenaires considérés comme associés et/ou obstacles », une fonction politique (on vise la citoyenneté grâce au développement « d'attitudes de négociation ou de coopération ») et enfin une fonction didactique (« nécessité de rechercher moyens et informations »).

On pourrait penser que cette approche de l'action relève d'un pragmatisme uniquement utilitariste, on entraîne pour produire, la production étant l'objectif souhaité. Joas (2008 : 143) pense au contraire que cette théorie de l'action sociale est une « théorie de la créativité située » :

Pour les pragmatistes, agir ne signifie pas poursuivre des fins clairement identifiées, ni appliquer des normes établies, et la créativité ne consiste pas davantage à savoir écarter les obstacles rencontrés par ces voies prescrites.

Il s'agit, selon les mots de Dewey de libérer l'action. On s'éloigne ainsi de la vision rationaliste et cartésienne de l'action réalisée par un pur esprit. On s'éloigne aussi de l'idée selon laquelle la créativité serait l'apanage des artistes et des génies. Joas explique que dans le quotidien, dans l'agir ordinaire, nos actions sont juxtaposées, fragmentées. L'expérience créative vue par Dewey se distingue par sa complétude, l'œuvre n'est pas forcément parfaite, elle procure de la satisfaction, de la fierté, du plaisir. L'activité créative ne doit donc pas être confondue avec l'art avec un grand A, elle constitue une expérience de vie, authentique et signifiante. L'action sociale ne peut par conséquent pas consister en une poursuite de fins prédéterminées comme le propose le CECR et l'approche par tâche. Joas explique (2008 : 167) que :

l'action ne commence, selon cette conception, qu'après que le monde soit devenu un objet de connaissance, dans lequel des buts pertinents auraient été dégagés : l'homme déciderait alors – dans un acte de volonté distinct – de poursuivre les fins ainsi reconnues.

Pour Joas, cette approche de l'action révèle un sujet rationnel et implique une dissociation « entre le moi et le monde, l'esprit et le corps ». L'intention, les fins ne précèdent pas l'action, elles accompagnent l'agir et le constituent grâce à l'autoréflexivité.

Varela (1993) critique de la même manière l'approche cognitive qui a négligé de prendre en compte l'expérience vécue. L'esprit est considéré en dehors de tout sujet incarné. Or, pour Varela, les systèmes vivants spécifient eux-mêmes leur monde, le monde n'est en aucun cas prédéfini, préexistant. L'enaction signifie la capacité à faire émerger, à faire advenir. Le monde émerge dans le processus de l'expérience subjective. Le Moi construit un monde qui à son tour construit le Moi. Dès lors, il y a un couplage permanent entre Moi et le monde. Il ne s'agit pas de résoudre des problèmes mais de faire advenir un monde, de l'interpréter avec et à travers les autres. Bref, le sujet est incarné et situé, un être au monde. Le processus biologique est ainsi un processus social, le dialogue permet de faire émerger un monde que l'on crée avec les autres. Trocmé-Fabre (2004 : 61) parle de « partenariat du vivre ». Elle définit cinq caractéristiques du vivant :

- le vivant change d'instant en instant (Varela donnait l'exemple de la main qu'on regardait hier et qui n'est plus la même aujourd'hui dans la mesure où la plupart des cellules ont été renouvelées) ;
- le vivant est en reliance, en interaction avec son environnement ; avec les autres et avec lui-même ;
- il y a une recherche d'équilibre, un double flux de soi vers l'autre et de l'autre vers soi ;
- tous les processus cognitifs sont interdépendants ;
- enfin, le sens émerge des « couplages avec l'environnement, avec les autres et avec lui-même ».

Pour Trocmé-Fabre (2004 : 63), nous « co-habitions notre langue ».

« Ce que je dis à l'autre dépend de lui, de son regard, de sa proximité, de son attitude envers moi. Conscientiser, dans l'approche de Paulo Freire, c'est plus exactement se conscientiser mutuellement, c'est s'engager dans un travail de démocratisation culturelle, qui implique de prendre racine dans l'éveil, l'ouverture et la découverte de ce que signifie être humain, là où nous sommes. »

Apprendre, apprendre une autre langue, se former, implique ainsi de réorganiser la reliance au monde, aux autres et à soi-même. L'apprentissage est de ce fait déstabilisant. Le couplage social

qui se met en place lors de l'apprentissage nécessite des activités d'échanges, des pratiques coopératives, des créations communes. Trocmé-Fabre parle à ce propos de « communauté d'apprenance ». L'apprenance dans la logique de Varela et de Trocmé-Fabre est indissociable de l'enaction.

3.4.2. Jeux de créativité et projets de théâtre en didactique des langues : le sujet créateur

L'approche communicative dans les années 70/80 a permis de proposer des jeux de créativité. Ces activités offraient la possibilité de ne plus considérer l'apprenant comme un pur esprit cognitif libéré de tout affect comme ce fut le cas par le passé. Elles s'inscrivaient en réaction aux exercices structuraux stériles. Cette approche ludique reste toujours vivante. L'apprentissage des langues a aussi exploré, mais souvent hors du temps scolaire, le potentiel des activités de théâtre, le théâtre comme projet. Un courant pédagogique en développement s'est construit autour de cet objectif visant une intégration au sein même du cours de langue à la faveur de l'approche actionnelle. Réaliser une activité théâtrale constitue en effet une tâche finale sociale et complexe. Enfin, les activités de création, qui mettent en avant toutes formes d'inventivité artistique, se développent. Le jeu à l'école n'a pas bonne presse, s'amuser n'est pas sérieux et ne permet pas d'apprendre rationnellement. Caré et Debyser (1978) mettent en relation jeu, langage et créativité.

Les jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir des formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et, pour cela, de libérer pour un temps les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. (Caré et Debyser, 1978 : 116)

Pour ces auteurs, les « jeux de créativité » ne doivent pas être considérés comme des exercices de répétition et d'imitation. C'est pourtant le raccourci habituel que l'on retrouve dans divers documents qui proposent une approche ludique pour la grammaire, confondant jeux de langue à partir d'un modèle et jeux de créativité. L'inventivité est la condition indispensable puisqu'il s'agit de réaliser quelque chose pour le plaisir. Cette inventivité, contrairement aux idées reçues, peut être

exploitée avec une compétence linguistique limitée. Les élèves doivent pouvoir utiliser toutes leurs ressources disponibles et non pas se limiter à réutiliser les ressources juste apprises. Les jeux de créativité définis par Caré et Debyser ne sont donc pas une simple approche ludique, pour amuser la galerie en quelque sorte. L'objectif visé est double : libérer le potentiel d'inventivité, de créativité de chacun, produire pour le plaisir (voir supra, chapitre 1). Les jeux de créativité ne peuvent se déployer que dans un contexte social favorable, à partir d'un travail de groupe qui permet de réduire la hiérarchie scolaire. Les relations et les dialogues sont essentiels à la démarche grâce aux phases de mise en commun et de verbalisation. Le jeu de créativité est par conséquent le résultat d'une entente et d'un travail collectif d'imagination. Nous retrouvons la dimension sociale évoquée à propos du CECRL. Il s'agit bien d'une inter-construction portée par le dialogisme qui s'exprime au sein d'un groupe. On retrouve bien entendu les idées des pédagogues, la démarche de Freinet, etc. Un dernier point intéressant à relever, la « régression » est considérée comme un phénomène naturel :

Etre créateur, c'est être capable d'une régression rapide et profonde d'où l'on rapporte des rapprochements inattendus, des représentations archaïques – sous forme d'images, d'affects, de rythmes, de processus psychiques primaires -, des rapprochements, des représentations qui vont servir de noyau organisateur pour une œuvre artistique ou une découverte scientifique éventuelle. (Caré et Debyser, 1978 : 11).

Nous retrouvons dans cette explication l'idée que le doute est une caractéristique inhérente à la création. Nous sommes bien loin de l'utilisation pédagogique du ludique pour faire de la grammaire, c'est-à-dire imiter et simuler pour reproduire correctement des formes de langue apprises. Caré (1989) rappelle en effet que l'utilisation du ludique a été fortement liée à l'apprentissage linguistique.

Les jeux créatifs de Caré et Debyser sont en accord avec la réaction polémique de Debyser (1973) qui plaidait pour la mort du manuel (encore Freinet). Dans ce texte intéressant, Debyser oppose la pédagogie de la « simulation » à celle du « modèle » ; la pédagogie du modèle est construite pour

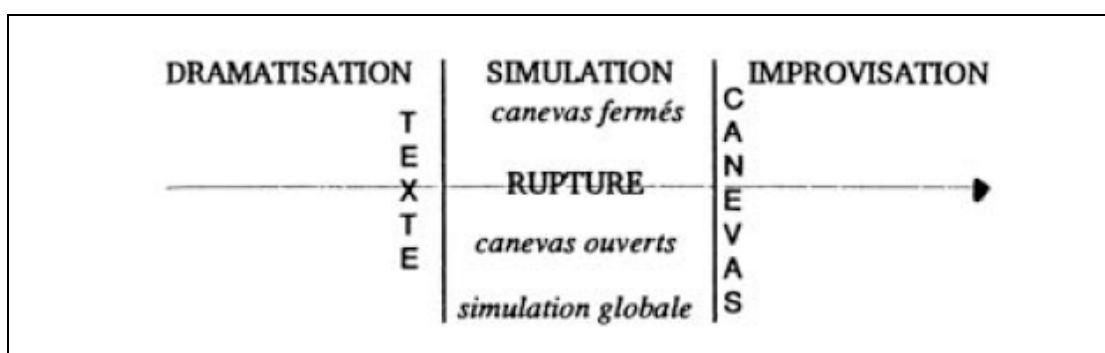
l'observation et la réflexion spéculative beaucoup plus que sur l'application s'il débouche sur l'expérimentation, ce n'est que sur l'expérimentation du modèle lui-même, c'est-à-dire sur le contrôle de sa validité (Debyser, 1973 : 37).

La « simulation » au contraire vise l'action et l'expérimentation réelle, elle n'est pas déterministe, elle ne cherche pas à tout prévoir et vérifier. Pour la pédagogie de la simulation, les élèves doivent

prendre des décisions et des initiatives, c'est-à-dire agir de leur propre chef, même dans les cas où ils ont des consignes à exécuter. La simulation pédagogique est impliquante pour les participants.

Il demande pour finir aux didacticiens de se remettre au travail « avec un esprit un peu moins scientifique et beaucoup plus pédagogique ». L'approche communicative, même si elle propose des jeux de rôle, continue de s'inscrire dans cette pédagogie du modèle, de la répétition et de l'imitation. Les élèves restent contemplatifs et peu ou pas impliqués. Ne peut-on pas dire que cette analyse se vérifie pour l'approche par tâche ?

Caré (2007 : 49) développe l'idée de simulation et propose la « simulation globale qui représente un projet de création collective ». Le communicatif a eu comme conséquence de chercher à faire entrer le réel en classe de langue à travers les jeux de rôle et les situations de communication. Caré, comme d'autres, s'élève contre cette « illusion de la réalité ». Le tableau suivant (Caré, 2007 : 49) propose un continuum des activités créatives.



On distingue ainsi des activités de dramatisation (à partir d'un texte), des activités de simulation (avec un canevas fermé ou ouvert comme celui de la simulation globale) et enfin des activités d'improvisation (avec un canevas forcément ouvert). Le « canevas », que l'on nomme aujourd'hui « scénario », s'oppose au « texte ». La simulation introduit, pour Caré, une rupture dans la mesure où l'on s'oriente, dans le cas du canevas ouvert vers une plus grande spontanéité et créativité. La dramatisation, même si elle part d'un texte écrit ou à écrire, fait intervenir le corps, la voix et l'espace. La simulation peut être fermée, contrainte et entièrement programmée. On imite et reproduit des dialogues de la vie réelle. Ce type d'approche reste ancré dans le modèle. La simulation ouverte et globale n'est pas programmable. Elle peut tenter de reproduire du réel. Elle peut aussi s'inscrire dans les jeux de créativité et être pure invention. On se trouve alors dans la simulation définie par Debyser et Caré, activité de création, activité impliquante. La simulation ouverte représente ainsi une première rupture fondamentale qui permet d'engager l'élève dans un discours social sincère. L'improvisation constitue une deuxième rupture forte. Elle place l'élève face à l'inventivité et la spontanéité. Caré (2007 : 56) dit très justement que :

il y a de vieilles croyances qui traînent encore dans la tête des professeurs : cette idée qu'il faut absolument passer par un probatoire, en gros une centaine d'heures de dressage, avant de pouvoir enfin prendre des risques, avoir le droit à une expression spontanée, personnelle, à une communication moins didactique.

Les simulations globales sont des « tranches de vie », non pas simplement de la vie réelle et quotidienne, mais des « univers fictifs ». Il ne s'agit pas de tomber dans cette illusion de la vraie vie, qu'elle soit quotidienne ou sur internet. Les élèves vont travailler en groupes pour inventer des univers fictifs, les simulations globales bien connues sont celles des îles, de l'immeuble, du village, etc. Une fois de plus c'est le dialogisme qui est au cœur du projet, les élèves doivent s'entendre et collaborer pour avancer dans ce jeu créatif qui ressemble aux jeux collectifs sur internet.

Les activités de dramatisation, selon Caré, reposent sur un « texte » préalable. Il s'agit d'activités (tout travail dit Caré : 50) « consistant à rendre un texte intelligible et intelligent par d'autres ressources que le linguistique ». Le travail théâtral a pour avantage de se focaliser sur l'articulation, le « rythme et l'intonation gestuelle ». Les activités d'improvisation s'inscrivent aujourd'hui dans ce cadre. Elles constituent pour ce continuum un aboutissement qui permet de développer la spontanéité, l'expression de soi et la créativité. L'élève dans l'improvisation est « seul à décider de tout » (2007 : 57).

Huver & Springer (2011) imaginent une rupture identique entre les tâches scolaires communicatives de l'approche par tâche et les scénarios à visée actionnelle. Le scénario guidé par tâches peut être rapproché du canevas fermé, les activités proposées sont programmées, la communication est prévisible, le scénario ouvert, ou le projet, ne propose pas une programmation mais s'appuie sur une construction et communication imprévisibles à cheval entre le canevas ouvert et l'improvisation. Les auteurs expliquent cette rupture de la manière suivante (2011: 174) :

le fait de définir une programmation et des tâches ne garantit nullement que l'élève comprendra ce qui est attendu. Il est de ce fait nécessaire de distinguer une version fermée (on sait ce qui est attendu) de la tâche et une version ouverte (le résultat final n'est pas une reproduction de ce qui a été appris). Le sens n'est pas dans la consigne de la tâche mais dans la reconstruction personnelle faite par l'élève dans l'action. La version ouverte permet d'intégrer cette réalité. La version fermée aura tendance à occulter cet aspect dans la mesure où ce qui importe c'est l'utilisation correcte de ce qui a été enseigné lors de l'exposition/présentation des contenus. La version ouverte tient compte et encourage le tâtonnement collectif. Dans le cadre d'un projet collectif, le sens est construit collaborativement par les élèves. Cela signifie que l'élève est invité à utiliser créativement ses propres ressources.

Les activités théâtrales en FLE, qui se développent, mettent en avant le théâtre comme projet. Il serait alors plus proche de la simulation globale que de la simple dramatisation définie par Caré. Pierra (1998 : 42) définit cette optique de la manière suivante :

C'est la nécessité de communiquer qui rend cet apprentissage utile afin que le projet puisse être réalisé grâce au savoir faire qui progresse vers une meilleure clarté de communication. Le sujet est reconnu en tant que tel, dans son être au monde communiquant et créant, et n'a pas à se composer d'attitudes mimétiques

de surface mais à intégrer, depuis sa réalité, tout ce qui pourra lui servir à améliorer son intelligibilité et sa capacité d'être compris tant dans son dire que dans son faire.

Le projet théâtral ne se limite pas à des pratiques de dramatisation consistant à entraîner l'articulation, les situations, la gestuelle. On parle de sujet, d'être au monde et de créativité. Aden (2009) explique que les activités artistiques permettent de développer la créativité. Si on est bien dans l'action, il ne s'agit pas de « répliquer le monde ». De plus, l'artiste, « lorsqu'il crée, ne suit pas de but précis autre que le dépassement de soi ou le désir souvent irrépressible de faire et d'expérimenter ». La création artistique, qui relève de l'action, est de ce fait éloignée de la définition utilitariste et fonctionnaliste proposée par le CECRL et l'approche par tâche. L'univers artistique, pour Aden, comme l'univers de fiction, est « souvent « inspiré » et « traversé » par l'expression qui émerge » dans les productions. L'activité de théâtre et l'activité artistique sont des expériences de vie, des tranches de vie. Pour Aden (2008), les activités théâtrales et artistiques permettent de développer ce qui relève de l'émotionnel, de la relation à l'autre, de la relation au monde, de l'expérience humaine.

Les jeux créatifs, les projets artistiques questionnent ainsi la didactique des langues essentiellement préoccupée par l'enseignement des faits de langue ou la valorisation du répertoire plurilingue définissant le sujet pluriel. Nous changeons complètement de finalités pour aborder de manière holistique le sujet humain social en lui permettant de vivre des aventures humaines. La relation à soi, à l'autre, au monde, le développement de la responsabilité et de la créativité constituent les objectifs prioritaires d'une didactique des langues en acte. Cela ne veut pas dire qu'une certaine maîtrise de la langue est exclue. La langue n'est effectivement pas programmée selon un plan imposé. Elle se travaille au sein même des expériences artistiques proposées.

3.4.3. Web social et projets collaboratifs : un agir communicationnel numérique ?

Questionner les TIC est indispensable pour notre construit théorique puisque le web 2.0 est un élément essentiel de mon projet. L'objectif n'est pas de faire un historique ou un état de la question (voir à ce sujet Grobois, 2012). Je me contenterai de focaliser l'attention sur le web dit social pour faire le point sur les innovations pédagogiques qu'il suscite. Sait-on au juste ce qu'est le web social et quel est son potentiel pédagogique ? Les interprétations et usages actuels du web social sont-ils

contraints par la fascination des outils ou bien peut-on envisager un agir communicationnel numérique avec un acteur social numérique ? J'expliquerai plus en détail dans le chapitre 4 l'intérêt des communautés de pratique pour la formation professionnelle des enseignants.

Conole & Alevizou (2010 : 21) expliquent que pour l'instant il est difficile de bien cerner le web social et de l'intégrer pédagogiquement. Les usages du web social sont encore embryonnaires et restent à imaginer. Ce que l'on retient généralement pour l'éducation, c'est le potentiel de co-apprentissage du web 2.0 grâce aux possibilités de construction de savoirs, de collaboration et d'échanges qui se réalisent dans des communautés virtuelles spontanées (« The learning potential of web 2.0 is seen to derive from the co-construction of knowledge and the collaborative ethos in self-organized network and virtual spaces »). Les innovations technologiques exploitant le potentiel du web social devraient permettre un changement pédagogique, c'est-à-dire une pédagogie valorisant l'apprentissage collaboratif au sein de communautés orientées projets et donc une prise en compte d'un acteur social numérique.

Ce type d'ingénierie intégrant le web social consiste à imaginer des environnements d'apprentissage en réseau permettant de développer l'intelligence individuelle et collective dans le cadre d'expériences partagées grâce au média social. O'Reilly a popularisé en 2004 la notion de web 2.0. en plaçant les usagers au cœur d'internet. De statique le web est alors devenu dynamique libérant l'intelligence collective. Les notions d'intelligence collective et de cerveau collectif ont été explicitées par O'Reilly et John Battelle (2009).

Le Web n'est plus une collection de pages statiques en HTML qui décrivent quelque chose du monde. De plus en plus, le Web est le monde – chaque chose et chaque personne de ce monde projettent une « ombre d'information », une aura de données, qui, captée et traitée de manière intelligente, ouvre d'extraordinaires possibilités et de stupéfiantes implications. Le Web puissance deux est notre façon d'explorer ce phénomène et de lui donner un nom. (O'Reilly et John Battelle, 2009).

L'expression « le web est le monde » signifie qu'il y a aujourd'hui une rencontre fondamentale entre ce qui semblait être de l'ordre du virtuel et la réalité de la vie humaine. Une partie de la mémoire collective, par exemple, est en train de s'écrire dans le cyberspace de manière collective par l'intermédiaire des traces laissées à chaque consultation ou action. L'encyclopédie Wikipedia constitue l'exemple originel de cette intelligence issue du partage et de la collaboration. Le web fournit ainsi des artefacts cognitifs mais dans un même temps les utilisateurs créent d'autres artefacts en interagissant. L'apprentissage est non seulement social, il est aussi enacté.

Mais comment utiliser pédagogiquement ce potentiel ? Conole & Alevizou (2010) proposent aux éducateurs des stratégies permettant d'intégrer le potentiel d'apprentissage du web 2.0. L'étude conclut en montrant que l'on assiste d'une part à une évolution technologique offrant un réel

potentiel d'apprentissage social, et que, d'autre part, cette évolution technologique est soutenue par une recherche en éducation antérieure qui définit clairement ce type d'apprentissage social, c'est-à-dire l'apprentissage collaboratif. On constate cependant que les exemples d'usages disponibles vont, au contraire, dans le sens d'une reconduction de la pédagogie traditionnelle transmissive (voir en particulier l'analyse de Chotel & Mangenot, 2011, sur les sites d'apprentissage des langues) plus que vers un changement de pédagogie intégrant la dimension sociale. Les auteurs de l'étude proposent une catégorisation générale qui reprend les affordances des outils du web 2.0 (par exemple : plateformes permettant de partager des médias comme flickr, youtube, etc. ; sites permettant de transformer ou améliorer les ressources médiatiques ; outils de communication instantanée ; plateformes de blogue ; plateformes de réseautage social, etc.). Cette étude montre clairement que l'intégration du média social en éducation n'en est qu'au début.

Pour aborder la nébuleuse du web social, Stenger & Coutant (2010) proposent de distinguer : (a) des plateformes de services qui permettent à tout un chacun de créer un profil, de constituer un carnet d'amis, de naviguer sur les liens proposés et partagés, mais sans pour autant chercher à partager un but commun ; les auteurs nomment ces plateformes réseaux socionumériques ; (b) des plateformes de services orientées par un intérêt précis comme voir/partager des photos (pour des utilisateurs amateurs ou professionnels), voir/partager des vidéos, etc. ; les auteurs reprennent la notion de Levy (2009) de « computation sociale » pour cette deuxième catégorie d'usages. Cette distinction duelle, qui paraît plus pertinente pour catégoriser les différentes plateformes de services, permet de distinguer les activités numériques orientées centres d'intérêt (interest-driven) des activités orientées réseautage d'amis (friendship-driven). Participer à un réseau social tel que *Facebook* n'implique donc pas pour autant que l'on participe à une communauté de pratique liée par un intérêt commun.

Ces différentes approches définitoires apportent quelques éléments de clarification du web social. Nous pouvons à partir de ces précisions dire que notre recherche n'a pas pour objet l'utilisation de plateformes de réseautage social de type friendship-driven. Elle ne s'inscrit pas plus dans les plateformes de computation sociale de type interest-driven. Elle s'intéresse par contre au développement d'une communauté virtuelle de pratique professionnelle (voir chapitre 4), communauté qui a un objet commun, intégrant pour son processus de développement le dispositif blogue multi auteurs, dispositif social qui va au-delà du blogue comme journal intime (Springer & Wisniewska, 2007).

Notre approche du web social et de l'apprentissage social implique de s'intéresser aux dynamiques qui se créent entre les notions de communauté virtuelle, d'apprentissage social et d'artefacts. Dillenbourg, Poirier, Carles (2003) privilégient la dynamique sociale à l'œuvre dans les réseaux

sociaux à la focalisation sur les outils technologiques. S'intéresser à la dynamique sociale c'est questionner la communication qui s'y établit. Peraya (2009) définit les réseaux sociaux comme étant le lieu d'interaction sociale et de zone de coopération :

Communiquer ne consiste pas seulement à transmettre un message, un contenu : communiquer constitue fondamentalement un acte social. Tout acte de communication s'inscrit en effet dans une interaction sociale, qui elle-même prend place dans un système plus vaste de rapports sociaux. Système que nous définirons comme un lieu d'interaction sociale soit «une zone de coopération» dans laquelle se déroule l'activité humaine spécifique à laquelle s'articule l'activité langagière.

Ce qui prime dans la communication c'est la relation à l'Autre, en d'autres termes les rapports sociaux qui se nouent entre les membres d'une communauté sociale. La communication ne saurait être transparente et non ambiguë, le sens se construit justement dans et grâce à la relation.

Wenger (2005) postule que la négociation de sens est une caractéristique clé des communautés sociales. Il définit la négociation de sens comme étant un processus permettant d'attribuer des significations à nos expériences. En accord avec la théorie vygotkienne, on postule que la pratique, l'action, suppose et fonde l'apprentissage. Pour Wenger, nous sommes tous membres de communautés qui sont des communautés de pratique et d'apprentissage social. Une communauté de pratique et d'apprentissage est un groupe de personnes qui interagissent, qui nouent des relations, qui dévoilent leurs identités et par cette communication (contenus et relations) renforcent la cohésion de la communauté dans un engagement mutuel, par le partage d'expériences, débouchant sur un apprentissage social. Participer, s'engager, signifie prendre part à quelque chose en relation avec Autrui. Toute participation à une communauté implique une action et une relation sociale. Pour Wenger, ces mises en relations, constitutives de l'engagement à la communauté, rendent possible le développement et la reconnaissance des identités de chacun. En participant, en communiquant, par les mots ou d'autres langages (photos, vidéos, etc.), nous livrons une partie de nous-même à l'Autre, et, dans les réactions des Autres pour négocier les significations des expériences partagées, nous nous voyons à travers l'Autre.

Dans ce processus de communication, les membres de la communauté matérialisent leurs expériences en différents objets (concrets ou symboliques). Wenger parle de processus de réification qui consiste donc « à donner une forme concrète à l'expérience ». La communauté crée des objets (cognitifs, symboliques, culturels), objets qui sont par conséquent élaborés et partagés socialement (ce que Wenger nomme un répertoire partagé) permettant ainsi de dégager des significations communes. La dynamique de ces apprentissages suscités par les expériences partagées relève d'une psychologie ternaire (individu/tâche/Autrui) et non pas d'une psychologie traditionnelle (individu/savoir). La didactique des langues reste majoritairement dans cette

approche binaire qui consiste à programmer des contenus en input et à vérifier la qualité des apprentissages lors de l'output. Le paradigme d'apprentissage social apporte ainsi un changement épistémologique fort, en particulier en didactique des langues. Bien que n'étant pas nouveau, ce paradigme d'apprentissage solidaire (Springer, 2009), qui s'oppose au paradigme transmissif traditionnel de l'apprentissage solitaire, trouve dans le cadre du web social un potentiel de matérialisation pédagogique.

Le web 2.0 offre tout un ensemble d'artefacts technologiques (Rabardel, 1995) qui n'ont pas été conçus pour l'éducation. Les fonctionnalités originelles de ces artefacts (les affordances de ces outils) ne renseignent donc pas sur les usages éducatifs possibles. Ce n'est pas parce que l'artefact possède un potentiel social que l'usage de cet artefact implique pour l'éducation une approche sociale. Le blogue, en tant qu'artefact au sens général du terme (« toute chose ayant subi une transformation d'origine humaine susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées », Rabardel, 1995), offre certaines fonctionnalités qui ont favorisé l'usage du blogue en tant que journal intime ou en tant que partage d'informations spécialisées avec la possibilité de créer une communauté fidèle qui interagit aux informations mises en ligne.

Le blogue permet ainsi de créer du contenu, de l'éditer, de le publier. Il rend possible aussi des interactions diverses ouvrant sur une communauté potentielle. Le fait que le blogue permette aujourd'hui d'avoir un groupe d'auteurs publiant des billets modifie fondamentalement son potentiel communautaire. Enfin, de nombreux gadgets technologiques permettent d'enrichir le blogue d'artefacts sociaux. Le blogue peut être considéré comme un environnement virtuel permettant certaines activités sociales. Il a par conséquent une influence sur les usages effectifs, mais ces usages à leur tour vont permettre de modifier les possibilités d'action offertes initialement. On assiste alors à des affordances qui n'étaient pas prévues et qui sont issues des usages pédagogiques créatifs.

En tant qu'instrument en situation pédagogique, le blogue communautaire permet des actions sociales qui sont aussi des expériences d'apprentissage social (voir la partie 3). Le blogue communautaire peut être considéré comme un dispositif médiatique (Peraya, 2009), c'est-à-dire « un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin ses modes d'interaction propres. » Nous pensons par conséquent que le blogue communautaire, grâce à son potentiel social, va permettre l'émergence d'une communauté de pratique et d'un apprentissage social situé. Avec Henri & Pudelko (2006) nous pouvons définir ce dispositif médiatique comme « le lieu d'engagement, de relations interpersonnelles, qui permet l'émergence de nouvelles compétences et de nouvelles identités ». Nous nous situons ainsi dans la lignée des recherches sur les communautés de pratique des

enseignants comme « lieu d'échanges d'idées et d'actions et de compréhension des points de vue d'autrui » (Charlier & Peraya, 2003).

Ollivier et Puren (2011) reprennent ces considérations et montrent l'intérêt de la dimension socioconstructiviste. Le web 2.0 permet de passer à une « approche dialogique » qu'ils définissent de manière plutôt restrictive : « une approche qui permette les interactions et qui ne soit plus axée sur la mise à disposition par l'enseignant des documents de cours, mais encourage l'apprenant à trouver et traiter les informations dont il a besoin. » (op. cit. : 47). Ils mettent donc plutôt en avant l'idée de partage et de publication d'informations que celle de la relation aux autres et au monde. Les auteurs retiennent la tâche comme unité centrale pour la didactique des langues avec le web 2.0. La définition de la tâche est classique, elle doit avoir du sens, elle doit avoir « un intérêt en soi en dehors de l'apprentissage des langues », elle a donc un but et un résultat précis et implique « un découpage en étapes » (op. cit. : 53).

Un des intérêts qu'ils voient dans l'utilisation pédagogique du web social renvoie à la possibilité de proposer des tâches de « la vie réelle » qu'ils estiment exclues par l'école : « La vie réelle est donc exclue de la classe de langues par les spécialistes alors que l'émergence du web 2.0. devrait inciter à proposer des tâches ancrées dans le monde hors de la classe » (op. cit. : 56). Pour eux, les tâches avec simulation, même si elles s'inscrivent dans l'interaction sociale ne peuvent correspondre aux tâches réelles de la vie réelle. Utiliser internet et le web social, c'est offrir la possibilité aux apprenants de sortir des murs de l'école et de rencontrer des vraies personnes et de réaliser de vraies transactions. On se situe ainsi, même si les auteurs s'en défendent, dans une volonté de valoriser un « agir pour de vrai » (op. cit. : 67).

Nous pouvons à partir de cette approche, qui plaide pour une utilisation « vraie » du web 2.0, faire quelques constats. Le premier constat renvoie à l'illusion de la vraie vie que nous avons déjà critiquée. L'évolution proposée se limiterait ainsi à proposer aux apprenants de publier et interagir sur des sites non pédagogiques comme dans la vraie vie. Le deuxième constat renvoie aux limitations de cette approche à la recherche et à la publication d'informations. Tout l'aspect symbolique que nous avons présenté n'est pas réellement exploité. Le troisième constat concerne la définition mécanique de la tâche. Les auteurs proposent de nombreux sites et expliquent comment les utiliser. On reste dans une démarche utilitariste, la tâche possédant toutes les vertus motivationnelle et intentionnelle. Nous avons vu que c'est loin d'être le cas. Enfin, on constate l'absence de réflexion sur le sujet acteur social, personne incarnée et créative.

Cette approche par le traitement de l'information est largement répandue. Nous pourrions peut être rapprocher cette optique des activités d'improvisation que l'on nommerait improvisations numériques, dans la mesure où les auteurs souhaitent se distinguer des activités de simulation, mais

à condition que les productions soient réalisées hors du contrôle de l'enseignant avant d'être publiées ! Est-ce bien réaliste ? Pourquoi le faire en classe dans ce cas ?

Une autre approche connue sous le terme de « webquest » ou « cyberquête » se distingue nettement dans la mesure où l'objectif est d'engager les élèves « dans un processus créatif et intellectuel de haut niveau... la « Cyberquête » propose une façon différente d'aborder un thème, de développer de nouvelles compétences ou de faire des apprentissages plus spécifiques dans un contexte multidisciplinaire et fortement en lien avec les intérêts des élèves. » (<http://cyberquete.cyberscol.qc.ca/guides/Popup/cyberQ.html>). On se situe également dans un cadre socioconstructiviste, le scénario pédagogique guide les élèves vers des ressources sur l'Internet, il propose également des aides pour l'apprentissage et vise la création de productions authentiques et originales. On pense bien sûr au canevas de Debyser et à la simulation ouverte ou au scénario guidé de Huver et Springer. La recherche et le traitement des informations ne sont pas l'objectif, c'est le dialogue dans le groupe (des rôles spécifiques sont proposés) et donc le processus qui constitue la plus value pédagogique. Cependant, très souvent, on limite ce projet à la simple quête d'informations sur le web à partir d'un questionnaire rédigé par l'enseignant (c'est le cas des rallyes web).

Enfin, les « classes connectées » pour des expériences sociales collaboratives – par exemple le programme européen e-twinning dont l'objectif est de « travailler de manière collaborative par le biais des TIC (Technologies de l'information et de la communication) autour d'un thème commun dont l'aboutissement sera la production finale : réalisation de blogs, journaux en ligne, sites, cédéroms, films, expositions » (<http://athena.ac-versailles.fr/course/view.php?id=993&page=2416>). L'idée de ces projets est de faciliter la rencontre à distance de classes dans le cadre de projets collaboratifs. E-Twinning propose une approche projet et des outils sur leur site : pour la communication on utilise la messagerie, le chat et le forum, pour les travaux un espace de dépôt de documents est prévu, enfin pour la collaboration le wiki et le blogue. Le blogue sert souvent de journal de bord et permet aussi d'échanger. L'idée de départ d'un projet est soumise aux écoles partenaires et peut ensuite être développée et construite de manière collaborative. On se situe ainsi dans une pédagogie du projet proche du canevas scénario ouvert. L'interculturel que nous avons défini prend dans ce cas tout son sens. Le dialogisme est également au cœur du projet.

On retrouve une démarche de projet identique chez Koenig-Wisniewska (2011). Son projet concernait 4 classes européennes autour d'un scénario pédagogique guidé. Elle avait conçu un environnement d'interactions et d'apprentissage autour d'un blogue intitulé « postculture ». Le scénario proposé était fermé et ouvert à la fois, afin de permettre l'apprentissage linguistique et l'inventivité. On retrouve les différents éléments des projets e-twinning. Elle montre que l'agir

numérique qui se développe tout au long du projet fait émerger des interstratégies : la planification de l'action est provisoire, elle se construit au fur et à mesure des interactions, l'intention n'est pas donnée au départ, elle se précise au fur et à mesure collaborativement ; l'exécution des tâches est également partagée, la réalisation reste inachevée et rencontre l'intervention des autres pour l'améliorer ; le contrôle est également mutuel et spontané à travers les dialogues ; enfin, l'intermédiation est constitutive des interactions. Ces interstratégies de collaboration dans le blogue communautaire constituent cet agir social numérique. Springer (2009b : 223), à propos de ce projet, résume l'intérêt de cette approche :

On se situe dans le cadre d'une pédagogie du projet qui donne aux élèves une liberté réelle, le blogue et la publication sur internet confèrent au projet son aspect social authentique... On se trouve plutôt dans une « pédagogie du dialogue interculturel » qui permet aux élèves de se retrouver dans un même espace, d'agir ensemble pour réaliser des tâches communes, de mieux se connaître ; d'aller à la rencontre de cultures différentes.

Les élèves vivent ensemble tout au long du projet des expériences de vie, des événements interculturels. Springer (op. cit. : 527) décline les compétences mises en œuvre dans ce type d'approche :

établir une relation avec l'autre

participer à une communauté plurielle

utiliser diverses stratégies pour entretenir la relation à l'autre

aller au-delà des relations stéréotypées

réaliser des activités communes

servir d'intermédiaire culturel

prendre conscience des similitudes et différences entre les langues et les cultures de la communauté.

Ces approches du web social montrent que le projet collaboratif enrichi par le web va bien au-delà de l'illusion de la vraie vie. La vraie vie est bien celle que les élèves vivent en interagissant, en développant des interstratégies actionnelles, en s'interévaluant (voir chapitre 4), en vivant ensemble une aventure humaine.

3.4. Conclusion

Le parcours théorique que je viens de présenter, à la recherche du sujet social, m'a permis de me situer dans les courants récents de la didactique des langues. J'ai questionné la didactique des

langues pour constater que le sujet épistémique demeure une référence majeure aujourd'hui encore. La piste sociolinguistique, avec la compétence plurilingue et pluriculturelle, a cependant introduit un début de changement grâce au répertoire pluriel laissant pointer un sujet social pluriel. De façon générale, comme pour le système éducatif français (voir la partie 1), la didactique des langues reste fermement marquée par l'optique cartésienne, rationaliste et positiviste. Curieusement et contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer, la perspective actionnelle, qui postule l'acteur social, ne permet pas plus un changement épistémologique fort qui tiendrait compte du sujet social dans sa complexité.

Je me suis intéressée à quelques pratiques innovantes, les jeux de créativité et les projets web 2.0, pour voir comment une certaine approche de la didactique des langues, mais de manière très marginale, pense le sujet social. Très clairement ces approches innovantes s'inscrivent dans une approche pédagogique alternative. Cependant, il est évident que de nombreuses pratiques dites ludiques mais aussi des pratiques enrichies par les TIC restent en retrait et maintiennent l'approche formelle ou fonctionnaliste de la vie réelle.

Ces différents constats m'ont permis de préciser l'optique pédagogique alternative qui définit mon approche. On verra dans le prochain chapitre qui s'intéresse à la formation professionnelle que l'on peut faire les mêmes constats.

Chapitre 4

La formation professionnelle des enseignants de langues

« Comment suis-je devenu un être humain ? Car on n'est pas un homme du seul fait d'être né. Il faut le devenir à nouveau à chaque instant. »

Oskar Kokoschka (1986)

4.1. La professionnalisation des enseignants

Travailler avec des futurs enseignants de langues dans le cadre de la maîtrise amène à poser la question de la professionnalisation. La nécessité d'une professionnalisation du métier de l'enseignement est apparue récemment bien que l'idée fût combattue par de nombreux sociologues qui considéraient l'enseignement non pas comme une profession experte s'appuyant sur des savoirs formels mais comme un métier artisanal ou un « art » qui ne peut constituer une science (Bourdoncle, 1993). Cette question n'est pas simple dans la mesure où l'enseignement en tant que profession ne peut se réduire à une simple description d'un poste de travail, à l'exécution de tâches définies par des spécialistes. L'enseignement s'inscrit en effet dans une collectivité, l'école au sens large, comportant différents partenaires qui doivent fonctionner en synergie. Cependant, il dépend aussi d'un employeur particulier, l'État au sens large, qui définit des orientations éducatives de manière prospective à partir d'un projet de société validé politiquement. La profession enseignante est par conséquent prise dans un certain nombre de contraintes qui créent de nombreuses tensions voire des conflits forts. Comment peut-on dans ce cas professionnaliser l'enseignement au sens habituel de ce terme ? Comment ces spécificités sont-elles alors prises en compte ? Comment peut-on enfin évaluer et certifier des compétences professionnelles ?

4.1.1. Pourquoi faut-il professionnaliser les enseignants ?

C'est au début des années 90 que l'idée de professionnalisation des enseignants prend forme. Selon Bourdoncle (1991), cet objectif est formulé en France au milieu des années 80 dans le cadre de la loi Savary. Mais, c'est dans les années 90, et en particulier dans le cadre de la création des Iufm, que la professionnalisation des enseignants devient une préoccupation centrale. Le passage de la notion de métier à celle de profession n'est pas anodin (Bourdoncle, 1991). Le métier se transmet par imitation d'un maître, comme c'est le cas des artisans compagnons. On peut établir un parallèle avec le métier d'enseignant qui, dit-on, relève d'une « vocation » et se réalise sur le terrain. L'enseignant serait, dans cette vision largement partagée, une personne qui a validé un haut niveau de maîtrise dans une discipline et qui aime transmettre son savoir. On peut concevoir, à la limite,

comme le font les artisans de métier, que la vocation n'est pas suffisante et qu'il est nécessaire d'observer et d'imiter un enseignant expert.

Or, la nouvelle optique part du principe que toute professionnalisation d'un métier passe par une rationalisation des savoirs et des savoir-faire, qui ne sont plus simplement transmis magiquement sur le terrain mais enseignés institutionnellement « un savoir professé publiquement, et non transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage », dit Bourdoncle, (1991 : 75). Cela implique qu'on puisse distinguer les savoirs scientifiques de la spécialité et les savoir-faire méthodologiques nécessaires à la transmission de ces savoirs, en d'autres termes la didactique de la discipline et les conditions de la transposition didactique des savoirs scientifiques (Paquay & al., 2001 : 29).

L'objectif de la professionnalisation est d'apporter alors rationalité et prestige à un métier. Elle lui donne un statut social et permet à la profession, prise dans son sens collectif, de s'instituer socialement. L'enseignement considéré comme une profession implique ainsi des études universitaires longues fondées sur une base de savoirs reconnus. Il y a donc dans la volonté de professionnalisation, le souhait d'améliorer et de rationaliser les savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans l'exercice du métier de l'enseignement. On s'attend alors à une plus grande maîtrise et efficacité individuelles et collectives. Si l'on pousse cette logique, on reconnaîtra qu'une profession développe son professionnalisme grâce à la capacité de ses membres à être créatifs, à améliorer la qualité de ses méthodes et à faire preuve d'une certaine autonomie (Perrenoud, 2001 : 14).

Or, la profession enseignante est fortement marquée par une autorité hiérarchique administrative, la tutelle de l'État, qui la contrôle. Cette tutelle lui fait courir le risque de brider et nier son "professionnalisme" reflété par sa capacité d'évoluer et d'innover. À la question de savoir si les enseignants peuvent être considérés comme de « vrais » professionnels, Bourdoncle (1991) répond bien évidemment non. Perrenoud (1996) parle de « semi-professionnalisation », de « modèle à compétence minimale ». À partir de cette optique, l'identité professionnelle sera réduite à une représentation du « bon » professeur et des « bonnes » pratiques, c'est-à-dire à un métier qu'on acquiert en partie par observation/imitation.

Cependant, on se trouve aujourd'hui face à un paradoxe et un conflit fort entre la nécessité pour l'État de « professionnaliser » les enseignants, au sens d'améliorer la qualité de la profession afin de former de nouveaux citoyens créatifs, responsables et autonomes, et son rôle d'autorité et de contrôle afin d'imposer un système d'éducation adapté aux finalités fixées politiquement, c'est-à-dire la meilleure adaptation possible aux besoins du marché. Au lieu de viser un « vrai » professionnel, une reconstruction de l'identité professionnelle enseignante par les enseignants eux-mêmes (Novõa, 1991, Perrenoud, 1996), les discours officiels optent majoritairement pour

l'enseignant expert, le « bon » enseignant chevronné, les « bonnes pratiques » qu'il suffirait de s'approprier. Nous verrons plus loin que ce conflit se retrouve dans la conception de ce que peut être une compétence professionnelle et sur la définition d'un référentiel de compétences professionnelles.

4.1.2. À quelle condition l'enseignant est-il un enseignant professionnel ?

La formation des enseignants de langues ne me semble pas poser clairement ce questionnement. La vision d'une formation par concours qui certifie la maîtrise des savoirs disciplinaires, excluant *ipso facto* toute référence à un agir professionnel, ignore la professionnalisation. Perrenoud (2001 : 186) rappelle l'alternative majoritaire dans laquelle on se trouve aujourd'hui : soit on développe une formation « sur le tas » laissant le futur enseignant face au réel pédagogique sans accompagnement, soit on s'en remet à la formation théorique universitaire pour transmettre les savoirs disciplinaires avec les concours comme validation. Dans un cas comme dans l'autre, il ne peut y avoir que difficilement une construction réfléchie d'un agir professionnel.

Pour dépasser cette alternative, un courant de pensées s'intéresse depuis peu à la prise en compte des pratiques professionnelles. Paquay & al. (2001) considèrent l'enseignant professionnel comme un praticien efficace qui fait preuve d'une « expertise pratique ». Cette définition caractérise l'agir professionnel par son aspect pratique et aussi par une certaine efficacité. C'est justement cette « expertise pratique » qu'il s'agit de définir de manière plus explicite. Vanhulle (2009 : 166) reprend la notion de compétence professionnelle, issue de l'entreprise et des travaux de Le Boterf (2006), en la définissant comme une capacité à mobiliser des connaissances et des savoir-faire adaptés aux situations pédagogiques complexes. Dans ce cas, l'expertise pratique consisterait à faire face de manière satisfaisante à l'ensemble des situations d'enseignement et d'apprentissage. Cela implique que l'enseignant(e) doit pouvoir résoudre des tâches complexes dans un contexte social singulier et pluriel. Il acquiert de cette façon son expertise pratique dans l'action à partir de sa manière d'être et en tenant compte de la micro société dans laquelle il évolue.

Ces compétences acquises dans l'action ne doivent pas être confondues avec les savoirs disciplinaires, ni même les savoir-faire didactiques, ce sont des savoirs et savoir-faire pragmatiques (Tardif, 1993 : 33-86) forgés au contact des situations pédagogiques. Tardif (2006 : 22) rappelle que la compétence « correspond à un savoir-agir, qu'elle ne se réduit pas à un savoir-faire ». On

voit ainsi apparaître un nouveau volet qui n'a pas été jusqu'ici pris en compte dans la formation des enseignantes et des enseignants.

L'université forme des spécialistes d'une discipline, la maîtrise des savoirs disciplinaires est validée par les concours d'enseignement. Une épreuve de didactique figure depuis peu, avec une importance relative (l'agrégation en est dispensée), montrant que le métier de l'enseignement suppose également des connaissances en didactique de la discipline. Les savoirs et savoir-faire pragmatiques n'ont actuellement aucune reconnaissance à l'université.

À partir de ces considérations, on s'entend pour dire que l'agir professionnel est à construire en situation. Il ne relève pas uniquement de savoirs académiques et purement disciplinaires, ni même de savoirs et savoir-faire didactiques. Il ne peut se concevoir que dans un développement personnel et professionnel qui s'inscrit dans la durée et en situation. L'enseignant débutant en devenir a ainsi besoin d'être confronté aux réalités pédagogiques en tant qu'acteur social à part entière afin de se constituer un premier portefeuille d'expériences.

Cependant, ces expériences pratiques ne sont pas suffisantes, elles ont besoin d'être questionnées à partir d'un bagage réel. Pour Schön (1994 : 13), l'enseignant professionnel se construit à partir de ses expériences professionnelles mais aussi de sa capacité à penser l'action. La capacité à prendre du recul est nécessaire à l'action. Il distingue deux types de pensée réflexive : la première dans l'action et la deuxième sur l'action (Schön, 1996 : 280-281). Tout praticien développe d'une certaine façon une capacité à penser l'action. Il n'y a pas obligatoirement une théorisation en référence à des savoirs disciplinaires explicites. Cette réflexivité est en quelque sorte un « inconscient pratique » (Perrenoud, 2001 : 182) qui se met en place naturellement. Cependant, la construction d'une identité professionnelle ne peut s'envisager que grâce à ce mécanisme qui structure petit à petit les différentes expériences professionnelles en une théorie personnelle. Il est indéniable que la qualité de cette réflexivité va dépendre des savoirs didactiques, disciplinaires, sociologiques, psychologiques, c'est-à-dire des connaissances en sciences sociales (Perrenoud, 2004).

Ainsi, la professionnalisation des enseignants s'appuie à la fois sur une base de connaissances disciplinaires et sur une base méthodologique didactique qui constituent l'aspect théorique et scientifique de la formation. Cependant, l'agir professionnel ne peut s'envisager en dehors d'expériences réelles en situation avec une mise en place effective d'un processus de réflexivité qui constituent l'aspect pragmatique. Professionnaliser les enseignantes et les enseignants implique par conséquent ces deux aspects complémentaires.

4.1.2.1. L'expérience réflexive

Si l'expérience apparaît comme un élément capital de la construction de l'identité professionnelle, elle n'a pas toujours été perçue comme telle. Elle a suscité des débats chez les philosophes grecs qui se sont intéressés à la construction du savoir. En effet, Aristote s'est attaché à réfuter la philosophie des « Idées » de Platon qui rejette l'expérience, le sensible comme moyen d'atteindre l'absolu des « Idées ». Platon explique la connaissance par delà les cas particuliers rencontrés dans l'expérience. La connaissance vraie n'est possible que grâce aux Idées présentes dans le monde intelligible, Idées accessibles non pas par les sens mais grâce à notre raison. Aristote rompt avec l'idéalisme platonicien en développant l'idée que l'expérience est susceptible d'instruire :

C'est la mémoire qui dans l'homme produit l'expérience; car plusieurs ressouvenirs d'une même chose constituent une expérience; aussi l'expérience paraît-elle presque semblable à la science et à l'art; et c'est de l'expérience que l'art et la science viennent aux hommes; car, comme le dit Polus, et avec raison, c'est l'expérience qui fait l'art, et l'inexpérience le hasard. L'art commence, lorsque, de plusieurs données empruntées à l'expérience, se forme une seule notion générale, qui s'applique à tous les cas analogues. Savoir que Callias étant attaqué de telle maladie, tel remède lui a réussi, ainsi qu'à Socrate; et de même à plusieurs autres pris individuellement, c'est de l'expérience; mais savoir d'une manière générale que tous les individus compris dans une même classe et atteints de telle maladie, de la pituite, par exemple, ou de la bile ou de la fièvre, ont été guéris par le même remède, c'est de l'art. Pour la pratique, l'expérience ne diffère pas de l'art, et même les hommes d'expérience atteignent mieux leur but que ceux qui n'ont que la théorie sans l'expérience; la raison en est que l'expérience est la connaissance du particulier, l'art celle du général, et que tout acte, tout fait tombe sur le particulier; car ce n'est pas l'homme en général que guérit le médecin, mais l'homme particulier, mais Callias ou Socrate, ou tout autre individu semblable, qui se trouve être un homme; si donc quelqu'un possède la théorie sans l'expérience, et connaît le général sans connaître le particulier dont il se compose, celui-là se trompera souvent sur le remède à employer; car ce qu'il s'agit de guérir, c'est l'individu. (Aristote, Livre I, 1840)

Pour Aristote, l'expérience en tant que contact avec le réel, est à l'origine de toute connaissance mais elle ne suffit pas à rendre compte des connaissances car elle est particulière. Elle n'a rien d'universel. Kant (1781-1787), qui considère également l'expérience comme première dans la connaissance, démontrera dans la « Critique de la raison pure », qu'elle est néanmoins instruite par l'entendement, par des connaissances préalables. Si l'opposition entre « vraie connaissance » et « expérience » est levée par Aristote, il n'en résulte pas moins une nouvelle opposition entre expérience et raison.

Dans le domaine de l'éducation, Dewey (2011 : 222-235) dépassera cette opposition en déterminant la place de la pensée dans l'expérience. Pour Dewey, l'expérience est « objectivement accessible » (Boutet, 2004). L'expérience résulte de l'interaction qui s'établit entre le sujet agissant et son environnement. Elle comporte deux éléments combinés, l'un actif, l'autre passif. L'expérience « éprouve » et « subit ». Il ne suffit pas de faire une expérience, il faut aussi la vivre, c'est-à-dire endurer les conséquences de ses actions (voir supra chapitre 3). C'est le rapport étroit entre faire et subir qui forme l'expérience. La signification de l'expérience réside alors dans l'interpénétration des phases actives et passives de l'agir :

Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière. La fécondité, la valeur de l'expérience se mesure à la manière dont ces deux phases sont liées, l'activité pour l'activité ne constitue pas d'expérience. Elle est dans ce cas dispersée, centrifuge, dissipée. L'expérience-épreuve implique changement, mais le changement est un passage sans signification, s'il n'est pas lié consciemment aux reflux des conséquences qu'il provoque. (Dewey, 2011 : 223)

Penser signifie créer des liens entre l'action et ses conséquences. Pour Dewey (2011 : 229), la pensée est « un essai délibéré en vue de découvrir les liens spécifiques qui unissent ce que nous faisons avec les conséquences qui en résultent, en une séquence continue ». C'est un « processus de recherche, d'examen, d'investigation » (Dewey, 2011 : 232). L'expérience implique donc une mise à l'épreuve active et réflexive des connaissances qui ne sont jamais définitives. L'intelligibilité du savoir passe par l'interaction continue avec l'environnement. Dans cette logique expérientielle, l'enseignant professionnel serait celui qui s'inscrit dans une « démarche d'investigation critique de l'expérience d'enseignement » pour construire « de nouvelles connaissances à propos de celle-ci (Saussez, Ewen, Girard, 2001).

4.1.2.2. Le praticien réflexif

Schön s'inscrit dans la pensée de Dewey et reprend son concept « d'expérience réflexive » pour conceptualiser la figure du praticien réflexif, figure qui s'oppose à celle du praticien professionnel de la science appliquée dont les techniques ne s'accordent pas à la complexité de nombreuses professions. Il interroge alors le processus de réflexion dans et sur l'action professionnelle pour découvrir le savoir tacite caché dans l'action professionnelle. Schön (1994 : 98) postule que

la réflexion en cours d'action peut ainsi être rigoureuse et relier l'art de la pratique dans les cas de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique.

Son analyse porte en particulier sur la réflexion dans l'action, moment de réflexion qui intéresse particulièrement l'enseignement puisque l'enseignant professionnel doit faire face à des situations de classe, des comportements d'élèves imprévisibles. Le praticien professionnel face à cet imprévu doit changer certaines stratégies, aborder autrement les problèmes et expérimenter dans l'action (Bourdoncle, 1993).

La réflexion dans l'action représente ainsi une caractéristique essentielle de la pratique professionnelle enseignante. Pour Schön (1987 : 26), elle se distingue de la réflexion sur l'action par son caractère improvisé. Le praticien professionnel peut revenir sur une action accomplie pour découvrir comment « l'acte-de-connaître-dans-l'action » a participé à un résultat. Il peut réfléchir sur l'action après l'action ou lors d'une pause pendant l'action. Dans un cas comme dans l'autre, il n'existe pas de lien direct avec l'action qui s'accomplit. Il peut aussi réfléchir sans arrêter l'action. Il réfléchit alors dans l'action.

Cette réflexion dans l'action comporte différentes phases, à savoir la surprise qui génère la réflexion au sein même de l'action en cours, l'analyse critique de la réflexion qui a causé la situation et la restructuration de la compréhension de la réalité saisie à partir des compréhensions antérieures et l'expérimentation de nouvelles actions pour progresser (Schön, 1987 : 28). Ces étapes confirment que l'action professionnelle ne résulte pas d'automatismes purs mais de décisions qui découlent d'une réflexion dans l'action.

Ce mouvement de réflexion dans l'action nécessaire à la construction de l'identité professionnelle s'enrichit du mouvement de réflexion sur l'action qui peut avoir lieu avant, pendant et après l'action. La réflexion sur l'action permet d'engager le praticien dans une conversation réflexive avec la situation pour la comprendre et construire de nouvelles théories à partir des expériences particulières. Schön note que cette conversation réflexive peut aussi avoir lieu dans l'action entre des personnes qui dialoguent comme les musiciens de jazz par exemple lors d'une improvisation. Ils créent de nouvelles significations à partir de ce qu'ils apportent.

Pour Perrenoud, les deux mouvements réflexifs identifiés par Schön ne sont pas si distincts. La réflexion dans l'action n'exclut pas une réflexion sur l'action (Perrenoud, 2002). La réflexion sur l'action dans l'action et la réflexion sur l'action après l'action ont un objet commun. La réflexion sur l'action dans l'action se fait sur le vif alors que l'autre permet de prendre de la distance puisque l'action est accomplie. La réflexion sur l'action dans l'après coup prolonge la réflexion amorcée dans l'action. Ainsi, le praticien mémorise des ébauches de réflexion. Perrenoud parle alors de continuité dans la réflexion sur l'action. La réflexion sur l'action après coup met au jour des

schèmes d'action dans une perspective piagetienne ou l'habitus dans une perspective bourdieusienne non conscient chez le praticien, ce qui permet d'effectuer un travail a posteriori sur « l'inconscient pratique » (Perrenoud, 2001).

4.1.2.3. L'enseignant réflexif

Les travaux de Schön ont donné naissance à la figure de l'enseignant réflexif. Ils ont permis, d'une part, d'affirmer la nécessité de développer la posture réflexive en formation professionnelle et d'autre part, d'interroger le savoir enseignant à partir de l'expérience pour le formaliser. Comme nous venons de le voir, l'enseignant réflexif est un enseignant qui prolonge systématiquement la réflexion alimentée par l'action dans l'après coup pour se développer professionnellement. Il accorde ainsi une place importante à la réflexion sur l'action après coup même si la réflexion dans l'action est importante puisqu'elle alimente la réflexion sur l'action.

L'enseignant-professionnel, par la posture réflexive, devient « l'agent principal de transformation de sa propre pratique » (Pratte, 2001 : 18). Il s'engage dans une démarche d'autoformation par la pratique réflexive et l'appropriation de connaissances scientifiques pour se découvrir et se réinventer professionnellement. Il mobilise un « savoir-analyser » pour formaliser les savoirs englués dans la pratique (Altet, 2001 : 38).

Les savoirs formalisés permettent le transfert de ressources inhérentes aux compétences produites. Fernagu-Oudet (2004) rappelle que ce ne sont pas les compétences qui sont transférées d'une situation à l'autre mais les ressources qui la constituent puisque la compétence est contextualisée. Par ailleurs, l'enseignant réflexif adosse sa réflexion à des savoirs disciplinaires, didactiques et des savoirs issus des sciences sociales (Perrenoud, 2002).

Le cadre théorique que je viens de présenter constitue ce que l'on appelle le « tournant réflexif » pour les sciences de l'éducation et la professionnalisation. Il me semble important dans le cadre de ma réflexion de relever que le questionnement de ce savoir aboutit à deux orientations épistémologiques, à savoir « l'orientation rationaliste et/ou cognitiviste » et « l'orientation anthropologique et phénoménologique » (Malet, 2000b). Cette double orientation fait écho à la double orientation linguistique/anthropologique en didactique des langues (voir chapitre 3). La première vise la « rationalisation » de la pratique enseignante et le développement des compétences professionnelles. Elle sépare « le savoir enseignant de l'enseignant lui-même, pourtant sujet de ce savoir » (Malet, 2000b). La seconde questionne les savoirs dans une logique développementale.

Elle vise « le savoir-faire-sens », le développement de l'identité professionnelle des enseignants. Les savoirs de l'expérience sont envisagés dans leur « phénoménalité » (Malet, 2000b).

La perspective anthropo-phénoménologique se démarque ainsi de la conception positiviste du savoir enseignant essentiellement centré sur la résolution de problèmes et le développement des compétences professionnelles. C'est cette perspective qui est au cœur de ma démarche de recherche. Je m'attacherai à dépasser la notion de réflexivité telle qu'elle est comprise dans une vision rationaliste en m'intéressant à la rencontre du sensible et du réflexif, en interrogeant le rapport au monde du sujet social.

4.1.3. Comment se construit l'identité professionnelle ?

La question de l'identité professionnelle pour ma réflexion est essentielle. Il s'agit donc pour moi de développer la perspective anthropo-phénoménologique.

4.1.3.1. La construction de l'identité

Pour la phénoménologie, la construction de l'identité passe par une démarche personnelle active. Elle n'est pas pré-donnée mais construite à travers l'interaction personnelle du sujet avec l'environnement (Dorais, 2004 : 1-11). L'identité n'existe pas en soi, elle s'avère avant tout relationnelle. Elle se construit tout au long de la vie à travers la confrontation au milieu, aux autres. L'identité est « un processus qui ne se manifeste que quand il est mis en acte ». La mise en acte de l'identité est à la fois très personnelle puisqu'elle résulte de la volonté de l'individu d'entrer en relation avec son environnement et collective puisque l'interaction avec l'environnement suppose le dialogue avec les autres. L'identité suppose un rapport à soi et aux autres. Ces autres ancrent le sujet dans l'espace social, dans des espaces sociaux. Pour Lahire (2001 : 51), le sujet vit à l'intérieur d'univers socialisateurs pluriels. Il porte des expériences multiples et parfois contradictoires. La socialisation résulte donc de l'interaction du sujet avec les différents agents de socialisation rencontrés dans les groupes sociaux auxquels il appartient. Cette vision identitaire fait

écho à celle concernant le sujet apprenant acteur social que j'ai développé pour la didactique des langues (voir chapitre 3).

4.1.3.2. La construction de l'identité professionnelle enseignante

Gohier & al. (2001) reprennent la définition de l'identité comme rapport à soi et aux autres pour définir la construction identitaire professionnelle enseignante. La construction de l'identité professionnelle enseignante ne se réduit pas à une « identité socialement partagée » avec la communauté de pratique. La reconnaissance de la pratique professionnelle passe par l'intégration de l'identité professionnelle à l'identité personnelle. Pour Gohier et al. (2001) l'enseignant construit sa professionnalité dans un rapport à soi et aux autres :

C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. (Gohier & al., 2001)

Cette dialectique du rapport à soi et aux autres dynamise le processus de construction identitaire. Elle permet une constante remise en question du rapport à la pratique, des représentations de soi et du groupe. Ce modèle combine des dimensions psychologiques et sociologiques. Il conjugue ainsi des processus « d'identisation et « d'identification » (Anadon, Bouchard, Charbonneau, Gohier, Chevrier, 2001). Il se différencie du modèle purement sociologique de l'identité de Dubar (1996 : 111-113) constitué de deux identités distinctes qui cherchent à s'équilibrer, à savoir « l'identité pour soi », héritée, relevant d'une socialisation biographique et « l'identité pour autrui » c'est à dire l'identité attribuée par les membres de la société.

La dimension psychologique du modèle de Gohier & al. emprunte des concepts à la phénoménologie expérientielle et à la psychanalyse humaniste, à savoir le concept de congruence développé par Rogers (2005 : 223) et l'importance de la dynamique affective « dans le rapport de contiguïté avec l'autre ». Gohier et Anadon (2000 : 17-28) proposent alors de passer « d'un modèle sociologique du sujet » à un modèle psychosociologique intégré du sujet ».

Le sujet est un acteur social en interaction avec son environnement capable d'introspection. Ce modèle conduit à des méthodologies dans lesquelles le sujet livre son expérience individuelle, à savoir le récit biographique ou autobiographique (Anadon, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001 ; Malet, 2000a). Malet (1999 : 34) explique que « l'acte narratif » favorise l'expression de la formation et de l'identité du sujet. Cette approche narratologique souligne « le caractère relationnel, localisé dans un monde culturel du devenir personnel et de la compréhension de soi-même ».

L'action a du sens uniquement si « elle peut être imputable à un sujet » (Malet, 2000b). Pour Raymond & al. (1993 : 143), l'enseignant est à l'origine de la compréhension de son développement. Il comprend son développement identitaire comme « un récit autobiographique, structuré dans le temps ». L'énonciation est envisagée comme le moyen de formation de « l'enseignant-sujet », le moyen d'expression de « l'architecture du Soi » (Pinar, 1986 cité par Malet, 1998 : 19), « le moyen d'accès privilégié à la compréhension du sens subjectif et culturellement situé du devenir » (Malet, 2000b).

On voit très clairement une communauté de pensée entre les chercheurs en sciences de l'éducation qui s'intéressent à la professionnalisation et les chercheurs en didactique des langues qui s'intéresse à la dimension sociale de l'apprentissage. Cela confirme une de mes intuitions de départ à l'origine du dispositif de recherche mis en place.

4.2. « Se devenir » et « se reconnaître » par la narration

On peut constater que certains départements de FLE et certaines formations en master enseignement ont mis en place un accompagnement réflexif dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants de langues en formation initiale. Mais ces pratiques de terrain s'inscrivent-elles réellement dans la perspective anthropo-phénoménologique que je viens de décrire ? L'acte narratif apparaît comme un élément central pour ces formations, mais contribue-t-il à la construction identitaire professionnelle ?

Différentes dimensions décrites par Altet (2002), qui constituent la pratique des enseignants de langue, à savoir la dimension « épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale », sont prises en compte dans la formation professionnelle en langues et deviennent des objets d'analyse et de réflexion. Dans certains cas, c'est à travers le discours oral ou écrit des futurs

enseignants de langues que l'on cherche à décrire la pratique des enseignants de langues. Guichon (2007a, 2007b), par exemple, pense l'écriture comme un moyen de développement de la compétence professionnelle.

L'analyse du discours oral ou écrit servirait ainsi à décomposer la pratique enseignante pour la modifier. En effet, certaines formations en didactique du FLE proposent un module de méthodologie pour réfléchir « au comment faire » de l'action enseignante et trouver des outils pour la mise en œuvre de l'enseignement (Laurens, 2010). Ce module est lié au développement des compétences professionnelles, par exemple celles répertoriées dans le référentiel des dix compétences de l'enseignant professionnel pour l'Iufm. Laurens propose d'organiser la formation autour d'une « trame méthodique repère », représentant un modèle « communicatif-actionnel » conçu en trois étapes : l'étape de réception, l'étape de réflexion sur la langue, l'étape de production (Laurens, 2003). Cette trame méthodique a pour inconvénient d'imposer aux futurs enseignants un modèle qui uniformise la pratique pédagogique. Il s'agit dans cette approche de vérifier si les enseignants parviennent à appliquer ce modèle ou si des résistances au nouveau modèle surgissent. On vise une certaine efficacité des pratiques en conformité avec une nouvelle doxa, celle du CECRL.

Cette idée d'action sur les représentations des enseignants de langues à partir des modèles didactiques actuels se retrouve dans les travaux de Causa et Cadet (2005) ou de Cadet (2005) sur l'agir professionnel des enseignants de FLE. Causa et Cadet s'intéressent au répertoire didactique construit par les futurs enseignants à partir de modèles pluriels scolaires, culturels rencontrés lors des étapes de socialisation. On la retrouve également dans les articles de Guichon (2007a, 2007b) sur la conception de dispositifs d'apprentissage médiatisés par les étudiants en master. Les projets TIC conduits par les étudiants visent l'élaboration de scénarios pédagogiques pilotés par la tâche. Les étudiants développent ainsi des savoirs de référence et des savoir-faire professionnels à l'intérieur d'un modèle d'apprentissage prédéfini par le formateur concepteur. Ils créent « un répertoire d'actions pédagogiques, méthodologiques et technologiques » (Guichon 2007b).

Il me semble que ces différentes propositions d'accompagnement réflexif s'inscrivent plutôt dans la vision rationaliste/cognitiviste. Cette optique de formation professionnelle par modèles prescrits et référentiels de compétences imposés s'intéresse pas ou peu au sujet social de la vision anthropo-phénoménologique. L'interaction du sujet avec l'environnement est biaisée par les modèles à développer. Le futur enseignant ne peut que répondre aux attentes professionnelles définies par les formateurs, appliquer les modèles transmis en formation en se détachant des modèles antérieurs (voir partie 3).

L'enseignant n'est donc pas un « enseignant-sujet ». Il est alors légitime de se demander comment un enseignant peut adopter une posture réflexive dans le cadre d'une formation où tout est pré-pensé pour lui. L'écriture semble répondre au besoin d'appropriation des savoirs plutôt qu'à l'invention de soi. Elle semble être un moyen de façonner le futur professionnel à travers des modèles plutôt qu'un moyen de se transformer à travers les interactions avec l'environnement. La prise de distance par rapport à la pratique s'opère dans le filtre des modèles. Les modèles ne favorisent pas la mise en place d'une démarche d'investigation critique qui déboucherait sur la création de conceptions nouvelles et des innovations.

4.2.1. L'acte narratif individuel, un « je » désincarné

Il est important de constater que cette logique de rationalisation de la pratique professionnelle est poussée à l'extrême au point où on peut craindre que l'acte narratif individuel à travers les journaux de bord n'aboutisse simplement qu'à développer un sujet désincarné. Certains suggèrent des démarches réflexives prêtes à l'emploi et prédéfinies.

C'est ce que proposent Dejemeppe et Dezutter (2001), qui se réfèrent aux travaux d'Holborn (1992), pour structurer le journal de bord. Leur modèle s'appuie sur quatre étapes, à savoir :

- « la description des expériences personnelles »,
- « l'analyse des facteurs et des modèles qui influencent l'action »,
- « la formulation de principes et de règles »
- et « le développement d'une théorie plus personnelle prédictive ».

Ce moule méthodologique décompose ainsi la réflexivité. Les journaux de bord ou d'apprentissage sont dans ce cas structurés à partir des étapes de la démarche réflexive définie par Holborn et reflètent l'appropriation ou non des modèles. Causa (2007) reprend, par exemple, les deux premières étapes de ce moule méthodologique pour structurer le journal de formation en trois parties : une partie « suivie de cours » descriptive, une partie réflexion/analyse et une partie « dossiers » dans laquelle les étudiants conservent leurs travaux. On retrouve chez Deum et Vanhulle (2006) une approche similaire avec les étapes de « description des faits », d'analyse des faits et « la régulation ».

Dans tous ces cas, le formateur guide la réflexivité grâce à la structuration des journaux. Causa (2007) parle de « guidage (dans la mise en place d'une posture réflexive chez les étudiants) ». L'écriture n'est donc pas totalement libre, la réflexion est orientée, elle suit un plan préétabli. Écrire, dans ce cas, ne signifie pas « transformer sa façon de penser, se transformer » comme l'écrit André (1993 : 105), mais « se faire transformer ». Dans cette logique de transformation des pratiques par l'autre à travers l'écriture, certains estiment nécessaire d'entraîner les étudiants à écrire de manière réflexive (Dejemeppe, Dezutter, 2001 ; Deum, Vanhulle, 2006).

Deum et Vanhulle (2006) constatent que l'écriture n'est pas perçue par les étudiants comme un outil d'apprentissage :

Ainsi, l'utilisation de l'écriture dans les études n'est que très rarement perçue comme un outil pour apprendre et réfléchir. L'utiliser pour entrer dans un processus d'autoformation et de développement ressemble à une hérésie – chargée de risques – face à des conceptions normalisées et sacralisées de l'écrit. Sans surprise donc, celui-ci apparaît peu comme un médium au service de la construction d'objets de savoir, encore moins comme un moyen de se développer en tant que personne et professionnel en devenir, dans le rapport même à ces objets qu'elle permettrait d'élaborer.

Pour expliquer ce phénomène, elles rejettent cette absence de compétence sur l'école qui ne préparerait pas à une écriture autobiographique, à une écriture qui implique un « je ». Pour elles, le journal représente pour un grand nombre d'étudiants « un exercice académique » supplémentaire.

Ce constat mérite d'être questionné autrement. Comment peut-on s'impliquer dans l'écriture quand un modèle de démarche réflexive et un modèle didactique sont imposés ? Le formateur ne cherche-t-il pas à retrouver dans le journal les modèles prédéfinis ? Le réflexe de l'étudiant ne consiste-t-il pas à se cacher derrière ces modèles perçus comme étant les bons modèles à adopter ?

Par ailleurs, dans son analyse des journaux, Causa (2007) distingue deux types d'attitude étudiante, l'une « scolaire », l'autre « réflexive ». L'étudiant « scolaire » remet un journal soigneusement rédigé, bien présenté et très certainement réécrit. Il intègre les contenus de cours suivis et se refuse à tout commentaire personnel. En quelque sorte, il cherche à remettre une bonne copie. Le « je » utilisé dans ces journaux rapporte les propos des formateurs. L'image du « bon élève » utilisée par Causa pour expliquer cette attitude ne fait-elle pas écho à l'image du « bon praticien » véhiculée par les formateurs ? Dans le cas de l'attitude réflexive, le processus réflexif semble enclenché lorsque les étudiants s'autorisent l'expression de doutes et expriment « leurs perplexités ».

Guichon (2007b) observe également le même phénomène que Causa dans les journaux de conception. L'écriture ne « garantit ni prise de distance ni mise en perspective ». Certains étudiants se contentent de lister les actions accomplies, d'autres se laissent envahir par les aspects

psychoaffectifs. Pour lui, les journaux sont « réflexifs » lorsqu'ils recueillent les hésitations, les différents sentiments face aux difficultés techniques ou à la difficulté d'associer cours et pratique. Ces différents exemples montrent que la réflexivité n'est pas pensée à travers la remise en question ou la critique du ou des modèles didactiques ou techniques proposés. La notion de réflexivité se limite à la capacité ou non à adopter et mettre en pratique les modèles prédéfinis. Pour Dewey, toute expérience n'est pas par nature réflexive, de même l'écriture ne génère pas forcément la réflexion.

Cette rationalisation a pour conséquence de « bureaucratiser » le journal de bord. Lourau (1988) rappelle que

le journal de bord stricto sensu est, ne l'oublions pas, le produit d'une commande, d'une consigne bureaucratique émanant des compagnies d'armateurs ou de l'autorité militaire : instrument de contrôle, éventuellement pièce à conviction, comme la boîte noire des avions.

J'ai trouvé dans mon expérimentation la même problématique avec un sujet désincarné qui s'efface derrière le discours de l'autre. Rabatel (2004) parle « d'effacement énonciatif ». Je montrerai ce processus de manière détaillée à partir de mon premier groupe témoin Iufm (chapitre 5).

Cette situation n'est pas aussi flagrante dans certains journaux de conception et d'étonnement (Develotte, 2006) qui révèlent l'importance de la relation aux autres dans le développement de l'identité professionnelle. En effet, dans le cas de conceptions collectives, les tensions issues de l'activité jouent un rôle important dans les choix d'action. Elles sont relatées dans les journaux car elles participent pleinement au processus de conception. Vanhulle (2005) parle de « tensions heuristiques » de trois types qui se combinent entre elles, à savoir les « tensions épistémiques », « affectives » et « pragmatiques ». Elle considère ces « tensions socialement générées » comme nécessaires pour qu'une personne s'énonce :

Tensions ne signifie pas directement conflit conscientisé, mais plutôt étonnement, tiraillement, découverte contre-intuitive, remise en question du bon sens, question non résolue, attente frustrée, contradiction, résultat non escompté... Dans le sillage de Vygotski, on peut parler d'expérience cruciale : ce qui se vit et s'apprend, dans l'interaction sociale, au contact d'un instrument d'apprentissage (comme un texte scientifique, la vidéo où l'on se voit agir, l'échange sur des pratiques, le récit autobiographique, etc.) jette le doute sur ce que l'on croyait connaître en réalité et entraîne la révision d'un concept, d'une idée, d'une croyance... Ainsi se réalise le passage des concepts spontanés aux concepts scientifiques : l'expérience cruciale « permet de prendre, dans la discussion entre les deux explications possibles et exclusives l'une de l'autre, un parti clair, définitif et indiscutable.

Le journal d'étonnement à l'image du journal d'observation de Zarate (1988) utilisé lors de séjours à l'étranger place la rencontre avec l'Autre au cœur de l'écriture. L'Autre devient alors un objet

pour le sujet qui observe. Le sujet qui relate son expérience à l'étranger est bien le sujet du savoir, le sujet qui expérimente l'environnement sans passer par des modèles imposés. La réflexion est provoquée par le rapport à l'Autre.

Tout comme pour les autres journaux, des limites sont toutefois observées. Pour Develotte (2006), elles sont liées à l'étonnement déclenché par la rencontre entre les cultures. Nous pourrions penser que la limite observée s'explique par l'absence de la relation dialogique dans le rapport à autrui par l'observation. En effet, Autrui est un objet pour le sujet observant. L'observation est liée au choix du sujet qui observe. Le sujet observant n'est jamais sujet observé par Autrui. Sartre (1970) écrit que c'est dans le monde de l'intersubjectivité « que l'homme décide ce qu'il est et ce que sont les autres ». J'ai fait le même constat pour le second groupe témoin que j'analyse infra (chapitre 5).

Ces différentes réflexions autour du journal de bord me permettent de faire certains constats. Le premier concerne les limites de l'écriture autobiographique pour déclencher une posture réflexive. La volonté de rationaliser ce processus d'écriture aboutit en fait à une bureaucratisation du journal de bord. Le deuxième renvoie à la volonté du formateur de proposer un moule pédagogique qui correspond finalement à imiter une bonne pratique. Le troisième montre qu'un guidage trop fort empêche toute pensée personnelle. La pratique réflexive n'est pas pensée dans le cadre d'une mise en relation dialogique entre les futurs enseignants mais dans une relation d'expert à novice. Enfin, la réflexion n'est pas considérée comme l'essence même du sujet mais comme un savoir-faire propre aux experts.

4.2.2. L'acte narratif collectif, un « inter-je » critique

La formation professionnelle des enseignants semble s'inscrire difficilement dans une transformation des habitus de formation et de conception des apprentissages qui favoriserait une meilleure prise en compte du sujet-enseignant social. Dans le cadre de la formation professionnelle, le sujet-enseignant-apprenant est perçu comme le sujet-élève-apprenant (voir chapitre 3), à savoir dans une logique académique et scolaire. La notion de « sujet acteur » renvoie à un sujet désincarné qui exécute des actions formulées par des experts de la profession. Les actions sont prédéfinies, elles admettent des solutions identifiées et « une procédure de résolution correcte » (Wagner, Sternberg, 1986 cités par Dillenbourg, Poirier, Carles : 2003). Celles-ci ne sont pas envisagées par

des intersujets-apprenants qui interagissent comme le suggère le CECRL. Le développement du sujet-élève-apprenant se limite aux savoirs à acquérir en langue ; le développement du sujet-enseignant-apprenant se limite aux modèles didactiques et pédagogiques définis.

La démarche réflexive semble difficile à développer dans un cadre de travail où les sujets se limitent à transmettre l'objet langue défini par des experts sans puiser dans leur héritage culturel. L'identité professionnelle des enseignants de langues est ainsi réduite à un ensemble de normes, règles qui ne prennent pas en compte toutes les ressources et les savoirs transversaux des enseignants. Ainsi, Chanier et Carlier (2006) appellent les formateurs à rompre avec les anciennes formes de travail individualistes et à se familiariser avec d'autres approches de l'apprentissage qui impliquent le sujet :

S'offre alors la possibilité de concevoir des formations qui ont pour enjeux : d'être un terreau favorisant l'émergence de CdP (communauté de pratique) en ligne ; d'ouvrir les praticiens à de nouvelles postures pédagogiques impliquant une certaine rupture avec l'habitus sur le plan des formes de travail (travail avec des collègues et non seul, avec de nouveaux outils collectifs) ; de les familiariser avec des formes de pédagogie peu pratiquées dans le système éducatif actuel (approches socioconstructivistes de l'apprentissage).

Ils soulignent que même Perrenoud, instigateur de la pratique réflexive, réduit la formation professionnelle à son caractère individuel et n'envisage pas les interactions entre pairs :

Perrenoud (2001), l'un des porte-parole en France de la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, la positionne comme une démarche avant tout individuelle. La qualificatif « individuel » ne porte pas seulement sur la démarche (ce qui est indéniable), mais également sur le cadre de travail de la mise en pratique réflexive. L'analyse collective des pratiques, discutée dans son livre, est introduite davantage comme une façon parmi d'autres de s'initier à cette pratique réflexive. Aucun lien avec un mouvement d'intégration dans une CdP, au sens évoqué ici, n'est envisagé. L'auteur écarte même l'idée d'associer développement d'une nouvelle démarche pédagogique inspirée des recherches en didactique (Perrenoud, 2001, p.196).

Pour Chanier et Carlier et d'autres auteurs tels que Daele (2009), Audran ((2009), Ciussi (2009), Sylla et De Vos (2010), l'identité professionnelle se construit dans les interactions entre pairs à partir d'expériences réalisées dans des situations de formation ou dans des situations privées, notamment au sein des communautés virtuelles. L'explosion des communautés virtuelles d'enseignants confirme ce déplacement de la formation de la classe au dehors et met l'accent sur une nouvelle forme de formation, à savoir une formation informelle entre pairs.

Le terme de « communauté virtuelle » est issu de la distinction entre réseau et communauté faite par Rheingold (1993 : 5). Pour lui, on parle de « communautés virtuelles » lorsque des traces de socialisation apparaissent entre les individus. La naissance de ces groupes reflète des besoins

collectifs d'échanges et de partage. Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) tentent de clarifier la notion de communauté virtuelle d'apprentissage en positionnant la communauté entre deux groupes sociaux, les groupes d'amis et les groupes formels.

Ce positionnement leur permet de dégager des indicateurs tels que « l'interdépendance et l'implication », la constitution d'une « micro-culture » qui développe des valeurs, des normes, des pratiques partagées, « l'organisation sociale » informelle spontanée autour d'intérêts communs, « la longévité » et « l'espace » pour définir la communauté. Le concept de communauté n'est cependant pas « homogène » et recouvre pour ces auteurs différentes formes.

Ils distinguent alors trois types de communauté : la communauté d'intérêt qui regroupe des individus qui partagent des problèmes communs comme la maladie par exemple, la communauté de pratique qui regroupe des employés d'une même branche professionnelle et la communauté d'apprentissage qui regroupe des personnes qui cherchent à acquérir des connaissances. La communauté virtuelle est le fruit des interrelations tissées à partir de buts communs. Créer une communauté virtuelle en formation suppose alors de concevoir un environnement qui permette le développement de la communauté dans le temps et dans l'espace, de lui donner les moyens de communiquer, de collaborer autour de projets communs sans doter les participants de règles pour ne pas tomber dans une organisation sociale formelle. Cette typologie n'est toutefois pas partagée par l'ensemble des auteurs et la polysémie du terme « communauté » quand il s'agit de communauté d'apprentissage demeure. Pour Wenger et Lave, par exemple, une communauté de pratique est une communauté apprenante. La communauté de pratique désigne des personnes qui poursuivent un but commun et qui collaborent dans un processus d'apprentissage. L'échange vise le partage des expériences, la construction d'objets d'apprentissage à partir des expériences vécues (réification) et la transformation des pratiques. Il s'agit d'histoires d'apprentissages partagées » (Sylla, De Vos, 2010). Pillonel, Luisoni et Rouiller (2010) apportent une nouvelle distinction entre communauté de pratique et communauté d'apprentissage. La communauté d'apprentissage joue un rôle majeur dans le développement professionnel dans un cadre éducatif formel alors que la communauté de pratique vise le partage d'expériences professionnelles en milieu de travail. Savoie-Zajc (2010), quant à elle, emprunte la définition de la communauté d'apprentissage d'Orellana (2002) pour mettre en avant le processus de co-formation à travers la co-construction de sens selon une approche socioconstructiviste. Elle met en avant la « présence d'un projet, d'une intention de développement, d'une recherche de croissance commun au sein d'une communauté » :

Orellana (2002) propose comme définition synthèse de voir la communauté d'apprentissage de la façon suivante "dans un groupe structuré, se met en marche un processus de co-apprentissage, selon une approche socio-constructiviste et critique, intégrant un ensemble de stratégies pédagogiques spécifiques,

complémentaires, autour d'un projet de formation, de recherche, de résolution de problème, de développement communautaire" (p. 82). On voit donc poindre dans cette définition des éléments essentiels, constitutifs d'une communauté d'apprentissage : il y a présence d'un projet, d'une intention de développement, d'une recherche de croissance commune au sein d'un groupe.

Dans une communauté d'apprentissage il y a ainsi co-formation et co-construction de sens entre les membres. Car comme l'ajoute Wenger (1998), les communautés d'apprentissage sont engagées dans un processus de reconfiguration autant interne (identité) qu'externe (liens avec d'autres communautés). (Savoie-Zajc, 2010).

Audran et Daele (2009) expliquent que « le rapport à la communauté oscille entre une appartenance peu conscientisée où les membres se constituent en groupe de façon quasi-fortuite et une appartenance conscientisée voire revendiquée où la démarche d'énonciation ne découle pas d'un contexte favorable mais plutôt d'une volonté légitimée de participation ». Le locuteur passe par des « étapes d'évolution socio-discursives ».

Audran et Simonian (2003) décrivent une première étape, « le rapport à soi », pendant laquelle les personnes sont préoccupées par la prise en main de l'outil et leurs propres problèmes. Ils identifient ensuite une seconde étape, l'étape « d'appropriation communicationnelle » pendant laquelle les personnes prennent conscience de leur pouvoir communicationnel. Enfin, ils définissent une dernière étape, la phase de prise de conscience de l'alter pendant laquelle les personnes se représentent les autres comme des partenaires. La micro-culture se constitue à partir des « actes sociodiscursifs » allant du partage d'expérience au débat. Elle émane du processus social d'intercompréhension qui se met en place dans la communauté (Audran, Daele, 2009).

Ainsi, le développement de l'identité professionnelle des enseignants dans l'espace social résulte du dialogisme. Chanier et Carlier (2006) insistent sur la nécessité de mettre en œuvre la réflexion « à travers un cadre dialogique avec les pairs » à partir d'un dispositif de travail réflexif destiné à soutenir la réflexion dans, sur et pour la pratique. Ils imaginent un dispositif dans lequel l'enseignant-apprenant social produit collectivement et perçoit son rôle dans la communauté par une mise en posture réflexive à l'aide de trois supports : le blogue individuel, un rapport réflexif individuel (analyse du fonctionnement du groupe, rôle du tuteur, contribution personnelle) et une synthèse des rapports réflexifs par les coordinateurs qui aboutit à un bilan collectif dans le forum.

La mise en relation dialogique par les outils est pensée à travers des supports comme le blogue ou le forum qui suscitent l'expansion dialogique mais le concept même de dialogisme défini par Bakhtine/Voloshinov échappe aux auteurs, à savoir le caractère évaluatif et social de tout énoncé (voir chapitre 6). Tout énoncé est réflexif en soi car il demande une « acuité d'écoute/analyse et de lecture analyse » (Peytard, 1990). La construction du savoir pour Bakhtine/Voloshinov est une

entreprise collective qui résulte du dialogisme. Le dialogue va chercher l'Autre. Le sujet est donc un « intersujet » actif, dynamique et créatif qui attribue du sens à son environnement (Gardiner, 2007).

L'écriture collective place ainsi les membres de la communauté en position de compréhension-responsive, c'est-à-dire en position d'évaluateur, de sujet réflexif critique. Pour Bakhtine, la connaissance de soi passe par la relation d'altérité inhérente au dialogue entre le même et l'Autre. L'Autre représente une condition du discours du sujet parlant. Le discours ne peut se réaliser que dans « un dialogue implicite avec d'autres discours » par dialogisation interdiscursive et dialogisation interlocutive (Bres, 1999).

La mise en relation dialogique par des outils d'expression collective contribue à la mise en œuvre de la réflexivité, mais elle ne garantit pas à elle seule la réflexivité si l'on considère l'analyse de Bakhtine/Voloshinov sur le dialogisme. C'est le sujet social qui conditionne la réflexivité puisqu'elle s'exprime par le langage, par la faculté de chaque sujet d'émettre un jugement réflexif dans tout énoncé formulé. Gardiner (2007) souligne qu'il appartient au sujet de « sculpter » les objets du monde pour construire du sens.

Dans le cadre de cette recherche, je montre que le sujet social se réalise à condition qu'il puisse soumettre à la communauté des expériences réifiées ou des créations à évaluer, à critiquer. Les pratiques, les créations pédagogiques, les innovations émergent des différentes évaluations critiques constructives portées à la fois par les membres de la communauté et les voix implicites des discours antérieurs (voir chapitre 6).

Pour Gardiner (2007), action et pensée nécessitent une « relation engagée et incarnée » à l'Autre, l'Autre participant pleinement au « processus d'individuation et de compréhension de soi ». Se devenir dans la narration, c'est donner à juger à l'Autre et déceler les voix des Autres dans le discours. Se reconnaître dans l'acte narratif, c'est solliciter le jugement de l'Autre, son expertise et proposer la sienne.

Ainsi, tout membre d'une communauté d'enseignants est expert au sens où il évalue les propositions de chaque membre de la communauté. La relation expert/novice ou dominant/dominé (Cicurel, 1994) disparaît. L'enseignant-apprenant social n'est plus face à des formateurs, il est face à des pairs tous capables d'expertise. Dans cette vision phénoménologique, la construction de l'identité professionnelle se lit dans le discours des intersujets. Le développement des compétences professionnelles résulte de la construction de sens générée par la posture intercompréhension-responsive des sujets. Les compétences professionnelles ne sont donc pas données, déjà là mais à construire. Elles obéissent donc au principe de référentialisation. L'action des enseignants-apprenants ne vise pas l'application des compétences prédéfinies par des experts de la pratique

mais leur construction par l'expérimentation et l'interévaluation. Ainsi, je soutiendrai l'idée qu'il y a inter-formation, inter-construction de sens par l'interévaluation entre les membres d'une communauté d'apprentissage.

4.3. Comment évaluer le développement des apprentissages ?

Comme l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants s'appuie aujourd'hui sur les référentiels de compétences, cette nouvelle approche doit être questionnée. J'ai donc choisi d'analyser des référentiels de différents pays, ce qui m'a permis de constater que l'évaluation définie à partir de ces référentiels, aussi ouverts soient-ils, rend difficilement compte des compétences en construction. La question de la définition de l'approche par compétence doit également être posée. Il m'a semblé nécessaire d'envisager une autre conception de l'évaluation qui prend mieux en compte le processus de développement des acteurs.

4.3.1. Une nouvelle approche de l'évaluation : l'évaluation des compétences

L'approche par compétences en vigueur dans le domaine éducatif depuis les années 2000 nous amène à questionner les pratiques évaluatives antérieures à cette approche et à définir de nouvelles modalités d'évaluation. Pour Perrenoud (2004), jusqu'à l'émergence de curricula orientés vers le développement de compétences, l'école évaluait sans se poser la question de la mobilisation des connaissances et du transfert des connaissances en dehors du contexte d'acquisition. De même, dit-il, si la valeur accordée aux connaissances réside dans la capacité à s'en servir, à les mobiliser alors on se rapproche de la problématique des compétences. Que l'on parte de la connaissance ou de la compétence, l'évaluation ne peut être envisagée sans la confrontation à des situations. Évaluer des connaissances contextualisées et mobilisées, c'est se préparer à évaluer des compétences. Pour

Perrenoud, l'obstacle n'est pas technique mais épistémologique : il faut rompre avec le modèle scolaire de la connaissance et contextualiser les questions de connaissances.

La pratique d'évaluation est ainsi liée à la conception de l'acquisition et aux pratiques pédagogiques qui en découlent. De Ketele & Gerard (2005) distinguent les pratiques d'évaluation en fonction des pratiques pédagogiques et montrent leur évolution. Ils différencient la pratique d'évaluation dans une « approche par compétences » des pratiques d'évaluation dans une « approche par contenus » et dans une « approche par objectifs ». Dans une approche par compétences, l'évaluation ne consiste pas à prélever des échantillons de contenus pour vérifier l'acquisition des connaissances transmises ou des échantillons d'objectifs spécifiques pour valider la maîtrise des objectifs mais elle consiste à proposer aux élèves la résolution d'une ou de plusieurs situations complexes « appartenant à la famille de situations définie par la compétence ».

Ces différentes approches et pratiques d'évaluation montrent que l'école est passée d'une théorie de l'enseignement (approche par contenus) à une théorie de l'apprentissage (approche par objectifs), d'une théorie de l'apprentissage à une théorie de situation-apprentissage (approche par compétences). La pédagogie par objectifs a permis de définir les programmes non plus en termes de contenus mais en termes de maîtrise. Elle a conduit à la définition de critères de réussite pour juger du niveau de maîtrise et elle a donné naissance à un processus d'évaluation en trois phases que l'on retrouve dans l'approche par compétences : la phase diagnostique, la phase d'évaluation formative et la phase sommative. La première phase sert à vérifier les acquis des apprenants, la seconde phase informe l'apprenant sur sa progression et l'enseignant sur la remédiation à mettre en place. Enfin, la troisième phase révèle ce qui est maîtrisé.

Néanmoins, si « la capacité à » est centrale dans les programmes, les apprentissages sont toujours éloignés des situations de la vie authentique et l'école, comme le dit Perrenoud, a du mal à évaluer hors du contexte d'acquisition. L'écart entre la vie réelle et l'idéal éducatif demeure important. L'école doit alors chercher à rapprocher les apprentissages des situations de la vie réelle. On parle alors de compétences de base ou de compétences socle censées faciliter l'insertion des apprenants dans la société. Le concept de compétence occasionne de multiples définitions donnant lieu à différentes orientations.

Tardif (2006 :17-18) explique que la notion de compétence a pris une orientation comportementaliste avant de s'inscrire dans une logique systémique. Cette première orientation comportementaliste s'explique par le lien fait entre la compétence et les tâches décrites dans un métier. Chaque tâche relevait d'une compétence particulière et chaque compétence assurait la réalisation d'une tâche. La compétence était perçue dans cette logique behavioriste comme une liste de savoir-faire ou de connaissances procédurales.

Cette orientation a été abandonnée pour laisser la place à une nouvelle orientation qui « insiste plutôt sur le caractère holistique et intégrateur de toute compétence ». Ces caractéristiques ont permis de prendre en compte des traits rattachés à la compétence comme les « systèmes de connaissances » et « la famille des situations ». Une compétence comprend des connaissances plurielles reliées et structurées en fonction de l'action. Ces traits sont alors au cœur des définitions de la compétence :

(...) un système de connaissances, déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisés en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace » (Tardif, 2006 : 18)

Si les définitions plus récentes intègrent le caractère holistique et intégrateur de la compétence, elles ont cependant remplacé le terme « système de connaissances » par le terme « ressources », ce qui a permis, d'une part, d'éviter de limiter ce qui est mobilisé par la compétence au domaine strictement cognitif et d'intégrer différentes composantes. Ainsi, le passage de la notion de « système de connaissances » à la notion de « ressources » a permis d'accorder une place importante aux ressources externes longtemps négligées. Par ailleurs, les termes relatifs à l'identification et à la résolution de problèmes dans les nouvelles définitions sont délaissés au profit de nouveaux termes comme la mobilisation et la combinaison de ressources qui marquent la dynamique de la compétence. À ces termes s'ajoute « la famille de situation » comprise comme un ensemble de situations se rapportant à une compétence :

La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. (Roegiers, 2000 : 66)

L'idée que la compétence renvoie à des savoirs en acte et non à des connaissances semble faire consensus. Quelle que soit l'orientation choisie, les formations et les pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans une approche par compétences, s'inscrivent dans une logique d'action. Elles reconnaissent les limites des apprentissages purement théoriques dans l'exécution des tâches concrètes complexes. La compétence est définie comme un savoir-agir qui ne se réduit pas à un savoir-faire. Scallon (2004b : 107-109) décompose le savoir-agir en trois savoirs : le « savoir-mobiliser », le « savoir intégrer », « le savoir transférer ». Tardif (2006 : 22) propose une définition de la compétence qui englobe les différents choix précédemment évoqués :

Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.

Par ailleurs, la notion de compétence apparaît en sciences du langage au moment où Chomsky cherche à définir le mécanisme de la capacité à produire du langage. Elle est discutée ensuite en didactique des langues dans les années 80. Chomsky rompt avec le structuralisme saussurien en rejetant la dichotomie saussurienne entre « langue fait-social » et « parole fait-individuel » (Charaudeau, 2012). Selon Chomsky, le sujet est capable de produire un nombre illimité de phrases. Il appelle le lieu de cette capacité à produire des phrases « compétence » et celui de l'extériorisation de la parole « performance ». Il nomme ainsi « compétence » ce qui relève de la connaissance et « performance », ce qui relève du pragmatique. Pour Chomsky, la compétence linguistique ne relève pas du savoir-faire mais du savoir, c'est à dire des procédures de traitement de la syntaxe. Tout ce qui a trait à l'emploi de cette connaissance en situation concrète de communication ne relève pas de l'analyse linguistique.

Hymes, contrairement à Chomsky, donnera une définition plus ouverte de la compétence en langue. Pour lui, la « compétence de communication » englobe la compétence grammaticale, c'est à dire la compétence linguistique définie par Chomsky et la compétence socioculturelle. Selon Hymes, la compétence de communication est ainsi composée de deux types de savoir, un savoir linguistique fait de règles linguistiques et un savoir pragmatique fait de règles d'usage.

Suite à ces restrictions apportées par les générativistes, les linguistes analystes du discours se demanderont si les faits pragmatiques relèvent de la compétence ou de la performance. Ce débat aboutira à la reconnaissance de la compétence pragmatique. Charaudeau définira une compétence sémiolinguistique en trois composantes, à savoir la composante linguistique qui renvoie aux savoirs théoriques sur la langue, la composante situationnelle qui renvoie aux rituels socio-langagiers et la composante discursive qui renvoie aux stratégies de discours. Pour Charaudeau (2000), cette compétence bâtie sur un mouvement entre trois aptitudes conditionne la communication langagière :

Cette triple compétence constitue pour moi les conditions de la communication langagière. Que l'on dise qu'il s'agit de trois compétences ou d'une seule qui se compose de trois types d'aptitudes à faire, ce qui importe est que l'on considère que cette compétence (j'aurais pour ma part tendance à parler d'une « triple compétence langagière ») se constitue dans un mouvement de va-et-vient constant entre l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes sémiolinguistiques, c'est trois types d'aptitude étant enchassés les uns aux autres. Cette compétence, si elle ne prétend pas être un jugement, comme dans le sens courant, est bien en revanche le résultat d'un montage dans lequel s'articulent savoir-faire et connaissances.

Dans une approche pragmatique de la compétence langagière, la dichotomie entre compétence et performance disparaît puisque la compétence langagière résulte d'une combinaison entre les savoir-faire pragmatiques et les connaissances. Quant aux compétences culturelles et interculturelles, elles n'ont, selon Charaudeau (2000), pas lieu d'exister. Que l'on entende par « culturel » les savoirs, les usages d'un groupe social ou par « interculturel » l'intercompréhension, ces compétences sont inhérentes à la compétence langagière.

La notion de compétence de communication a également été saisie par les didacticiens qui ne pouvaient se contenter d'une approche purement linguistique. La compétence en langue concerne bien entendu la compétence communicative langagière mais aussi la culture du pays et l'aspect éducatif et citoyen. Les didacticiens se sont attachés à redéfinir la compétence de communication à des fins d'apprentissage. Canale et Swain (1980) distinguent quatre composantes : une composante grammaticale qui inclut le vocabulaire, la phonologie et la sémantique ; une composante sociolinguistique qui renvoie aux usages et au contexte ; une composante discursive et une composante stratégique. Springer (1999) ajoute une composante dans « la marguerite de la compétence de communication » : la composante conversationnelle, composante importante qui sera introduite dans le CECRL du Conseil de l'Europe.

Le CECRL représente une synthèse du courant communicatif. La compétence communicative langagière résulte d'une combinaison de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, compétences que nous avons déclinées précédemment. On notera que la composante stratégique décrite par Canale et Swain ne figure pas parmi les composantes de la compétence de communication langagière. Le découpage traditionnel des quatre savoir-faire (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite) disparaît au profit d'une taxonomie d'activités langagières relevant de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation qui traduit une compétence en acte.

Ces activités langagières s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social dans le domaine public, professionnel, personnel ou éducationnel. Le CECRL dit s'inscrire dans une approche par compétences :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par les gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur des domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à

l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECRL, 2001 : 15)

La compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique sont définies. Elles sont néanmoins absentes de l'échelle d'évaluation du CECRL. L'échelle descriptive globale pour l'évaluation de la compétence de communication langagière présente une compétence communicative langagière morcelée qui se construit progressivement. Elle sert à certifier la performance de l'utilisateur/apprenant à différents moments de l'apprentissage. Elle liste des savoir-faire qui correspondent à l'opérationnalisation des activités langagières. Nous retrouvons pour chaque niveau commun de compétences le même lexique propre aux activités langagières : peut comprendre, peut communiquer, peut produire, peut s'exprimer.

Les savoir-faire progressent au fur et à mesure de l'acquisition des savoirs linguistiques décrits dans la grille « Niveaux communs de compétences – aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée ». Les savoirs conditionnent les savoir-faire. L'objet langue prédomine. L'échelle descriptive globale est accompagnée d'une grille d'auto-évaluation dans laquelle les objectifs généraux sont opérationnalisés. Ces objectifs opérationnalisés et décontextualisés visent à juger l'utilisateur/apprenant par rapport à un utilisateur/apprenant idéal. Cette évaluation non contextualisée externe au processus d'apprentissage a pour finalité de situer l'élève sur l'échelle de performance.

L'approche par compétences annoncée dans le CECRL s'avère être une approche par standards dérivée de l'approche par objectifs. Scallon (2000b, 137-138) définit l'évaluation dans une approche par objectifs comme une évaluation séparée des moments d'apprentissage visant la maîtrise « d'entités hors contexte ». Les tâches proposées en fonction du niveau commun de compétences comme, par exemple, remplir un questionnaire, indiquer son nom, sa nationalité ou écrire une lettre de remerciements, sont élaborées à partir du morcellement de la compétence de communication à construire. Comme on vise la « fabrication » d'un « élève idéal standard » (Roegiers, 2012), l'uniformisation à travers des standards mesurables, les savoirs et savoir-faire ne sont pas imbriqués dans des tâches complexes à dimension sociale. Le faire ensemble, le collectif disparaît au profit de l'individuel. Le CECRL fait l'impasse sur le complexe bien que la compétence se définisse dans sa double dimension individuelle et collective :

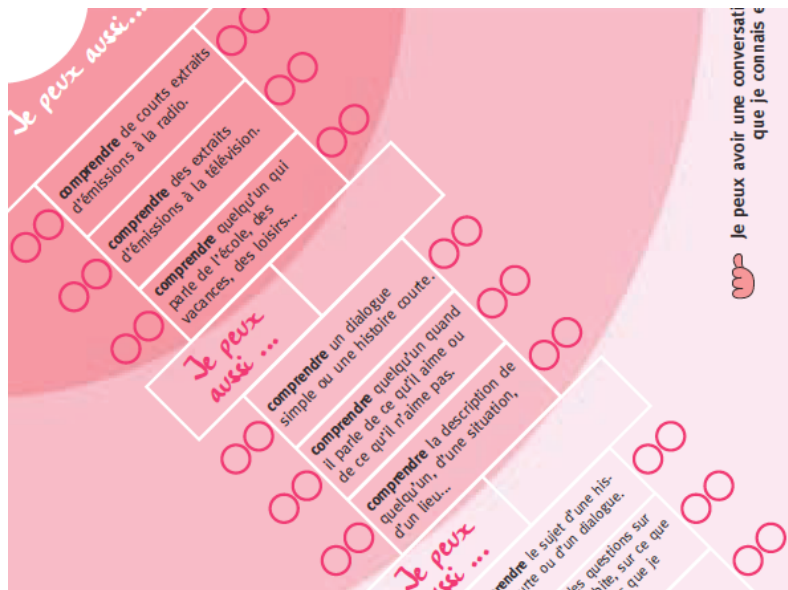
Il n'existe pas de compétences sans individus. Cette évidente « portabilité des compétences ne doit cependant pas conduire à la conclusion erronée selon laquelle la compétence serait exclusivement une affaire individuelle. À l'image des deux faces d'une médaille, toute compétence comporte deux dimensions –

*individuelle et collective – indissociables. (...) Agir avec compétence suppose donc de savoir agir avec autrui.
(Le Boterf, 2002)*

Le développement social de l'élève ne constitue pas une priorité. L'homogénéisation supplante la créativité et la réflexion personnelle. Le portfolio européen de langue, élaboré à partir de l'échelle d'évaluation du CECRL, prouve que le développement de la personne n'intéresse pas ou peu l'institution. L'extrait ci-dessous montre que les indicateurs du portfolio tout comme les indicateurs du CECRL ne permettent pas de lire les compétences singulières développées par chacun. L'évaluation dans le portfolio ne propose pas à l'utilisateur/apprenant de prendre conscience de ses stratégies d'action et de les parfaire. Elle ne témoigne pas des progrès dans la durée de l'utilisateur/apprenant. L'évaluation est réduite à un contrôle de la performance à partir de descripteurs.

Le portfolio perd sa visée formative. Il ne peut pas rendre compte du processus de développement car il ne s'inscrit pas dans une démarche de référentialisation des compétences par l'utilisateur/apprenant. L'utilisateur/apprenant se juge à la fin des apprentissages par rapport aux attentes de l'institution. L'évaluation repose sur des standards qui ne permettent pas aux utilisateurs/apprenants de réagir socialement. L'élève fournit des preuves de maîtrise des savoirs et savoir-faire attendus et coche. Il s'efface derrière des standards. Les descripteurs ci-dessous visent uniquement le savoir comprendre à partir des savoirs purement linguistiques. Le descripteur « comprendre quelqu'un quand il parle de ce qu'il aime ou de ce qu'il n'aime pas » renvoie à un acte de parole de l'approche communicative : exprimer ce que l'on aime ou ce que l'on aime pas. Ce savoir-faire vise un savoir grammatical notionnel. Un élève apprenant l'allemand apprendra, par exemple, à employer le modal mögen (ich mag tanzen) et l'adverbe gern (ich tanze gern) pour exprimer aimer, un élève apprenant le français utilisera le verbe aimer (j'aime danser) et l'adverbe bien (j'aime bien danser).

La composante sociolinguistique est absente. Le descripteur ne prend pas en compte les variations linguistiques liées au caractère intime, personnel de l'expression du goût ni les marques linguistiques liées au groupe auquel l'énonciateur appartient (un enfant du primaire). La dimension humaine et sociale de la langue n'est pas prise en compte. La dimension authentique de la langue est perdue puisque seule la dimension linguistique est prise en compte.



Document 12 : portfolio européen de langue, extrait 1

La dimension sociale et personnelle n'est pas seulement occultée ou reléguée au second plan dans l'exploitation et le traitement des documents. L'héritage culturel des utilisateurs/apprenants ne participe pas à l'apprentissage. C'est une donnée extérieure. Le répertoire biographique ci-dessous, dissocié de l'évaluation et par conséquent de l'apprentissage, confirme cet effacement de l'individu. L'apport culturel pluriel des utilisateurs/apprenants ne participe pas à la dynamique de l'apprentissage.

DOSSIER		Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures			
Ma famille et mes amis		Mes goûts			
Nous avons des parents ou des amis qui ne sont pas de la même nationalité que moi. <input type="checkbox"/>	Nous connaissons des BD, des dessins animés, des émissions de télévision, des films, des livres d'autres pays. <input type="checkbox"/>	J'aime voir des films, des vidéos, des danses d'autres pays. <input type="checkbox"/>	J'aime des sports venant d'autres pays. <input type="checkbox"/>		
Nous avons de la famille ou des amis qui vivent dans d'autres pays. <input type="checkbox"/>	Nous avons des objets, des photos, des livres, des vidéos d'autres pays. <input type="checkbox"/>	J'aime écouter de la musique, des chansons d'autres pays. <input type="checkbox"/>	J'aime des jeux venant d'autres pays. <input type="checkbox"/>		
Nous consommons des plats de différentes origines (ex : couscous, paëlla, bortsch...) <input type="checkbox"/>	Nous connaissons des histoires, des chansons, des comptines d'autres pays. <input type="checkbox"/>	J'aime faire des collections d'objets de pays étrangers (dépliants touristiques, auto-colants, cartes postales...) <input type="checkbox"/>	J'aime la cuisine d'autres pays. <input type="checkbox"/>		
Et aussi : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>		
Je parle, je comprends, je connais...		Mes voyages et mes échanges			
Je parle... <input type="checkbox"/>	Je peux citer des personnes célèbres (chanteurs, sportifs, acteurs...) d'autres pays. <input type="checkbox"/>	J'ai fait un ou des séjours à l'étranger, seul, avec ma famille ou avec des groupes. <input type="checkbox"/>	Je correspond, individuellement ou avec la classe, avec des étrangers. <input type="checkbox"/>		
Je parle aussi... <input type="checkbox"/>	Je peux situer d'autres pays sur une carte et dire les langues qu'on y parle. <input type="checkbox"/>	J'ai fait des séjours fréquents : courts : <input type="checkbox"/>	par lettre : <input type="checkbox"/>		
Je comprends une ou plusieurs langues à l'oral seulement... <input type="checkbox"/>	Je connais le drapeau, la monnaie, les monuments célèbres, les fêtes de plusieurs pays. <input type="checkbox"/>	prolongés : <input type="checkbox"/>	par télécopie : <input type="checkbox"/>		
à l'écrit seulement... <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	par courrier électronique : <input type="checkbox"/>		
à l'oral et à l'écrit... <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	par vidéo-correspondance : <input type="checkbox"/>		
Je peux reconnaître d'autres écritures : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>	Et aussi : <input type="checkbox"/>		

Document 13 : portfolio européen de langue, extrait 2

Cette démarche d'évaluation par standards vise à fabriquer un élève-type, performant, efficace, mobile. Elle ne s'inscrit pas dans une vision humaniste de développement et d'épanouissement de la personne mais dans une vision mercantile. Le terme choisi pour désigner l'apprenant, utilisateur/apprenant, traduit cette vision utilitariste. Roegiers (2011) attire notre attention sur trois risques majeurs de l'évaluation par standards. Il évoque l'uniformisation des pratiques et des individus, l'iniquité et le manque de profondeur. Dans cette optique d'approche par standards, l'utilisateur/apprenant est dépersonnalisé, uniformisé. Il travaille à correspondre au modèle de « l'élève idéal standard ». Dans une optique développementale, l'utilisateur/apprenant construit sa propre identité, se regarde devenir compétent. Nous sommes ainsi face à deux logiques difficiles à concilier, logiques que nous allons retrouver dans l'analyse des référentiels de compétences des enseignants.

4.3.2. Les référentiels de compétences professionnels pour les enseignants

On assiste à une explosion des référentiels dans le domaine éducatif déclinés en référentiels de compétences, de formation ou encore de validation (Chauvigné, 2010). Ce foisonnement s'explique par le processus de professionnalisation des enseignants engagé dans les années 90. La distinction entre le lieu de travail et le lieu de formation, entre les praticiens et les formateurs a généré le besoin de créer du lien entre les différents acteurs. Les référentiels, élaborés par des praticiens dans les entreprises pour la formation professionnelle, sont devenus nécessaires dans le domaine de l'éducation pour passer « d'un champ professionnel à un champ de la formation », « d'une logique pratique à une logique curriculaire » (Rey, 2010).

Lenoir (2010) liste quelques apports positifs d'un référentiel de compétences en formation initiale. Il met en avant la « constitution d'un langage commun », la réduction des « espaces d'incertitude auxquels les enseignants sont confrontés », la conception de « la formation à l'enseignement selon une logique de l'action », ou encore la reconnaissance des savoirs comme « outils incontournables ».

Pour Rey (2010), ce passage d'une logique à une autre explique le « caractère hétéroclite » des référentiels de formation des enseignants. Le référentiel fixe les objectifs à atteindre et les valeurs-normes à respecter par les enseignants à travers une liste de compétences jugées nécessaires pour enseigner. Si la profession est reconnue à travers une liste de compétences, cette reconnaissance est

pour Rey (2010) un leurre car l'enseignant compétent est, en particulier en France, avant tout perçu comme un enseignant capable d'appliquer des tâches standardisées. La faculté de juger reconnue aux médecins ou aux juges lui est refusée.

Le référentiel, pensé dans cette visée normée, ne prend pas en compte la complexité de l'agir professionnel enseignant. Le fait d'avoir des connaissances dans un domaine, des savoir-faire méthodologiques et même des savoirs d'expérience ne garantit pas un agir professionnel compétent. Agir avec compétence (Le Boterf, 2008) suppose une capacité à intégrer, mobiliser « en situation » ces ressources grâce à des schèmes d'action complexes. L'action enseignante est en effet imprévisible, tout plan d'action étant confronté à des logiques et des réalités qu'il faut pouvoir décrypter et résoudre immédiatement. L'agir professionnel enseignant ne se limite pas à l'espace classe, c'est-à-dire à la relation entre le professeur et ses élèves. L'agir professionnel doit intégrer également les autres réseaux de relations sociales qui constituent la collectivité éducative. Si, par exemple, une enseignante constate qu'un élève présente un handicap, elle ne peut résoudre ce problème qu'avec l'aide d'autres partenaires. Elle doit pour parvenir à ce repérage disposer de connaissances et de savoir-faire qui ne sont pas liés à la discipline qu'elle enseigne. D'autre part, l'efficacité de l'action enseignante ne peut se mesurer à la simple constatation des bons résultats des élèves. La compétence professionnelle enseignante est par conséquent spécifique et ne peut suivre les démarches mises en œuvre pour définir une compétence professionnelle en entreprise.

La notion de référentiel de compétences ne peut pour ces raisons être réduite à une analyse des gestes professionnels qui se déploieraient dans des situations clairement délimitées. Pour Perrenoud (1999), un référentiel de compétences pour les enseignants doit être considéré comme un « mouvement de la profession », c'est-à-dire une vision dynamique d'une évolution souhaitable, et non pas une catégorisation de gestes professionnels dont la somme constituerait la compétence globale. Le référentiel de compétences pour l'enseignement ne peut se limiter à la possibilité d'établir un bilan des savoir-faire maîtrisés comme c'est de plus en plus le cas dans la mesure où l'État-employeur souhaite certifier à l'aide de standards les enseignantes et enseignants. Le référentiel de compétences pour l'enseignement n'est pas une liste de contrôle figée permettant d'évaluer l'efficacité d'un enseignant.

L'exemple du référentiel genevois (1996) est caractéristique de cette approche ouverte de la profession. Il se veut représentatif d'une optique particulière de rénovation de l'école qui met en avant, par exemple, la différenciation pédagogique, l'évaluation formative, les projets interdisciplinaires, la prise en charge collective des élèves, etc. Les catégories proposées sont définies pour permettre le débat de la profession sur les enjeux sociétaux. Il doit permettre de « penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones

controversées » (Perrenoud, 1999). Le référentiel de compétences, pour reprendre Perrenoud, est plus un « outil de communication et de dialogue » pour l'ensemble des acteurs qu'un outil de sanction et d'évaluation. Les catégories doivent de ce fait permettre aux intéressés de discuter des expériences acquises, des représentations forgées pour faire avancer l'école. Le référentiel de compétences professionnelles genevois propose ainsi dix « familles » de compétences :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l'école
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue

On ne trouve pas, par exemple, dans ce référentiel une catégorie de type « construction de séquences didactiques », qui représente pourtant un savoir-faire méthodologique évident, dans la mesure où l'on souhaite justement « casser la représentation de l'enseignement comme suites de leçons ». On préfère définir une catégorie plus large intitulée « Organiser et animer des situations d'apprentissage » qui n'implique pas une approche convenue et frontale de l'enseignement.

Le référentiel de compétences professionnelles genevois a servi d'exemple pour la rédaction d'autres référentiels : le référentiel québécois (2001), le référentiel de la HEP de Lausanne (2005), le référentiel français (2007). Hutmacher (2004 : 59-86) distingue deux modalités d'organisation et de régulation professionnelles. Ces deux modalités, l'orientation bureaucratique et l'orientation professionnelle, constituent plus un continuum que deux modes de régulation à l'état pur. Les référentiels de compétences professionnelles reflètent inévitablement un type d'orientation. Nous verrons que le référentiel français relève globalement de l'orientation bureaucratique – l'enseignant est considéré dans sa fonction de fonctionnaire de l'État. Les référentiels suisses et canadiens correspondent bien à deux images complémentaires de ce que peut être une orientation professionnelle.

Le schéma suivant, adapté de Hutmacher, caractérise ces deux orientations :

Orientation bureaucratique



Orientation professionnelle

1. L'activité des agents de l'État est réglementée par des lois uniformément applicables.
2. Évaluation de la conformité aux prescriptions.
3. Il suffit à l'agent de l'État de se conformer aux modalités d'action prescrite.
4. La formation professionnelle initiale est assurée par des institutions contrôlées par l'État.

Les professionnels décident des modalités de l'action et les adaptent au contexte local.

Attitudes réflexives et autocorrectives permanentes qui éclairent les savoirs professionnels collectifs.

Le doute fait partie de la pratique, le savoir est évolutif et flexible.

La formation professionnelle initiale est assurée par des spécialistes et des institutions indépendantes.

Document 14 : schéma adapté de Hutmacher, Longuet & Springer (2012)

Ces trois référentiels semblent présenter les mêmes finalités et objectifs. Ils sont structurés de la même façon et proposent des compétences professionnelles semblables aux compétences genevoises. Nous verrons plus loin à partir d'une analyse fine que chaque référentiel renvoie pourtant à des orientations politiques et éducatives différentes.

France	Canada	Suisse
1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable	1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonction.	1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des	4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.

	compétences visées dans le programme de formation.	
5. Organiser le travail de la classe	5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
6. Prendre en compte la diversité des élèves	6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Evaluer les élèves	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
10. Se former et innover	10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.	10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.
	11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	11. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
	12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	

Document 15 : Tableau comparatif référentiels français, canadien, suisse, Longuet & Springer (2012)

Pour notre analyse, nous avons retenu trois caractéristiques inspirées du référentiel canadien : l'identité professionnelle, l'acte d'enseigner et le contexte social et scolaire. Ainsi les descriptions détaillées des compétences professionnelles renseignent chaque caractéristique de la profession enseignante et renforcent l'orientation politique sous-jacente.

Le premier tableau permet de préciser comment chaque référentiel définit l'identité professionnelle d'un enseignant. Nous la synthétisons selon trois critères : la posture professionnelle, l'éthique et le développement professionnel. Très clairement, le référentiel français explicite l'orientation bureaucratique : la posture professionnelle n'est pas définie, l'enseignant professionnel n'est vu que par sa fonction d'agent de l'État. Il n'a pas d'identité professionnelle propre étant donné qu'il doit respecter avant tout les règles prescrites. Rey (2010) parle de « déni de professionnalité » :

(...) C'est que ce texte émanant de la hiérarchie, ne laisse pas les enseignants en décider. Il les fixe à leur place et à l'avance comme des devoirs. Ainsi, contrairement à ce qu'il laisse apparaître, il établit non pas une liste de compétences indiquant les pouvoirs de l'enseignant, mais plutôt une liste d'impératifs auxquels il doit se soumettre. Ce faisant, on ne reconnaît pas aux enseignants un véritable statut de professionnel.

Par contre, les référentiels canadien et suisse illustrent chacun à sa façon ce que peut être l'orientation professionnelle. Ils s'appuient sur une démarche socioconstructiviste historique et définissent le professionnel comme un héritier culturel en développement. Les référentiels canadien et suisse mettent en avant un ancrage fort dans la problématique sociétale et la nécessité de lutter contre toute discrimination. L'enseignant est un professionnel responsable et réflexif qui se donne les moyens de développer ses compétences professionnelles. Le référentiel suisse insiste sur la professionnalité de l'acteur social, sa responsabilité, son autonomie et son engagement social. Il est responsable du développement de ses compétences professionnelles. Dans un cas comme dans l'autre, on ne se situe pas dans une organisation bureaucratique de la formation continuée. Le développement professionnel est conçu de manière large dans le collectif professionnel, c'est-à-dire tous les réseaux et partenariats qui constituent la profession.

	France	Canada	Suisse
Identité professionnelle	Posture professionnelle		
		L'enseignant exerce un regard critique sur sa discipline et son héritage culturel pour développer des apprentissages intégrant la diversité culturelle de la classe.	L'enseignant s'inscrit dans un projet d'instruction et d'éducation. Porteur de connaissances et de culture, il crée, à partir des données récentes de la recherche, des situations d'enseignement apprentissage dans lesquelles la diversité culturelle est valorisée.

Éthique		
Le professeur, agent de l'État, intègre dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur l'État, les devoirs des fonctionnaires. Il respecte et fait respecter les règles liées à son métier. Il intègre la dimension civique et veille au respect de chaque élève.	L'enseignant utilise intelligemment le cadre légal régissant sa profession. Il agit de manière responsable auprès des élèves. Il justifie ses choix pédagogiques et éducatifs auprès des publics intéressés. Il évite toute discrimination et met en place un fonctionnement démocratique.	Acteur social responsable et critique, il répond de ses actions par une argumentation fondée auprès des élèves, des parents et de l'équipe pédagogique. Il respecte les procédures partagées par le corps de métier. Il évite toute forme de discrimination à l'égard des élèves, parents et collègues.
Développement professionnel		
Le professeur s'inscrit dans une formation professionnelle continuée pour actualiser ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire une analyse critique de son travail et modifier ses pratiques.	L'enseignant s'engage dans une démarche d'analyse réflexive individuelle et collective. Il établit un bilan de ses compétences et se donne les moyens pour les développer.	L'enseignant s'engage dans un processus de développement professionnel intentionnel individuel et collectif. Il s'inscrit dans une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur son enseignement en s'autoévaluant et en élargissant son champ de réflexion en collectivité. Il actualise constamment ses connaissances pour entretenir la qualité de son activité professionnelle.

Document 16 : Tableau comparatif référentiels français, canadien, suisse, Longuet & Springer (2012)

Le second tableau définit l'acte d'enseigner que nous caractérisons selon trois critères : les apprentissages, l'évaluation, la gestion de classe. Une fois de plus, nous constatons une différence d'approche entre le référentiel français et les deux autres. Le référentiel français se situe clairement dans une optique de maîtrise du programme, donc des savoirs à enseigner. C'est la notion de maîtrise qui domine : maîtrise des savoirs à enseigner, de la didactique disciplinaire. Les deux autres référentiels sont tournés vers les apprentissages et non pas les modalités d'enseignement. Ils se démarquent nettement de l'enseignement frontal comme suite de leçons au profit d'une approche socioconstructiviste basée sur la définition de situations pédagogiques favorisant les apprentissages (situations problèmes et projets). Ils soulignent l'importance de la prise en compte de la diversité et des profils d'apprentissage. En ce qui concerne l'évaluation, le référentiel français renvoie l'image du professeur qui maîtrise les techniques, mesure les progrès et participe à l'évaluation certificative. Les référentiels canadien et suisse suggèrent une construction collective des outils d'évaluation, des

bilans des acquis, des moyens de communication des résultats. Ils proposent d'intégrer l'évaluation comme un moment indispensable à l'apprentissage.

	France	Canada	Suisse
Acte d'enseigner	Les apprentissages		
	Le professeur maîtrise la didactique de sa discipline. Il connaît les objectifs, les programmes pour construire les apprentissages fondamentaux et développer des approches pluridisciplinaires.	L'enseignant pilote des situations d'enseignement-apprentissage variées, adaptées aux représentations, besoins et champs d'intérêt des élèves pour permettre leur progression dans le développement des compétences. Il guide et encadre les apprentissages par des stratégies, des démarches et des rétroactions. Il détecte les forces et faiblesses des élèves en situation d'apprentissage.	L'enseignant conçoit et anime des situations d'enseignement-apprentissage variées qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de la pensée critique. Il recourt à des approches interdisciplinaires pour approfondir et consolider les connaissances, les ancrer dans un contexte plus large. Il répond à la diversité des styles d'apprentissage des élèves et favorise les rétroactions pour questionner les démarches, mettre en valeur les stratégies adoptées.
	Evaluation		
	Le professeur sait concevoir les différentes formes d'évaluations et analyser les résultats. Il mesure et valorise le travail des élèves pour adapter son enseignement. Il pratique l'évaluation certificative.	L'enseignant construit et emploie des outils avec ses pairs pour établir un bilan des acquis. Il communique les résultats et les rétroactions à l'élève, aux parents et à l'équipe éducative.	La planification globale des situations d'enseignement-apprentissage prévoit des temps d'évaluation pour renseigner l'enseignant et les élèves sur leur progression.
	Gestion de classe		
	Le professeur fait progresser la classe dans le respect des règles de la vie en société. Il maîtrise la gestion des groupes et sait faire face aux conflits. Il adapte les formes sociales de travail aux situations d'apprentissage.	Il veille au bon déroulement des activités en anticipant les problèmes et en planifiant des mesures en vue de prévenir les comportements non appropriés.	L'enseignant instaure des règles pour assurer un déroulement efficace des situations d'enseignement. Il choisit les modalités de travail qui permettent aux élèves de s'impliquer, de coopérer dans les activités. Il invite les élèves à participer à certaines prises de décision qui concernent la vie de classe.

Document 17 : Tableau comparatif référentiels français, canadien, suisse, Longuet & Springer (2012)

Enfin, le dernier tableau définit le contexte social et scolaire qui concerne la communauté éducative au sens large. Dans ce cadre trois critères semblent importants : la prise en compte des difficultés scolaires et du handicap ; l'implication au sein de la communauté éducative ; la prise en compte des TIC dans la conception des situations d'enseignement apprentissage, mais également pour la formation professionnelle de l'enseignant. Si les trois référentiels soulèvent la question de la mixité et des difficultés scolaires, on peut néanmoins les distinguer : pour le référentiel français, le professeur doit connaître les dispositifs institutionnels spécialisés pour gérer les difficultés scolaires et le handicap ; pour les deux autres référentiels, les besoins spécifiques, les difficultés de comportement et le handicap sont sous la responsabilité du professeur. L'enseignant professionnel, pour les trois référentiels, contribue pleinement à la vie de la communauté éducative et s'implique dans les différents partenariats et projets.

Enfin, les trois référentiels relèvent la distance critique nécessaire aux usages des TIC. Les TIC sont également une nécessité pour le développement professionnel. On notera toutefois une nuance entre les trois référentiels : le référentiel français met plutôt en avant la maîtrise indispensable des TIC (certification C2I, certificat informatique et internet) ; les référentiels canadien et suisse valorisent l'intégration des TIC dans les situations d'apprentissage et soulignent la valeur ajoutée didactique des TIC pour les apprentissages.

	France	Canada	Suisse
Contexte social et scolaire	Difficultés scolaires et handicap		
	Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité. Il différencie son enseignement pour que tous les élèves progressent. Il connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte de la diversité. Il connaît aussi les dispositifs éducatifs qui prennent en charge la difficulté scolaire. Il met en œuvre les dispositifs pédagogiques en fonction des besoins identifiés. Il participe aux projets individualisés de scolarité.	L'enseignant adapte ses interventions aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou de handicap en proposant des défis dans le groupe classe et en collaborant à la conception d'un plan d'intervention adapté.	L'enseignant adapte les modalités d'enseignement avec l'équipe pédagogique pour gérer les besoins spécifiques des élèves et le handicap. Il veille à ce que les élèves soient compris et intégrés par les autres. Il recherche des informations pertinentes auprès de personnes ressources et des parents. Il travaille en réseau pour prévenir et faire face aux situations difficiles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Il collabore pour élaborer et mettre en œuvre un plan d'intervention adapté.

Coopération / Partenariat		
Le professeur participe à la vie de l'école. Il coopère avec les parents et les partenaires. Il aide l'élève à construire son projet d'orientation. Il connaît le rôle et la fonction des associations, les dispositifs d'aide. L'action collective porte sur la programmation des enseignements, de l'évaluation, de l'orientation, de l'insertion des élèves, des partenariats.	L'enseignant se positionne au sein de l'équipe-école dans un souci de complémentarité de compétences, coordonne ses interventions avec les partenaires de l'école pour élaborer des projets et s'engage personnellement dans ces projets. L'enseignant contribue aux travaux de l'équipe enseignante en faisant des critiques constructives et proposant des solutions pédagogiques novatrices.	L'enseignant développe la parentalité dans le cadre des échanges sur la progression des élèves, des rencontres avec les parents, des manifestations collectives, des activités avec les parents. L'enseignant contribue à l'implantation et à la consolidation de pratiques partenariales. Il s'inscrit dans une pratique communautaire large et s'investit dans la conception et l'évaluation de projets collectifs au sein de l'école. Le partenariat n'est pas un modèle arrêté mais un processus qui se construit progressivement.
TIC		
Le professeur maîtrise le référentiel C2I niveau 2 enseignant, les droits et les devoirs liés aux usages des TICE. Il utilise de manière critique et réfléchie les TICE. Il conçoit et met en œuvre des contenus d'enseignement, participe à l'éducation aux droits et aux devoirs liés aux usages des TICE. Il utilise les outils de formation à distance pour actualiser ses connaissances.	L'enseignant exerce un esprit critique vis-à-vis des TIC. Il les intègre dans les situations d'enseignement apprentissage pour favoriser la construction individuelle et collective des savoirs. Il tient compte du potentiel didactique des TIC. Il utilise les TIC pour son développement professionnel en constituant des réseaux d'échange et de formation continue.	L'enseignant fait preuve d'esprit critique, tient compte de la valeur ajoutée des TICE : modification des façons d'apprendre, de communiquer, de travailler. Il s'intéresse aux réseaux pour échanger autour de thèmes de réflexion commune, partager et développer son expertise.

Document 18 : Tableau comparatif référentiels français, canadien, suisse, Longuet & Springer (2012)

Que peut-on retenir ? Tout d'abord, les trois référentiels de compétences professionnelles des enseignants montrent que l'agir professionnel enseignant ne se limite pas au seul acte d'enseigner. La définition de l'identité professionnelle est ainsi présente dans les référentiels canadien et suisse, mais absente du référentiel français. Cette caractéristique est fondamentale car elle détermine le type de professionnel que l'on souhaite former et évaluer. D'autre part, nous pouvons distinguer

deux profils : le profil agent de l'État exécutant (référentiel français), le profil enseignant professionnel acteur social responsable (référentiel canadien et suisse).

Dans le cadre du profil d'agent de l'État, la dimension relationnelle et sociale est évacuée. Les enseignants sont modelés pour exécuter les tâches standardisées dictées par l'institution. Ces tâches mettent en valeur les notions de responsabilité et d'autonomie dont la finalité est de former des sujets élèves compétitifs et performants pour la société. Les enseignants fournissent ainsi « le capital humain requis par les entreprises » (Lenoir, 2011).

Le référentiel de compétences semble être avant tout « une affaire politique ». C'est un moyen de contrôle et d'application d'une politique éducative basée sur la compétition, l'efficacité et l'individualité comme dans les entreprises:

Le caractère fortement prescriptif des référentiels, traversés par des valeurs et des choix idéologiques qui ne se nomment pas, prône une vertu, celle implicitement retenue par les concepteurs et imposée de fait. D'un côté, le référentiel renvoie dans l'esprit de ses auteurs, à de « bonnes pratiques ». Ainsi conçu, il représenterait une structure normative imposant des pratiques efficaces, les best practices, applicables en toute occasion par tous les enseignants (ou formateurs d'enseignants) et gage assuré de succès. Cette tendance n'est pas absente de la pensée des décideurs ni de celle des chercheurs. Penser en termes de standards de performance, n'est-ce pas aujourd'hui une tendance forte ou pour le dire autrement, appréhender l'éducation selon une logique économiste ? (Lenoir, 2010)

Les enseignants sont eux-mêmes sculptés par des représentants de l'institution qui leur demandent d'appliquer sans juger le cahier des charges (voir chapitre 5). Le sujet social est alors totalement nié au profit d'un sujet centré sur le « moi individuel » :

(...) la doxa culturelle occidentale contemporaine requiert « d'être soi-même », ce qui tend à présupposer que le « soi-même » est un donné préexistant, potentiel, au pire virtuel, en chacun des êtres humains, substantifique semence qu'il suffirait de découvrir, de faire émerger, de nourrir et d'en favoriser l'épanouissement. Or, et telle est la position fondamentale sur laquelle je m'appuie, on ne naît pas « soi », il est en devenir. (Lenoir, 2011)

À l'opposé, dans le cadre de l'orientation professionnelle, la notion de communauté, de collectif apparaît plus clairement. La professionnalité est ainsi construite collectivement, en tenant compte du cadre légal, elle n'est pas donnée ou imposée par des textes réglementaires. De même, la responsabilité éducative est socialement partagée. Le développement et l'évaluation des compétences professionnelles ne peuvent dans cette optique se réduire à une maîtrise de savoirs scientifiques et professionnels. Pour reprendre Perrenoud (1999), le référentiel de compétences professionnelles des enseignants ne saurait être réduit à un référentiel métier. Il propose une dynamique évolutive qui lui confère son ouverture. L'évaluation des compétences professionnelles

ne peut être réduite à une conformité définie par des standards. Elle s'inscrit dans un dialogue raisonné autour d'un projet éducatif porté par le référentiel.

Perrenoud rejette la définition du référentiel comme structure immuable, généralisable et normative. Même si le référentiel peut être perçu comme une notion large qui « n'indique nullement une norme », Figari (1994 : 44) évoque le caractère construit du référentiel et la dérive potentielle de contrôle par la norme qui ne prend pas en compte les acteurs et l'espace-temps dans lequel se joue l'évaluation. Il oppose alors la notion de référentialisation à la notion de référentiel. Il met l'accent sur la démarche, le processus de recherche de références :

On appellera donc « référentialisation » le processus d'élaboration du référent (articulé autour de deux dimensions : générale et situationnelle). La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations.

La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation. (Figari, 1994 : 48)

Figari (1994 : 21) souligne l'importance d'impliquer l'ensemble des acteurs de l'évaluation, les « évalués » et les « évaluateurs ». L'évaluation est située et sociale. Cette vision politique de l'évaluation rompt avec la vision technocratique descendante normative qui ne voit pas l'intérêt d'une démarche participative collective. La référentialisation s'avère une démarche intéressante pour révéler le développement de l'identité professionnelle des enseignants puisqu'elle réintroduit la notion de processus, d'implication dans le processus évaluatif et le rapport social à autrui. Comment peut-on, à partir de là, développer une évaluation alternative qui s'intéresse plutôt au développement des futurs professionnels qu'à la validité d'une performance prédéfinie dans un référentiel ?

4.3.2. Vers une évaluation alternative sociale : l'interévaluation

Huver & Springer (2011 : 280) opposent à l'évaluation institutionnelle par standards une démarche alternative d'évaluation « socialement partagée » entre les apprenants. L'évaluation alternative est définie comme un moyen d'apprendre sur soi à travers l'action réfléchie avec les autres. Elle suppose une approche sociale des apprentissages, une approche par projet qui rompt avec

l'approche transmissive des apprentissages et leur contrôle par le biais des référentiels. Le projet place l'apprenant dans un contexte social d'apprentissage où les apprenants échangent des points de vue, mutualisent des savoirs et savoir-faire et en construisent en collaborant.

Les apprenants sont ainsi amenés à évaluer socialement leur action pour faire des choix et construire ensemble. L'évaluation est perçue à travers le prisme de l'interprétation collective, du « évaluer ensemble » à partir du « créer ensemble ». L'activité de jugement des apprenants est centrale. Elle porte non seulement sur les compétences disciplinaires mais aussi sur les compétences interdisciplinaires et générales oubliées dans l'évaluation institutionnelle par standards qui vise uniquement les savoirs contrôlables dans des tâches scolaires. En effet, la dimension sociale, collective et interculturelle des apprentissages est absente de l'évaluation institutionnelle car elle ne prend pas en compte le processus d'apprentissage social et de développement des apprenants :

L'approche par standards ne peut en effet rendre compte des stratégies communicationnelles ni des processus d'apprentissage déployés dans ces situations, et ce d'autant plus qu'ils sont en partie imprédictibles, puisque liés à la situation, à la créativité et au parcours de chaque apprenant. (Huver & Springer, 2011 : 248)

Cette nouvelle optique suppose que les enseignants renoncent à leur pouvoir évaluateur et acceptent un statut d'accompagnateur des apprentissages. Elle implique également que les élèves développent un jugement réflexif pour construire et reconnaître leurs compétences. Elle accorde des droits aux apprenants :

Elle est négociée socialement par les acteurs impliqués dans l'acte de formation ; elle suppose un jugement et une interprétation collective qui ne peuvent être imposés et figés ; elle ne peut être déterminée de manière technocratique et descendante et n'a de sens que dans le cadre d'une forte contextualisation et intégration au processus d'enseignement et d'apprentissage ; elle est de ce fait dynamique et suit le cheminement individuel et collectif dans le cadre d'expériences d'apprentissage ; enfin, elle relève de l'éthique et doit pouvoir garantir les droits des apprenants, citoyens et acteurs sociaux, dans le respect de leur personnalité. (Huver & Springer, 2011 : 209)

Elle suppose aussi de nouveaux outils, une nouvelle culture de l'évaluation intégrée aux apprentissages. En effet, le développement des compétences et leur reconnaissance par les apprenants nécessite des outils pour accompagner la formalisation des compétences et la mise à jour du développement de l'apprenant. Dans la démarche alternative d'évaluation, l'apprenant s'appuie sur des outils qualitatifs comme les « grilles d'appréciations des dimensions personnelles et sociales » ou les « cartographies des compétences » (Huver & Springer, 2011 : 251-252) à différents moments du projet. Les apprenants s'évaluent alors tout au long du processus

d'apprentissage, à différentes étapes du projet, ce qui montre bien la rupture avec l'évaluation institutionnelle par standards.

Dans le cadre de l'évaluation institutionnelle des compétences professionnelles, les moments d'évaluation formative (autoévaluation ou coévaluation) sont souvent évoqués mais leur finalité diffère de l'évaluation alternative proposée par Huver et Springer. L'analyse des manuels scolaires montre que l'évaluation formative ne sert qu'à préparer l'évaluation certificative. L'évaluation formative se situe en général en fin de chapitre avant l'évaluation certificative. Elle sert de tremplin à l'évaluation sommative, voire certificative. Elle indique les points forts et faibles des apprenants et elle conduit dans le meilleur des cas à une remédiation et une révision plus ciblée pour l'élève.

La démarche alternative d'évaluation proposée par ces deux auteurs a pour mérite d'intégrer l'évaluation dans les apprentissages et d'en faire un moteur de l'apprentissage, de redonner aux sujets apprenants le droit de porter un jugement sur leurs actes et, par conséquent, d'en faire des citoyens responsables pas seulement individuellement mais collectivement.

Néanmoins, si l'évaluation joue un rôle central et fondamental dans le processus de développement de l'apprenant, si elle ne vise plus la validation de standards mais le développement personnel, social et l'acquisition de savoirs et savoir-faire disciplinaires, l'évaluation reste pensée dans sa dimension co-évaluative et non pas interévaluative. Les élèves définissent des référents à partir du projet et jugent les projets à partir de ces référents répertoriés. L'évaluation reste une pratique extérieure à l'action.

Pour ma recherche, je retiens les principes d'une évaluation alternative aux standards mais je propose d'aller vers une interévaluation en m'appuyant sur la définition du langage comme système d'évaluations sociales de Bakhtine/Voloshinov. En effet, pour ces auteurs, tout énoncé possède une dimension évaluative, comporte un appréciatif. Tout énoncé a un destinataire dont l'auteur de l'énoncé attend une « compréhension-responsive ». La compréhension-responsive suppose des accents de valeur, des appréciations. L'évaluation s'envisage donc dans une dimension sociale interrelationnelle au sein même du discours. Le langage est par nature évaluatif et suppose autrui. Par conséquent, le sujet parlant est par essence capable de jugement. L'évaluation est inhérente au dialogisme, elle se situe dans l'interrelation des sujets. Elle est donc le moteur même des apprentissages, la dynamique du processus du développement identitaire. Elle est dans le rapport réciproque aux autres à travers le discours. Elle est, pour reprendre les propos de Perrenoud (2004a), « fondue dans le travail d'apprentissage ».

Si l'essence même du langage est évaluative et sociale, alors l'évaluation en tant que capacité à juger ne doit pas être envisagée comme une posture à adopter mais comme une aptitude à reconnaître et à encourager à travers des formes d'apprentissages nouvelles qui favorisent le

dialogisme. L'interévaluation est la clé du processus de développement de l'identité scolaire et professionnelle. Elle permet une prise de conscience des capacités ou des difficultés à agir ainsi que des compétences développées ou à développer tout au long du processus. Ces prises de conscience peuvent être formalisées à travers le discours dans des écrits à plusieurs mains, à savoir dans des billets collectifs sur le blogue communautaire ou dans des monographies (voir chapitre 7) et faire éventuellement l'objet d'une évaluation certificative. Ne doivent-elles pas prioritairement révéler un stade de développement et engager les futurs professionnels dans une formation continuée ? Dans cette logique d'interévaluation, ce n'est pas la capacité à juger (c'est-à-dire la réflexivité) qui fait l'objet d'une évaluation. Certains auteurs (par exemple Huver, Cadet, 2010 : 129) définissent la réflexivité comme une compétence et se demandent s'il est nécessaire de l'évaluer et donc de la légitimer. En ce qui me concerne, la réflexivité étant l'essence même du langage, elle ne peut être considérée comme une compétence à évaluer. Ce sont les compétences référentialisées à travers le discours par l'action qui peuvent être évaluées. À partir de cette définition de l'évaluation, l'enseignant professionnel ne serait-il pas un praticien dialogique ?

4.4. Conclusion de la partie 2

Le double parcours de théorisation que je viens de présenter fait apparaître d'une part des questions relatives à la discipline des langues vivantes, c'est-à-dire la matière à enseigner et d'autre part, la constitution d'un corps professionnel des enseignants de langues. Schneuwly et al. (2010) définissent la « disciplinarisation d'une pratique professionnelle » comme une tension entre la production d'une matière à enseigner, c'est-à-dire l'identité de la discipline scolaire et « la professionnalisation croissante du métier d'enseignement qui aboutit à l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants ».

Les débats autour de la prise en compte des aspects sociolinguistiques et plurilingues révèlent cette volonté de « solidarisation conceptuelle » dont parlent les auteurs. Il est donc logique que les didacticiens se soient essentiellement préoccupés de la légitimité de la discipline des langues vivantes au détriment d'une réflexion sur la compatibilité avec l'apprentissage. Or, c'est cette opérationnalisation qui m'intéresse avant tout. J'ai ainsi fait apparaître pour la didactique des langues de repenser le sujet-apprenant acteur social.

De même, pour la professionnalisation des futurs enseignants, l'étude des référentiels des compétences ainsi que l'analyse des pratiques de terrain illustrent le « processus de

disciplinarisation secondaire » qui a pour conséquence d'ignorer les avancées de la recherche dans la mesure où il s'agit de répondre à l'urgence de la demande institutionnelle, assurer une « professionnalisation toujours plus poussée des enseignants ». J'ai montré la difficulté à mettre en place des démarches de référentialisation et d'interévaluation.

Narcy-Combes (2010) explicite bien l'opposition entre doxa et « épistémè ». La doxa actuelle en ce qui concerne la formation professionnelle des enseignants de langues pose de nouveaux objets conceptuels comme la compétence, le référentiel de compétences, les standards. Ces objets ont acquis une certaine réalité sociale qui n'est pas réellement questionnée scientifiquement dans la mesure où ils ont acquis une certaine validité institutionnelle. Narcy-Combes parle à ce propos d'« illusion ontologique », reprenant l'analyse d'Habermas (1973) qui critiquait « l'illusion ontologique de la théorie pure ». La science qui exclut la question des valeurs dissimule en fait ses véritables intentions. Placer le sujet social et les valeurs au cœur de la réflexion scientifique nous situe au niveau de l'« épistémé » et non pas de la doxa. Le construit théorique que je propose, même s'il est personnel et engagé, « révèle un besoin d'aller au-delà de l'habitus et de s'émanciper de la doxa » (Narcy-Combes, 2010). Le dialogue que j'ai tenté de nourrir avec la communauté des chercheurs inscrit ma réflexion dans « un processus de construction sociale qui revendique la subjectivité et l'intersubjectivité.

PARTIE 3

UNE ÉVALUATION SOCIALEMENT PARTAGÉE : ANALYSE DES DONNÉES

Les données brutes qui ont pu être construites tout au long de ces trois années de recherche ne peuvent pas être toutes analysées. Le prélèvement que j'ai opéré s'est fait en cohérence avec la question principale de recherche (voir supra 2.3.2), pour rappel : quel est l'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues ?

La démarche inductive engagée dans le design du protocole de recherche se poursuit avec encore plus de vigueur pour l'analyse des données retenues. Deux méthodologies d'analyse se sont donc révélées nécessaires pour rendre compte des échanges au sein de la communauté de pratique. Je me suis placée au niveau du discours et de l'énonciation pour repérer les traces de l'intersubjectivité à travers les marqueurs dialogiques. Les propositions de Rabatel, de Bres ont servi de cadre méthodologique à mon analyse. Assez logiquement, les travaux de Bakhtine/Voloshinov sont venus éclairer cette approche en clarifiant le cadre dialogique et en précisant l'importance de l'évaluation sociale dans le dialogisme.

À cause de cette masse de données à traiter, pour réduire les biais d'une analyse trop subjective, j'ai eu recours à un logiciel d'analyse lexicométrique, Iramuteq. Ce logiciel ne se contente pas de comptabiliser les occurrences de mots, il a la prétention de révéler des univers de sens à travers sa méthode de calcul. Les projections faites ont ainsi été très utiles pour orienter l'analyse et confronter les intuitions.

Le chapitre 5 vise à répondre à la question secondaire concernant la notion d'évaluation qualitative. L'analyse des données retenues dans certains journaux s'est faite à partir des propositions de Rabatel sur la surénonciation et l'effacement énonciatif.

Le chapitre 6 est consacré à la question complémentaire concernant l'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur l'émergence des compétences professionnelles. Les propositions d'analyse des marqueurs dialogiques de Bres et celles sur les interrogations de Lehti et Quillard me servent de guide. Les projections d'Iramuteq permettent de consolider mes analyses.

Enfin, le chapitre 7 concerne la question délicate de l'évaluation sociale et de la qualité de cette évaluation. Les données retenues sont multiples. Elles permettent des croisements et regroupements pour consolider une analyse de discours général. Elles peuvent être catégorisées de la manière suivante :

- Ecrits individuels et collectifs

	Formes lexicales étudiées	Occurrences
38 Journaux		
9 Forums	1279	4707
9 Blogues	5215	30595
17 Wikis	3342	24427

- Entretien collectif

	Formes lexicales étudiées	Occurrences
Focus groupe (41minutes et 29 secondes)	1031	4191

- Création artistique des enseignants et des élèves allemands apprenant le FLE à l'école primaire.

Elèves de la 4 ^{ème} classe Classe bilangue Baden-Baden	Apprentissage du FLE dès le CP. Quatrième année.	E-book enseignant : <i>Un petit graffeur à Paris.</i> E-book élève : <i>La galerie du petit graffeur.</i>
Elève de la 6 ^{ème} classe Berlin	Apprentissage du FLE dès le CE2. Quatrième année.	E-book enseignant : <i>Jeunes stylistes à vos crayons</i> (La tâche finale du e-book a été modifiée faute de temps (12h)) Création élève : défilé de mode à Paris

Chapitre 5

De l'anti-modèle au modèle de construction de l'identité professionnelle

« Le processus identitaire est une manifestation de la subjectivité à l'œuvre »

Kaufmann, 2004

J'ai choisi d'analyser un des outils dits qualitatifs, le journal, pour montrer que ces outils d'évaluation ne sont pas qualitatifs en soi. Utilisé dans deux contextes de formation professionnelle différents, un contexte de formation institutionnelle hiérarchisée régie par un cahier des charges et un contexte de formation professionnelle créé par des formateurs et enseignants chercheurs en master enseignement (voir supra, chapitre 2), le journal vise à révéler le développement des compétences professionnelles des enseignants de langues. Il est introduit pour donner aux stagiaires ou aux étudiants l'opportunité de construire une succession d'images de soi, de réalisation de soi par une réflexion personnelle sur les moments pédagogiques vécus. Selon Deum et Vanhulle (2006), l'écriture est un moyen de « revoir inlassablement des conceptions et compréhensions du réel et de soi ». Ainsi, les moments reformulés et matérialisés dans les journaux doivent permettre aux diaristes de développer une parole pour se construire une identité professionnelle. Pour reprendre le philosophe H. Lefebvre (1980), la véritable œuvre de l'homme c'est l'homme. Il paraît alors particulièrement intéressant d'analyser le discours évaluatif du sujet parlant sur sa pratique professionnelle dans le journal de bord pour dégager les traces de construction identitaire. L'analyse discursive qui suit repose sur un corpus constitué de 38 journaux. Elle cherche à identifier et analyser les marqueurs de subjectivité dans le discours pour voir comment le locuteur « se pose comme sujet » (Benveniste, 1974). En effet, « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* ; parce que le langage seul fonde le concept d'*ego* » (Vernier, Monceaux, Daille, 2009).

5.1. Le discours évaluatif du sujet parlant dans un contexte de formation I.U.F.M hiérarchisé.

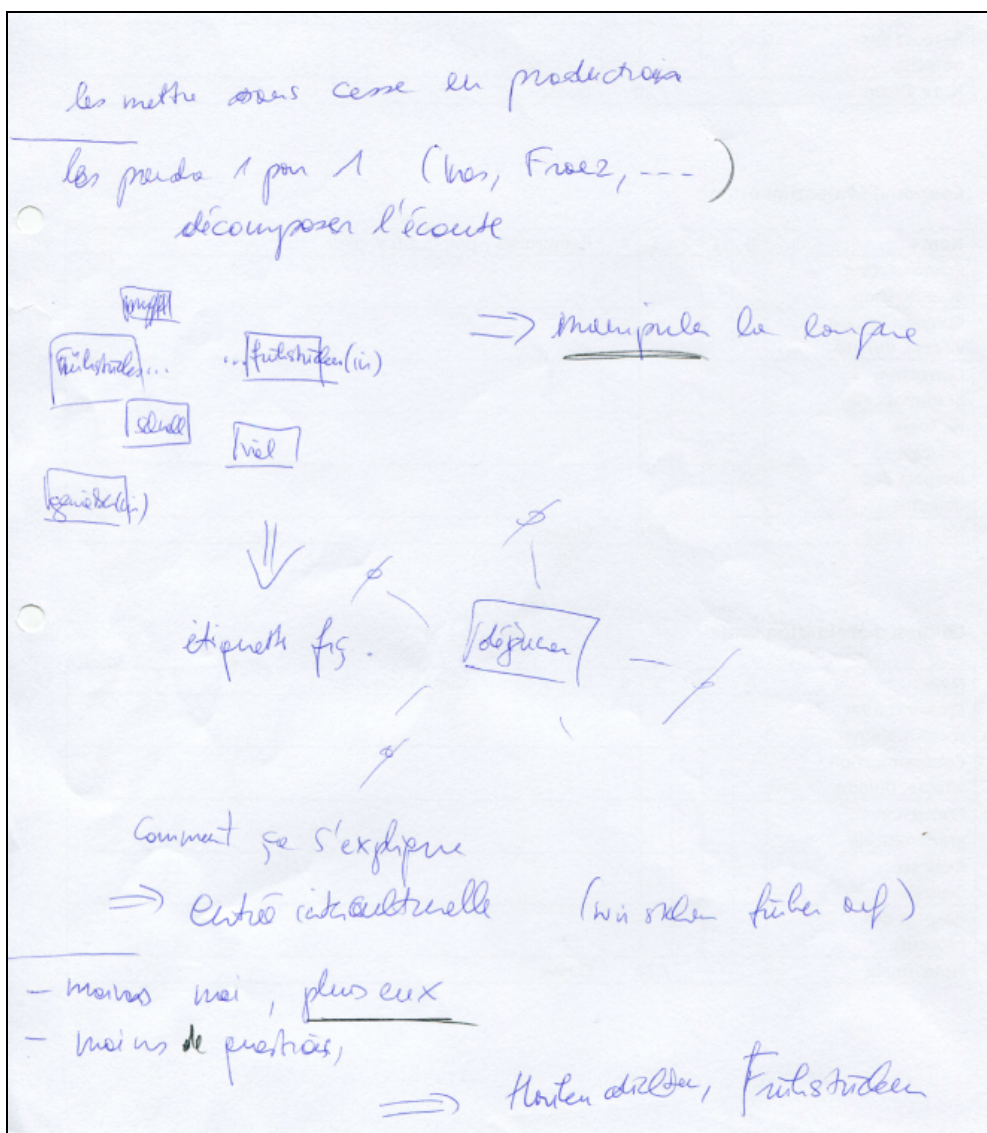
La première analyse de discours porte sur sept journaux de bord tenus par des enseignants stagiaires PLC2 germanistes en formation à l'IUFM de Paris avant la réforme de la formation professionnelle des enseignants. Dans ce contexte institutionnel hiérarchisé, l'introduction du journal de bord par le formateur IUFM a pour finalité de libérer les stagiaires de l'emprise des conseillers pédagogiques (voir supra chapitre 2, 2.1), de les impliquer plus fortement dans leur développement professionnel en leur donnant la possibilité de développer « un point de vue singulier » (Bucheton, Chabanne, 2002 : 11) sur leur agir professionnel. Le journal reste intime et personnel. Il n'est pas remis au formateur mais sert de tremplin aux écrits professionnels. Face à « l'impersonnalisation » (Gomez, 2001 : 88-89) des enseignants stagiaires liée au formatage pédagogique par les conseillers pédagogiques, formateurs, et inspecteurs, l'écriture impliquée, par sa dimension identitaire, semble être un moyen de se libérer des modèles imposés et de se construire une identité professionnelle propre. L'analyse des journaux de bord révèle cependant le contraire. Quatre journaux sont rédigés par le conseiller pédagogique pendant que l'enseignant stagiaire dispense son enseignement ; deux journaux sont écrits par l'enseignant stagiaire lui-même. Un seul journal est rédigé tout au long de l'année. Dans les deux cas, le « sujet parlant » (Rabatel, 2008) disparaît au profit du discours institutionnel prescriptif, autoritaire. Mon étude porte, par conséquent, sur « l'effacement énonciatif » (Rabatel, 2004 ; Vion, 2001 : 331-354) du sujet parlant dans les journaux et sur ses conséquences sur la construction identitaire des futurs enseignants d'allemand. Elle s'inspire ainsi de différents travaux menés en pragmatique au sens large (dont la linguistique énonciative et interactionnelle, la sociolinguistique, etc : voir Benveniste, 1974 ; Rabatel, 2004, 2010 ; Vion, 2010 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Goffman : 1973 ; Brown & Levinson, 1978/1987). L'analyse des indicateurs de subjectivité et de position énonciative dans les journaux de bord aboutira à une caractérisation du registre discursif des stagiaires et des conseillers pédagogiques.

5.1.1. « Simulacre énonciatif » ou comment dénoncer l'institution

Les deux journaux de bord rédigés par les stagiaires présentent quasiment les mêmes caractéristiques. Les dates prouvent qu'il s'agit bien d'une écriture au fil du temps propre au journal mais la posture énonciative choisie confère aux journaux une dimension inhabituelle. En effet, le sujet parlant ne s'implique pas dans l'acte d'énonciation. Il choisit de se retirer de l'acte énonciatif en rapportant les propos tenus par le conseiller pédagogique ou le formateur IUFM. On assiste ainsi à une désimplication du sujet parlant par l'objectivation de son discours. Les traces de subjectivité, les « embrayeurs » appelés aussi déictiques (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 158-160 ; 211-213) sont peu nombreux. Ils renvoient au discours du conseiller pédagogique ou au discours du formateur IUFM. Le sujet parlant cherche ainsi à supprimer toute marque de « source énonciative identifiable » (Vion, 2001 : 334). Ce « simulacre énonciatif » ou « jeu » énonciatif joué par le sujet parlant (Charaudeau, 1992 : 650) mérite d'être questionné pour comprendre les choix énonciatifs des diaristes.

Dans les deux journaux tenus par les stagiaires PLC2 (Journal PLC2B, annexe page 351 et PLC2E, annexe page 361), l'énonciation repose essentiellement sur une série d'injonctions proférées par le conseiller pédagogique ou le formateur IUFM, qui traduisent l'obligation de faire, d'exécuter les ordres. Le sujet parlant rapporte les ordres du conseiller pédagogique qui contraint le stagiaire à singer sa pratique. L'infinitivisation des verbes dans le discours rapporté signale l'effacement du stagiaire. Elle permet au sujet parlant de mettre en scène le conseiller pédagogique ou le formateur IUFM sans intervenir. Le stagiaire, qui devrait être le véritable « sujet parlant », devient alors la deuxième personne de l'énonciation, un « tu » désigné par le conseiller pédagogique qui lui demande d'exécuter ses ordres. L'action pédagogique imposée au stagiaire par le conseiller pédagogique revêt un caractère obligatoire. Cicurel (1994) écrit à ce sujet lors d'une analyse du discours didactique de l'enseignant : « l'injonction établit une relation entre les participants par le biais d'une action souvent verbale que doivent exécuter les apprenants ».

- 210.09
- pas de flottement au début : prise en main
 - Δ combiensat° parallèles → s'arrêter
 - Δ noter le vx. ds le cadre après activité
 - aller + loin ds l'exploitat° des doc.
"was bedeutet das?"
 - support donné trop tôt → donner support à la fin
 - exploiter + le tableau : Wagnernot, Hunger
 - concret
 - ne jamais négocier
 - intervenir le reste de la classe
 - ne pas interrompre. corriger à la fin
 - manipuler!
 - aller + loin
 - chaque gr. choisit 1 thème ds le tableau
 - ex. de docs concrets
-
- temps "vides" entre les activités
 - relier l'exique à l'activité
 - développer les idées ds le concret
 - travailler sur les idées derrière les textes



Extrait 1 journal de bord PLC2E3, annexe page 361

L'injonction se manifeste dans le journal de bord des stagiaires PLC2 par l'usage de verbes au mode infinitif et le recours à l'exclamation : « exploiter », « manipuler », « interroger ceux qui discutent » etc. Elle est parfois accompagnée d'un pictogramme signalant un danger. L'ordre est alors doublé d'une mise en garde. L'injonction est également renforcée par des interdictions véhiculées à travers l'usage d'adverbes de négation totale : « pas de flottement en début : prise en main », « ne pas interrompre », « ne jamais négocier », « pas de traduction », « pas sous pression ».

5ème LV2

Visite conseil 05/02/2010

- il faut les mettre en ordre
- ils doivent lire la date
- ^{no pas} mélanger les act. lang.
- pas AB et au tableau (no pas mélanger les activ. lang.)
- je dois les mettre en concentration
- tj évoluer !!
- ~~sortir~~ les agendas à la fin et noter le devoir
- ils ne sont pas sous pression → il faut les mettre sous pression
- pas de questions-réponses (à la limite à la maison)
- pas de traduction! } je leur donne trop
- trop de vocabulaire

- pas tj interroger les mêmes
- interroger ceux qui discutent
- être plus méchante
- je n'évalue pas assez souvent
- j'aide pas ou ceux qui bavardent tout le temps
- acte = niveau de 4ème
- il faut les préparer pour la seconde

⊕ je leur ai dit de fermer les manuels
 élève en retard → remarqué

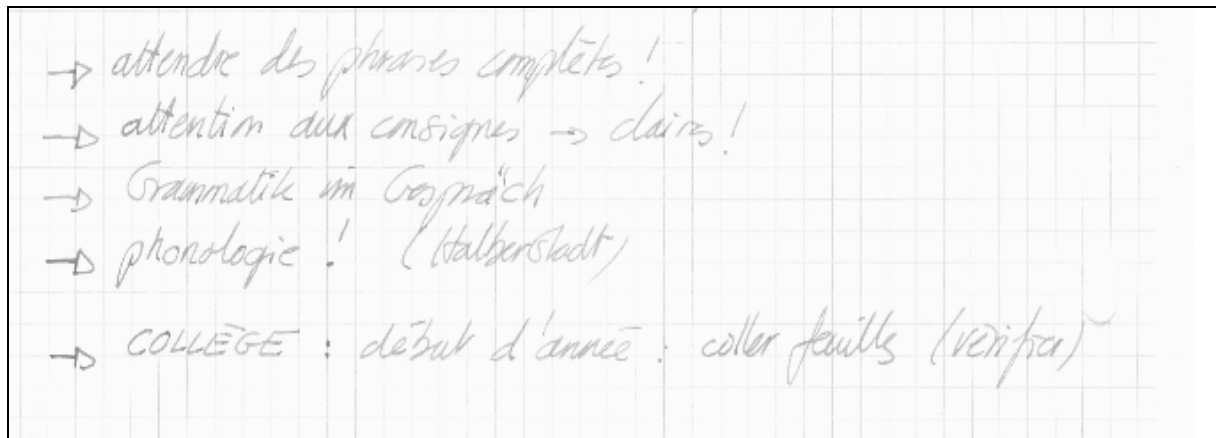
Extrait 1 journal de bord PLC2E6, annexe page 363

Enfin, les ordres et les interdictions sont intensifiés par le recours aux modalisateurs comme les dépréciatifs « trop », « plus » ou moins : « support donné trop tôt », « trop dans le dire », « trop de mots », « trop de vocabulaire », « moins de questions », « être plus méchante ». Seules les injonctions énoncées par le formateur IUFM lors de la visite conseil dans le journal PLC2B2 sont accompagnées d'appréciations positives : « bonne prise en main », « bon déplacement », « positif reformulation », « bon relationnel ».

Quelques déictiques apparaissent dans les deux journaux mais ils ne correspondent pas au point de vue du « sujet parlant », le stagiaire. Deux énoncés dans le journal PLC2B2 contiennent des indices de personnes à la première personne : « comment faire pour qu'ils m'écoutent, qu'ils soient contents de parler », « (pictogramme danger) ich bin kein Wörterbuch ». Le pronom personnel « m' » renvoie au « je » de l'action pédagogique ; les pronoms personnels « ils » aux élèves.

L'interrogation formulée par le stagiaire suite aux deux ordres donnés par le conseiller pédagogique découle directement des deux injonctions du conseiller pédagogique : « les mettre au travail avec ce qui les intéresse », « trouver l'accroche ». Elle n'est donc pas le fruit d'une réflexion du stagiaire. Elle est formulée par le conseiller pédagogique et reformulée par le stagiaire pour l'intérioriser. Le pronom « ich », quant à lui, renvoie au stagiaire qui n'est pas à l'origine de la réflexion. Le stagiaire cherche à assimiler la critique du conseiller pédagogique en la reformulant : « je ne suis pas un dictionnaire ». Quatre autres énoncés dans le journal PLC2E6 renferment également la marque énonciative du stagiaire : « je dois les mettre en concertation », « je n'évalue pas assez souvent », « je n'ai pas vu ceux qui bavardent tout le temps », « + Je leur ai dit de fermer les livres ». Dans ce cas comme dans l'autre, les paroles sont rapportées par le stagiaire pour qu'il puisse se les approprier. Ces énoncés ne véhiculent que des appréciations négatives dévalorisantes et culpabilisantes que le stagiaire va devoir *absorber*. Le point de vue énoncé par le « sujet parlant » n'est pas le sien.

Enfin, la « désinscription énonciative » (Rabatel, 2004) par le discours rapporté permet de mettre en scène un autre énonciateur, l'inspecteur. En effet, le conseiller et le formateur IUFM mentionnent le nom de l'inspecteur pour marquer le degré de véracité de leur énoncé :



Extrait 2 journal de bord PLC2B2, annexe page 355

Cet exemple montre la polyphonie des discours du conseiller pédagogique et du formateur (Vion, 2010).

5.1.2. La « surénonciation », une prise de pouvoir énonciative

Les cinq journaux rédigés par les conseillers pédagogiques pendant que les stagiaires enseignent (JournalPLC2A, JournalPLC2C, JournalPLC2D, JournalPLC2F, JournalPLC2G) se différencient des deux précédents par leur situation d'énonciation. Ils sont datés et écrits à la première personne mais le « sujet parlant » n'est pas le stagiaire.

Vendredi 18 septembre 4^e LV 2

Appel – Rappel que les élèves doivent être ponctuels.
Attention à ne pas trop sourire.
Alberto a oublié sa carte postale. Il le dit en français.
Fais-lui répéter la phrase que tu as traduite (il peut le faire !)
Mets une sanction sur le carnet de correspondance pour les élèves qui ne te rendent pas le travail à temps.
- Lecture de la carte postale = 3 élèves interrogés
Ouriel peu audible le faire aller au bureau, debout. Dis juste que c'est bien ou non, pas de détails sur la complexité des phrases.
Je pense que tu parles trop lentement et un peu trop sur le même ton.
Quand les élèves ne comprennent pas, tu traduis ou fais traduire = c'est bien.

1 – Travail de groupe = pense à dire le temps dont les élèves disposent – Au moment où je l'écris, tu le dis ! super !....

Extrait 1 journal de bord PLC2A, annexe page 334

L'énonciation s'organise autour de la description de l'agir professionnel du stagiaire par le conseiller pédagogique et des remarques, interrogations ou jugements du conseiller pédagogique. Le conseiller pédagogique devient le « sujet parlant ». Il se met en scène et il met en scène un interlocuteur à qui il adresse des ordres, des recommandations, des critiques, des conseils. On est donc dans une communication fictive. Il y a un simulacre de communication avec une tierce personne absente de l'interlocution. À aucun moment le stagiaire n'est à l'origine d'une parole. Seul le conseiller pédagogique réfléchit sur l'agir professionnel observé. Le « sujet parlant » est omniprésent. Sa présence est marquée par les indices personnels à la première personne, par les modalisateurs évaluatifs attachés aux énoncés à la deuxième ou troisième personne comme dans la

première phrase de l'extrait ci-dessous et par l'emploi de tournures impersonnelles comme « il aurait fallu ».

Même si les indices personnels à la première personne sont beaucoup moins nombreux que les indices personnels à la deuxième ou troisième personne, le sujet parlant est omniprésent. Les verbes d'opinion associés aux actions décrites tels que « je pense que », « je reste convaincue », « je crois » reflètent la réflexivité du conseiller pédagogique et non celle du stagiaire.

Tu introduis müssen adroitement.
Je reste convaincue qu'il ne faut pas faire écrire tout de suite la règle de grammaire.
Tu ne donnes pas la traduction de umziehen, tu as raison – tu mimes, mais à mon avis pas assez. Tu distribues les dessins d'un carton de déménagement.
Je pense que beaucoup d'élèves ne savent pas ce que umziehen signifie.

Extrait 2 journal de bord PLC2A, annexe page 336

Les indices personnels sont quasiment systématiquement accompagnés du jugement évaluatif du « sujet parlant », ce qui lui confère un caractère dominant. Chaque geste professionnel est validé ou refusé. Les appréciations positives telles que « très bien », « OK » ou dépréciatives telles que « non ! » montrent dans l'extrait suivant que chaque geste professionnel du stagiaire est accepté ou non par le conseiller. L'intensité du jugement de valeur du conseiller pédagogique est marquée par les exclamatifs :

Tu interromps l'écoute (heure) = très bien.
Correction = Alberto donne le bon sentiment –
Tu demandes « warum ist er erstaunt ? », Niki donne l'explication en français, tu traduis = non ! Elle doit traduire et tu lui fais répéter.
Tu ne fais pas « weil » = cela ne fait rien !
Ce sera pour la prochaine fois.
Hausarbeit = je recopie le lexique des sentiments OK.
Trois phrases à créer avec weil ! non ! car tu ne l'as pas vu en cours.

Extrait 3 journal de bord PLC2A, annexe page 335

Comme l'atteste l'extrait suivant, le pouvoir évaluatif du conseiller est également renforcé par la justification systématique de ses propos, ce qui n'appelle pas au dialogue : « je trouve dommage (...) car (...) ». En effet, le stagiaire, privé de la parole, ne peut pas interroger ses choix pédagogiques et développer son point de vue.

Je trouve dommage de faire noter tout de suite les réponses
au tableau car il y a le problème de la qualité de la langue

Wie haben Sie ~~gelernt~~
erfahren? [!] dass die Grenzen offen war
et pourtant tu le corriges à Alexandre

Je trouve que poser des ? sur le métier sont un peu difficiles car
il n'y a pas vraiment beaucoup d'infos dans le petit texte ?
sur quel lieu wo? → Grenzübergangsstelle an der B. Straße
mit wem?

Extrait 1 journal de bord PLC2D2, annexe page 359

Il n'y a donc pas d'argumentation co-construite avec un « alter ego » selon la définition de Grize (1990 : 40) :

Telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision.

Les partenaires ne sont pas égaux, le stagiaire ne peut pas se construire une opinion sur le métier, il est prié d'adhérer au point de vue du conseiller pédagogique.

Enfin, les recours au conditionnel passé, aux injonctions ou à la tournure impersonnelle au présent « il faut » du sujet parlant dans l'ensemble des journaux soulignent la volonté du conseiller pédagogique de contraindre le stagiaire à enseigner tel qu'il le préconise, tel que l'institution le préconise. Le conseiller présente l'action comme obligatoire ou non permise. En effet, les verbes pouvoir, devoir, falloir au conditionnel passé expriment les regrets et les reproches du conseiller pédagogique. Ils font écho aux injonctions des conseillers pédagogiques dans les précédents journaux.

L'extrait suivant illustre les deux emplois de falloir, à savoir l'obligation et le reproche :

Qd tu poses 1 question, il faut que les élèves répondent
 attendre leurs réponses, corriges et
 faire noter.
 Um wieviel Uhr? et tu m'as les attentes
 la réponse
 2 Stunden.
 → nécessite de le corriger
 He es richtig, es muss die von der Kommunikation sein -
 il aurait fallu l'écrire et le faire valider.
 Tu réussis par répondre
 wie viele wie lange dauert der Unterricht

Extrait 1 journal de bord PLC2C1, annexe page 356

Ces modalisations de la volonté et de la nécessité sont accompagnées de mises en garde. Le terme « attention » est souvent utilisé. Dans l'extrait ci-dessous, il est associé à un impératif :

Lundi 16/11 Allume le tableau devant
 les cours -
 C'est + quelle four les élèves
 Lundi 23/11
 Attention à la date Montag, den 23. November
 [Wo]p. D [wohin] A
 in iher 2. in iher 2 Zimmer | encadre les dates
 fais attention quand tu poses 1 question - tu m'attends
 pas la réponse - Tu la donnes souvent.

Extrait 1 journal de bord PLC2C7, annexe page 357

Tout comme dans les journaux précédents, il y a un « effacement énonciatif » du stagiaire. Cependant, l'« effacement énonciatif » n'est pas décidé par le stagiaire puisque le journal est rédigé par le conseiller pédagogique. Le stagiaire n'a aucun pouvoir, il n'existe pas. La position haute du conseiller pédagogique empêche le stagiaire de mener une analyse critique de sa pratique.

5.1.3. L'anti-modèle de la construction identitaire : une parole confisquée

L'« effacement énonciatif », choisi ou contraint permet la mise en scène d'un discours polyphonique doxique. Selon Rabatel (2004), « la sousénonciation » du sujet parlant « exprime un PDV » (point de vue) « dominé en référence/révérance à une autorité par politesse, respect, admiration, soumission, libre adhésion, aliénation ou feintise, etc. ». Le stagiaire, devenu volontairement « sous-énonciateur », dresse un tableau cinglant de la formation institutionnelle par la distanciation. Il laisse entendre, voir sans livrer explicitement son point de vue. Vion (2010) écrit :

Le discours rapporté, quelle qu'en soit la forme, est appréhendé par tous comme relevant de la polyphonie. Le locuteur dispose inévitablement d'un point de vue sur les discours qu'il rapporte qui, même s'il n'est pas explicitement exprimé, se manifeste par des formes plus ou moins subtiles de distanciation.

Il me semble que « l'effacement énonciatif » s'apparente à une feinte permettant de dénoncer implicitement le discours institutionnel essentiellement destructeur ou de montrer le pouvoir de l'institution sur le futur professionnel. En effet, les conseillers pédagogiques et les formateurs opèrent des choix linguistiques qui relèvent essentiellement du reproche, de la critique et de l'ordre pour contraindre les enseignants stagiaires à répondre aux attentes institutionnelles. Ces choix opèrent comme des « actes menaçants pour la face » du stagiaire et instaurent une relation apprenant/expert marquée par les positions statutaires. Selon la conception goffmanienne, toute personne sociale possède deux faces. La première correspond au « territoire du moi », la seconde à la « face », image de soi valorisante (Goffman, 1973, 2 : 43-72). En situation de communication, les interactants mettent ainsi en scène quatre faces qui constituent des dangers interrelationnels potentiels d'où la naissance de deux termes : « Face Threatening Acts » ou « actes menaçant la face » (Brown, Levinson, 1978/1987 : 61) et « Flattering acts » ou « actes flatteurs » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 171). Le conseiller pédagogique (ou le formateur), porte-parole de l'inspecteur, occupe une position haute qui lui confère la possibilité d'émettre des injonctions. Ce « principe d'autorité sous sa forme radicale veut qu'elle [l'injonction] soit obéie au vu de son origine, sans qu'une justification ne l'accompagne (...) la personne qui a reçu l'ordre doit obéir *perinde ac cadaver*, « comme un cadavre », c'est-à-dire sans intervention de son libre examen et de sa volonté propre » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 85). Les conseillers pédagogiques et les formateurs

approuvent et désapprouvent les actions pédagogiques, savent ce qui est bon ou mauvais pour les enseignants :

Ils se définissent simultanément comme des enseignants au service d'autres enseignants, comme des experts qui savent ce qui est bon pour les enseignants. (Draelants, 2007)

L'autoritarisme exercé par le conseiller pédagogique à travers ses choix linguistiques essentiellement péjoratifs s'avère une forme de violence justifiée par le devoir de formation qui lui est conféré. Ces choix linguistiques s'apparentent à ceux des enseignants en situation de classe décrits par Avodo (2012) :

Pour susciter un engagement chez les apprenants, les enseignants n'hésitent pas à recourir à un style langagier qui offusque, fustige, reproche et dépeint.

Dans le cas de la formation professionnelle comme dans le cas de l'enseignement scolaire, la qualification péjorative semble être une forme d'agir qui fonctionne comme « détonateur psychologique, catalysateur, et vise à faire agir l'apprenant dans un sens voulu par l'enseignant, à forger son caractère et à le faire bouger, à lui faire changer d'attitude, à le recadrer » (Avodo, 2012). Cette forme d'agir semble être contre-productive puisqu'elle entraîne une désimplification du sujet dans l'énonciation et par conséquent dans le processus de développement personnel et professionnel. La vision évaluative des conseillers pédagogiques et des formateurs ne repose pas sur une co-construction, ce qui explique l'absence de co-énonciation comme « coproduction d'un point de vue commun et partagé » (Rabatel, 2004).

L'analyse des journaux aboutit pour ces raisons à l'anti-modèle d'un développement professionnel co-construit, co-évalué : la dépersonnalisation du sujet. Kaufmann parle pour sa part d'abandon de la capacité à la socialisation :

L'individu est moins libre qu'il ne le pense. Sa réflexivité, très réelle (et historiquement grandissante) est dirigée. Elle est passée au crible des images de soi, qui peuvent être très changeantes ou au contraire lourdement générées par des foyers identitaires qui les fixent dans des collectifs persistants. Elle est également filtrée par les institutions. Plus un individu s'adosse à ces dernières, et abandonne sa capacité subjective à la socialisation institutionnelle, plus sa réflexivité se trouve être pré-définie par les cadres de pensées, et même les types de langage, qui lui sont attribués et le constituent. (Kaufmann, 2004 : 286)

L'analyse discursive que je viens de présenter prouve que les outils dits qualitatifs ne sont pas qualitatifs en soi. Le caractère qualitatif des outils dépend bien entendu du contexte et de l'usage que l'on en fait. Dans un contexte institutionnel hiérarchisé, les outils présentés officiellement comme qualitatifs sont détournés et utilisés à des fins doxiques. Le sujet ne peut que s'effacer et disparaître.

5.2. Le discours évaluatif du sujet parlant dans un contexte de mastérisation

La seconde analyse porte sur sept journaux, que j'ai nommé « journaux de mobilité » dans la mesure où ils ont été rédigés en mobilité par des étudiants de seconde année de master du parcours e-learning mobilité de l'IUFM Paris-Sorbonne. Les étudiants effectuent un stage de trois semaines en Allemagne dans des écoles primaires où ils enseignent le Français Langue Etrangère. La majorité d'entre eux découvrent l'Allemagne et la langue allemande. Suite au stage, les étudiants suivent un module dans lequel ils analysent leurs expériences professionnelles à l'étranger à partir du journal de mobilité. Ils réfléchissent ensemble sur leur vécu personnel et professionnel à l'étranger. Ainsi, une place centrale est accordée à l'expérience pratique ouverte sur l'Autre et à la réflexivité. Les regards portés sur l'Autre dans l'action doivent conduire à un mouvement réflexif, à une altération des pratiques professionnelles par une réflexion élargie aux autres systèmes éducatifs. Le journal de mobilité est donc pensé comme un outil qui donne à lire la perception de la réalité et qui permet de donner du sens à l'expérience. Il vise à transformer l'expérience personnelle et professionnelle en objet d'interrogation « comparable à l'objet d'expérimentation du scientifique en laboratoire » (Kaufmann, 2004 : 110). Le journal de mobilité s'apparente à la fois au journal d'étonnement (Develotte, 2006) et au journal de bord, journal de réflexion sur la pratique professionnelle. En effet, les étudiants découvrent et observent la vie et le système éducatif allemand. Ils questionnent également leur pratique professionnelle en tant qu'enseignant-stagiaire du FLE à l'étranger.

Six journaux sur sept ont les caractéristiques du journal intime bien qu'ils soient remis au formateur en fin de semestre. L'écriture est spontanée. C'est une écriture de l'immédiat, du présent. L'intimité est relatée, elle s'y expose :

Samedi 15 : arrivé à Berlin : premiers contacts avec les allemands, premiers mots prononcés pour s'acheter un feuilleté à la saucisse.
Arrivé à l'hotel, pas de soucis, aldi et penny market sont en face.
Première soirée avec Felix, l'ami d'Anais sur place : restaurant (vraiment très bon à Prenzlauer berg) puis direction l'appart d'un espagnol qui vit à Warschauer Strasse. Soirée multi langagière : allemands, français, espagnols, italiens et anglais se cotoient. La bierre coule à flot.
Vers 1h, direction Ostkreuz où on attérit dans la cave d'une usine désaffectée pour danser sur de la musique électro (les allemands sont les meilleurs la dedans!!!)

Dimanche 16 : repos! Découverte d'Alexanderplatz. Longue Balade le long de Prenzlauer Allee.

Tous les journaux revêtent les caractéristiques du genre autobiographique. Les diaristes confient jour après jour réflexions et anecdotes à leur journal.

Vendredi 21 janvier

Je suis fatiguée ce matin, j'ai du mal à suivre. Je n'ai rien noté de particulier, si ce n'est une activité « Mr Froggy » menée en Anglais par Annika. Chacun a sa grenouille et les vêtements, il faut découper et les mettre dans une enveloppe.

Je fais aussi 10 min sur les jours de la semaine en Français, à la demande de mon enseignante. Je fais du frontal car j'improvise. « Montag ist Lundi... » en les faisant suivre avec les doigts. Bof bof, heureusement qu'ils sont curieux.

Extrait 1 journal de mobilité A, annexe page 367

Nous avons RDV avec les autres et Claudia à 15h45 à la gare.

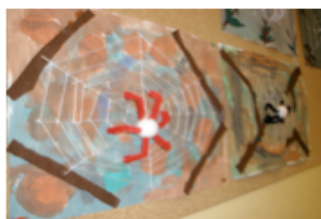
Nous rencontrons Claudia et Anika, elles nous emmènent sur les hauteurs de la ville. Sur le chemin, nous croisons un chat coincé sur un toit (sûrement une chatte enceinte) On a peur qu'elle tombe....Les pompiers arrivent! Ouf!!

Extrait 1 journal de mobilité C, annexe page 381

Un seul journal conserve une structure d'écrit académique. L'intime est tu, la rédaction dans ce cas est structurée comme un devoir à rendre au formateur :

Mes premières observations pédagogiques un peu générales:
(CREATIVITE/AFFAIRES PERSONNELLES/GESTION DU TRAVAIL)

- J'ai vu de nombreuses réalisations plastiques représentant des animaux (tortues cousues, araignées fabriquées à l'aide de balles de ping-pong pour l'abdomen et de fil de fer à poils colorés pour les pattes).



Mais le dessin reste le moyen d'expression privilégié, et les élèves ont toujours la liberté d'utiliser leur trousse compartimentée, avec pour chaque feutre et crayon son emplacement. Le tri, le rangement sont des opérations mentales systématisées
Et c'est dans l'intérêt privé que cela se travaille. Voilà donc l'un des secrets de l'amour de l'ordre des Allemands. Eduquer par la trousse : ma trousse me cadre ma vie.

- En Klasse 3, quelques élèves ont posé, sur leur table, des petits personnages en LEGO, des véhicules, ou autres jeux de construction qui servent d'objet-relais à leur besoin d'affectivité. Des pupitres très simples sont installés, ils permettent aux enfants d'avoir les mains libres lorsqu'ils lisent un énoncé de problème, et de faire aussi autre chose comme manger ou boire : lunchs box et des bouteilles d'eau ou jus de fruit sont posés sur chaque table (en plus des jouets).

- L'usage d'instrument de musique aussi raffiné que le triangle pour indiquer la fin d'une activité en harmonie, m'a enchanté.

Extrait 1 journal de mobilité G, annexe page 409

La subjectivité n'est pas bridée, elle cherche à s'affirmer, à se constituer en « bricolant, et saisissant des opportunités pour inverser le rapport objectif/subjectif, pour que les contraintes se transforment en ressources, manipulées par le sujet » (Kaufmann, 2004 : 91). Les sujets saisissent le monde matériel et social différemment. Certains mettent en récit la rencontre avec l'Autre à travers les tests culinaires, les visites. La pratique professionnelle disparaît alors au profit du quotidien :

Ah j'oubliais : après le repas nous sommes allés voir le château de Karl (Charles Guillaume) et Karlsruhe signifie le silende de Karl (il allait s'y reposer)

Extrait 2 journal de mobilité C, annexe page 383

Heureusement qu'il y les chocolats, "Mozart", fourrés à la pâte d'amande, comme récompense!

Extrait 3 journal de mobilité C, annexe page 384

D'autres portent essentiellement leur regard sur le système éducatif allemand, sur les démarches d'apprentissage pour interroger le système éducatif français comme le montre l'extrait suivant :

J3, mercredi 19: école européenne.

Classe suivie par un enseignant allemand et un enseignant français. Les élèves parlent français et allemand, et certains peuvent monter jusqu'à 5 langues.

Le conseil de classe : Klassenrat : dans l'emploi du temps, 1h/semaine est consacrée à parler de la vie de classe. Les élèves mettent eux même en place le dispositif en installant les chaises en cercles dans la salle, apportent les accessoires. Sous forme de débat.

Détermination des rôles : chef du silence, qui sonne la cloche lorsqu'il y a trop de bruit. Un élève note un compte rendu, un autre énonce les problèmes qui ont préalablement été porté dans une boite, pendant toute la semaine. Élèves de CE1.

Les élèves se comportent vraiment comme dans un débat, rares sont les fois où le chef du silence intervient. Un élève est « accusé » de jouer trop souvent les petits chefs, celui ci se défend, mais entend bien ses camarades et dit qu'il fera un effort. Le Klassenrat a eu lieu TOUTES les semaines.

Mon expérience en France montre que ce dispositif est mis en place aussi, mais qu'il a lieu 3 ou 4 fois par an. Pourquoi? On prend le temps de s'occuper de ces problèmes en Allemagne et pas en France. Cela travaille pourtant un type posture argumentatif, de prise de parole devant la classe.

Extrait 2 journal de mobilité F, annexe page 401

Enfin, certains s'intéressent uniquement à leur agir professionnel. Ces mises en récit, aussi différentes soient elles, font des stagiaires des « inventeurs » de leur identité (Kaufmann, 2004 : 95). La parole du stagiaire est directe et elle n'est pas subordonnée à celle du formateur. Comme dans les journaux précédents, les noms des représentants de l'institution apparaissent. Cependant,

dans ce contexte non hiérarchisé, les formateurs ne sont pas perçus comme une menace, comme les représentants d'une autorité suprême. Les noms ne sont pas associés à un pictogramme annonçant un danger ou à une liste de gestes professionnels obligatoires. Au contraire, les noms sont associés à des sentiments d'impatience ou de réconfort. Les formateurs sont fortement attendus même s'ils viennent évaluer l'agir professionnel du stagiaire. Les traces de subjectivité comme les points d'exclamation ou les lettres capitales montrent que les positions statutaires précédemment soulignées disparaissent :

J9 Jeudi:
Impatients de voir Mme Longuet et Mme Grosbois en visite à la Bouché-Grundschole !
Le soir, rdv avec Mme Offrich, Longuet, Grosbois et la famille Péculier pour dîner dans un restaurant qui propose des plats bien allemand, quelle bonne idée !!
Départ précipité (malheureusement) pour l'aéroport...

Extrait 1 journal de mobilité B, annexe page 379

J9, jeudi 26: Visite Mmes GROSBOIS et LONGUET : présentation des élèves, récitation des comptines.
Dîner avec l'équipe!!!!!!!!!!!! ça fait du bien!

Extrait 3 journal de mobilité F, annexe page 402

Le « sujet parlant » affiche aussi clairement sa connivence avec le lecteur, par conséquent avec le formateur. Cette connivence renforce la position d'alter ego du stagiaire. Le stagiaire interpelle le formateur pour lui faire partager ce qu'il vient de découvrir. Dans l'extrait ci-dessous, le savoir culturel *transmis* par une enseignante française aux élèves allemands déclenche une réaction vive chez le stagiaire. Le stagiaire a besoin de partager cette « aberration » avec le lecteur qui implicitement se trouve être le formateur. Le stagiaire montre qu'il est capable de déceler le manque de réflexion de la tutrice dans la mise en œuvre de la compétence interculturelle :

boom » et Dalida... Choix assez inhabituel dans une école ! **Madame Péculier, pourtant française** lance une vidéo sur la coutume de la galette des rois en français, qui véhiculent de nombreux clichés, **voir des aberrations**. **Vous** serez **heureuse d'apprendre** que nous continuons de tirer les rois car **je cite** : « Pour les révolutionnaires **(les français !)** c'est l'occasion d'être le roi d'un jour ». On en mange **tous**, et cela durant 15 jours non stop et avec du champagne ! Ensuite les élèves répartis par groupe de niveau (environ 10 chacun) confectionnent les galettes en s'aidant de la recette affichée au tableau.

Extrait 2 journal de mobilité B, annexe page 374

5.2.1. La subjectivité, reflet de la création de soi

Mise en scène de soi

Les descripteurs théoriques de la subjectivité sont nombreux. Contrairement aux journaux précédemment analysés, les indices de personnes à la première personne dans le corpus comme les pronoms personnels « je », « me », « moi », « nous » ou les déterminants possessifs comme « mon », « ma » renvoient au « sujet parlant » qui raconte son expérience à l'étranger :

Je déjeune rapidement pour retourner à l'école dès 14h. Il y a soutien dans ma classe, j'aide surtout en mathématiques. Toujours sur l'addition.

A 15h j'ai le cours de Français. J'ai apporté mon ordinateur pour montrer des images de Paris, avec une carte à l'appui. Elles sont épatées. Je regrette de ne pas avoir plus de photos ! J'entends « waouh » tout le temps. La suite du cours je dérive sur les saisons, toujours avec photos à l'appui

Extrait 2 journal de mobilité A, annexe page 369

La subjectivité est renforcée par les indices de temps et de lieu relatifs qui s'organisent autour du « sujet parlant » comme « repère » (Daille, Monceaux, Vernier, 2009). En effet, le discours du « sujet parlant » est ponctué par des unités linguistiques qui marquent le temps comme « dès », « après », et le lieu comme « ici » :

Tout a commencé le samedi 15 janvier 2011 quand Nicolas et moi sommes partis pour trois semaines de stage à Berlin. En réalité, dès notre arrivée on nous annonce que la troisième semaine, comme tous les étudiants berlinois, nous serons en vacances. Le voyage commençait bien !

Dès le samedi soir, nous voilà Nicolas et moi en route pour un petit restaurant à Rosenthaler Platz où nous attendent des amis français et allemands, pour déguster des mets délicieux à des prix défiants toutes concurrence. C'était le début d'une sublime aventure, je le pressentais ! Je vous passe les détails sur la fête chez un espagnol à Warschauer Strasse, la boîte de nuit dans un squat à Ostkreutz qui ne passe bien sur, que de l'électro minimal (à mon grand bonheur !).

Après un dimanche à flâner dans le quartier de Prinzlauer Berg, et à manger comme tout le monde ici, un dîner sur le pouce, nous voilà rentré bien fatigué à l'hôtel.

J-1 Lundi:

Le réveil à 6h le lendemain fut très difficile, car ici l'école commence à 8h pétante.

Extrait 1 journal de mobilité B, annexe page 373

La subjectivité s'exprime également à travers les modalités évaluatives, affectives et les modalisations de la volonté et de la nécessité. Lorsque le « sujet parlant » porte un jugement évaluatif sur son action pédagogique, il ne se réduit pas à une évaluation morale, au *bon* ou au *mauvais* comme nous l'avons rencontré dans les journaux précédents. Le stagiaire exprime des sentiments comme la satisfaction ou le regret. Dans l'extrait ci-dessous, le stagiaire formule son contentement. Visiblement, le stagiaire vient de surmonter une difficulté qu'il a rencontrée. Cet exemple montre le développement d'une compétence professionnelle et la prise de conscience du stagiaire de la nécessité de rythmer les séances pédagogiques. Le stagiaire éprouve ainsi le besoin de partager le moment pédagogique avec le lecteur : « rangée verte debout ! » « Qui a un pull rouge ? ».

Mardi 1er février

Je fais 10 min sur les couleurs. Je suis contente de moi j'ai réussi à mettre du rythme. « Rangée verte debout ! » « Qui a un pull rouge ? »

Extrait 3 journal de mobilité A, annexe page 370

Le jugement évaluatif du stagiaire peut être négatif, sévère. Son discours, marqué par des dépréciatifs comme « trop », « pas assez », sert cependant à améliorer la pratique. Les dysfonctionnements ne sont pas vécus comme un échec mais comme une étape de la construction professionnelle car ils sont formulés par le stagiaire lui-même. L'autocritique n'est pas destructrice. Elle permet au stagiaire de tirer des leçons de son agir professionnel, de chercher des solutions et d'accompagner les prises de conscience de décisions :

Nous avons essayé de jouer la situation du livre après l'avoir montré. Sur chaque page est inscrite un ou deux mots, « Salut ! », « oui », « Hé ! », « Qui ? », « Toi ! » « Ami ? »...

La présentation manquait de rythme, et n'était pas assez interactive. Et puis la redondance des images et des mots. C'était trop simpliste et c'est tombé à plat. Selon moi ce n'était pas adapté à leur âge mais surtout nous n'avons pas de réel projet de lecture derrière.

Nous nous sommes rabattus sur le matériel de l'enseignante pour revoir avec eux les couleurs de l'album (couleur et habit)

La conduite de l'activité a été lacunaire mais elle a permis de tester nos réflexes pédagogiques et de revoir notre communication face à la situation. Ce fut une évaluation diagnostique autant pour nous que pour eux.

Notre mot d'ordre depuis ce jour : veiller à « faire apprendre la langue en la faisant parler »

Nous devons bannir toute présentation verbale trop longue, trop explicative et sans support visuel fiable pour éviter d'attendre un signe de compréhension dans le silence qui suit notre démonstration.

Les élèves ont besoin de consigne mise en situation et de voir faire pour comprendre. On les incitera beaucoup plus à rentrer en contact, à agir. Ce qui par la suite nous poussera à quelques excès dans la mise en action. C'est souvent comme ça quand on veut trop bien faire.

Extrait 2 journal de mobilité G, annexe page 411

Mise en scène de l'Autre

Le « sujet parlant » met en scène d'autres identités pour se mettre en scène soi-même (Abdallah-Preteuille, 1999 : 17). Les indices de personnes à la troisième personne du singulier ou du pluriel ainsi que les indices de lieu comme « ici » permettent au sujet de se distancier de l'Autre pour mieux l'observer, le questionner, l'analyser. Les descriptions des actions pédagogiques ou du système éducatif allemand faites par le stagiaire sont accompagnées des marques de subjectivité du « sujet parlant ». En effet, le « sujet parlant » s'étonne de ce qu'il voit, souligne la différence, fait part de son approbation ou de l'intérêt d'une telle démarche pédagogique. Le discours du stagiaire est alors ponctué par des termes affectifs, des appréciations positives ou négatives ou des points d'exclamation :

L'intérêt de la démarche réside dans la liberté de mouvement qui est accordé aux « enfants », liberté encadrée par le défi lui-même. Ils sont envoyés en mission dont ils s'approprient les modalités de réussite.

Une autre chose intéressante concerne la rédaction des règles de vie qui sont rédigées à la 1^{ère} personne du pluriel « Nous devons... ». Jusqu'à présent je connaissais surtout celles rédigées à la 1^{ère} personne du singulier rappelant le devoir d'intégrer la norme individuellement. Ici, la responsabilité est prise en charge par la collectivité (enseignant+enfant). J'apprécie.

Pour valider les tests, l'enseignante utilise un tampon dragon. Voilà qui dédramatise avec humour l'étape de l'évaluation.

Frau Vorbach paraît assez embarrassée et assez distante au premier abord. Mon premier réflexe est de chercher dans notre attitude ce qui aurait posé problème. Peut-être n'avait-elle pas forcément le projet de nous accueillir à ce moment là de l'année ? Après un petit temps d'observation (Julie l'avait déjà remarqué), je m'aperçois que son ventre est rond. Elle attend donc un heureux événement. Julie et moi restons discrets à ce sujet et faisons en sorte de ne pas créer de situations plus embarrassante pour elle.

Extrait 3 journal de mobilité G, annexe page 409

Pour l'heure suivante, nous serons avec Frau Vorbach qui regagne sa classe puisque le matin, elle était en sport avec les K3, les élèves la saluent d'une seule voix c'est vraiment très différent ! Ils utilisent eux aussi Super M (le personnage masqué-mascotte pour l'enseignement des mathématiques) et La petite pierre (Filou !!!). Une soustraction leur est posée au tableau :

$$\begin{array}{r} 671 \\ - 414 \\ \hline 257 \end{array} \quad \begin{array}{r} 661 \\ - 404 \\ \hline 257 \end{array} \quad \begin{array}{r} 691 \\ - 434 \\ \hline 257 \end{array}$$

Il est intéressant de voir comment la technique opératoire leur est enseignée, ils utilisent semble-t-il, celle par conservation des écarts mais pourtant, le fait que le résultat de l'opération soit le même rappelle une soustraction par emprunt.

Extrait 1 journal de mobilité E, annexe page 388

Ces deux extraits montrent que les stagiaires construisent leur identité professionnelle à partir des différences observées, des appartenances collectives. Ils sont les acteurs de leur construction identitaire. Abdallah-Preteille (1999 : 54) écrit : « La place accordée par l'interculturel au sujet, singulier et acteur, dans ses perceptions redonne à la subjectivité (et non au subjectivisme) une place de choix ». Les pratiques observées constituent des objets qui, une fois réfléchis, transforment leur pensée. Dans le premier extrait, la technique opératoire utilisée en Allemagne fait prendre conscience au stagiaire de la diversité des démarches pédagogiques utiles dans le cadre de la différenciation des pratiques. Dans le second exemple, la relation enseignant/enfant remet en question le modèle relationnel statutaire français apprenant/expert, la position dominante du professeur. Dans les deux cas, on perçoit chez les stagiaires l'émergence « d'une nouvelle grille identitaire » (Kaufmann, 2004 : 111). Le processus de construction identitaire est en marche. La réflexivité déconstruit des valeurs pour en fabriquer d'autres :

L'identité est un processus de fermeture et de fixation, qui s'oppose à la logique d'ouverture et de mouvement de la réflexivité. Elle fabrique continuellement un système unifié de valeurs, qui fonctionne sous forme de grille de perception du monde, donnant le sens de la pensée et de l'action. Utilisant pour cela des images, qui se construisent toujours par la réduction du réel. Réduction parfois extrême, pouvant ne retenir que quelques traits ou idées très simplifiées (Dortier, 2002). Cette fixation est toutefois momentanée, les images de soi étant multiples et extrêmement changeantes. L'opposition frontale à la réflexivité n'opère donc qu'à certains moments bien précis, quand l'enveloppement identitaire a besoin de se refermer sur une unité de sens. À d'autres moments au contraire, la réflexivité peut préparer la mise au point d'une nouvelle grille identitaire (plus ou moins fermée et réductrice, plus ou moins durable). Antagoniques quant à la logique de leur fonctionnement, la réflexivité et l'identité sont donc en réalité souvent concrètement associées dans des articulations complexes. Au cœur de l'exercice concret de la subjectivité. (Kaufmann, 2004 : 110-111)

Le journal livre donc des indices d'acculturation (Brégent, Mokoukolo, Pasquier, 2008) plus ou moins explicites. Dans l'extrait ci-dessous, le changement de positionnement lié au contact d'individus de culture différente est clairement évoqué :

Nous nous aperçûmes très vite de l'autonomie des élèves mais aussi du volume sonore que nous allions endurer ! L'enseignante avoue très vite que pour elle aussi, ce fut un choc. Pourtant cette liberté de dire et de faire des élèves changerait à jamais ma vision de l'enseignement et ma pratique.

Extrait 2 journal de mobilité B, annexe page 374

Dans ce contexte de mobilité, les journaux sont bien qualitatifs. La parole du stagiaire n'est pas confisquée mais valorisée. Le sujet parlant ne s'efface pas ou ne disparaît pas. Au contraire, il s'implique dans une reconstruction de sens de l'expérience. La personnalisation de l'énonciation atteste du rôle du sujet parlant dans la construction identitaire professionnelle.

5.2.2. Le journal de création

La troisième analyse s'appuie sur vingt-quatre journaux tenus par des étudiants de master 1 et 2 du parcours e-learning mobilité de l'IUFM Paris Sorbonne impliqués dans un projet de création numérique pour l'apprentissage du FLE ou de l'anglais. Le projet mené en master 1 engage les étudiants à la fois dans un processus de création artistique et pédagogique. La création pédagogique est pensée « comme le modèle le plus pure de l'inventivité identitaire » (Kaufmann, 2004 : 272). Les étudiants créent à plusieurs des albums de jeunesse interactifs en 2D avec le logiciel *Toon Boom* pour des apprenants germanophones, anglophones ou hispaniques. Ils sont amenés à interroger la littérature de jeunesse en tant que support pour l'apprentissage des langues, en particulier le rôle de l'image et les différentes structures du récit. Le projet de master 2, quant à lui, vise la création de supports numériques à partir d'une enquête ethnographique menée dans des quartiers parisiens pour l'apprentissage du FLE en cycle 1, 2 ou 3 en Allemagne. Ces deux projets se fondent sur l'idée de laisser créer les étudiants, de les placer dans des conditions d'interaction sociale pour qu'ils exercent leur créativité et construisent leur professionnalité. Le journal met cette fois-ci en scène un « sujet parlant » qui expérimente des rôles (places) dans une communauté de pratique qui dessine et redessine constamment les images des interactants. Comme dans les journaux de mobilité, la subjectivité est marquée par des indices de personnes à la première personne comme les pronoms « je », « m' », « moi », « nous », les déterminants possessifs « mon », « ma », « mes », « nos », « notre », par des indices à la troisième personne comme le pronom « on » qui a une valeur élargie à celle du groupe, les pronoms il/elle qui renvoient aux membres du groupe. Cependant, les indices de personnes à la première personne du pluriel sont plus nombreux dans les journaux de création. De nouveaux indices de personnes à la troisième personne du pluriel apparaissent comme les groupes nominaux pluriels tels que « les collègues », « les filles », « les autres groupes » et les prénoms. Le groupe occupe donc une place importante dans l'énonciation du sujet parlant montrant ainsi le développement d'une communauté de pratique. Le sujet parlant n'est plus dans une position de construction de soi par l'observation de l'Autre, comme dans les journaux de mobilité, mais dans une position de confrontation à l'Autre par le Faire ensemble.

La confrontation des sujets dans le discours nous amène alors à évoquer les philosophes qui ont traité le thème de l'intersubjectivité. Dans le journal de mobilité, le sujet parlant reste sujet et fait d'Autrui un objet (Sartre, 1943 : 316-317) dont il se sert pour construire une image de soi. Par contre, dans le journal de création, le sujet parlant découvre qu'il n'est pas seulement un « être au monde », « un Dasein » mais un « être avec », un « Mitsein » (Heidegger 1985 : 109) dans la mesure où il est constitué par le regard d'Autrui comme objet parmi d'autres objets. L'Autre acquiert une pleine subjectivité. Il devient « médiateur entre moi et moi-même » (Sartre, 1943 : 265-266). Dans l'agir ensemble, tous les sujets deviennent tour à tour sujet et objet, d'où les rapports conflictuels et harmonieux. Kant (1990 : 74-75) nomme cette ambivalence de la relation « l'insociable sociabilité de l'homme » :

J'entends ici par antagonisme l'insociable sociabilité des hommes c'est-à-dire leur inclination à entrer en société, inclination qui est cependant doublée d'une répulsion générale à le faire, menaçant constamment de désagréger cette société. L'homme a cependant un penchant à s'associer, car dans un tel état, il se sent plus homme par le développement de ses dispositions naturelles.

Ces relations complexes, générées par un souci de distanciation à l'Autre, d'identification pour être accepté ou de différenciation pour dominer (Heidegger, 1985 : 114) constituent l'essence même de l'intersubjectivité. Elles renvoient à la théorie goffmanienne des quatre faces qui prend toute sa signification dans ce nouveau contexte. L'agir ensemble entraîne des images positives ou négatives selon les positions occupées et défendues par les uns et les autres. Si de toute évidence le « nous » collectif domine, nous verrons qu'il est soit revendiqué dans le cadre d'un consensus soit questionné dans le cas du conflit.

Intersubjectivité et « invention de soi »

Comme nous venons de le voir, le sujet parlant éprouve sa subjectivité à travers le regard de l'Autre. Ainsi, l'Autre s'avère être un révélateur de soi. Les journaux de création donnent des indicateurs de cette découverte de soi par l'Autre. Ils mettent en scène un sujet parlant confronté à l'Autre, à la fois médiateur du développement du sujet parlant et obstacle.

L'Autre comme révélateur de soi

Le jugement évaluatif du sujet parlant sur son action créatrice collective naît des images positives ou négatives réfléchies par l'Autre. En se confrontant à l'Autre, le sujet parlant prend conscience de ses qualités et de ses défauts. L'Autre dévoile la personnalité du sujet parlant, il le met à nu. Dans l'extrait ci-dessous, l'étudiante pose son émotivité (énervement) comme objet de réflexion. Elle exprime son attachement à l'esthétique plus qu'à la technique qu'elle avoue ne pas maîtriser. Son

manque de compétence en TIC l'empêche de s'affirmer et de contrôler l'esthétique du blog, ce qui cause de l'insatisfaction et des discussions au sein du groupe. Ainsi, le regard sur soi généré par l'activité collective conduit l'étudiante à analyser un trait de caractère qui s'avère problématique en collectivité : le perfectionnisme. En effet, le recours aux dépréciatifs tels que « malheureusement » ou « trop » montre que le perfectionnisme n'est pas forcément une qualité partagée par tous et peut être source de conflits. L'Autre force le sujet parlant à changer pour s'intégrer dans la communauté de pratique. L'altérité à soi participe ainsi au développement de la compétence collective.

Lundi 5 décembre 2011

Salle informatique, il faut absolument qu'on avance dans notre blog. Heureusement Nadia a pris les devants et nous l'a créé. Le grand débat du jour a été la mise en page, quelles couleurs ? Quelle configuration ? Qu'est ce qu'on y raconte ? Pendant que Nadia tapait ce que je lui dictais, Hugues cherchait une musique en rapport avec notre sujet pour qu'on puisse la poster avec nos photos. Mais ne maîtrisant pas le côté technique du blog, je me suis très vite énervée. Je suis malheureusement trop perfectionniste dans ce que je fais (mon côté artiste ?) et le côté esthétique de notre blog ne me plaisait pas, surtout quand je regardais ceux des autres qui ont fait du bon boulot. Il va falloir remanier tout ça pour que notre blog en mette plein la vue et donne envie à ceux qui le lisent de s'intéresser aux graffs.

Extrait 1 journal de création N, annexe page 422

Si l'Autre révèle la personnalité du sujet parlant, il révèle aussi ses compétences. La création collective d'une ressource pédagogique contraint les acteurs à tenir compte des compétences du groupe, de la faisabilité du projet en fonction des connaissances et des savoir-faire des membres du groupe. La découverte des compétences de l'Autre permet au sujet parlant de se positionner et de prendre conscience de ses limites. Ainsi, les besoins de formation émergent de l'activité de création socialement partagée. Le jugement évaluatif du sujet parlant sur ses compétences se construit à partir de la confrontation à l'Autre. Le discours du sujet parlant repose alors sur une opposition à l'Autre explicite ou implicite. Dans le premier extrait ci-dessous, le sujet parlant indique implicitement sa différence à l'Autre par un redoublement de l'indice de personne comme « perso, je suis vraiment... ». L'Autre n'est pas nommé. Dans les deux autres extraits, l'opposition se manifeste explicitement entre le sujet parlant et l'Autre ; un « moi » est opposé aux « filles », un « je » à « certains étudiants ». Le sujet parlant a recours à des termes mélioratifs comme « talents » pour caractériser les capacités de l'Autre et à des termes péjoratifs accompagnés d'exclamatifs marquant l'intensité pour souligner son incompetence comme « même pas ».

Lundi 5 décembre 2011

Retour du stage. Je n'ai vraiment pas eu le temps de m'occuper du ebook pendant le stage. Par contre c'est super parce que Gwen a réussi à avoir les dessins des personnages. **Perso je suis vraiment nul en dessin donc je ne pouvais pas m'occuper de cette tâche.** Apparemment c'est cool parce qu'on va avoir un logiciel qui devrait nous permettre d'animer nos personnages donc à suivre.

Extrait 1 journal de création K, annexe page 430

Lundi 21 novembre :

Nous avons créé le blog qui nous accompagnera tout le long de la création de notre album interactif. Aleksandra a proposé de travailler sur le thème de Paris, en relation avec le cimetière de Père Lachaise. J'avoue avoir quelques difficultés à me mettre dans le cadre mais on a eu quelques idées qui permettent de regrouper fiction, culture, divertissement et FLE.

Il s'agit d'une petite fille qui se perd le soir d'halloween dans le cimetière et qui rencontre des artistes qui vont lui faire découvrir Paris à travers leur art.

Du coup le nom du blog est plutôt pas mal trouvé par les filles, moi niveau imagination c'était 0 sur ce point. J'espère que ce projet n'est pas trop ambitieux et qu'on arrivera à faire ce que l'on a imaginé avec le logiciel d'animation. Après il faudra aussi réfléchir aux pistes pédagogiques mais je pense que je veux aller trop vite encore une fois.

Extrait 1 journal de création T, annexe page 435

Journal de bord

typiquement anglais qui pourront peut être nous servir pour notre ebook (j'ai pris des photos des gares, monuments, rues, habitations...) on ne sait jamais! J'ai également posté pas mal de commentaires sur les autres blogs, je suis fascinées par les talents artistiques de certains, je ne sais même pas dessiner une maison!

Extrait 1 journal de création F, annexe page 440

Les images de soi élaborées dans la confrontation à l'Autre ne semblent pas destructrices pour le sujet parlant même si certaines attestent d'un manque de compétences dans quelques domaines. Au contraire, le sujet parlant évoque sa fascination pour l'Autre et considère l'Autre comme une ressource en soi. Le sujet parlant prend ainsi conscience de la complémentarité des membres du groupe et de la richesse générée par la diversité. Il adopte alors volontairement le rôle d'apprenant et devient acteur de son propre développement comme le montre l'exemple ci-dessous. L'étudiante consciente de ses lacunes en TIC fait appel aux membres du groupe pour développer les compétences qu'elle n'a pas.

28 novembre 2011	Bien que mes connaissances dans l'informatique ne soient pas légères (!), depuis le début je vois les effets de la différence d'âge qu'il y a entre moi et les deux filles. Elles sont plus familiarisées avec « Google documents », par exemple, et j'ai découvert cet outil avec elles. Emma connaît bien le montage de vidéos aussi, je lui demanderai de m'apprendre !! Cristina a répondu à mon appel d'aide pour faire tourner le dessin de la 1ère page - c'est super réussi !
------------------	---

Extrait 1 journal de création C, annexe page 443

Le sujet parlant se définit donc peu à peu personnellement et professionnellement dans l'action créatrice collective. Il prend conscience de lui en se regardant comme on regarde un autre. Le « sujet parlant » qui s'arrache à lui-même est déjà potentiellement autre. Il lui revient alors de décider de changer, de construire son identité professionnelle.

5.2.3. L'Autre comme condition du développement professionnel

Dans l'action créatrice collective, les rôles changent constamment. Le sujet parlant peut être apprenant ou expert, chef de projet ou exécutant. Il occupe ainsi une position haute ou basse dans le groupe en fonction de ses compétences professionnelles et de sa capacité à s'affirmer. La subjectivité, régulièrement menacée, doit constamment se manifester en usant de savoir-faire ou de subterfuges. Dans le premier extrait ci-dessous, la domination est justifiée par la compétence professionnelle développée. Le sujet parlant met en scène un formateur TIC, « Mr Jablonka » et emploie un terme technique, « plan alterné », pour affirmer sa professionnalité. Dans le second extrait, il s'oppose à l'Autre en s'appuyant sur ses compétences disciplinaires et didactiques. L'étudiante accentue le manque de connaissances culturelles de l'Autre en apportant ses propres connaissances sur la culture britannique et américaine. Elle souligne également le manque de rigueur didactique de l'Autre et, par conséquent, de professionnalisme en montrant la cohérence apportée par les précisions culturelles et l'intérêt du détail dans l'apprentissage des langues. Le manque de cohérence et de connaissances, vécu comme un manque de professionnalisme, permet au sujet parlant de se dresser contre l'Autre radicalement : « je ne prendrai pas les badges américains ».

Dans les deux cas, la domination du sujet parlant s'exerce par un marquage fort de la professionnalité.

J'explique à Hugues, en me moquant de lui je l'avoue que lorsque l'on va regarder cette vidéo (plan alterné) on risquerait d'avoir la nausée. J'ai suivi les cours facultatifs de Mr Jablonka sur la vidéo avec Lucie et donc on a appris comment effectuer une interview. Il me cède la caméra. (Fallait t'inscrire à ce cours Hugues !!! ;)

Extrait 1 journal de création Q, annexe page 447

Je suis frustrée, car j'avais trouvé le bon badge et l'avais posté sur google documents pour que les filles puissent le voir. Aujourd'hui Cristina a insisté à passer les deux heures du cours à rajouter les noms des détectives sur un modèle de badge américain avec Gimp. Je lui ai dit deux fois que c'était inutile, mais c'était pendant que Frédérique nous informait sur les pédagogies nouvelles, et je voyais ce qu'elle faisait sur l'écran mais ne pouvais pas lui expliquer...
Bref, le badge n'est qu'un détail, mais pour moi les détails sont importants pour un travail de qualité - on ne peut pas mettre un modèle de badge américain, puis l'inscription des noms est une jolie idée mais ne se fait pas en Angleterre - il s'agit de petits carnets avec le badge d'un côté et la carte identité de l'autre (en plus le badge britannique a la couronne de la royauté dessus - c'est tellement plus cohérent).
Je suis sûrement trop perfectionniste, et ces problèmes sont certainement réguliers dans un projet d'équipe, mais si je continue mon travail sur l'ebook, que j'aimerais emener jusqu'à la finition, je ne prendrai pas les badges américains.

Extrait 2 journal de création C, annexe page 442

Dans les extraits suivants, le sujet devance les membres du groupe pour imposer ses idées. L'étudiante s'empare du projet en le travaillant chez elle. Les indices de temps comme « ce soir », « cette nuit », « six soirées » et les indices de personnes comme « avec mon ami » indiquent qu'elle mène le projet avec d'autres personnes. La subjectivité s'affirme alors par la création en dehors du groupe.

31 octobre 2011	Ce soir j'ai parlé du projet avec mon ami. Mes doutes sur les personnages nous ont emmené à penser à une histoire de détective. Ensemble nous avons conçu et développé une intrigue autour d'un cambriolage des bijoux de la reine. J'étais très heureuse d'avoir une direction dans laquelle nous pouvions focaliser nos efforts. L'histoire a été très bien accueillie par Emma et Cristina.
-----------------	--

Extrait 3 journal de création C, annexe page 442

3 avril 2012	Cette nuit j'ai réfléchi sur le projet. J'ai regardé le travail qu'avait été fait jusque là et c'est moi qui a réalisé la plupart (avec Frédérique qui s'est chargée de la didactisation, une part énorme de l'ensemble). Je viens donc d'esquisser un tableau dans google docs avec d'un côté la liste de tâches à accomplir et de l'autre des cases pour mettre nos prénoms. Je me suis portée volontaire pour plus de la moitié des tâches. On verra si les filles se porteront volontaires sur les autres - avec les vacances, malgré le mémoire à écrire, j'espère avancer sur les choses qu'il reste à faire.
	J'ai dédié six soirées sur les deux semaines de vacances à la fabrication des personnages (une soirée de 2 à 4 heures pour chaque). Qu'est-ce que j'ai aimé faire ça ! Il y a quelques semaines j'ai trouvé des livrets d'échantillons de tissus dans la rue que j'ai ramassés - je me suis dit que ça pourrait servir un jour... Les couleurs étaient plutôt vive, et le tissu épais, parfait pour la création des personnages.

Extrait 4 journal de création C, annexe page 443

La subjectivité s'affirme également dans le journal de création en l'absence de l'Autre. En effet, le sujet parlant rappelle au lecteur (le formateur) qu'il est à l'origine d'une idée ou l'auteur d'une création. Il échappe alors à la domination de l'Autre en se détachant des idées de l'Autre et en revendiquant les siennes.

Lundi 7 novembre 2011

Aujourd'hui nous avons surtout travaillé sur la mise en place de l'histoire pour notre ebook. C'est difficile de dire qui a trouvé quoi car la plupart du temps les idées s'enchaînent. Par contre l'idée de faire des croissants vient de moi car j'ai un ami qui sait les faire. Je me suis dit que c'est une bonne idée de montrer aux élèves comment faire des croissants vu la réputation des croissants ou même de la baguette française à l'étranger. J'ai beaucoup aimé l'idée de Gwen d'insérer un extrait de film comme la Grande Vadrouille, aucun rapport avec les croissants, mais c'est un film bien français.

Extrait 2 journal de création K, annexe page 429

Le sujet peut aussi être amené à occuper une position haute contre son gré quand le projet est menacé. Dans l'extrait suivant, l'étudiante se défend d'être méchante et de vouloir diriger le groupe. Elle se veut conciliante. Elle cherche à dialoguer, communiquer pour sauver le projet. Le verbe « dire » est répété volontairement dans l'énoncé pour afficher sa volonté de consensus et il est accompagné de l'adverbe « gentiment ». L'Autre l'oblige à réguler le groupe.

Je n'aime pas jouer les méchantes mais je redis aux filles ce que j'avais déjà eu l'occasion de dire gentiment (notamment à Leila) dans le passé : faut vraiment faire un effort, comment peut-on y arriver et présenter quelque chose de bien en mai si le travail qu'on se répartit n'est pas fait en temps et en heure ?

Extrait 1 journal de création S, annexe page 453

Enfin, les sujets peuvent afficher la volonté d'occuper la même position, adopter des rapports consensuels. Dans l'extrait suivant, l'étudiante évoque le concours de dessin organisé par le groupe pour choisir le personnage de l'album de jeunesse. Le sujet parlant a recours au pronom personnel à la troisième personne du pluriel « nous » ainsi qu'au déterminant possessif « notre » pour afficher la cohésion du groupe, l'harmonie. Les indices de personnes sont suivies de modalités affectives telles que « petit extraterrestre », « un rondouillet petit bonhomme » et d'appréciations positives comme « je suis très contente » ou « je le trouve vraiment très beau » renforcées par des adverbes d'intensité.

Lundi 14 novembre :

Séance haute en couleur : après un "concourt", que Mylène et moi surnommons l'élection de MISTER GUSTAVO nous avons finalement tranché, notre petit extra terrestre sera un rondouillet petit bonhomme à 4 bras... en effet le Gustavo de Mylène a remporter l'élection. J'en suis très contente je le trouve vraiment très beau!!

Extrait 1 journal de création J, annexe page 456

Les différents extraits de journaux montrent que le sujet oscille constamment entre la position haute et basse dans son rapport à Autrui lors du processus de création. Il apprend ainsi à construire sa subjectivité par l'affirmation de ses compétences, la ruse, la régulation, le dialogue, la recherche de consensus ou la revendication d'idées. La recherche de domination est cependant accompagnée par une nécessaire recherche de compromis. Même s'il y a domination comme dans la situation institutionnelle hiérarchique, la communauté de pratique atténue et régule la portée des actes menaçants. Le sujet cherche à « être avec » pour atteindre son objectif et à construire sa professionnalité. On voit clairement que ce sont les faces positives qui l'emportent.

Pour nous résumer, dans les premiers journaux de bord, l'enjeu professionnel est fort. Le sujet est pourtant totalement nié et privé du langage, la voix est prisonnière de l'Autre. Les marques de l'énonciation linguistique disparaissent. L'institution oblige le futur enseignant à endosser le rôle préétabli de l'agent de l'État. Il se borne à intérioriser les pratiques prescrites, la parole doxique de l'Autre. L'absence de co-engagement vers l'objectif à atteindre (Gilbert, 2008) empêche la construction identitaire professionnelle. Elle aboutit à une perte d'identité. Dans les seconds journaux (les journaux de mobilité), il n'y a pas d'enjeu professionnel institutionnel. Les journaux visent le dévoilement de la personne par l'observation d'une culture étrangère et l'analyse de l'agir professionnel dans un contexte éducatif autre. Le sujet se constitue des objets multiples (didactiques, iconoclastes, etc.) qui lui permettent de se distancier et de se positionner. Toutefois,

les objets façonnés à partir de l'expérience personnelle et professionnelle vécue sont choisis par le sujet. Enfin, dans les derniers journaux (les journaux de création), le sujet se construit dans l'action sociale. L'image de soi n'est pas liée aux choix de l'individu mais à une tâche commune à accomplir. Le sujet découvre et apprend l'enjeu social. Il expérimente la professionnalité. Le journal retrace alors le jugement évaluatif du sujet qui émane du *créer ensemble*.

Cette deuxième phase de mon analyse montre que le journal est un outil qualitatif à condition que la subjectivité puisse se réaliser. La construction identitaire professionnelle n'émane pas de l'outil qui n'est qu'un artefact (Rabardel, 1995) mais de l'intersubjectivité favorisée par l'environnement de formation. Le discours évaluatif du sujet n'est pas donné dans l'outil, il se construit dans le rapport des sujets à une culture étrangère ou à la création. Le qualitatif provient donc de l'intersubjectivité inhérente à l'activité de langage où les « actes d'appréciation » (Peytard, 1990) des sujets s'entremêlent. Il semble alors intéressant d'aller vers une écriture sociale partagée des expériences professionnelles.

Chapitre 6

Web 2.0 et dialogisme : éclosion de la communauté de pratique

« C'est en ce sens que l'homme a un besoin esthétique absolu de l'autre, de sa vision, de sa mémoire, qui le rassemble et l'unifie et qui, seule, est susceptible de lui procurer un achèvement extérieur. Notre individualité n'aurait pas d'existence si l'autre ne la créait ».

Bakhtine, 1984

Les analyses de discours précédentes montrent que la construction identitaire professionnelle résulte de l'interaction sociale liée à une « intention collective » (Gilbert, 2008 ; Perreau, 2010), dans notre cas, créer ensemble. Ce constat nous invite à comprendre comment la construction identitaire professionnelle émerge des interactions sociales dans le cadre de la création de ressources didactiques pour l'apprentissage des langues, d'où le choix d'un corpus homogène autour de la création didactique constitué à partir des échanges favorisés par les outils du web 2.0. Les artefacts du web 2.0 sont exploités dans la mesure où ils génèrent une dynamique sociale (Dillenbourg, Poirier, Carles 2003). Le forum, le wiki et le blogue communautaire constituent des écrits sociaux interactifs impliquant un co-engagement (Gilbert, 2008) et une action sociale partagée qui permettent de dépasser la dimension individuelle de l'écriture propre aux journaux. Le dispositif conçu pour l'expérimentation lors de la troisième année (2011-12) accorde ainsi une place centrale au sujet social dans la construction de l'identité professionnelle dans le cadre d'une culture partagée qui se crée au sein de la communauté de pratique (Wenger, 2005). Chaque sujet social prend en main son développement personnel et professionnel avec et grâce à ses pairs. Le web 2.0 qui porte les communautés grâce aux artefacts sociaux nous place alors au cœur de l'intersubjectivité, du dialogisme et de l'évaluation sociale de Bakhtine/Voloshinov.

Pour Bakhtine/Voloshinov, les langues sont par essence éminemment sociales et intersubjectives. Elles s'actualisent dans l'interaction sociale (Boutet, 1994 : 44). Bakhtine/Voloshinov considèrent l'Autre comme « le médiateur », voire « la condition » de la parole du sujet parlant. Ils posent alors « *l'autre en discours* à travers le concept de *dialogisme* » (Bres, 1998 ; Bres, 1999) sous la forme de dialogisation interdiscursive et de dialogisation interlocutive. Cette double orientation vers ce qui a déjà été dit par d'autres et ce que l'on va dire permet de rendre compte du contexte intersubjectif. Elle repose sur l'idée que toute énonciation est un événement de langage. L'énonciation convoque des paroles plurielles et se construit sur « une compréhension-réponse ». Cette manière de « comprendre-répondre » n'est pas simplement une façon de parler mais révèle une façon « d'écouter-apprécier », donc de dialoguer. Dans cette vision du dialogisme, il n'y a pas d'énonciation sans appréciation, sans évaluation. Elle opère dans la compréhension-responsive active des locuteurs. L'évaluation est de ce fait interne au processus dialogique qui met en scène des voix. Elle est, par conséquent, éminemment sociale. Bres et Mellet (2009) disent que « l'énoncé est habité, du fait de la nécessaire rencontre du discours avec d'autres discours, non seulement de la présence de l'énonciateur et de l'énonciataire, mais également d'autres « voix » à partir desquelles s'énoncent ces autres discours, voix qui le feuilletent énonciativement ». L'évaluation joue donc

un rôle essentiel dans le processus de construction de sens de la langue qui repose sur la transformation de la « signification » en « thème » au sein des énonciations » (Boutet, 1994 : 43). Voloshinov (2010 : 333) définit la signification comme « *l'appareil technique de réalisation du thème* » et le thème comme « *un système dynamique et complexe, qui s'efforce d'être en adéquation avec un moment donné du devenir* ». On ne peut donc pas « construire d'énonciation sans orientation appréciative ». « Évaluer est une opération qui supporte toute énonciation » (Peytard, 1990).

L'analyse que je vais développer consiste ainsi à trouver les marqueurs d'opération dialogique, plus précisément les marqueurs du positionnement intersubjectif dans la dialogisation interdiscursive et interlocutive émanant des échanges favorisés par le web 2.0. Je m'inspire pour ce faire de l'approche méthodologique proposée par Bres afin de mesurer l'impact de l'évaluation sociale sur le développement des compétences professionnelles des enseignants de langues. Elle porte en particulier sur les liens dialogiques qui s'établissent entre les locuteurs, sur la variation du positionnement intersubjectif des futurs enseignants de langues. L'étude du corpus sélectionné suit les étapes du projet de création d'une ressource numérique interactive pour l'apprentissage d'une langue : constitution des groupes grâce au forum, histoire de la création avec le blogue, bilan professionnel du projet avec le wiki et enfin, pour croiser ces analyses, un focus groupe regroupant les acteurs ayant expérimenté leur création avec les élèves allemands.

Cette analyse des marqueurs dialogiques est confrontée aux suggestions et analyse d'un logiciel lexicométrique, Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, de P. Ratinaud). Iramuteq est un logiciel distribué en licence GNU (il est encore en cours de développement et ne peut donc donner qu'une indication générale). Il permet de réaliser différentes analyses dont :

- la description des effectifs d'apparition de chacune des formes,
- la classification en unités fondée sur la méthode Alceste,
- l'analyse factorielle des correspondances sur des tableaux lexicaux.

Il propose plusieurs représentations graphiques dont un arbre des liaisons lexicales et un nuage de mots auxquels j'aurai recours. J'utiliserai aussi le concordancier qui permet de vérifier la signification des mots dans leur contexte.

D'une manière plus générale, ce qui m'intéresse dans la méthode Alceste, c'est son approche qualitative et inductive. Pour Reinert (1993, 2006, 2007), le discours est une activité sociale. Il s'agit pour lui d'« analyser les traces de l'activité discursive qui le fonde en tant qu'elles se

stabilisent ». L'analyse du discours proposée s'appuie sur la pragmatique de Pierce et aboutit à la notion des « mondes lexicaux ». Le thème d'un discours « circule d'énoncé en énoncé » pour donner un sens au discours. Reinert est ainsi intéressé plus par la « circulation du sens dans un discours » que par des données purement statistiques sur les mots. La méthode Alceste repose sur l'hypothèse que « dans l'activité langagière, les mots pleins constituent [...] des traces possibles des contenus de nos activités. Ils ne sont pas les signifiants mais bien des traces possibles de ce contenu en acte ».

Cette optique est donc proche de ma lecture du discours et de la recherche des marqueurs dialogiques. L'analyse Alceste ne cherche pas à comparer des distributions statistiques des mots mais à mettre en évidence selon Reinert « une organisation du texte qui « mémorise » ses conditions d'organisation ». Le texte est considéré comme un ensemble d'énoncés dans le sens de la polyphonie du discours de Ducrot. On aboutit alors à la mise au jour de « mondes lexicaux », ou de « lieux communs » lorsqu'il s'agit d'une communauté, révélant différents points de vue. Le monde lexical s'appuie sur les traces laissées par l'activité du/des énonciateurs. Les mondes lexicaux révélés n'ont rien d'absolu, ils constituent à un moment donné des « espaces intermédiaires médiatisant l'action » et expriment les « points de vue » autour de cette action.

6.1. Le forum comme révélateur d'une « intentionnalité collective »

L'artefact forum a servi de support aux premiers échanges du processus de création. Le corpus est composé de 9 forums dont l'objectif principal était la constitution des groupes et la définition du projet, c'est-à-dire la création du co-engagement nécessaire à la formation de toute communauté (Gilbert, 2008).

D'un point de vue technique pour le traitement informatique, le corpus doit se présenter sous la forme d'un fichier texte (.txt) ce qui nécessite donc de le débarrasser de toute mise en forme mais aussi des caractères spéciaux et des accents. Après formatage et nettoyage, on dispose d'un ensemble de 1279 formes et de 4707 occurrences. La première représentation graphique sous forme de nuage de mots révèle un système de déictiques autour de « je » / « on » / « il » et « nous ». Un deuxième ensemble composé des mots « idée » / « enfant » / « penser » et « petit » se détache également nettement. Tout autour de ce cœur, un autre ensemble, qui semble plus disparate, ressort avec « quartier » / « personnage » / « rue » / « restaurant » / « histoire » / « photo » / « trouver » / « découvrir » / « voir » / « Paris » / « français » / « allemand » / « aimer » / « apprendre » / « langue », etc.

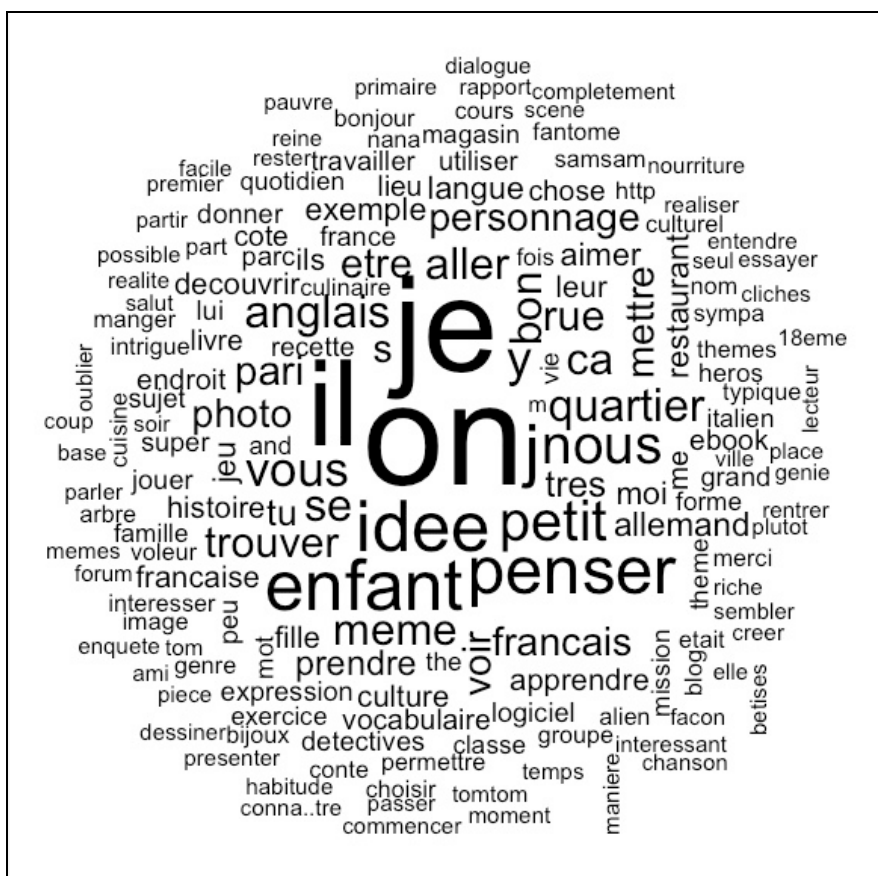


Figure 18 : Nuage de mots du Forum

La représentation graphique de l'arbre des liaisons lexicales du corpus forum fait apparaître une constellation de mots fortement liés entre eux avec trois branches autour de « idée » (34 occurrences) / « enfant » (34 occurrences) / « penser » (32 occurrences). Ces mots phares expriment déjà l'importance apportée à la création didactique dans cette première phase du travail. La recherche d' « idées » est une des activités principales des membres de la communauté. Le mot « enfant » (34 occurrences) montre aussi que la préoccupation première est l'apprenant avec une forte préoccupation culturelle. Enfin le mot « penser », qui renvoie étymologiquement à peser, évaluer et apprécier, constitue l'autre aspect primordial de l'activité de la communauté.

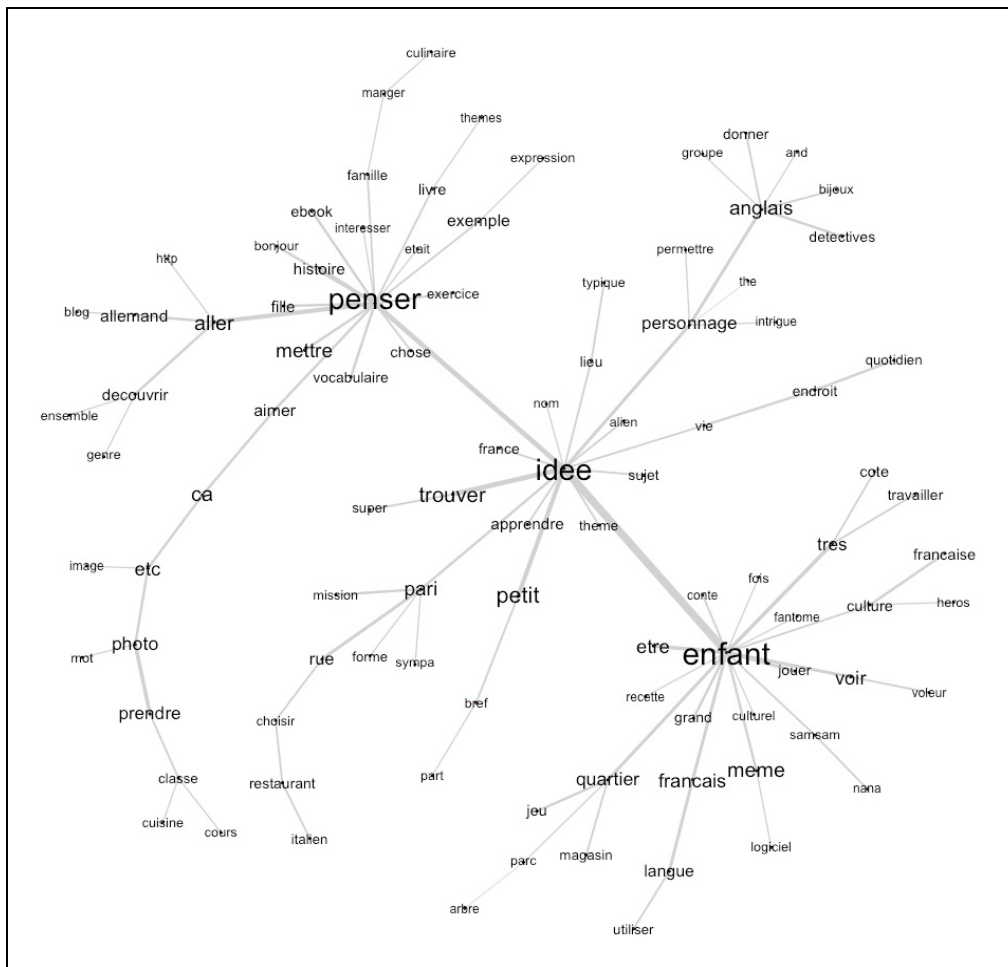


Figure 19 : Arbre des liaisons lexicales des forums

Les « idées », ou images inachevées en devenir, constituent la dynamique des échanges. Construites à partir d'un objectif commun (la création de ressources pour l'apprentissage des langues à l'école primaire), d'une « nous-intention » (Perreau, 2010), les « idées » ou images sont soumises au jugement appréciatif des membres de la communauté de pratique qui les façonnent et refaçonnent, d'où la récurrence des verbes « penser », « trouver » et « aimer ». Le nombre d'occurrences pour ces trois verbes, 57 au total, montre la dynamique de la « compréhension-responsive active » dans l'élaboration du projet professionnel. Les idées véhiculées sont accompagnées de demandes d'appréciation directes ou indirectes, de demandes de dire ou de jugements critiques constructifs. Le concordancier ci-dessous montre que le terme « idée » est très souvent encadré par des adjectifs qualificatifs comme « bonne », « pauvre », « chouette », « réalisable ». L'idée soumise est reprise par les membres de la communauté : « l'idée d'alien », « l'idée des identités ». Elle est ensuite qualifiée et commentée : « les deux idées sont intéressantes les contes toucheront peut-être plus ». Elle déclenche aussi des actions personnelles : « du coup j'ai fait des dessins ».

Concordancier

****forum *forum_8
rouvent l heterogeneite de ce quartier et de la france bonne idee a quoi pourrait s interesser en particulier un enfant
ment de l annee cliquer pour eventuellement trouver quelques idee la langue de la nourriture des aliments et de l art cu
e leurs habitudes culinaires les fetes etc oui tres chouette idee aller la rencontre d enfants avec des habitudes cultur

****forum *forum_9
nts qu il faut absolument que l on prenne en photo oui bonne idee

****forum *forum_7
ue je pensais faire mais je trouve juste que c est pauvre en idee surtout quand il commence faire froid et j ai jamais b
is jouent quoi bon tu vas me dire ben c est pas si pauvre en idee du coup salut laetitia oui c est interessant ma questi
ut d habitude souligner le contraste pour faire valoir cette idee alors qu en realite je trouve que c est faux de penser
don pour les accents il y en a pas sur le clavier polonais l idee des rues de paris me plait mais que veux tu dire par l
qu est ce que je veux dire ben j en sais rien je balance des idee parce que on habite une ville ou tout est possible et
selon moi il faut faire quelques recherches pour voir quelle idee est realisable et seulement ensuite se decider ce qu o
sable et seulement ensuite se decider ce qu on fait les deux idee sont interessantes les contes toucheront peut etre plu

****forum *forum_4
on et une fille avec des uniformes d ecoles anglaises mais l idee de cristina de nous représenter en personnage est une
de cristina de nous représenter en personnage est une bonne idee je trouve alexandra en anglaise cristina en francaise
ns ou des petites histoires a lire parfois ou toujours votre idee des identites du groupe a garder est excellente vous p
s des journalistes des detectives des aventurieres de bonnes idee au sujet des personnages j aimais bien notre idee de d
au sujet des personnages j aimais bien notre idee de deux ecoliers anglais du coup j ai fait des dessins
uk et l italie ca manque de coherence pour moi j aime bcp l idee d un vocab vid pour chaque theme aborde on devra faire
l experience et je vous raconterai comment ca s est passe l idee est de faire participer les enfants un maximum de les
n mais je pense avoir trouve une bonne intrigue finalement l idee que nous soyons les personnages est meilleure que les

****forum *forum_1
t je vous avais parle je ne sais pas ce que vous en pensez l idee de mission a accomplir est interessante elle invite le
a l iufm courant octobre bon courrage les filles j aime bcp l idee d alien perso mais je pense qu il lui faudra soit un a
s une invitation a la culture et a la langue francaise oui l idee d une aide avec l onglet qui apparait quand l enfant a
a des difficultes cela peut sous forme d un genie tres bonne idee on pourrait aussi introduire des points culture comme
se baladent a paris pendant que leur mamie joue au bridge l idee n est pas de faire un copier coller on peut aussi parl
qu on se mette deje d accord ensemble puis on soumettra nos idee aux autres par la suite donc on part sur l idee d un p
aux autres par la suite donc on part sur l idee d un petit alien arrive par hasard par curiosite avec
ire en elle meme mais tu as completement raison il en faut l idee du quizz est vraiment bien aussi l alien pourrait s ad
pitre tu en penses quoi qu entends tu par exercice de bonnes idee a creuser voici quelques themes abordes par les petits

****forum *forum_6
filon permettant de mettre en scene ces 3 langues j avais l idee d utiliser les expressions type idiomatismes je donne
lors ne passez pas a cote je trouve que c est une tres bonne idee j envisageais aussi de travailler sur les expressions

****forum *forum_3
sur un projet de fle a destination de petits allemands notre idee c est de partir de la rencontre entre deux petits supe
ire les petits superheros et leurs familles amis voila a vos idee bon weekend je pensais aussi ajouter dans le ebook les
ferre jusqu au repertoire actuel thomas fersen et cie bonne idee le karaoke pour entrainer la lecture cote betises je p
une pluie de betises pour samsam pourquoi pas il y a bien l idee du petit super heros apres pour tomtom et nana ils son

Document 19 : Concordancier forum occurrence de « idée »

Elles émanent du collectif, ce qui explique l'apparition d'un « je » qui désigne une « totalité que l'on ne peut pas complètement réduire à ses parties » (Perreau, 2010). En effet, le déictique « je », fortement employé (107 occurrences) est un « je avec les autres », c'est-à-dire un « je » qui pense avec les autres, qui réagit avec les autres. Il est souvent associé au déictique « on » ou « nous ». Les exemples suivants tirés du concordancier montrent que le sujet de l'énonciation s'inclut au nombre des auteurs de file a communauté de pratique :

- « je pense que nous devrions consulter les livres etc. »,
- « je vous avais parlé je ne sais pas ce que vous en pensez »,
- « je pense qu'on peut faire des choses marrantes ».

La valeur du déictique « je » fait donc écho à la valeur inclusive du pronom « nous » (24 occurrences) issu de « l'entité nouvelle » (Gilbert, 2008) créée par le co-engagement et du pronom « on » fortement utilisé (81 occurrences). Parmi les 81 occurrences de « on » révélées par le concordancier, 78 occurrences renvoient à la valeur inclusive du pronom « on », valeur qui inclut « le sujet de l'énonciation » « dans la composition interne de « on », avec d'autres » (Boutet, 1994 : 110).

```

****forum *forum_1
    alors juste un petit resume de ce qu on s etait dit en cours on a pense pour notre ebook a l his
    s etait dit en cours on a pense pour notre ebook a l histoire d un petit extra_t
difficultes cela peut sous forme d un genie tres bonne idee on pourrait aussi introduire des points culture comme dans
ie joue au bridge l idee n est pas de faire un copier coller on peut aussi parler cuisine lieu typique pour telle ou tel
niere l enfant aura un vocabulaire varies dalila je crois qu on est que toutes les deux je propose qu on se mette deje d
    est que toutes les deux je propose qu on se mette deje d accord ensemble puis on soumettra nos id
    se mette deje d accord ensemble puis on soumettra nos idee aux autres par la suite donc on part
    soumettra nos idee aux autres par la suite donc on part sur l idee d un petit alien arrive par hasard par c
il peut y avoir des endroits typiques tour eiffel montmartre on essaiera de se mettre d accord pour selectionner les lie
uette et croissants a la boulangerie par exemple je pense qu on a peu pres le corps la base il faudrait maintenant pense
chute pour la fin de l aventure de notre alien bonjour sarah on a peu pres tout il faudra juste integrer des exercices d
beaucoup aime ma visite mais je ne me souviens plus comment on dit en gros il les invite explicitement a dire tout ce q
a la maitresse merci je pense qu il y a plusieurs themes qu on peut facilement inclure dans l histoire oui c est exact

****forum *forum_6
    alors comme je le disais dans une autre partie du forum on a la chance de pouvoir exploiter 3 langues trois nation
xpressions type idiomatismes je donne un exemple en francais on utilise l expression quand les poules auront des dents p
carrement d animal et ca donne when pigs can fly je pense qu on peut faire des choses marrantes autour de ca en ajoutant
t de sa correspondance it rains cats and dogs il faudrait qu on collecte plusieurs expressions de ce type pour avoir une

****forum *forum_3
ite pour faire un petit point sur nos avancees pour le ebook on est partis sur un projet de fle a destination de petits
pourquoi pas sous la forme de petits karaokes ou de clips ou on pourrait faire apparaitre les paroles brassens brel ferr
se et je ne connais pas trop je pense que ca serait mieux si on applique a chacun un style different de toute facon il f

```

Document 20 : Concordancier forum occurrences de « on »

Seules 3 occurrences font apparaître un « sujet de l'énonciation » inclus « comme n'importe quel individu dans la composition interne de on » (Boutet, 1994 : 110) : « des restaurants chinois où on y mange des nems etc. », « dans d'autres quartiers on peut jouer avec les mêmes jeux mais d'une autre façon », « en français, on utilise l'expression etc. ». Dans ces trois énoncés, le pronom « on » à valeur indéfinie ne marque pas l'interaction explicite entre les interlocuteurs mais il renvoie à des valeurs de vérité générale. La valeur « je et les autres » contrairement à la valeur indéfinie permet de déterminer les autres qui composent le « on » (Boutet, 1994 : 118). Il s'agit des membres de la communauté de pratique co-engagés dans le projet de création en cours d'élaboration « lié les uns les autres d'une manière spécifique et identifiable » (Gilbert, 2008). Le pronom « il » quant à lui, essentiellement utilisé à la forme impersonnelle, renvoie très rarement à un personnage de l'histoire ou à l'apprenant. Employé fréquemment avec le verbe falloir (26 occurrences), le pronom « il » (65 occurrences) renvoie avant tout à l'action collective comme le montre l'extrait du concordancier.

```

****forum *forum_5
    c est le premier groupe constitue il faut qu on mette en place un storyboard moi je suis part
se presente avec une photo portrait ou on fait des grimaces il faudrait d ailleurs creer le blog on en reparlera avec a
qu on voudra realiser je maîtrise bien le logiciel flash et il semblerait que ce soit le meme genre de logiciel mais en
e donc c est encore mieux quel blog on a pas encore de titre il faut deja avoir une adresse gmail pour aller sur blogger
e adresse gmail pour aller sur blogger we mais le hic est qu il nous faut un scenario avec un sujet precis pour faire de
en france mais sur quoi le sujet veux tu travailler au debut il est bien de se presenter avec nos photos qu on animera q
on transformera et qu on habillera etc mais ensuite ensuite il faut creer un album pour des enfants qui apprennent le f

****forum *forum_2
tous nous allons tout d abord poser le cadre de notre ebook il est destine a enseigner le francais a des eleves alleman
e anais et une allemande annika annika est arrivee en france il y a peu et est dans la meme classe de ce2 qu anais les d
malinou rastapouette a quitte sa maitresse pour isodara dont il est amoureux il a fait croire qu un chat l avait enleve
est amoureux il a fait croire qu un chat l avait enleve c etait une mise

```

Document 21 : Concordancier forum occurrences de « il »

Les membres de la communauté de pratique forment ainsi « un ensemble unitaire » (Perreau, 2010) qui fabrique des connaissances à travers un marqueur dialogique, l'interrogation. Les interrogations portent sur la mise en place de l'histoire ainsi que sur la mise en œuvre de la langue et de la culture dans le scénario créé. Le nuage de mots révèle le questionnement des membres de la communauté concernant la conception des personnages et l'intrigue (14 occurrences de « personnage », 5 de « héros », 5 de « mission »), l'espace-temps (18 occurrences de « quartier », 16 de « rue », 7 de « endroit », 7 de « lieu », 6 de « parc », 5 de « quotidien »), la dimension culturelle et interculturelle (12 occurrences de culture/culturel, 10 de « allemand ») la langue (9 occurrences de « langue », 7 de « vocabulaire », 6 de « expressions », 14 de « français ») et le rôle du visuel dans l'apprentissage des langues (14 occurrences de « photo »). Ces premières interrogations font apparaître les composantes de base de l'interaction sociale nécessaires à l'apprentissage par tâches où les actes de parole se réalisent dans des actions en contexte social (cadre spatio-temporel, participants, finalité). Elles révèlent une didactique en acte en cours d'élaboration.

L'interrogation ne correspond donc pas à une simple demande d'information. Elle exprime « de l'incertitude » et elle « fait appel à une réponse », ce qui lui confère une dimension dialogique (Therkelsen, 2009). Elle a pour fonction de provoquer la réaction des membres de la collectivité, de solliciter un avis ou encore de mettre en débat des idées. Elle équivaut à une « demande de dire » (Quillard, 2001), à une ouverture aux différents points de vue que Lehti (2010) nomme « expansion dialogique ». Cette expansion dialogique à travers l'interrogation revêt différentes formes. Elle peut être déclenchée par un énoncé interrogatif ou déclaratif, exprimer une demande liée à un « non-savoir certain » ou à un « savoir incertain » (Therkelsen, 2009). L'analyse du forum confirme la volonté d'ouverture aux différents points de vue par la « demande de dire ». Les questions peuvent être adressées directement à la communauté de pratique dans sa globalité pour susciter des réactions. Elles représentent alors « la forme la plus manifeste du dialogisme interlocutif » (Lehti, 2010). Elles sont adressées directement aux membres de la communauté par le pronom « vous ». Elles visent avant tout à obtenir une interaction avec les lecteurs sans pour autant exclure une réponse de chaque lecteur. La volonté d'expansion dialogique est ainsi fortement marquée comme le montre l'exemple suivant.

Tout au long, on peut insérer des photos d'endroits typiquement anglais, (les deux détectives au salon de thé qui réfléchissent... (il y a un salon de thé 'à l'anglaise' à Paris).

Chaque réponse des personnages interrogés est un film à part, on doit cliquer dessus pour avoir sa réponse...

pour le bruit dans la pièce au-dessus, on peut insérer juste une bande sonore. (« Suddenly, they heard a suspicious noise in the room upstairs...click here to hear the sound ») ou un truc du genre.

Etc.etc.etc

Je pense qu'on peut vraiment s'amuser avec cette intrigue, est-ce qu'elle vous inspire aussi ?



Extrait 1 Forum 4, annexe page 470

La « demande de dire » peut toutefois être formulée par une interrogation indirecte renforcée par une négation. Elle a alors la même valeur illocutoire que l'interrogative initiée dans l'exemple précédent par « est-ce-que ». L'interaction directe avec la communauté de pratique est tout autant explicite :

par JB, Sunday 30 October 2011, 19:24

Alors, juste un petit résumé de ce qu'on s'était dit en cours : on a pensé pour notre e-book à l'histoire d'un petit extra-terrestre (pas un Français, ni un Canadien, ni, ni, ni... pour une identification plus facile de la part de la classe canadienne). Bref ce petit « être » se retrouve projeté sur Terre, en France, à Paris et va donc devoir découvrir la ville.

Moi je m'étais aussi dit que ça pourrait être sympa de lui faire visiter la ville sous forme d'énigmes : pour pouvoir rentrer chez lui il devra remplir tout un tas de missions, ces missions le feront voyager dans tout Paris et lui feront découvrir la vie en France (un peu comme le livre dont je vous avais parlé) **Je ne sais pas ce que vous en pensez...**

Extrait 1 Forum 1, annexe page 460

Les questions peuvent également être adressées à des membres de la communauté en particulier lorsque des incertitudes clairement identifiées sont à lever. Les questions sont alors adressées par le pronom « tu ». Dans l'exemple ci-dessous, le questionnement porte sur la place des exercices. Les questions formulées font appel à l'avis d'un membre de la communauté en particulier.

par SC, Monday 31 October 2011, 09:54

J'avais pas pensé aux exercices à inclure, j'étais focalisée sur l'histoire en elle-même mais tu as complètement raison, il en faut !

L'idée du quizz est vraiment bien aussi, l'alien pourrait s'adresser directement aux enfants "J'ai beaucoup aimé ma visite mais je ne me souviens plus comment on dit "... " ?" ...en gros, il les invite explicitement à dire tout ce qu'ils ont appris.

par SC, Monday 31 October 2011, 10:00

Juste une chose : tu vois les exercices placés à quels moments dans la progression de l'histoire ? A la fin d'un chapitre (mais je ne sais pas si c'est très pertinent de diviser en chapitre, tu en penses quoi ?) ?

Extrait 2 Forum 1, annexe page 462

L'énonciateur [E1] : « tu vois les exercices placés à quels moments dans la progression de l'histoire ? » questionne l'énoncé [e] : « les exercices » attribué à l'énonciateur [e1] pour apporter son point de vue sur la place des exercices. En effet, la question partielle indirecte a une valeur illocutoire de « non-demande » (Quillard, 2001) puisqu'elle est suivie de la réponse de [E1] : « A la fin du chapitre ». La réponse semble devancer une objection prêtée à (e1) en responsabilité active. Cependant, cette même réponse est suivie d'un énoncé déclaratif entre parenthèses à valeur illocutoire de question. La première question indirecte introduite par « je ne sais pas si » exprime un « savoir incertain ». La réponse reste ouverte, elle peut être oui ou non. La seconde question appelée question écho, reprend l'assertion de [E1] pour faire appel à l'avis de l'énonciataire. La « non-demande » de [E1] se transforme donc en une « demande de dire » ouverte à des points de vue variés.

Enfin, les questions posées servent à mettre en débat les idées avancées par les membres de la communauté comme le montre l'exemple suivant :

par MG, Monday 31 October 2011, 16:27

Je ne suis pas sur que le restaurant italien soit représentatif du quartier...

Est ce qu'on ne doit pas plutôt choisir une rue ? A la vue des projets précédents...

par LH, Monday 31 October 2011, 16:32

C'était un exemple comme un autre. Cependant il me semble que vers Jules Joffrin il existe une communauté italienne assez importante.

En ce qui concerne le fait de choisir une seule rue, ce qui me paraît compliqué c'est que parfois les restaurants d'une même provenance sont regroupés dans les mêmes coins et je ne sais pas si en une rue on trouvera beaucoup de différents restaurants...

Extrait 1 Forum 9, annexe page 480

L'énonciateur [E1] « Je ne suis pas sur que le restaurant italien soit représentatif du quartier... Est-ce qu'on ne doit pas plutôt choisir une rue ? A la vue des projets précédents.. » attribue l'énoncé [e] « restaurant italien » à l'énonciateur [e1]. Lorsque [E1] dit « je ne suis pas sur que (...) soit représentatif du quartier », il désasserte par le subjonctif l'assertion de [e1] et il la met ensuite en débat par l'interrogative directe à la forme négative « est-ce qu'on ne doit pas plutôt choisir une rue ? ». Celle-ci oriente l'énonciataire vers une réponse positive et contraint son point de vue. L'emploi de l'imparfait « C'était un exemple comme un autre » marque l'abandon de l'idée. L'énonciateur [E2] « En ce qui concerne (...) restaurants ... » attribue ensuite l'énoncé [e] « une rue » à l'énonciateur [e2] pour le discuter. L'enchâssement de l'énoncé [e2] à l'énoncé [E2] associé à une interrogative indirecte marquant une incertitude permet à [E2] d'exprimer son doute et son manque de conviction. Ces mises en débat montrent que les membres de la communauté de pratique sont attentifs aux différents points de vue. Cependant, ils cherchent à faire valoir leurs idées plus fortement que dans la demande d'avis ou de réaction. On relève alors certaines traces de « contraction dialogique », c'est-à-dire de « restriction des points de vue » (Lehti, 2010) pour devancer une objection éventuelle de l'énonciataire en responsivité active. La « demande de dire » orientée restreint ainsi les points de vue alternatifs.

L'analyse du positionnement intersubjectif des étudiants dans le forum à travers les marqueurs lexicaux et l'interrogation révèle l'engagement collectif des étudiants dans le projet et fait apparaître une communauté de pratique qui fabrique des connaissances à partir de la circulation d'idées. La communauté naissante privilégie ainsi par ce croisement d'idées l'ouverture aux points de vue différents, voire farfelus, nécessaires à toute création - d'où la présence de marqueurs d'interaction explicite entre les interlocuteurs dans les échanges étudiés. La demande d'appréciation des points de vue multiples qui prédomine dans les interactions émane de l'activité sociale de création qui développe l'habileté à penser des idées originales, à les critiquer collectivement et à choisir les meilleures idées pour atteindre l'objectif commun. Elle s'explique par le besoin de réponses à apporter aux nombreuses incertitudes, imprécisions soulevées par les idées diverses et innovantes. Les actes d'appréciation générés par la mise en débat des idées ouvrent alors de nouvelles portes, donnent de nouvelles pistes pédagogiques, didactiques, artistiques, etc., à explorer. L'évaluation sociale partagée joue ainsi un rôle primordial dans la mise en forme des idées.

6.2. Le blogue communautaire comme processus de socialisation professionnelle

Les blogues communautaires servent de support aux journaux de création. Le corpus blogues est constitué de 9 blogues :

Toll (FLE),	http://brefjeparlefrancais.blogspot.fr/	25 billets
Streetart (FLE)	http://parisxstreetart.blogspot.fr/	11 billets
Autour des assiettes (FLE)	http://culinaire18.blogspot.fr/	21 billets
Ebookers (anglais)	http://little-ebookers.blogspot.fr/	19 billets
Lili (FLE)	http://lilicourtapreslamontre.blogspot.fr/	5 billets
Vampires (FLE),	http://vam-pires.blogspot.fr/	31 billets
Montessori (FLE)	http://fle-montessori.blogspot.fr/	34 billets
Déetective (FLE)	http://joueaudeetective.blogspot.fr/	19 billets
Fashion (FLE)	http://fashionlookeducation.blogspot.fr/	20 billets

Ces journaux de création propres à chaque groupe ont été utilisés de novembre à mai, certains ont connu une extension plus limitée comme le blogue Lili. Techniquement, il a fallu récupérer l'ensemble des billets et des commentaires de chaque blogue afin de pouvoir traiter le corpus informatiquement. Ce corpus représente un total de 185 billets avec un nombre au moins égal de commentaires. D'après Iramuteq, il comprend 5215 formes pour 30595 occurrences, il est donc particulièrement consistant.

Les membres des blogues postent des billets, les membres de la communauté au sens large réagissent sous forme de commentaires aux billets de chacun. L'activité commentaire a été forte les premiers mois et moins forte les derniers mois à cause des examens et concours.

Mon analyse suit la même approche que pour les forums (analyse du positionnement intersubjectif), mais je centre particulièrement mon attention sur les actes d'appréciation de la création afin de dégager les mécanismes en œuvre dans la construction identitaire professionnelle. Il s'agit maintenant de voir si les outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 permettent de faire émerger les compétences professionnelles.

Le nuage de l'ensemble des blogues montre au cœur un jeu de pronoms personnels avec le pronom « je » dominant et « nous » / « vous » / « on », signifiant ainsi que la communauté de pratique est bien installée.

Cette représentation graphique indique clairement que les préoccupations sont orientées d'abord vers la conception du produit multimédia, c'est-à-dire, l'activité principale de la communauté avec des mots comme « Gustavo » (un personnage), « personnage », « histoire », « papi », « idée », etc ; quelques verbes complètent cette activité : « aller » (surtout dans le sens je vais voir, je vais faire, etc.), « voir » (avec des sens variés), « penser » (que j'ai déjà identifié lors de l'analyse des forums, je pense que, etc.), « trouver » (je trouve que), mettre (en place, etc.) et « aimer », verbes qui expriment donc plutôt l'appréciation qui est sollicitée lors du processus de création. On remarque aussi un ensemble autour des modaux « pouvoir » (178 occurrences) et « savoir » / « falloir » / « devoir » / « vouloir » (autour de 50 occurrences chacun). Logiquement les outils utilisés lors de la création, mais aussi les objets créés, se détachent nettement, comme « photo », « dessin », « video », « http », « ebook », etc. L'aspect didactique est notable dans les blogues avec « classe », « enfant », « élève », « tâche », « projet », « compétence », « travail », « parler », « français », « vocabulaire », « expression », « langue », « culture », etc. ; enfin, les appréciatifs sont également présents avec « aimer », « adorer », « super », « très, sympa », « vraiment ».

Le tableau suivant montre le nombre des occurrences pour les 93 formes les plus utilisées.

	FORMES	NOMBRE
1.	Je	561
2.	Faire	283
3.	On	247
4.	Nous	240
5.	Vous	240
6.	Il	224
7.	Ce	218
8.	Aller	183
9.	Pouvoir	178
10.	Photo	176
11.	Notre	111
12.	Voir	103
13.	Gustavo	100
14.	Penser	97
15.	Video	97
16.	Enfant	96
17.	Dessin	90
18.	Histoire	83
19.	Trouver	81
20.	Compétence	79
21.	Ebook	75
22.	Personnage	72
23.	Mettre	69
24.	Paris	69
25.	Tres	68
26.	Aimer	65
27.	Super	65

28.	Dire	64
29.	Idee	62
30.	Papi	60
31.	Prendre	57
32.	Savoir	57
33.	Falloir	56
34.	Devoir	53
35.	Vouloir	53
36.	http	51
37.	parler	51
38.	français	50
39.	temps	50
40.	votre	50
41.	vraiment	49
42.	donner	48
43.	classe	47
44.	tache	46
45.	filie	44
46.	travail	43
47.	jour	40
48.	projet	39
49.	expression	38
50.	semaine	38
51.	vocabulaire	37
52.	lucien	35
53.	merci	35
54.	passer	34
55.	recette	34
56.	adorer	33
57.	ecole	32
58.	exemple	31
59.	question	31
60.	ville	31
61.	couleur	30
62.	kaspar	30
63.	livre	30
64.	suite	30
65.	jeanne	29
66.	langue	29
67.	utiliser	28
68.	lieu	28
69.	rendre	28
70.	toulouse	27
71.	créer	27
72.	culture	26
73.	monde	26
74.	effet	26
75.	lundi	26
76.	partir	26
77.	phrase	26
78.	blog	25
79.	venir	25
80.	demander	24
81.	heros	24
82.	arriver	23
83.	rencontre	23
84.	dessiner	22
85.	exercice	22
86.	jouer	22
87.	pere	22

88.	travailler	22
89.	animation	21
90.	aventure	21
91.	France	21
92.	Grammaire	21
93.	logiciel	21

Tableau 7 : Occurrences blogues

Le logiciel Iramuteq a eu quelques difficultés à traiter le corpus. Le graphique des cooccurrences étant confus et difficilement lisible, il a fallu analyser les résultats pour les présenter dans une carte heuristique pour bien faire apparaître les différents « mondes de discours ». Le rendu final est assez fidèle aux données proposées par le logiciel et la présentation générale. L'analyse de ces données permet de rendre plus pertinente la dynamique des différents mondes lexicaux qui expriment les différents points de vue autour de l'action créative.

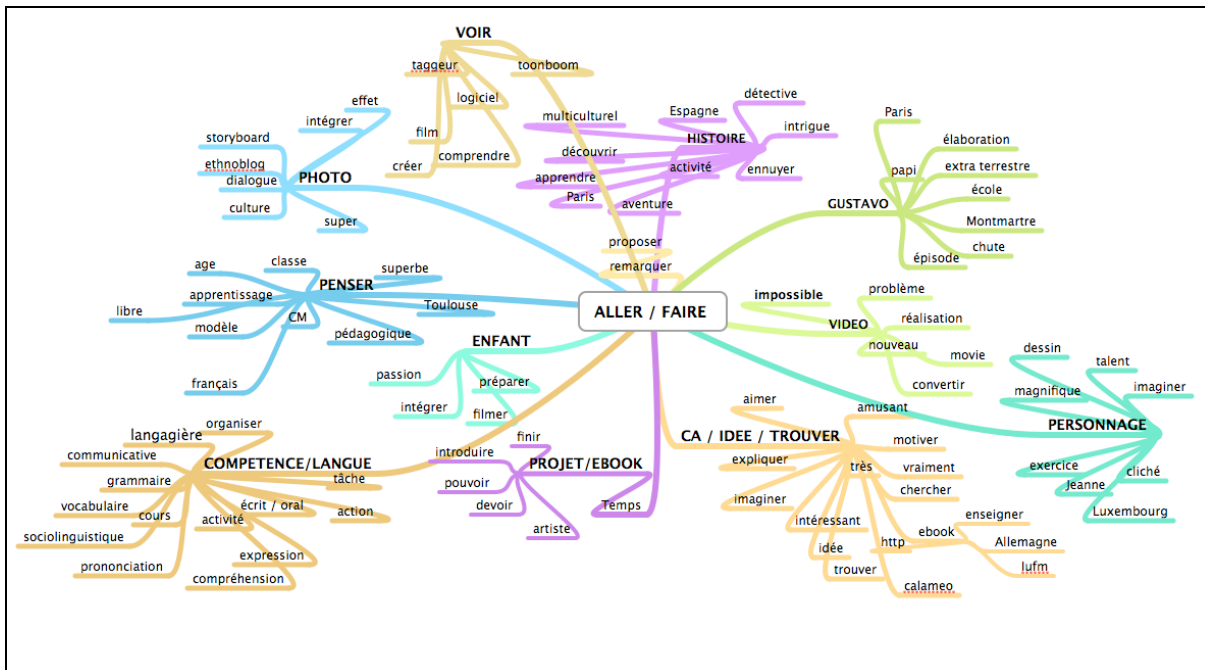


Figure 22 : Carte des mondes lexicaux révélés par les blogues.

Nous voyons ainsi mieux à partir de ces traces les « espaces intermédiaires médiatisant l'action ». L'action partagée de la communauté se résume par « aller » et « faire » (je vais faire, etc.) comme le montre les concordanciers ci-dessous.

Concordancier

****blogues *detective
clair mais heureusement on doit juste mettre en place mnt ca ira vite je pense vous ca avance bien nous essayons d'avanc

****blogues *detective
les photos dont j'avais besoin sachant que dans ma partie je vais me focaliser sur le capitole et les jacobins en priori
resent mais j'ai aussi du futur et parfois de l'imparfait je vais essayer de reformuler tout ca je ne sais pas si le niv
ue que qd on y est vivement les vacances de noel http moi je vais au canada pour noel peut etre rendre visite aux petits
de faire decouvrir la merveilleuse ile de re aux enfants je vais axer la decouverte sur la partie de l'ile que je conna
je connais le mieux a savoir ars en re et ses environs ou je vais en vacances depuis toute petite et ou je compte bien a
peint en noir et blanc pour celles qui ne connaissent pas je vais mettre quelques photos legende sur la creation de l'ile
mettre quelques photos legende sur la creation de l'ile je vais aussi introduire des mots du patois local qui se trou
a rochelle on entend aussi ma poule c'est chou comme tout je vais mettre qqes photos de tise aussi tiens ca donne envie
de france et je m'occupe de ma jolie ville toulouse donc je vais faire des petites enigmes qui auront pour but de faire
ille rose quel est l'embleme de cette ville et pour finir je vais faire un petit jeu sur les noms de rue qui sont ecrits
le parle en occitan pour celles qui veulent un avant gout je vais tenter de mettre le lien voila si vous avez des sugges

Document 22 : Concordancier « aller »

****blogues *detective
toulouse bon etant a toulouse pendant ces vacances je ai pu faire toutes les photos dont je avais besoin sachant que da
te de s'imaginer les persos comme ils le veulent quitte a en faire une consigne decris anais annika et theo ou qch dans
celle des fetes de fin d'annee je pense que nous allons tous faire une pause de blog durant celles-ci je joints donc rox
fin a en voir le debut de la fin emma on pensera peut etre a faire une suite mais la on va pour le moment bichonner celu
age ce sont toujours les finissions qui sont les plus durs a faire en tout cas je ai vu l'ensemble de votre travail je a
ous avez titille ma curiosite je ai vraiment envie d'y aller faire un tour la bas et de faire ma touriste japonaise lol
un tour la bas et de faire ma touriste japonaise lol ah ms toulouse c'est une vi
ouse c'est une ville magnifique je te conseille vivement d'y faire un tour c'est une ville jeune ya plein detudiants sit
rai que c'est pas evident avec les stages et tout le taffe a faire a cote de pouvoir vraiment se retrouver et parler de
chacune nous on est 3 et ca nous parait enorme le travail a faire merci alexandra la on a la trame faite par facebook i
our l'Allemagne vous pourriez a travers vos deux personnages faire decouvrir ces deux pays a travers les differentes cul
rinationale voila je ai plante ma petite graine a vous de la faire pousser si vous le desirez humm oui c'est clair c'est
depend personnellement 20 degres je pourrais pas vous voulez faire quoi avec cette video l'integrer a votre ebook ou vou
ette video l'integrer a votre ebook ou vous en inspirer pour faire la meme chose je sais que ca rajoute pas mal de trava
vec vos propres photos ca ferait plus personnel je pense pas faire un montage comme ca ca serait vachement long et en pl
visitees partie sur l'ile de re pour ma part je m'occupe de faire decouvrir la merveilleuse ile de re aux enfants je va
l'occitan toulouse video putain de video de merde si je dois faire ca a chaque fois c'est fini les video non c'est un jo
une video partie sur toulouse au cours de notre ebook on va faire des classes vertes pour faire explorer d'autres lieux
des classes vertes pour faire explorer d'autres lieux de france et je m'occupe de m
rance et je m'occupe de ma jolie ville toulouse donc je vais faire des petites enigmes qui auront pour but de faire conn
des petites enigmes qui auront pour but de faire connaitre ma ville les questions que je ai pour l'ins
rose quel est l'embleme de cette ville et pour finir je vais faire un petit jeu sur les noms de rue qui sont ecrits en f
les noms de rue qui sont ecrits en francais et en occitan et faire deviner a partir du nom de la rue en occitan le nom f
s classes vertes et tout et tout donc on sera obligees de le faire un peu plus long je pense mais bon les jours ou il ne
en mp3 donc ce sera pas trop long a lire je pense et on doit faire des choix et retenir qqes lieux pour tise et l'ile d
s ou moins definitif apres concertation nous avons decide de faire quelques petits changements au niveau de l'histoire a
her quelque chose qui nous reste encore a definir et pour ce faire vont voyager ensemble cela nous permettra de mettre e
ois simple et a usage quotidien nous avons eu l'idee de leur faire rechercher un de leurs camarades qui serait un vampir
un fantome mais avec pas mal de pincettes pour ne pas leur faire plus peur qu'autre chose quoi je pense que les enfant
itez pas a lacher vos commentaires et je ai eu le plaisir de faire ta connaissance roxane grace a des passions communes

Document 23 : Concordancier « faire »

Tout part de cette posture collective qui va permettre de faire des propositions (proposer) mises en débat (remarquer). Deux espaces sont importants, celui du « projet »/« temps » et celui de « trouver »/« idée »/« ça ». Les modaux « devoir », « pouvoir », « falloir » apparaissent ici et montrent les contraintes du projet. La dynamique du projet consiste à trouver des idées et à les partager, les mettre en débat au sein de la communauté. On imagine, on cherche, on explique mais on encourage aussi les autres dans cette recherche ; le produit doit lui-même être intéressant, amusant, motivant. Quelques outils TIC viennent soutenir cette recherche : « calameo », « http », « ebook ». Deux autres espaces sont importants pour ce travail de création : la photo et la vidéo. La vidéo en tant qu'outil est problématique et suppose des compétences professionnelles que tout le monde n'a pas comme l'atteste le billet suivant :

lundi 30 janvier 2012

Des nouvelles des VIDEOS :-)

ENCORE ENFIN ! (lol)

ça y est grâce à un super formateur TICE nous avons enfin nos vidéos au bon format donc nous allons bientôt vous les montrer...Il était temps :-)
On les coupe avec Movie maker et on vous montre ça soon soon !

Il faut encore les convertir en format "flash", le très gentil monsieur TICE vidéo de l'UFM va nous faire ça lundi elles sont coupées elles n'ont pas qu'à être transformées, on voit le bout du tunnel...HOURRA !

Billet posté le 30 janvier 2012 blogue <http://culinaire18.blogspot.fr/>, annexe page 482

La photo constitue une compétence plus à la portée de la communauté : on fait un storyboard, on intègre les photos, on recherche des effets. L'élément culturel est présent. Les TIC constituent donc une contrainte forte mais sont indispensables à la création. Il est nécessaire de donner à voir (autre espace), de créer, de réaliser des petits films. Le projet de création nécessite la conception de personnages et d'autres compétences comme savoir dessiner. Gustavo représenté ci-dessous est l'exemple fétiche parce que l'équipe a été particulièrement prolifique. On voit le plaisir de créer qui met en valeur les talents des uns et des autres.



Publié par Mylene l'UFM à l'adresse 23:09  Recommander ce contenu sur Google

Billet posté le 11 décembre 2011 blogue <http://fle-montessori.blogspot.fr/>, annexe page 482

Julie 1 janvier 2012 19:36

J'adore les dessins ils sont vraiment bien faits. Gustavo est très drôle avec ses expressions. C'est super continue !!!

[Répondre](#)

Cristina 8 janvier 2012 17:20

*C'est archi trop bien fait dis donc ! Ya du talent !! *o**

[Répondre](#)

Commentaires billet posté le 11 décembre 2011 blogue <http://fle-montessori.blogspot.fr/>, annexe page 482

L'histoire constitue donc une activité pédagogique qui permet de découvrir et d'apprendre. Les termes utilisés dans le billet suivant « to engage the readers » (engager les lecteurs) et « create their own version » (créent leur propre version) montrent que l'apprentissage de la langue étrangère dépend de l'histoire.



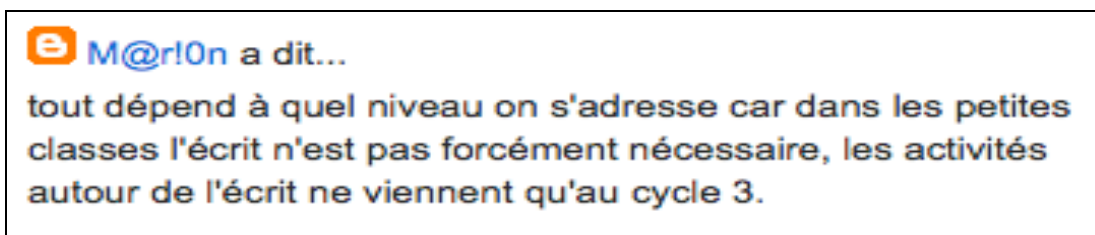
Billet posté le 14 novembre 2011 blogue <http://little-ebookers.blogspot.fr/>, annexe page 482

L'aventure et l'intrigue sont nécessaires pour découvrir l'Autre, le multiculturel et donc ne pas s'ennuyer. Le titre du journal ci-dessous lie étroitement le linguistique et le culturel :



Billet posté le 14 novembre 2011 blogue <http://little-ebookers.blogspot.fr/>, annexe page 482

Une autre contrainte forte apparaît dans les deux espaces « penser » et « enfant ». Le projet doit tenir compte de la classe, de l'âge des enfants, des apprentissages comme le rappelle Marion ci-dessous :



Commentaire posté le 30 avril 2012 blogue <http://vam-pires.blogspot.fr/>, annexe page 482

Il est important aussi de leur donner une certaine liberté. Enfin, la dernière contrainte est exprimée dans l'espace « langue ». La tâche et l'action sont bien le moteur de la pédagogie visée, il s'agit avant tout de développer des compétences, de prendre en considération les aspects sociolinguistiques. Le billet ci-dessous atteste, par exemple, de la réflexion sur les marques linguistiques.

Je vais aussi introduire des mots du patois local, qui se trouve être du poitevin, et qui fait partie de la zone d'oïl.
En me remémorant mes souvenirs d'enfance et en cherchant sur le net, j'ai pu recouper les mots suivants:

- "buffer" (souffler, appliqué au vent)
- "drôle" (enfant)
- "tantôt" (avant ou après dans la journée)
- "rapiette" (petit lézard)
- "torniole" (gifle)
- "bouillard" (averse)

Billet posté le 20 novembre 2011 blogue <http://joueaudetective.blogspot.fr/>, annexe page 482

Pour autant, les activités proposées doivent tenir compte du référentiel scolaire et de l'apprentissage des langues qui demandent de développer la compréhension, la production mais aussi la grammaire, le vocabulaire, etc. surtout dans les premiers moments d'apprentissage de l'école primaire.

Le processus de création didactique émerge ainsi tout au fil du temps des conditions dialogiques que le blogue propose. Il s'accommode de contraintes technologiques, pédagogiques et didactiques. En effet, les étudiants doivent créer un livre numérique interactif dans lequel l'apprenant intervient pour construire lui-même son apprentissage à partir de la démarche ethnographique ou à partir d'une animation 2D. L'interactivité, pensée comme un moteur créatif, véritable moyen d'innover, rompt avec une pédagogie traditionnelle monodirectionnelle. De ce fait, les membres de la communauté de pratique, confrontés à des problèmes émergeant de la contrainte créatrice, à savoir la prise en compte de l'enfant dans le cadre de la mise en place de l'histoire, la langue comme outil de création pour l'apprenant, le choix des outils TICE, la prise en compte de la mobilité, c'est-à-dire des systèmes éducatifs différents dans la création, etc., s'intéressent à la création des autres pour faire progresser la leur. Ainsi, les voix s'entremêlent d'un projet à l'autre. La « demande de dire » explicite que nous avons dans les interrogatives directes du forum comme « qu'en pensez-vous ? », « qu'en penses-tu ? » tend à disparaître dans les billets. La communauté n'a plus besoin d'appeler ses membres. Elle fonctionne sans sollicitation explicite. Chaque étape de la création ou chaque création en soi (dessin, vidéo) est soumise à l'appréciation de la communauté. L'analyse

critique du « faire » aboutit souvent à une prise de décision des créateurs du projet. Le billet ci-dessous décrit une tâche finale choisie par l'un des groupes et son mode de réalisation avec les élèves. Il suscite 5 commentaires de la communauté de pratique qui, dans un premier temps, exprime son engouement pour le projet à travers des appréciatifs positifs comme « super comme projet », « cool ! », « trop bien !!! ça déchire votre projet ».

Tâche finale

A partir des ressources que l'on a récupéré on a pensé à notre tâche finale: un défilé de mode.

C'est un projet pluridisciplinaire qui va mêler arts visuels, TICE et FLE.

Les élèves vont créer des mannequins en papier sur des pics à brochettes en bois, chaque mannequin aura un style vestimentaire choisi et dessiné par les élèves. Il faudra aussi créer une sorte de podium sur lequel on pourra faire défiler les mannequins. Pour finir on filmera le défilé avec une description de la tenue de chaque mannequin faite en voix-off par les élèves.

Publié par M@r!on à l'adresse 07:12



Recommander ce contenu sur Google

Billet posté le 30 janvier 2012 blogue <http://fashionlookeducation.blogspot.fr/>, annexe page 482

Maïwenn 30 janvier 2012 08:10

Super comme projet, j'avais penser que vous alliez carrément faire de la couture je trouvais ça très ambitieuse mais votre tâche semble en fait très réalisable !

Répondre

LactitiaH 30 janvier 2012 08:28

cool! en plus je pense que ça peut plaire à tous les âges!

Répondre

Maïwenn 30 janvier 2012 08:35

Vous allez leur faire faire un peu de théâtre ou d'impros pour s'entraîner pour la voix ?

Nadia 30 janvier 2012 08:43

Trop bien!!!! ça déchire votre projet!
Les vêtements seront des dessins c'est ça?

Répondre

Maïwenn 2 février 2012 05:22

ça pourrait aussi être en tissus collés sur le carton !

Répondre

Valérie 10 février 2012 11:13

hum, c'est vrai que pour le théâtre ou l'impro, on y a pas trop pensé?... sinon, on fera une démo en live

pour les marionnettes qu'ils réaliseront, j'ai envie de les laisser libre de leur choix : cela peut être un dessin mais avec du coton pour peu être imiter la fourrure ou avec un bout de tissus en fausse fourrure, des paillettes pour créer du relief sur les parties qu'ils souhaitent faire ressortir, etc.

ils peuvent être coller sur tige de carton de 2cm sur 15cm ou un bâton comme pour les glaces :o)

Commentaires billet posté le 30 janvier 2012 blogue <http://fashionlookeducation.blogspot.fr/>, annexe page 482

Ces appréciatifs positifs vont au-delà d'une appréciation de façade que l'on trouve dans les blogues. Ils sont renforcés par une analyse critique du « faire », une demande d'information complémentaire ou des suggestions. La capacité d'évaluation des membres de la communauté de pratique progresse donc et se consolide. Les commentaires ci-dessus montrent qu'ils sont capables d'analyse critique positive et de prise de recul. Ainsi, de nouveaux marqueurs dialogiques comme le détachement, le clivage, la concession argumentative apparaissent. Ils s'ajoutent aux marqueurs dialogiques précédemment rencontrés dans l'analyse du forum.

Le premier commentaire met en scène deux énonciateurs, Maïwenn [E1] et un énonciateur [e1] à qui on attribue l'énoncé [e] « projet ». L'énonciateur [E1] détache en début de phrase l'énoncé de [e1] pour transmettre son appréciation positive définitive « super comme projet » avant de donner les étapes de cette appréciation définitive construite sur une opposition rectificative marquée par « mais ». Au départ, la tâche finale paraissait « très ambitieuse » mais finalement elle « semble très réalisable ». L'énonciateur [E1] sous-entend qu'il est difficile de faire coudre des enfants à l'école primaire. Cette voix entre en relation avec des discours tenus en formation professionnelle. L'appréciation positive en début de phrase est donc fondée. Le projet est jugé « super » parce que « très réalisable » et pas trop « ambitieux ».

Le second commentaire vient confirmer le jugement de l'énonciateur [E1] et ajouter une dimension nouvelle à l'appréciation positive de [E1] : « ça peut plaire à tous les âges ». L'élément anaphorique utilisé par l'énonciateur [E2] (Laetitia) « ça » renvoie au projet et, par conséquent, aux énoncés des énonciateurs [e1] et [E1]. Le jugement de [E2] rappelle certaines contraintes liées à la création, celle de la prise en compte de *ce qu'est un enfant* à l'école primaire.

Les deux premiers commentaires évaluatifs concernent donc la conception de l'enseignement. Ils sont suivis de trois commentaires dans lesquels les membres de la communauté questionnent la conception et la mise en œuvre du projet avec les élèves. Les commentaires affichent donc une progression de la réflexion professionnelle allant de la conception de l'enseignement à la réalisation du projet, sa mise en œuvre. Nous retrouvons alors le marqueur dialogique exprimant la « demande de dire », l'interrogation.

L'énonciateur [E3] (Maïwenn) reprend l'énoncé « voix-off » de [e1] dans un énoncé déclaratif à valeur illocutoire de question pour demander des précisions sur les enregistrements qui seront effectués par les enfants. La demande de précision est accompagnée d'une réponse au sein même de l'énoncé déclaratif à valeur interrogative. La réponse contenue dans la question s'apparente aux réponses partielles qui suivent les interrogatives indirectes. Elle devance l'objection prêtée à l'énonciateur en responsivité active. La « demande de dire » ressemble à « une non-demande ». Elle semble *porter une évidence pédagogique* qui renvoie aux discours didactiques et pédagogiques sur le développement de la compétence phonologique.

Les commentaires 4 et 5 ne portent plus sur l'entraînement phonologique mais sur la réalisation des supports qui déclencheront la production orale. L'énonciateur [E4] reprend l'énoncé de [e1] « style vestimentaire (...) dessiné » pour clarifier le procédé choisi dans la réalisation de la tâche finale. Le « savoir incertain » exprimé dans l'énoncé déclaratif à valeur illocutoire d'interrogation correspond à une demande de confirmation. La « demande de dire » est orientée par l'énoncé déclaratif terminé par « c'est ça ? ». L'énonciateur s'attend à une réponse positive de l'énonciateur. La demande de clarification « dessins » est reprise par l'énonciateur [E5] à travers le pronom démonstratif neutre anaphorique « ça » pour ouvrir le débat et devancer l'énonciateur qui devrait confirmer le recours aux dessins. L'anaphorique « ça » accompagné du verbe pouvoir au conditionnel permet de soumettre une proposition à valider. Il marque ainsi une ouverture dialogique (Bres, 2009). La proposition est finalement construite à partir des énoncés pluriels. Le mot « couture » asserté par [E1] est renégocié par [E5] qui trouve un moyen de surmonter une difficulté de création par la possibilité de coller les tissus au lieu de les coudre. L'interrogation de [E4] et la suggestion de [E5] entrent en relation dialogique avec les discours professionnels liés aux arts visuels. Leurs commentaires réflexifs révèlent la réflexion professionnelle en cours sur la pluridisciplinarité.

Les échanges se terminent par une prise de position de l'un des auteurs du projet exposé à la communauté de pratique. L'énonciateur [E6] reprend les paroles des énonciateurs [E3], [E4] et [E5] pour les analyser et trancher. Le recours au futur « fera », « réaliseront » marque la clôture du débat. En effet, un seul énonciateur, l'énonciateur [E6] situe les décisions dans l'avenir. L'énonciateur [E6] focalise l'assertion de [E3] « théâtre ou d'impro » en la plaçant en tête de

phrase et en l'encadrant par un présentatif « c'est que ». Le clivage est alors combiné à une interrogation indirecte. La focalisation porte ainsi sur ce qui n'a pas été réfléchi au sein du groupe. Elle sonne comme un aveu de manque de réflexion professionnelle déjà contenu dans « hum ». L'idée de théâtre est finalement reprise dans l'assertion de l'énonciateur [E6] détachée en début de phrase « pour les marionnettes qu'ils réaliseront ». Les « mannequins » de l'énonciateur [E1] deviennent des « marionnettes ». Ils acquièrent une dimension nouvelle. La production orale sera associée à un travail de mise en voix. Le groupe détaché en début de phrase « pour les marionnettes qu'ils réaliseront » est ensuite répété par l'énonciateur [E6] à travers l'anaphorique « cela » pour qu'il puisse apporter de nouvelles informations à la communauté qui s'est prononcée sur le projet. Finalement, le jugement appréciatif des uns et des autres conduit l'énonciateur [E6] à préciser la parole de l'énonciateur [e1], autre membre du groupe auquel il appartient, en tenant compte des jugements évaluatifs exprimés. La réponse apportée à la communauté de pratique tient compte des actes d'appréciations de ses membres mais aussi des voix qui s'entremêlent dans les différents énoncés. En effet, les interrogations, suggestions des uns et des autres, rappellent les discours didactiques des arts visuels. Ils prennent en compte les grands concepts développés dans l'approche des arts visuels comme la matière (tissus, coton, papier, pics en bois) ou les opérations plastiques (coller, découper). Dessins et matériaux (« coton », « paillettes ») seront combinés afin de permettre l'exploration des qualités tactiles et par là-même l'émulation créative si les enfants le souhaitent. L'idée de « liberté » avancée par l'énonciateur [E6] invoque un discours professionnel sur la réalisation en arts visuels comprise comme une réponse des élèves par un ensemble de propositions. L'évaluation des membres de la communauté et les choix de l'énonciateur [E6] montrent que le concept de polyvalence est en construction, que les compétences développées en arts visuels participent au développement des compétences communicatives langagières.

Cet exemple d'interaction entre les membres de la communauté de pratique montre que tous les membres de la communauté acquièrent de l'expertise dans la confrontation aux autres, tous porteurs de discours professionnels pluriels. Les membres de la communauté de pratique se positionnent comme des évaluateurs professionnels qui fondent leur évaluation à partir de la mise en relation des discours. L'expertise acquise permet parfois des critiques directes qui ne sont pas que consensuelles. L'énonciateur du commentaire ci-dessous met en garde les membres du groupe contre les stéréotypes.

JOUR 4 :
 Journée Kaspar / Zoé

- Boulangerie et goûter au jardin du Luxembourg : baguette, croissants, pains au raisins, pâtisseries, paris brest, tartes, religieuses, éclairs au chocolat, macarons
- Vocabulaire des sentiments : amoureux, jolie, aimer bien, bisou, fleurs, courtiser...
- Edith Piaf la vie en rose

Publié par **la fleteam** à l'adresse **10:25**


 Recommander ce contenu sur Google

Extrait du billet posté le 7 novembre 2011 blogue <http://brefjeparlefrancais.blogspot.fr/>, annexe page 482

Roxane 11 novembre 2011 18:14

wow vous avez vachement avancés!! mais attention au mega cliché du paris ville des amoureux qd même :\$

Répondre

Commentaire posté le 11 novembre 2011 blogue <http://brefjeparlefrancais.blogspot.fr/>, annexe page 482

Il marque son opposition aux clichés véhiculés dans l’histoire par l’emploi du marqueur dialogique « mais » et de l’adjectif qualificatif « mega » pour caractériser le cliché. L’expression « qd même » signifie que le groupe est tombé dans le piège des clichés. Ce jugement appréciatif renvoie à un défaut de réflexion didactique et culturelle du groupe. Il place les membres du groupe en position d’apprenant et l’énonciateur en position d’expert. Le ton de l’énonciateur est quasi professoral. La position haute de l’énonciateur s’explique ici par son expertise acquise lors de la rédaction d’un mémoire de recherche sur les stéréotypes véhiculés dans les manuels allemands pour l’apprentissage du FLE. Il s’appuie sur des discours didactiques spécialisés.

L’expertise professionnelle se construit également par la recherche induite pour la création. En effet, l’apport de solutions nouvelles indispensables à la création passe par la recherche de solutions existantes et la confrontation des solutions aux besoins de la création. Ainsi, certains billets servent à soumettre les résultats des recherches à la communauté de pratique et à les discuter. L’énonciateur du billet suivant [e1] ouvre le débat sur les « exercices » à intégrer dans la ressource numérique. Il engage ainsi une polémique et anticipe celle-ci : « il ne s’agit bien sûr pas de copier/coller », « on adaptera évidemment à notre histoire ».

Concernant les exercices de langue...

Bonjour tout le monde,
avec les filles, on avait décidé d'introduire des exercices pour vérifier les connaissances acquises par les enfants notamment grâce à notre e-book !
J'ai donc fait quelques recherches et je suis tombée sur un site intéressant avec des exercices pour le FLE, dont je vous mets le lien ds ce billet ! Ce qui est vraiment bien, c'est que les exercices sont classés par classe.
Il ne s'agit bien sûr pas de copier/coller ce qu'on y trouve mais ça donne quelques idées du niveau des exercices qu'on pourra introduire !

Voici quelques exemples en rapport avec des thèmes qu'on a choisis dans le e-book :

- 1) Le nom des légumes, fruits puisque Gustavo doit faire les courses au marché (rubrique vocabulaire) >> <http://www.orthofud.com/orthographe/legumes/index.php>
- 2) Former des phrases simples (rubrique grammaire) >> <http://www.orthofud.com/grammaire/verbe/witch2.php>

On adaptera évidemment à notre histoire, mais ça donne une idée..je vous laisse fouiller tranquillement, voilà le lien :

<http://www.orthofud.com/>

Publié par Sarah IUFM à l'adresse 13:39



Recommander ce contenu sur Google

Billet posté le 26 novembre 2011 blogue <http://fle-montessori.blogspot.fr/>, annexe page 482

Sarah IUFM 26 novembre 2011 13:54

Je n'arrive pas à faire ressortir les liens vers le site, il faut donc copier coller l'adresse !

Répondre

Roxane 26 novembre 2011 15:13

Personnellement je trouve que les exercices sont un peu "formels" ce serait bien d'introduire les questions au fur et à mesure non? par exemple ds une situation au marché, mettre une petite consigne à la fin du style "donnes quelques noms de fruits et légumes que tu vois sur l'image" ou qq chose comme ça.

Répondre

Sarah IUFM 28 novembre 2011 18:45

Oui c'est vrai qu'on a pas encore vraiment parlé de comment on allait introduire ces exercices..questions à la fin d'une situation particulière, page réservée aux exercices (façon livres scolaires)..? Bonne remarque Roxane, à voir avec ma team ^^

Dalila IUFM 28 novembre 2011 20:01

Bonsoir à toutes,j'ai regardée le site que tu nous as recommandés et je trouve que les items des exos sont intéressant mais difficilement aisés a replacer dans le contexte.Je crois que effectivement nous devrions créer un petit marché par exemple puis cliquer sur un légumes et écrire ce que c'est ou bien replacer des étiquettes avec le nom du légumes déjà inscrit...

Répondre

Mylene IUFM 28 novembre 2011 20:44

Oui Dalila je suis plutôt d'accord avec toi! On avait aussi parlé d'introduire du vocal avec la marchande (meeeeee d'ailleurs) qui donnerait le nom des fruits et légumes et Gustavo qui, armé de sa liste de course (recette de cuisine), devrait acheter les bons légumes à ajouter dans son panier! On peut même continuer dans le thème "Gustavo : top chef" en rajoutant une petite séquence sur les ustensiles de cuisines tels que couteau, fourchette (évidement) mais aussi et pourquoi pas éplucheur de légumes, passoires ...

Roxane 29 novembre 2011 19:21

si je peux me permettre, vous pouvez prendre une photo de stand de marché ou le dessiner et y placer par exemple des étiquettes carottes 5€ le kilo ou qch comme ça? enfin qch de vraiment authentique pour véhiculer the real life française ^^

Répondre

Sarah IUFM 29 novembre 2011 20:37

Oui donc les exercices n'ont pas vraiment la forme d'exercices en tant que tel..le but est de faire travailler les enfants sans qu'ils s'en rendent vraiment compte...c'est ce que je voulais savoir en fait !!

Commentaires blogue <http://fle-montessori.blogspot.fr/>, annexe page 482

Les liens mis à la disposition des membres de la communauté de pratique font entrer les membres de la communauté en relation dialogique avec des discours didactiques marqués par des termes spécialisés comme « exercices », « vérifier les connaissances acquises », « formels ». L'utilisation des guillemets par l'énonciateur du second commentaire marque, par exemple, la pluralité des voix. Les voix personnelles s'entremêlent aux voix du discours didactique. Carcassonne (2010) parle de « savoir transmis » (discours spécialisé) et de « savoir perceptuel » (discours personnel) imbriqués. L'énonciateur du second commentaire [E2], Roxane, se démarque du discours didactique qui soutient les choix de [e1] pour construire la compétence communicative langagière en qualifiant les « exercices » de « formels » et rejette la notion même d'exercice en proposant une tâche : « donne

quelques noms de fruits et de légumes que tu vois sur l'image ». La proposition de l'énonciateur [E2] contenue dans l'énoncé déclaratif à valeur illocutoire interrogative « ce serait bien d'introduire les questions au fur et à mesure non ? » suivie de l'exemple de la « situation de marché » oriente la réponse de l'énonciataire vers une réponse positive. Elle introduit une approche didactique de type actionnel qui s'oppose à l'approche didactique structuraliste traditionnelle de [e1]. Pour l'énonciateur [E2], les apprenants qui interviendront dans l'album interactif construiront la langue dans l'action en contexte social. Or les exercices trouvés sur le net sont des exercices structuraux décontextualisés réalisés avec des logiciels interactifs comme Hot Potatoes ou didapages qui ne favorisent pas la réflexion sur la langue à partir du contexte d'utilisation de la langue mais l'acquisition d'automatismes. Ils ne sont donc pas en adéquation avec le projet de littérature interactive. En effet, la création d'un album interactif dans lequel le lecteur décide des actions des personnages, de la trame de l'histoire, conduit à la mise en place d'une pédagogie active qui favorise la création de connaissances par l'élève. Cet implicite apparaît clairement dans les propos de l'énonciateur [E4], Dalila, qui juge les exercices intéressants « mais difficilement aisés à placer dans le contexte ». L'opposition concessive marquée par « mais » laisse entendre que l'énonciateur [E4] s'oppose à l'idée que les exercices sont adaptables au projet uniquement parce qu'ils sont jugés par tous intéressants. Le contexte de création ne permet pas une adaptation simple. L'énonciateur [E4] approuve alors la proposition didactique de l'énonciateur [E2] en la reformulant : « créer un petit marché ». La nouvelle orientation didactique est doublement ratifiée. Elle est confirmée par l'adverbe de confirmation « oui » utilisé par les énonciateurs [E5] et [E6] ainsi que par le rappel par [E6] des propositions antérieures qui contextualisaient l'apprentissage du français. Finalement, les recherches soumises à l'appréciation des membres de la communauté de pratique conduisent à une prise de conscience didactique : une combinaison d'approches didactiques opposées est problématique. L'enchevêtrement des voix favorise ainsi l'émergence d'identités professionnelles socialement construites.

J'ai montré dans le chapitre précédent que les outils d'évaluation dits qualitatifs ne garantissaient pas un processus d'évaluation qualitatif. L'analyse de ce chapitre révèle que l'évaluation qualitative se situe au sein même du dialogisme et, par conséquent, au sein de toute communauté de pratique motivée par un but commun. L'évaluation qualitative est ainsi inhérente et naturelle à toute communauté sociale. Il est donc indispensable de permettre l'expansion dialogique nécessaire à l'expression de cette aptitude à apprécier l'action. Les outils du web 2.0 ont favorisé et amplifié l'expansion dialogique. L'évaluation sociale est par conséquent le tremplin de la construction des compétences sociales et professionnelles. Pour le dire autrement, l'évaluation des compétences professionnelles en construction ne peut se faire que de manière dialogique au sein d'une

communauté de pratique professionnelle apprenante grâce aux outils du web 2.0. Elle ne peut pas se faire de manière externe dans une relation d'expert à apprenant à partir de standards prédéfinis par un référentiel de compétences institutionnel. La dernière étape de l'analyse va montrer comment le processus de référentialisation des compétences se met en place.

Chapitre 7

Evaluation socialement partagée et référentialisation

« L'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui ».

Merleau-Ponty

La deuxième étape de l'analyse des données a permis de révéler comment le processus de socialisation professionnelle se développe à travers les échanges du web 2.0., dispositif qui soutient le processus dialogique dans et par la communauté de pratique. Cette dernière étape a pour but de focaliser l'attention sur le processus de référentialisation et d'évaluation professionnelle socialement partagée. Les jeunes professionnels ont vécu une expérience collective et individuelle qui leur permet de s'interroger sur les ressources et les compétences sollicitées dans et par l'action. Je vais m'attacher à montrer comment les membres de la communauté de pratique ont modélisé leur développement professionnel à partir de leur activité de création socialement partagée.

Je dispose pour cette dernière analyse d'un premier corpus constitué des monographies individuelles présentées dans le cadre d'un wiki, artefact du web 2.0 qui permet de partager les réflexions professionnelles avec les pairs dans un écrit interactif à plusieurs (voir chapitre 2). On se situe dans le cadre d'un bilan de compétences professionnelles à partir du vécu individuel et social. Cette situation d'évaluation sociale permet de montrer comment la communauté se donne un référentiel situé et personnalisé. Ce processus de référentialisation s'oppose à la démarche de portfolio et de référentiel professionnel définis a priori de manière générique hors contexte. Il s'agit pour finir de voir si l'évaluation sociale propre à toute communauté de pratique professionnelle peut servir à documenter la qualité des compétences professionnelles.

7.1. Monographies

Le corpus wiki comporte 3342 formes pour 24427 occurrences. Il est constitué de 8 wikis sur les compétences collectives réalisés en décembre 2011 (à partir de la conception des projets) et 9 wikis sur les compétences personnelles réalisés en mai 2012 à partir des cartographies des compétences élaborées en commun. La cartographie des compétences professionnelles est une carte heuristique réalisée avec le logiciel MindMeister qui nécessite une prise de recul et une schématisation des compétences mises en œuvre à la fin de la réalisation des créations pédagogiques.

La première représentation graphique sous forme de nuages de mots (à partir des occurrences de chaque forme) montre clairement l'importance du « je » des monographies. Cependant, la communauté est présente et fortement marquée par « nous » / « notre » / « on » / « groupe ». Le « je » individuel est maintenant inséparable du groupe social à travers lequel l'expérience s'est déroulée.

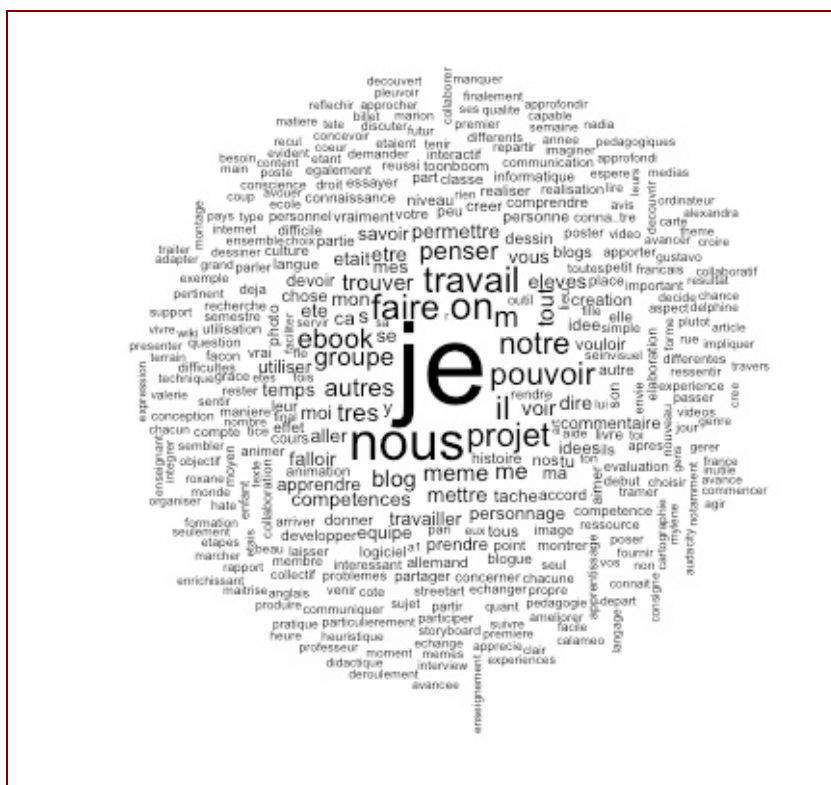


Figure 23 : Nuage de mots du wiki (je et nous)

Le deuxième nuage de mots permet de concentrer l'attention sur les formes actives du corpus. Au cœur des préoccupations se trouve maintenant « travail » / « projet et pouvoir » / « faire », contrairement au forum qui privilégiait « idée » / « penser » et au blogue qui plaçait le processus de création au cœur des préoccupations avec « photo » / « Gustavo » / « histoire », etc. Parallèlement aux formes « travail » / « projet », nous relevons aussi « notre » / « groupe » / « autres » qui soulignent l'importance de la communauté ainsi que « ebook » / « blog », qui sont les produits finis de tout le processus de création.

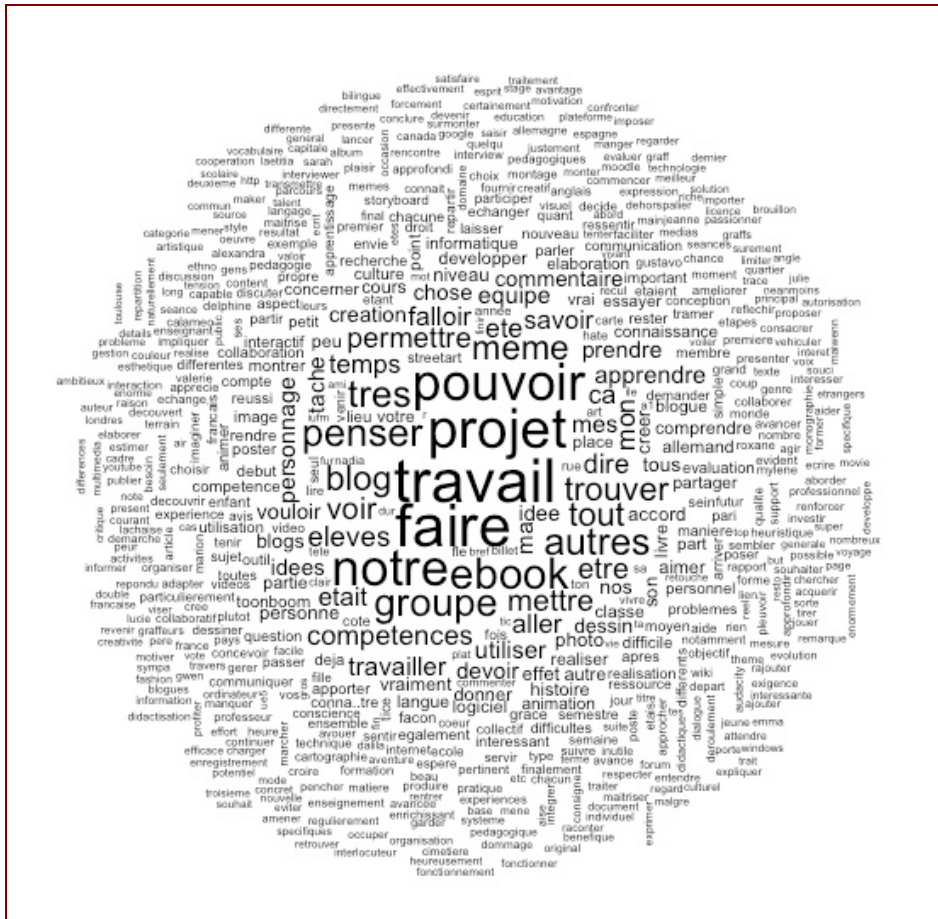


Figure 24 : Nuage de mots wiki (projet / travail)

Le tableau suivant montre les 40 premières occurrences. On peut relever que le terme « enfant » des autres données est cette fois remplacé par le terme « élève » plus réel et plus proche de leurs nouvelles préoccupations. De même, les termes liés à la langue (« exercice », « vocabulaire », etc.) cèdent la place à « compétences », « tâches », « apprendre ».

	Forme	Occurrences
1.	Je	749
2.	Nous	305
3.	On	197
4.	Travail	178
5.	Faire	162
6.	Projet	159
7.	Pouvoir	148
8.	Notre	144
9.	Blog	123
10.	Ebook	117
11.	Groupe	103
12.	Penser	103
13.	Bien	102
14.	Autres	99
15.	Très	97
16.	Idées	85
17.	Compétences	83
18.	Trouver	82
19.	Voir	73
20.	Mettre	71
21.	Permettre	66
22.	Elèves	64
23.	Dire	61
24.	Aller	58
25.	Ça	58
26.	Moi	58
27.	Falloir	57
28.	Temps	57
29.	Vous	57
30.	Savoir	56
31.	Travailler	55
32.	Utiliser	51
33.	Apprendre	50
34.	Equipe	49
35.	Personnage	48
36.	Prendre	46
37.	Tâche	46
38.	Devoir	45
39.	Idées	44
40.	Commentaire	42
41.	création	41

Tableau 8 : Occurrences wiki

J'ai repris le graphique des cooccurrences fourni par le logiciel Iramuteq pour en faire une représentation plus lisible sous forme de carte heuristique. Cette carte fait apparaître différents mondes lexicaux qui expriment les différentes préoccupations qui circulent au sein de la communauté.

Ce bilan des compétences professionnelles fournit quelques mots clés rattachés à « travail » : « permettre », « liberté », « favoriser » et « découvrir ». Ils qualifient bien ce qu'est une pédagogie du projet et de la création. Le « monde lexical » projet valorise les compétences, la création, la recherche de ressources ; le projet doit être intéressant c'est-à-dire éviter l'ennui, il est ainsi du côté de l'innovation, de la nouveauté ; il permet aussi une approche du métier et se situe du côté de l'apprentissage. Deux autres « mondes lexicaux » marquent la spécificité de l'approche : penser et trouver. Le travail ne peut se faire que de manière coopérative, on se situe sur le versant d'un idéal pédagogique ; les jeunes professionnels insistent sur le doute et le scepticisme que cette approche innovante a provoqué au départ ; l'acharnement apparaît ainsi comme une valeur indispensable pour dépasser les obstacles. L'approche en effet suppose de trouver des solutions, de se concerter, de partager dans la mesure où rien n'est donné, que c'est au groupe de trouver une intrigue, un déroulement, des idées, des outils TIC ; on se situe ainsi dans la complexité qui suppose une recherche de cohérence. Le travail relève du faire et du pouvoir : les mots clé sont « tâche » et « création » ; il faut avoir un certain recul, prendre conscience des problèmes, les comprendre et tâtonner ; la création relève de la passion mais suppose aussi une bonne maîtrise des outils TIC. Enfin, ce travail ne peut se faire qu'avec l'appui des autres, du groupe ; c'est une autre forme de travail qui implique de communiquer avec ses pairs pour trouver des solutions, faire des choix, faire des critiques constructives, soulever des questions, prendre en compte les aspects culturels sans tomber dans les clichés. Ce travail en équipe est une découverte pour la plupart. Travailler en équipe c'est travailler ensemble, savoir négocier, apprécier, améliorer ; on se situe au niveau de l'aventure et de la relation. Enfin, les deux produits (le blogue et l'e-book) soulèvent des préoccupations spécifiques qui relèvent de la technique et de la conception didactique.

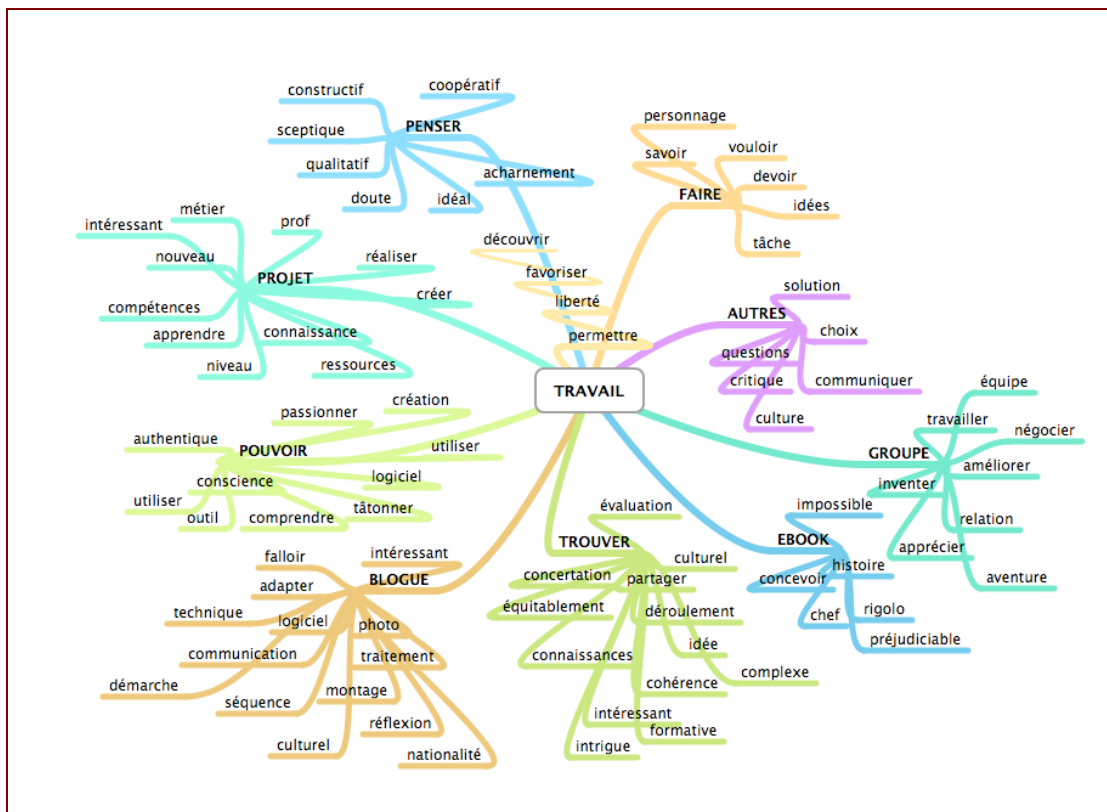


Figure 25 : Carte des mondes lexicaux révélés par les wikis

Le focus groupe a paru important pour compléter et croiser ces données. Cette technique d'entretien de groupe, sous forme de groupe d'expression, a pour but de recueillir des informations sur un sujet ciblé (focus). Cet entretien a concerné les étudiants qui ont eu la possibilité d'expérimenter leur projet lors du stage de mobilité. Le focus groupe était composé de 3 étudiants qui partageaient donc la même expérience pédagogique et pouvaient ainsi évaluer à la fois le projet, l'adaptation du projet auprès d'élèves allemands et les apprentissages réalisés à l'issue de la formation. Ce groupe avait donc le pouvoir de donner un avis plus expert et professionnel sur le travail accompli. Les données recueillies permettent de confirmer ou d'infirmer les bilans d'étapes des wikis. Il s'agissait ainsi pour moi de faire émerger les opinions des enseignants quant aux résultats de la mise en application du projet dans une classe réelle. L'entretien est semi-structuré, l'observateur intervient le moins souvent possible. Le thème de réflexion avait été présenté et la discussion a suivi la trame suivante :

- Le processus de création vécu par l'enseignant
- Présentation de l'œuvre
- Création en soi (supports, choix, thème, réalisation)
- Didactisation
- Différences avec la conception classique d'un cours de langue (cours didactique interlangues)
- Quelle image de soi ?
- La mise en œuvre avec les élèves

Réalité terrain (adaptation difficultés rencontrées surmontées)
 Gestion de classe
 Gestion de temps
 Le processus de création vécu par les élèves
 Créativité des élèves
 Dimension donnée par les élèves au projet
 Implication
 Motivation
 Satisfaction
 Image de soi
 Autonomie
 Résultat de la production élève
 Surprise par rapport aux attentes ?
 Pour le prof. Quelle évaluation du travail des élèves ?
 Pour les élèves. Quelle évaluation de leur travail ? individuelle ? Collective ?
 Jugement évaluatif autour de la création et de la didactique
 La créativité, quel apport ? Quelle place ? Quel rôle ?

L'enregistrement, qui a duré 41 minutes et vingt-neuf secondes, a été retranscrit (Annexe Le script du focus groupe, page 533). Les données du focus groupe et celles des wikis ont été réunies pour aboutir à une image générale du processus de référentialisation et d'évaluation sociale des compétences professionnelles. On aboutit ainsi à une carte synthétique qui modifie légèrement les résultats des wikis. Les préoccupations qui se font jour à l'issue du processus dans sa totalité tournent autour de la création, du groupe, du projet et des compétences liées au projet, de l'élève et des tâches d'apprentissage, du FLE qui était la langue à apprendre, des activités cognitives « trouver » / « voir » et « penser », de l'évaluation liée à la nécessité de comprendre, de l'expérience (« ça » / « était ») vécue et enfin des productions pédagogiques, le blogue et l'e-book.

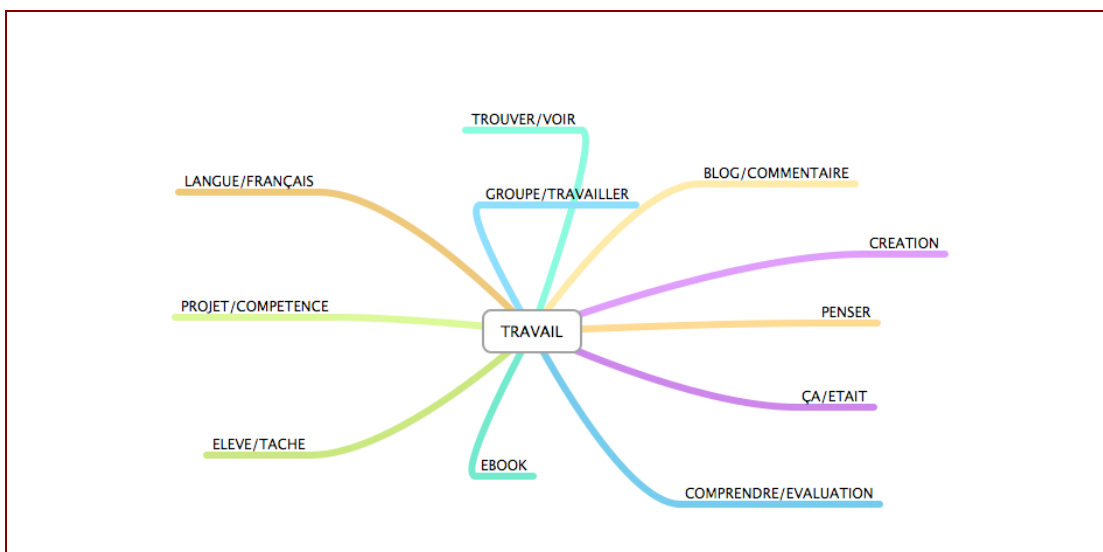


Figure 26 : Carte heuristique des mots clés de l'évaluation sociale

L'analyse des réflexions des étudiants sur leur acquisition professionnelle à travers la création dans les monographies et le focus groupe révèle la place fondamentale accordée à l'intelligence collective dans la construction identitaire professionnelle et dans la construction des apprentissages des élèves. L'ensemble de la communauté de pratique insiste sur l'importance du dialogisme dans la construction des compétences professionnelles. G. met en avant le bénéfice de la confrontation des idées :

« ce que j'ai appris, c'est que l'on peut tirer profit des discussions avec les autres et de leurs idées (...) j'ai apprécié la qualité de leur travail en en tirant les idées qui pouvaient être profitables pour notre travail ».

L'ouverture dialogique permet non seulement de faire progresser les idées mais aussi de développer des savoir-être comme l'affirmation de soi ou la relativisation des points de vue par l'écoute d'autres idées. J. confirme le développement de cette nouvelle attitude :

« les débats que l'on a eu m'ont permis de mieux assumer mes positions à certains moments et de me radoucir à d'autres ».

E., quant à elle, souligne la dimension formatrice de la négociation :

« C'est également formateur d'avoir à négocier dans le groupe, nous ne sommes pas toujours d'accord mais après avoir écouter les autres on trouve toujours un compromis ».

Le développement de la compétence collective est perçu comme une condition, une dynamique du développement professionnel. Créer ensemble permet de conjuguer des savoirs différents ou autrement, de faire valoir les compétences communes, d'apprendre collectivement de l'expérience. E. explique, par exemple, qu'elle a profité des compétences en langue étrangère d'un des membres du groupe anglophone pour progresser :

« il faut donc s'exprimer dans un anglais parfait, heureusement Alexandra est là pour nous aider et nous corriger ».

J., quant à elle, avoue avoir développé des compétences TIC grâce au groupe :

« Jusqu'à présent l'élaboration du E-Book m'a donc permis de développer mes compétences en informatiques grâce à mes partenaires ».

La conjugaison des compétences individuelles conduit à la constitution « d'un sujet pluriel » (Gilbert, 2008). J. fait allusion au « sujet pluriel » dans son discours. Les idées appartiennent à la collectivité :

« en effet, au fil de la discussion les idées jaillissaient d'on ne sait trop où (je me souviens d'un coup de téléphone entre Mylène et moi : « cette idée c'est toi qui l'a eu ou c'est moi ? »

Bien que la gestion du projet de création pédagogique conduise les acteurs à se répartir des tâches, leur réalisation relève de la réflexion collective et par conséquent de la responsabilité collective :

« nous nous sommes réparties des tâches pour l'UE5 et l'UE6 de la même façon afin de profiter du potentiel de chacune : Marion encadre le projet grâce à son côté « carré », Valérie est forte dans le graphisme, et moi j'ai lancé le scénario auquel j'ai pensé depuis quelques mois après avoir regardé « Minuit à Paris » de Woody Allen. Sinon chacune intervient à tous les niveaux car chacune a des idées et sait les organiser ».

Le travail collectif entraîne le développement de nouvelles compétences comme la capacité à animer un travail en réseau avec les outils de travail collaboratif. H. prend conscience de l'utilité des outils collaboratifs pour animer le projet :

« Les outils comme moodle, les blogs pour communiquer avec les autres groupes, ont été primordiaux pour mener à terme le projet ».

A.G. dit avoir saisi le potentiel de communication du blogue et découvre Google Documents pour stocker et partager les documents et ressources :

« Grâce à cette expérience, j'ai compris le potentiel de communication qu'un blogue présente pour une classe, et je n'hésiterai pas dans mon futur métier d'enseignante à créer un blog pour mes élèves, soit autour d'un projet spécifique, soit pour appuyer l'apprentissage en général ».

« Aussi au niveau informatique, j'ai découvert Google Documents ».

Ces différents discours montrent que les membres de la communauté de pratique se posent des questions et cherchent des solutions pour organiser le travail collectif et le rendre public, le soumettre à l'appréciation des membres de la communauté. Certains utiliseront Google Documents, d'autres Dropbox ou Facebook. Ces apprentissages issus d'expériences communes et personnelles diverses se réalisent à travers des mondes particuliers que chacun se crée tout en étant façonné dans et par ce processus. La construction de compétences émerge de ces expériences locales, singulières et imprévisibles, selon la théorie de l'énaction. Varela nous dit que « L'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui... ». « La connaissance ne préexiste pas en un seul lieu ou en une forme singulière, elle est chaque fois énoncée dans des situations particulières. » (Varela et al. 1993 : 97). A. fait apparaître les propriétés de l'outil blogue et ses intentions de communiquer dans une communauté élargie aux parents et aux élèves :

« C'est surtout cet outil, le blogue, que je voudrais continuer à utiliser si j'ai ma classe en charge pour communiquer avec les parents et les élèves. Je pense que pouvoir visionner l'historique de notre travail ajoute de la valeur au projet en cours et démontre tout ce qu'on a fait car la version finale du projet ne permet pas de constater la multitude de tâches accomplies pour réaliser un projet ».

Elle donne également à travers sa perception de l'outil une nouvelle définition de l'évaluation de l'apprentissage. Pour apprécier un apprentissage, il faut comprendre et apprécier le chemin parcouru. L'apprentissage est situé, il faut connaître le contexte.

Une autre compétence en développement apparaît, à savoir la capacité à gérer, structurer, piloter un projet. Elle naît de la complexité des tâches à accomplir au sein du collectif qui pour certains représente un parcours semé d'embûches :

« monter un projet et le réaliser revient à s'aventurer sur un parcours parsemé d'embûches ».

Planifier devient alors une nécessité :

« Il a fallu planifier le temps, organiser les étapes de la création et respecter le schéma narratif : c'était, pour moi, une première en la matière ».

Les membres de la communauté de pratique construisent également une compétence didactique incarnée dans leur activité de création. Ils sont alors capables de formuler de manière personnelle leur conception de l'apprentissage de la langue. La langue étrangère est pensée dans les tâches. Elle n'est plus un objet d'étude, elle réalise les intentions : découvrir la culture urbaine, la mode par la création artistique ou la France multiculturelle par la cuisine, etc.

« c'était autour du street art donc l'idée c'était de de de confronter les enfants finalement à ce que l'on peut appeler la culture urbaine, l'idée de sortir du des sentiers battus puisque finalement le street art c'est quand même quelque chose qui existe depuis un moment et dont on ne parle pas spécialement à l'école où avec des enfants donc c'était l'idée de leur transmettre cette culture ».

Le terme « sentiers battus » renvoie implicitement aux thèmes récurrents traités dans les manuels. Cette analyse critique implicite fera écho à une autre analyse critique des manuels dans laquelle M. dénonce le côté « fictif » des apprentissages :

« notre projet il a permis aussi de d'apporter quelque chose de réel et pas quelque chose de fictif comme on peut trouver dans les manuels avec des situations qui reviennent toujours ».

Cet énoncé est suivi d'une réaction collective qui se moque de la pseudo communication des manuels :

« Brian is in the kitchen !!!!! ».

L'apprentissage en acte fait émerger une nouvelle conception de l'élève. L'élève n'est pas un « être désincarné », « une sorte de machine à réagir de manière stéréotypée aux situations mises en place par le professeur » (Gomez, 2001 : 88) mais un héritier culturel qui se façonne en créant à partir de sa perception du monde et de la perception des autres. L'ancrage de la pédagogie dans des situations concrètes est perçu comme un stimulant pour les apprentissages. M. sous-entend qu'elle permet de construire du sens :

« cette démarche ethno a été très stimulante pour le groupe et je pensais qu'il en sera de même au sein d'une classe. Cela présente beaucoup d'avantages : utilisation des différents médias (photos, sons, vidéos, textes, dessins...), collaboration dans le groupe et entre groupe, écriture personnelle et collective... Cela m'encourage à mettre en place ce genre de projets dans mes futures classes... Je trouve très pertinent pour les élèves de raccrocher les apprentissages à leur quotidien et au réel ».

Elle réalise que l'intentionnalité crée une dynamique, déclenche les apprentissages. La création stimule l'approfondissement ou la construction de connaissances. A., par exemple, effectue des recherches sur la caractérisation des personnages de fiction ainsi que des recherches bibliographiques sur les personnages célèbres pour que les personnages de son album soient porteurs de sens :

« J'ai mené une réflexion approfondie sur la création du personnage, notamment comment l'on fait vivre un personnage. Il fallait faire des recherches documentaires afin de voir comment les autres personnifient une silhouette (...) Notre projet était particulièrement intéressant justement du point de vue des personnages même bien réels dont il fallait étudier les biographies ».

Par ailleurs, E. explique qu'elle a approfondi ses connaissances culturelles en effectuant des recherches ; elle s'étonne d'avoir développé par cette activité de recherche des compétences linguistiques :

« je ne savais pas qu'on aurait à développer des compétences linguistiques mais nous avons lu, rédigé, et découvert la culture anglaise à travers la lecture d'articles, le visionnage de vidéos sur la monarchie, Buckingham Palace et les monuments de Londres. C'était très intéressant ».

Cet exemple montre une fois de plus le couplage activité locale quotidienne et construction de compétences. Ainsi, les acteurs du projet de création adoptent une posture d'acteur chercheur motivée par la construction de sens recherchée dans la création. Les personnages « réels » (célèbres, interviewés dans la rue) ou fictifs, les lieux choisis ouvrent l'apprentissage des langues étrangères sur l'environnement social, culturel et interculturel. Les dimensions culturelles et interculturelles traversent les albums de jeunesse et les parcours ethnographiques. Les personnages réels ou fictifs (grâce aux vidéos) sont historicisés par le contexte choisi (vie quotidienne des parisiens, la monarchie au XXI^{ème} siècle en Angleterre, etc.).

Langue et culture apparaissent alors inévitablement imbriquées. S. souligne l'importance de ne pas dissocier les deux :

« nous avons voulu aborder à la fois la partie apprentissage de la langue et la découverte de la culture française qui selon nous étaient indissociables ».

De ce fait, l'imbrication de la langue et de la culture déclenche des interrogations lors de la mise en œuvre des compétences culturelles et interculturelles. R. exprime la difficulté à ne pas tomber dans les stéréotypes lors de la saisie du réel et met en évidence l'importance de l'héritage culturel de l'enseignant :

« En effet au sein de notre livre nous traitons une classe verte amenant des héroïnes à aller à Toulouse ainsi qu'à l'île de Ré car après concertation, nous avons décidé que nous allions pas traiter Paris car nous estimons que la France n'est pas juste composée de la capitale et nous voulons éviter de véhiculer le « cliché » parisien et faire découvrir à des élèves allemands la beauté de deux lieux que nous connaissons bien et qui possède une culture propre à la région (Ce qui peut davantage attirer des allemands vivant eux-mêmes dans un pays où les « régions » ont une place forte et une culture très marquée). Pour ce faire, il faut avoir conscience des différences culturels entre les deux pays traitées (pour notre part l'Allemagne et la France dont je connais bien les différences car j'ai grandi au sein d'une famille allemande en France mais aussi grâce à la licence qui m'a montré d'autres aspects de la culture allemande.) ».

La vision de la langue-culture s'oppose alors à une vision mécanique de la langue, à une vision désincarnée des émotions de la vie qui ne cible que les savoir-faire linguistiques permettant de faire passer des informations (Collès, 2007). Certains étudiants comme A.G. et A. découvrent la pratique sociale de la langue. Les mots n'ont pas de sens en eux-mêmes, ils prennent du sens dans les intentions :

« Quand j'ai enregistré la voix d'Edith Piaf j'ai du dégager autant de douceur que possible car Edith était très fragile, mais aussi j'ai pensé aux sentiments romantiques. Pour un autre personnage j'aurais adopté d'autres intonations de la voix ».

« J'ai trouvé l'activité de comédie vocale particulièrement riche, car il s'agissait de réfléchir aux caractères de chaque personnage et de les rendre vivants par la voix, l'intonation et l'attitude que je leur ai imaginé ».

Cette idée de sens développé, motivé par l'intention se traduit dans l'attitude des élèves. Les élèves allemands choisissent le lexique approprié à ce qu'ils veulent exprimer :

« elle voulait absolument une robe avec des rayures argentées et tout elle me fait alors elle me demandait comment on dit la diagonale enfin en biais parce qu'elle me fait je ne veux pas faire des traits droits ni droit ni à l'horizontal ni à la verticale alors elle me faisait de la main

qu'elle voulait quelque chose de penché (...) elle était très curieuse elle écrivait aussitôt sur sa fille sur laquelle il était prévu qu'elle écrive en fait la description de ce qu'elle dirait ».

Ainsi, l'enseignant s'adapte aux besoins des élèves qui orientent la création par leurs choix. L. et M. insistent sur la nécessité d'anticiper et de s'adapter :

« il ne faut pas penser j'ai fait mon projet comme ça donc je veux suivre le déroulement comme il est prévu il faut vraiment penser ce dont les élèves ont besoin et ensuite adapter en fonction de ça quoi ».

Elles donnent ainsi une nouvelle image de l'enseignant, celle d'un guide, d'un co-acteur de la création. L'enseignant ne transmet pas un *déjà là* mais accompagne *ce qui sera*.

L'analyse de ces réflexions personnelles des enseignants montre que la représentation du rapport enseignant/apprenant a changé. L'élève devient un sujet agissant bricoleur, l'enseignant un accompagnateur. De ce nouveau positionnement découle une réflexion sur le rôle, la place et la fonction de l'évaluation dans les apprentissages. L. prend conscience de la nécessité de participer à l'évaluation en tant qu'élève et de la difficulté à y participer. Elle en conclut que l'élève doit l'élaborer. Elle comprend que l'élève ne peut pas être externe à l'évaluation. Il doit mettre en mots son apprentissage, développer un jugement évaluatif:

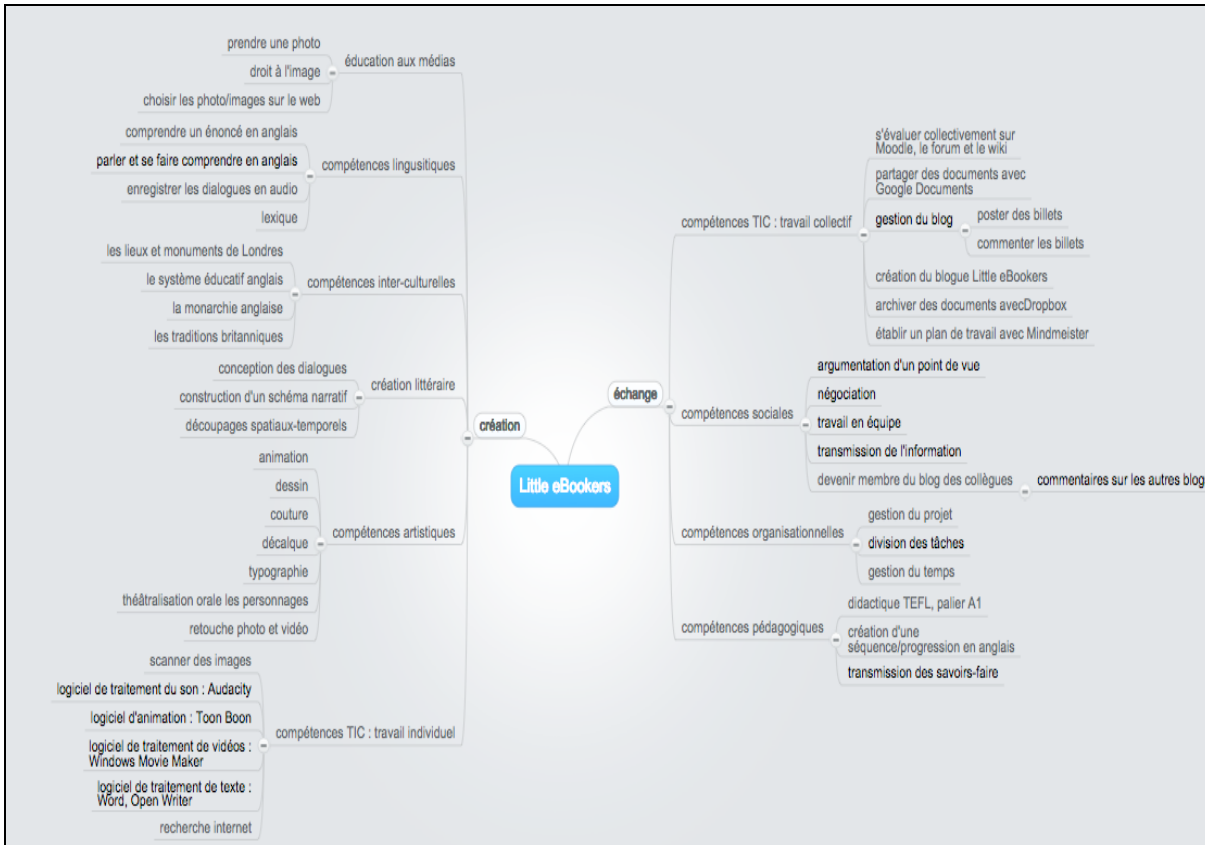
« A propos de l'évaluation, je pense que celle proposée est très formative car elle nous permet de nous rendre compte de la difficulté pour les élèves de participer à leur propre évaluation. De plus, cela nous donne une bonne idée d'évaluation originale dont les modalités sont comprises par les élèves car ils ont participé à son élaboration ».

Les prises de conscience successives montrent que les membres de la communauté de pratique se forment à travers l'expérience créatrice socialement partagée. Ils disent comment ils appréhendent le monde nouveau et, en se l'appropriant, comment ils ont appris, comment ils se sont construits. La construction des compétences professionnelles ne peut se faire par transmission mais par et dans la création.

7.2. Modélisation

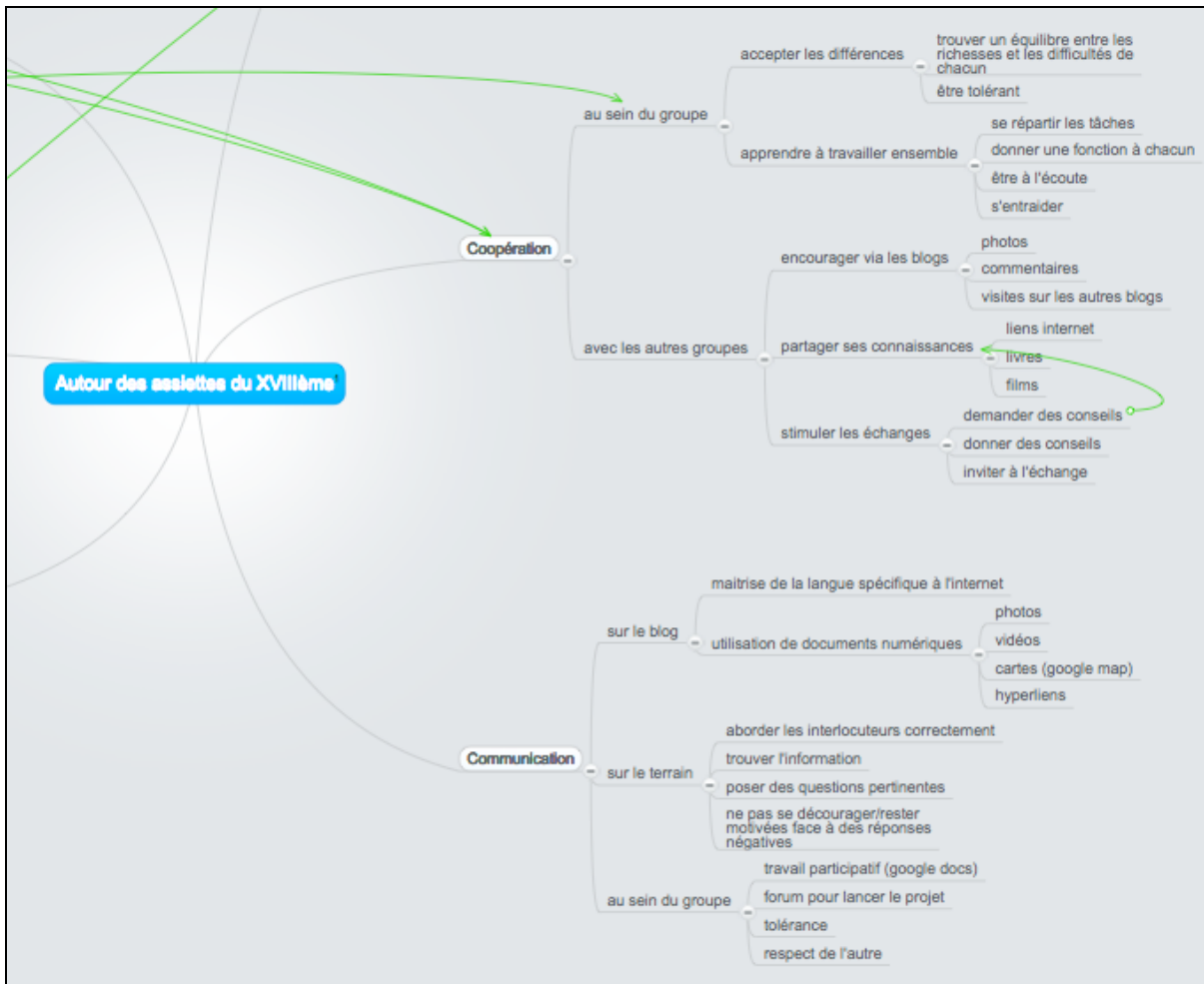
Les monographies sur les compétences personnelles ont été rédigées après la mise en commun des compétences socialement construites. Les étudiants avaient pour seule consigne de référentialiser les compétences professionnelles développées à travers le projet de création à l'aide de l'outil

MindMeister. Il s'avère que 6 cartographies sur 8 sont constituées autour de deux axes principaux : « créer » / « échanger », « collaborer ». Elles font écho à la modélisation de la recherche (voir supra, chapitre 2.3.2.).



Cartographie des compétences litte e-bookers, annexe page 522-523

L'axe « échanger » reflète le développement de la compétence collective. Il est divisé en plusieurs compétences, à savoir la compétence de communication et la compétence sociale ainsi que la compétence organisationnelle (gestion de projet, coopération). La cartographie ci-dessous organise la compétence collective autour de deux axes principaux : l'axe « coopération » et l'axe « communication ».

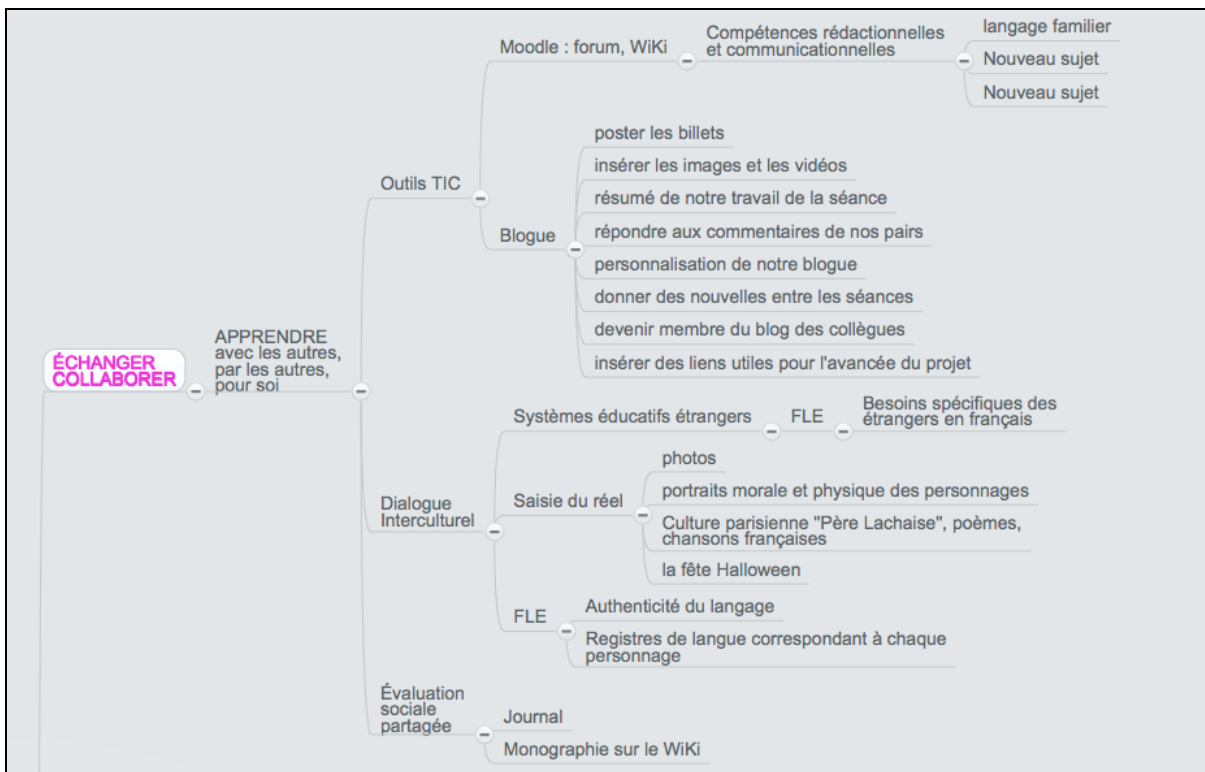


Cartographie des compétences Autour des assiettes du XVIIIème, annexe page 524-525

La division de l'axe « coopération » en deux branches « au sein du groupe » et « avec les autres groupes » reflète la forte implication des membres de la communauté de pratique dans les échanges intra- et intergroupes. Les verbes « encourager », « stimuler », « partager », « accepter les différences » marquent les savoir-être indispensables au développement des relations interpersonnelles nécessaires à la cohésion et au maintien de la communauté de pratique. Ils soulignent également la nécessité de dialoguer autour d'intérêts communs pour donner du sens à l'agir professionnel. La communication s'étend aussi au-delà de la communauté au sens large. Les branches « sur le blog » ou « sur le terrain » montrent la volonté d'expansion dialogique.

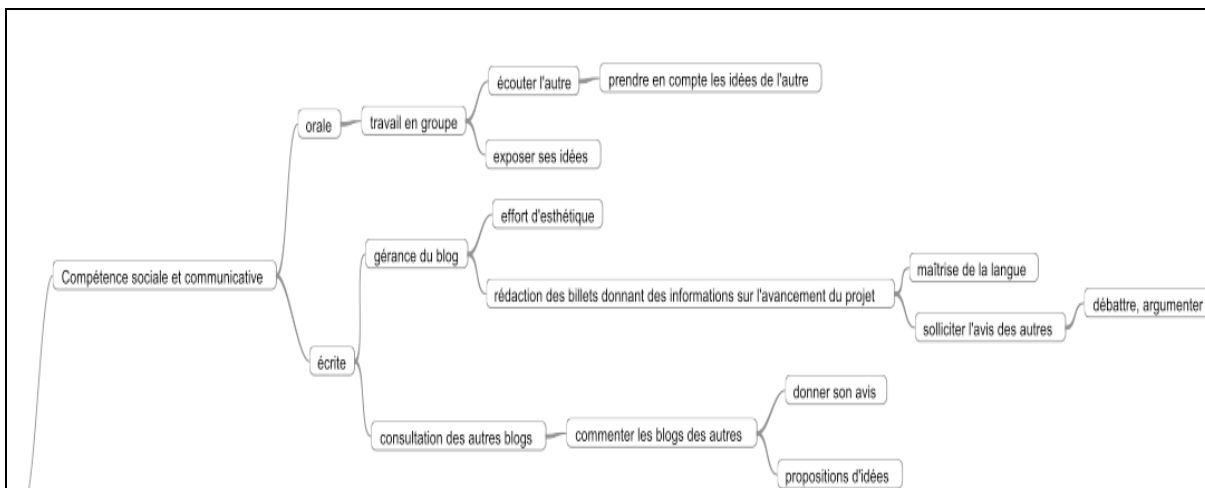
L'axe « échanger » / « collaborer » est parfois renforcé par une branche « apprendre avec les autres, par les autres pour soi ». Cette branche souligne alors l'importance du dialogue intersubjectif dans le développement des compétences professionnelles. Les prépositions « avec » et « par » évoquent le processus de socialisation inhérent à la communauté de pratique professionnelle. La préposition « avec » indique la réciprocité dans l'apprentissage et « par » marque la dépendance aux autres dans le développement professionnel. La prise de conscience de l'importance de l'Autre dans la

construction identitaire professionnelle s'étend d'un membre interne à la communauté de pratique aux membres de la communauté enseignante allemande. On observe alors dans certaines cartographies un nouvel axe : le « dialogue interculturel ». En effet, la cartographie suivante fait apparaître le dialogue entre les cultures nécessaire à la réalisation de la création pédagogique. Elle révèle le processus d'échange autour des pratiques éducatives à travers la prise en compte des « besoins spécifiques des étrangers en français ».



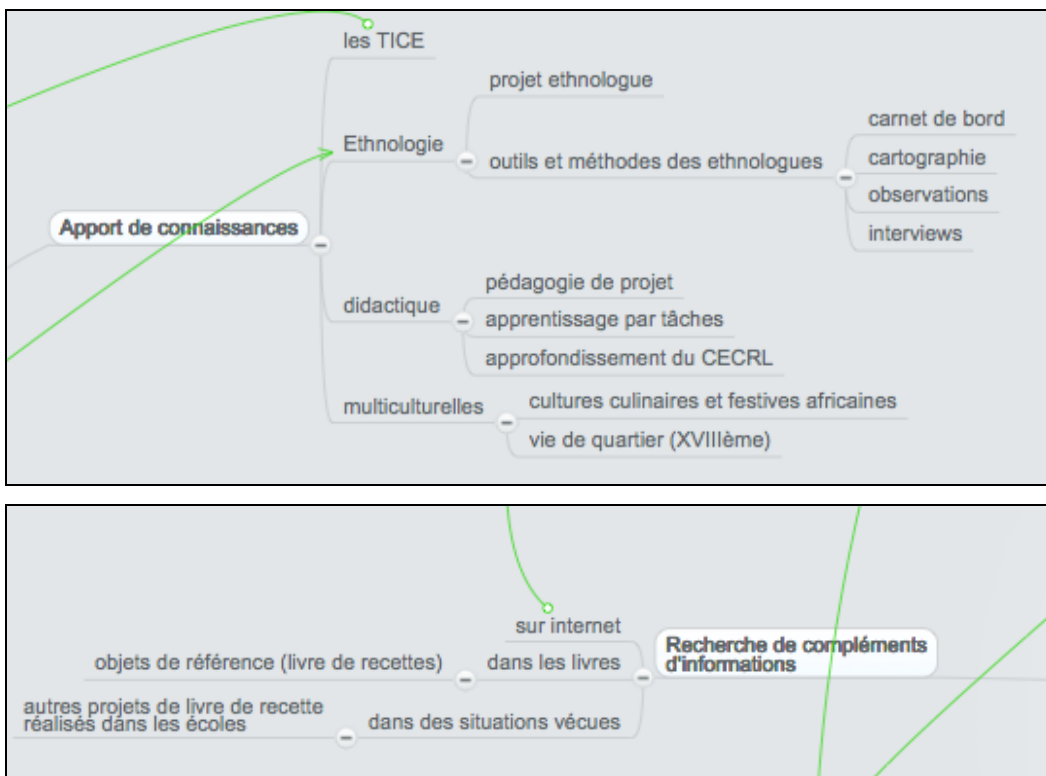
Cartographie des compétences VAMpires, annexe page 526-527

Enfin, l'échange est pensé dans sa dimension évaluative. Cette dimension apparaît explicitement dans certaines cartographies (cartographie ci-dessus) ou implicitement dans d'autres cartographies. Les termes « prendre en compte les idées de l'autre », « solliciter l'avis des autres » de la cartographie suivante renvoient aux actes d'appréciations des membres de la communauté.



Cartographie des compétences Toll, je parle français, annexe page 528-529

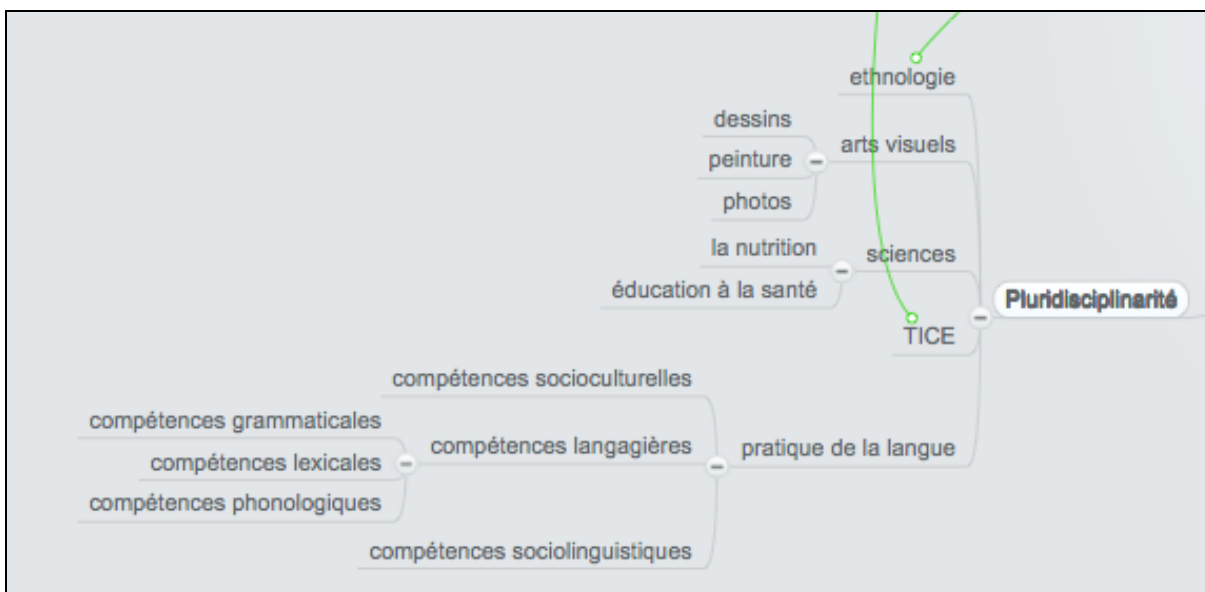
L'axe « créer » quant à lui, révèle la construction de compétences didactiques et pédagogiques en acte. En effet, la construction de ces compétences passe par des recherches qui occasionnent de nouveaux savoirs et savoir-faire. La cartographie ci-dessous développe un axe « recherche de compléments d'informations » ainsi qu'un axe « apport de connaissances » :



Extraits 1 et 2 de la cartographie Autour des assiettes du XVIIIème, annexe page 524-525

La création du livre numérique sur la cuisine dans le XVIIIème arrondissement à partir des méthodes ethnographiques a conduit les membres du groupe à questionner les méthodes

ethnographiques et à utiliser les outils ethnographiques. Ils ont donc acquis de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire à travers des lectures scientifiques (livres de Marc Augé, travaux de Marcel Mauss), la consultation de sites pédagogiques comme ethnokids et la découverte de réalisations scolaires comme le livre de cuisine. Le regard porté sur l'environnement immédiat, à savoir le quartier du XVIIIème a également permis de développer des connaissances sur le multiculturalisme. La découverte des méthodes ethnographiques a entraîné une réflexion sur l'approche didactique, un approfondissement de l'approche retenue par le CECRL. La cartographie montre également que la pratique de la langue est au service de la pluridisciplinarité.

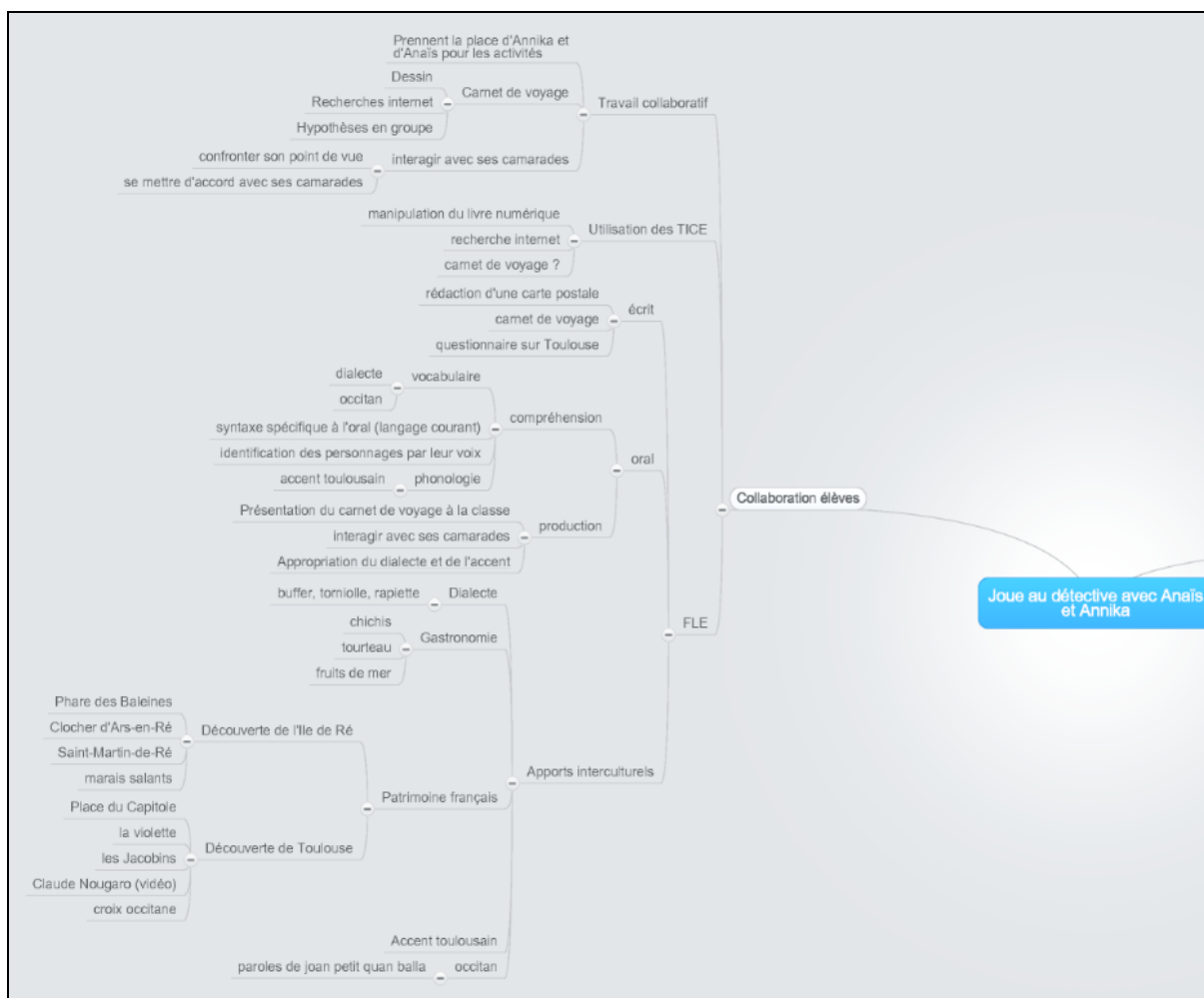


Extrait 3 de la cartographie Autour des assiettes du XVIIIème, annexe page 524-525

Elle est pensée à travers des activités de création comme le dessin, la peinture, les photos et à travers une éducation plus générale qui touche la nutrition, la santé. Elle participe au développement de l'apprenant qui se forme dans le processus de création.

L'élaboration de savoirs et de savoir-faire par la recherche occupe aussi une place importante dans les cartographies autour de la création littéraire. Elle résulte d'un besoin de connaissances pour contextualiser l'histoire et lui octroyer une dimension culturelle forte ainsi que de la volonté de faire partager un héritage culturel (Woody Allen). La cartographie suivante met non seulement en avant les savoirs construits par la consultation d'œuvres littéraires, artistiques, cinématographiques et la lecture de bibliographies mais aussi le développement de savoir-faire professionnels comme trier l'information, « sélectionner par élimination » pour concevoir des ressources pédagogiques. À ces compétences s'ajoutent des compétences littéraires comme la caractérisation des personnages.

Ainsi, la compétence de communication à développer au palier A1 n'est plus construite à travers des situations scolaires artificielles pour développer les compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire, phonologie) et la compétence culturelle. La pratique de la langue est sociale, elle n'est plus considérée comme un objet d'étude. De ce fait, elle n'occupe pas une place centrale dans la référentialisation. Ce sont les compétences sociales et communicatives ainsi que la compétence interculturelle qui dominent. Le procédé de référentialisation ci-dessous, mis en œuvre à partir de l'agir créatif des élèves, montre que la compétence de communication se construit dans l'échange entre les élèves autour de la réalisation d'un carnet de voyage numérique lors d'une classe verte : « interagir avec ses camarades - confronter son point de vue - se mettre d'accord avec ses camarades ».



Cartographie Joue au détective avec Anaïs et Annika, annexe page 530-531

Les activités langagières de compréhension orale et de production orale décrites émergent du contexte à travers les tâches à effectuer pour réaliser le projet. Elles intègrent la variation langagière porteuse d'identités socioculturelles. La variation langagière est traitée à différents niveaux, à

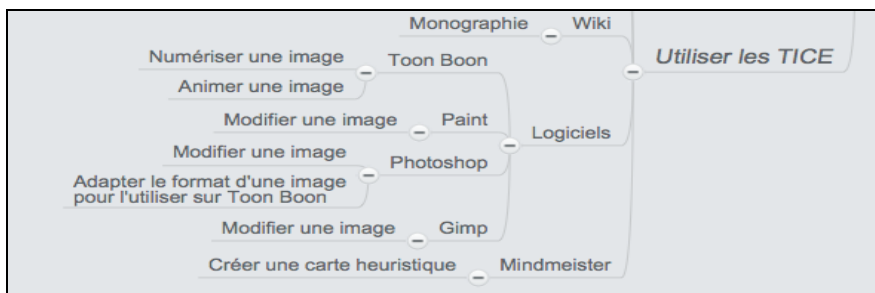
savoir au niveau phonétique, lexical et sémantique à travers les termes suivants : « accent toulousain », « appropriation du dialecte et de l'accent », « buffer, torniole, rapiette », « occitan ». Elle est construite par les élèves à travers la découverte et l'appropriation des dialectes des deux régions choisies. Elle participe au développement de la compétence culturelle qui se construit lors de l'élaboration du carnet de voyage.

Enfin, la modélisation des compétences professionnelles en développement dévoile une réflexion forte au sujet de l'intégration des TIC en classe de langue et du rôle des ressources numériques dans l'apprentissage des langues. L'usage des TIC vise le développement de la compréhension et de la production orale à travers la création de ressources numériques. L'enseignant n'est pas seulement un utilisateur de ressources prêtes à l'emploi mais un créateur de ressources pour favoriser l'apprentissage de la langue dans la pratique sociale par la création. Les termes utilisés dans les différentes cartographies reflètent cette évolution et attestent du développement de nombreuses compétences en TIC. Dans la cartographie ci-dessous, le terme « traitement » précise la fonction du logiciel. Il renvoie aux actions de l'enseignant.



Extrait de la cartographie little e-bookers, annexe page 522-523

De nombreux verbes font apparaître l'action créatrice. Dans la cartographie suivante, les verbes « numériser », « animer », « modifier », « adapter » sont associés à des logiciels de création comme Toon Boom (Animation), à des logiciels de dessin, retouche d'images et montage photo comme Photoshop ou Paint.



Extrait de la cartographie De la baguette aux pancakes, annexe page 532

La modélisation des compétences issue du processus de référentialisation permet donc aux futurs professionnels de visualiser le processus de construction identitaire en cours et de prendre conscience des compétences en jeu dans une approche didactique en acte. M. s'étonne du nombre de compétences développées dans ce projet de création :

« La cartographie réalisé avec MindMeister m'a permet de réaliser le nombre incroyable de compétences que nous avons développées lors de ce projet ».

De cette référentialisation se dégage l'image d'un enseignant créateur, didacticien et chercheur qui se façonne par son action dans une communauté de pratique professionnelle élargie.

Pour terminer, je vais confronter ces différentes analyses aux apprentissages développés par les élèves en classe de FLE. Cette dernière analyse didactique offre un autre angle de vision sur les compétences professionnelles développées par les étudiants et sur la qualité des résultats obtenus.

7.3. Didactique et création : l'évaluation à travers la réception des créations d'élève

L'évaluation sociale ne saurait être réduite à la simple évaluation entre l'enseignant et les élèves à travers la note et les standards du Socle. Elle devrait se comprendre dans un sens plus global, c'est à dire au niveau de la communauté éducative (voir supra Chapitre 1). Du point de vue de l'enseignant créateur, l'évaluation sociale permet d'apprécier son travail pédagogique à travers les œuvres réalisées par les élèves ; elle lui permet en même temps d'évaluer les compétences transversales et langagières des élèves, de mieux connaître leurs talents et l'évolution de chacun d'entre eux, et enfin, de rendre compte à la communauté éducative des progrès réalisés par les élèves. Du point de vue des élèves, la présentation et la réception des œuvres permettent de donner une valeur à leur travail, d'évaluer leurs compétences langagières, personnelles et sociales, de montrer un moment de développement dans leur parcours d'apprentissage. L'évaluation sociale au sens large fonctionne ainsi selon les principes de la réception de tout œuvre artistique, elle s'étend au domaine public : les parents, la communauté, la classe.

Les étudiants du focus groupe ont pu mesurer l'impact de l'évaluation sociale sur les apprentissages des élèves allemands du primaire (Grundschule). L. souligne l'importance de la perception de la création par la communauté élargie à la famille :

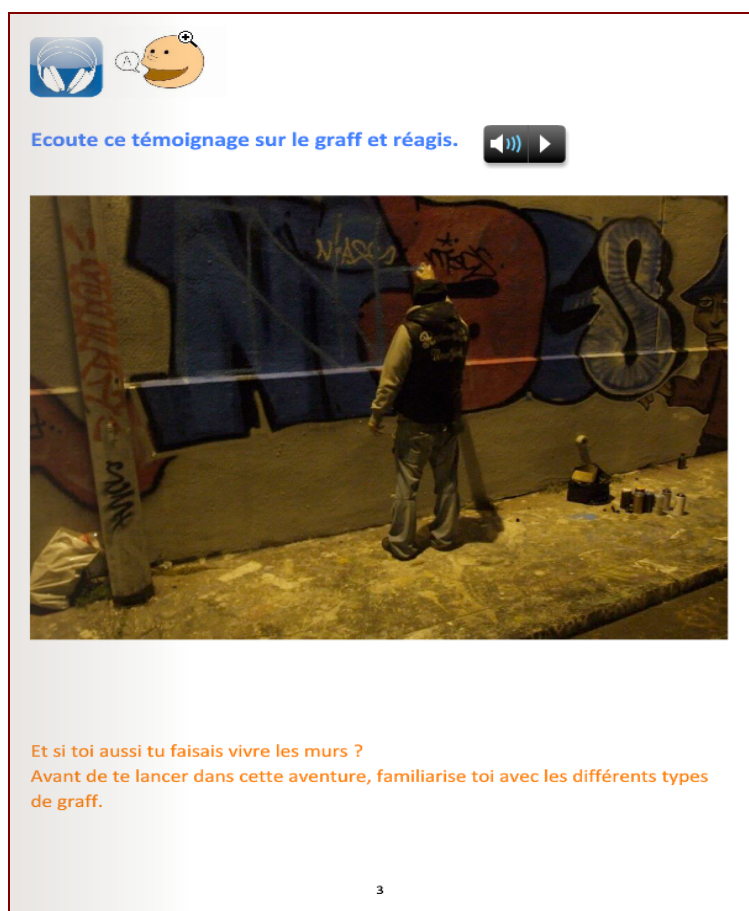
« enfin moi je trouve ça génial c'est super motivant pour des élèves les enfants j'ai écrit quelque chose et puis à la fin j'aurai quelque chose de concret et au final je pourrai le montrer à tout le monde quoi je peux montrer ça à mes parents à ma famille c'est super quoi ».

L'ouverture de la communauté de pratique à la famille résulte du choix des thèmes qui touchent au quotidien des élèves. Questionner son propre univers, porter un regard nouveau sur son environnement, redécouvrir sa culture favorise les interactions sociales intra- et extrascolaires. L'intérêt des élèves allemands pour la culture urbaine et en particulier pour le street art est né du lien qu'ils ont pu faire entre le quartier parisien de graffeurs et l'activité de graffeur des grands frères ainsi que de la découverte de cet art par la manipulation de la bombe et la création d'une identité de graffeur :

« même si de nombreux élèves puisqu'ils avaient aux alentours de dix ans connaissaient puisque des grands frères étaient eux-mêmes adeptes euh ».

« leur montrer le matériel utilisé une bombe comment ça marche le bruit que ça fait ».

L'e-book « un petit graffeur à Paris » réalisé par l'enseignant à partir d'interviews de passants et de graffeurs a permis de faire entendre des points de vue différents sur le graff.



The screenshot shows a digital interface for an e-book. At the top left, there are two icons: a blue square with white hands and a yellow smiley face with a speech bubble. Below these icons is the text "Ecoute ce témoignage sur le graff et réagis." followed by a play button icon. The central part of the page is a photograph of a graffiti artist in a dark jacket and cap, standing in a dimly lit urban setting, looking at a wall covered in graffiti. The graffiti includes large, stylized letters and a figure. Below the photograph, there is a block of text in orange: "Et si toi aussi tu faisais vivre les murs ? Avant de te lancer dans cette aventure, familiarise toi avec les différents types de graff." At the bottom center of the page, there is a small number "3".

Extrait 1 du e-book *Un petit graffeur à Paris* <http://ethnolangues.blogspot.fr/>, annexe page 482

Il favorise l'ouverture dialogique et, par conséquent, permet de rompre avec une situation de communication fictive de classe qui repose en général sur un jugement purement moral : c'est bien, c'est mal ou une appréciation méliorative ou péjorative du type j'aime, j'aime pas. Enfin, le graff a été valorisé comme expression artistique à travers la création des élèves.



Extrait 2 du e-book *Un petit graffeur à Paris* <http://ethnolangues.blogspot.fr/>, annexe page 482

Le street art a donné lieu à de nombreux échanges en français sur les risques encourus par les graffeurs et la recherche de solutions pour préserver la liberté d'expression. L. explique que le thème a permis de développer la production orale à partir des arts visuels et d'éduquer à la citoyenneté :

« aussi au niveau de la loi je pense que c'était important de faire un point puisque c'est quelque chose qui est quand même là c'est illégal et donc certains projets sont mis en place par notamment à Paris par la mairie de Paris où des pans de murs sont réservés justement pour ces graffeurs pour qu'ils puissent s'exprimer librement sans pour autant euh être

confrontés à la loi et payer des amendes qui sont extrêmement chères donc je pense que c'était important de faire un point là-dessus avec les élèves ».

« c'était en français je leur parlais en français et puis ils me posaient des questions également en français je leur parlais en français donc c'était bien pour la langue du coup ».

V. qui portait le projet de création « fashion week à Paris » souligne elle aussi l'importance de l'ancrage du projet dans la vie quotidienne :

« et aussi quand je leur ai apporté des vidéos actuelles de Paris de quelques petits endroits de voir des personnages vraiment enfin vrais ils se sont vraiment accrochés »

Le micro-trottoir réalisé à Paris a ancré le projet de défilé de mode dans la réalité urbaine et a motivé la création :

« le thème les a aussi motivés peut-être que c'est aussi le choix du thème qui les a motivés je ne sais pas euh ensuite l'aspect créatif quand on a continué à avancer dans le travail c'était la partie j'allais dire la plus motivante enfin l'une des parties qui les a aussi motivés en dehors des TIC ça les a motivés parce qu'ils ont vu que en fait ils ont pu essayer d'inventer des choses autour des vêtements qu'ils ont vu dans les vidéos »

En effet, l'e-book « jeunes stylistes à vos crayons » visait à aborder la mode à travers la culture et le style urbain comme en témoignent ces vidéos :

The image contains two screenshots from an e-book. The left screenshot is titled "rendance !" and features a video player showing a man and a woman on a video call. Below the video is a list of clothing items in blue boxes: "Une tunique", "Un manteau", "Une veste de costaud", "Un collant", "Une ceinture", "Un gilet", "Des bottes", "Des chaussures de ville", "Une jupe", "Un jeans noir", and "Une chemise". A small circle with the number "2" is at the bottom. The right screenshot is titled "Stylé!" and shows a woman in a black coat and leopard print scarf. Below the video is a list of clothing items in blue boxes: "Une chapka en fourrure", "Des chaussettes", "Une petite robe trapèze", "Des petits collants noirs", "Une grande écharpe léopard", "Un petit manteau noir", "Des boutons tout ronds", "Des chaussures en cuir avec des petits clous", "Un petit boléro en petite fourrure", and "Une ceinture marron". A small circle with the number "4" is at the bottom.

Extrait du e-book *Jeunes stylistes à vos crayons* <http://ethnolangues.blogspot.fr/>, annexe page 482

Il a ainsi permis aux élèves, tout comme l'e-book précédent, de porter un regard nouveau sur leur environnement social et d'associer la création à la découverte de cet environnement.

Les élèves ont ainsi pu être sensibilisés à la culture urbaine et aux pratiques langagières des jeunes urbains bien que ce ne soit que leur quatrième année de français à l'école primaire. En effet, les jeunes personnes interviewées répondent spontanément à la question « que portez-vous ? » et font par conséquent entendre une langue jeune et urbaine éloignée de la langue de scolarisation. La langue est courante, voire familière. Le jeune homme, par exemple, utilise le terme « veste de costard ». On note par ailleurs la présence d'éléments de discours comme l'anaphorique « ça », l'interjection « ah » ou l'adjectif « petit » à valeur hypocoristique qui confèrent à la langue une dimension dialogique. Ainsi, les élèves allemands ont été exposés à une langue socialement située comme le montrent les scripts des vidéos de l'e-book *Jeunes stylistes à vos crayons* :

- script 1 :

« Moi je porte un manteau une tunique une jupe une ceinture un collant et des bottes »

« Une veste de costard un jean noir une chemise ah si ça mais je ne sais plus comment ça s'appelle un gilet voilà »

- script 2 :

« Je porte une chapka en fourrure un petit manteau noir avec des boutons tout ronds un petit peu de fourrure ici aussi une grande écharpe léopard avec un petit boléro en petite fourrure une ceinture marron une petite robe trapèze des collants noirs des chaussettes et des chaussures en cuir avec des petits clous »

La compréhension des vidéos a été motivée par le thème et par le désir de création, la possibilité de pouvoir s'exprimer sur ce thème à partir d'une réalisation plastique personnelle et collective. En effet, les deux projets impliquaient à la fois l'élève individuellement et collectivement puisque la galerie du petit graffeur avait pour finalité d'exposer les graffs de chaque élève et le défilé de mode de montrer les créations des jeunes créateurs de mode. V. explique qu'ils se sont *accrochés* pour comprendre afin de pouvoir créer :

« ils se sont vraiment accrochés à ça mais par contre les interviews malgré notre sélection ça a été un petit peu difficile pour eux au niveau de la compréhension parce que il y avait l'accent qui était trop prononcé la le débit des conversations les interviews qui étaient assez difficiles mais je leur ai quand même laissé le temps de finalement de regarder plusieurs fois je leur ai dit si vous avez besoin de regarder la vidéo dix fois vraiment je ne vous limite pas »

« le thème les a aussi motivés peut-être que c'est aussi le choix du thème qui les a motivés je ne sais pas euh ensuite l'aspect créatif quand on a continué à avancer dans le travail c'était la partie j'allais dire la plus motivante enfin l'une des parties qui les a aussi motivés en dehors des TIC ça les a motivés parce qu'ils ont vu que en fait ils ont pu essayer d'inventer des choses autour des vêtements qu'ils ont vu dans les vidéos euh certaines filles me demandaient mais comment est ce que je peux faire de la fourrure »

Elle s'étonne du niveau de participation des élèves :

« on n'avait pas besoin d'en arriver à lever la voix pour leur dire faites si faites ça ils étaient déjà très curieux par le e-book en soi par l'usage des TIC et ils étaient toujours prêts à avancer toujours ».

Elle souligne leur volonté de se faire comprendre pour créer :

« c'était vraiment le fait de passer par la manipulation euh ça vraiment été quelque chose qui a vraiment bousté les élèves euh parce qu'ils avaient vraiment envie d'arriver à terme de leur travail pour se faire enregistrer et à chaque fois quand qu'ils essayaient de mettre enfin d'inventer des cheveux des chapeaux etc. ils essayaient de me demander comment est ce que ça s'appelle ce mot alors je leur disais ça c'est un gant or certaines filles avaient envie de faire des mitaines alors il fallait que je leur explique que ça ce sont des mitaines mais ça quand ça couvre toute la main ce sont des gants quand ça couvre à moitié la main ça s'appelle des mitaines enfin voilà j'essaye de leur faire comprendre avec des mots simples et leur choix des couleurs comme une fille elle voulait absolument faire une veste pseudo cuir couleur or et puis elles me demandaient est ce que ça on peut dire que c'est couleur or puis je lui ai dit effectivement on peut appeler ça la couleur or parce qu'elle ne voulait pas mettre du jaune alors je lui ai dit non tu peux mettre du jaune elle me fait non je veux ça enfin elle me montrait la couleur du tour de ma montre j'ai fait ah effectivement c'est la couleur or euh du coup on investit un nouveau vocabulaire parce que en fonction de leurs envies une autre fille elle voulait absolument une robe avec des rayures argentées et tout elle me fait alors elle me demandait comment on dit la diagonale ».

Elle montre également l'impact du choix de la matière et des opérations plastiques sur la construction de la langue dans l'activité de création. Les élèves, en fonction des besoins plastiques, cherchent des solutions en discutant avec l'enseignant. V. explique que les élèves imitent la fourrure en utilisant du coton, utilisent des matières comme le cuir ou se lancent dans le patchwork :

« certaines filles me demandaient mais comment est ce que je peux faire de la fourrure bah je lui disais bah écoute dans le magazine il y a peut-être une dame qui porte de la fourrure mais

en fait c'est un magazine été donc c'était un peu difficile de trouver de la fourrure (rire collectif) et mais alors je leur ai dit bah écoutez on va prendre du coton on va prendre des petits mouchoirs on va colorier on va mettre un petit peu de feutre marron dessus pour inventer la fourrure on a chiffonné on a essayé de faire mais comme elles j'allais pas faire leur travail pour elles mais je leur ai montré que c'était possible je les ai laissés faire mais comme elles ont peut-être trouvé que c'était trop complexe du point de vue de la manipulation elles ont enlevé elles ont arrêté elles ont essayé de faire autre chose quand même elles ont inventé elles ont essayé de trouver comment on peut finalement faire des cheveux des chapeaux elles ont essayé de trouver des matières de cuir elles ont essayé de faire du patchwork etc. ».

Ces recherches plastiques participent à l'élaboration d'un lexique qui dépasse largement les attentes du palier A1. En effet, le lexique prédéfini par les programmes se limite aux fournitures scolaires (colles, ciseaux, stylos) et aux actions qui en découlent (coller, couper).

Les créations artistiques ainsi que les productions orales des élèves témoignent de la détermination et de l'engagement des élèves dans le projet malgré le peu de temps alloué à ce projet (12 heures). L. explique que les élèves s'efforçaient à bien prononcer pour se faire comprendre par la communauté :

« ils faisaient vraiment un effort d'articulation pour que ce soit bien ils parlaient lentement ils parlaient fort aussi pour que ce soit bien audible et que la personne qui écouterait puisse comprendre ce qu'il voulait dire il y a un travail au niveau de la phonologie le son en français c'était bien articulé ».

Les créations montrent aussi que l'acquisition en langue étrangère ne passe pas forcément par des entraînements linguistiques en amont. V. avoue ne pas avoir entraîné ses élèves au préalable. Elle se rend compte que ce n'est pas indispensable car l'envie de parler pour présenter la création est très forte :

« je ne les avais pas préparé au préalable sur les phrases types à dire mais ils avaient déjà envie de parler ils étaient vraiment motivés même les personnes qui avaient pas un très bon niveau en français ils étaient quand même là pour se faire enregistrer et j'ai trouvé ça quand même génial parce qu'ils étaient vraiment motivés ».

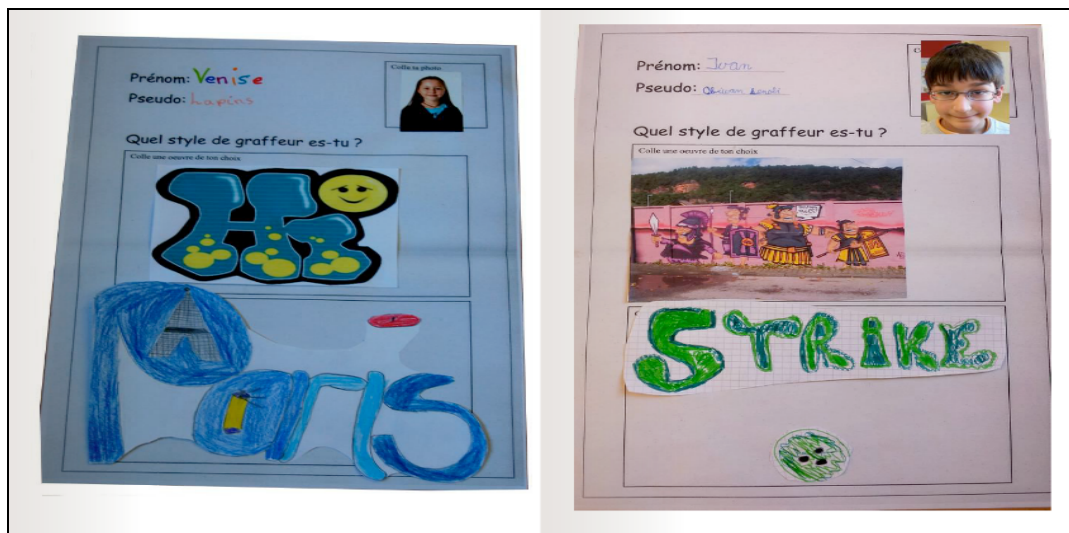
La création est déjà un premier acte de langage, un tremplin pour la mise en mots. Elle révèle les univers mentaux personnels des élèves. La production orale devient alors une « création orale ». Elle est originale et s'oppose à « la copie », « l'imitation », « au savoir-faire appris » (Schaeffer, 1997). Cette conception de l'apprentissage des langues, cette pédagogie de l'action diffère radicalement de la conception dominante de l'apprentissage des langues à l'école primaire qui

repose essentiellement sur la « reproduction orale » d'énoncés ou sur la production « d'histoires stéréotypés » (Eduscol, 2012).

Les productions artistiques et langagières des élèves allemands confirment l'auto-expression de soi. Les mannequins et les graffs sont personnalisés :










Mannequins réalisés par des élèves de la 6^{ème} classe de l'école primaire Münchhausen à Berlin, <http://ethnofle.blogspot.fr/>, annexe page 482



Fiche d'identité de deux graffeurs, 4^{ème} classe, école primaire, e-book la galerie du petit graffeur <http://www.calameo.com/read/00054660798f07c37f338>, annexe page 482

Le langage n'est ni désincarné, ni impersonnel. Les énoncés sont marqués par des modalités affectives comme « mon », « j'aime », « préféré » et font écho aux univers des enfants (nature, animaux, astres, musique) :

 <p>17) </p> <p>18) </p>	<p>“J’aime la musique aimer rêver et je veux être une star de musique”.</p> <p>“Ca c’est mon numéro préféré”.</p>
---	---

 <p>14) </p> <p>15) </p> <p>16) </p>	<p>“J’ai deux grands chats et deux petits chats”.</p> <p>“J’aime la lune. La lune est dans la nuit claire”.</p> <p>J’aime les mois de mars parce que dans ce mois c’est mon anniversaire”.</p>
---	--

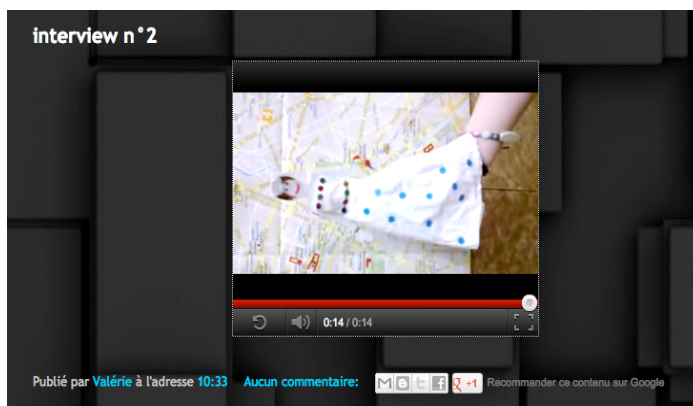
E-book la galerie du petit graffeur 4^{ème} classe, école primaire
<http://www.calameo.com/read/00054660798f07c37f338>

La création langagière est libre, elle émerge de la description de la création. Elle est située, contextualisée et donne lieu à une production riche, authentique qui n’est pas contrainte par des objectifs linguistiques prédéfinis. Les scripts des créations orales montrent que l’apprentissage linguistique émerge de la situation de communication (présenter sa création au défilé de mode *jeunes créateurs à Paris*). Ils rappellent les productions langagières des jeunes urbains qui reposent sur une succession de groupes nominaux épithètes propres à toute situation de description détaillée. Les élèves n’utilisent pas tous le verbe « porter » entendu dans les vidéos. Ils construisent ainsi à partir de leurs acquis. Une élève a recours au démonstratif plus verbe être. Par ailleurs, certains

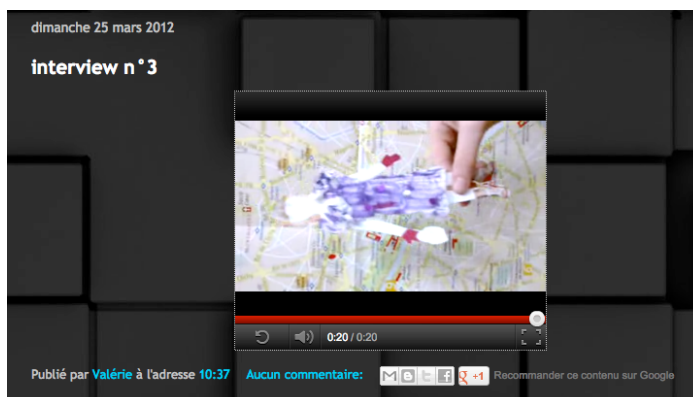
élèves introduisent les formes comme dans la vidéo où il est question de « robe trapèze ». Le mannequin porte un tee-shirt à manches longues « carré ». Certains apportent des nuances à la description en ayant recours aux adverbes comme « assez ». La liberté de création orale permet donc à chaque élève de créer en fonction de ses possibilités et de progresser à son rythme.



Script 1 : Elle porte une jupe blanche euh un tee-shirt à manches longues carré avec des papillons. Elle a des cheveux noirs et ils sont courts.



Script 2 : C'est un marié une marise ? avec une robe avec des points bleus.



Script 3 : Elle porte une robe assez longue violette avec des paillettes des gants rouges un sac à main vert et des chaussures à talons et des petits points.

Cette situation d'apprentissage du FLE ancrée dans l'expérience sociale créatrice permet l'éclosion dialogique qui résulte de la prise en compte de l'héritage culturel de l'élève, de sa dimension culturelle et sociale totalement ignorée par le système éducatif français. Elle permet aussi la découverte et la reconnaissance de talents non répertoriés dans les référentiels et par conséquent, elle favorise l'appréciation de soi, le développement personnel et social.

J'ai ainsi pu montrer en confrontant ces différentes données que d'un bout à l'autre de la chaîne pédagogique les mêmes compétences se révèlent. Si l'on souhaite avoir des apprenants créateurs investis dans leurs apprentissages et performants en langues étrangères, il est nécessaire d'avoir des enseignants créateurs qui ne réduisent pas l'apprentissage de la langue étrangère à l'acquisition de savoirs linguistiques et de réflexes fondés sur l'apprentissage par cœur. Cette approche pédagogique fondée sur la création se heurte à la définition des connaissances et les capacités définies par le Socle Commun, l'apprentissage de la langue étrangère se limitant à la production d'énoncés isolés, à la compréhension de consignes ou de mots familiers et d'expressions courantes, à la reproduction de modèles, à la compréhension de textes courts didactisés à partir des éléments connus, à la copie de mots isolés. Cette conception de l'apprentissage basée sur une production psittacique dépourvue de sens conduit à un effacement de la subjectivité de l'élève contraire à tout développement personnel. L'élève n'existe pas, il est nié tout comme l'enseignant l'était dans les premiers journaux analysés. Le canevas de leçon proposé par le site du CNDP Primlangues explicite cette pédagogie institutionnelle qui au lieu de rendre les élèves acteurs sociaux (selon le CECRL) transforme les élèves en perroquets, comme ce fut le cas pour la méthodologie audiovisuelle des années 70. Aden (2009) critique cette doxa institutionnelle : « Les tenants d'une certaine doxa, aiment à penser qu'il faut d'abord « acquérir les bases de la langue » et qu'on devient créatif plus tard. Ceci n'a pas de sens, les intentions, les émotions que nous formulons avec des mots, émergent par l'interaction et la langue en est le résultat. »

DURÉE	CAPACITÉS ET ACTIVITÉS	DÉROULEMENT ET PRISE DE PAROLE DE L'ENSEIGNANT	PRISE DE PAROLE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
10 minutes	<p>COMPRENDRE A L'ORAL : Comprendre des mots familiers</p>	<p>Introduction du vocabulaire par le maître. Les vêtements : <i>shirt, skirt, tracksuit, jeans, trousers, sweater, hat, T-shirt</i> à l'aide de flashcards</p> <p>Faire découvrir aux élèves la différence du nombre par rapport au français : jeans, trousers. Introduction du chant Expliquer aux élèves qu'ils vont entendre un "chant" sur les vêtements. Chanter en mimant : <i>Put on your T-shirt</i> <i>Put on your sweater</i> <i>Put on your hat</i> <i>Clap, clap, clap.</i> <i>Take off your hat</i> <i>Take off your sweater</i> <i>Take off your T-shirt</i> <i>Clap, clap, clap</i> Atirer l'attention des élèves sur la construction du chant</p>	<p>Les élèves répètent le lexique.</p>
10 minutes	<p>PARLER EN CONTINU : Reproduire un modèle oral</p> <p>COMPRENDRE A L'ORAL : comprendre des mots familiers.</p>	<p>1- <i>Point to</i> : l'enseignant affiche les flashcards. Il prononce le nom d'un vêtement</p> <p>2- <i>Bubbles</i> : l'enseignant énonce le nom des vêtements : <i>shirt, skirt, tracksuit, jeans, trousers, sweater, hat, T-shirt.</i></p> <p>3- L'enseignant fait répéter les élèves : <i>listen and repeat after me.</i></p>	<p>1- Les élèves montrent la carte le représentant.</p> <p>2- Les élèves dessinent une bulle pour représenter l'emplacement de la syllabe accentuée. Mise en commun pour validation</p> <p>3- Les élèves répètent le chant pour le mémoriser.</p>
10 minutes		<p><i>Now, it's your turn to create a new song</i> Création d'une version collectivement puis travail en équipe de recherche.</p>	<p>Chaque équipe prépare un chant. Présentation des chants par les différentes équipes. Les équipes doivent réinvestir la structure du chant original.</p>

Document 24 : Hippo hat a hat séance 1 Primlangues

<http://www.primlangues.education.fr/ressources/seance/realiser-un-photomontage-dun-animal-habille-hippo-has-a-hat/seance-1>

Ainsi, la séance de cet exemple, proposée comme modèle pédagogique, repose uniquement sur la répétition de mots. La construction collective en fin de séance ne permet pas une création originale et personnelle ; elle sert uniquement à modifier la chanson de départ pour réinvestir et fixer le lexique répété. Il suffira à l'élève de copier les verbes *Put on* et *take off* et de coller un des vêtements des flashcards. L'apprentissage est conduit et décidé par le maître, l'élève obéit. Il n'est absolument pas placé en situation d'acteur social.

De façon évidente les compétences que nous avons pu relever tout au long de nos analyses sont totalement absentes. Ce type d'apprentissage ne vise que les compétences linguistiques. Il fait abstraction des compétences générales transversales et omet de nombreuses compétences langagières (compétence sociolinguistique, interculturelle, etc.). Huver et Springer (2011 : 244), en s'inspirant du référentiel québécois proposent de clarifier les compétences mises en œuvre dans tout projet en distinguant les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques et les compétences personnelles et sociales.

Pour conclure, je propose de synthétiser mes propositions dans la cartographie suivante qui reprend et complète les compétences du référentiel québécois. Celles-ci valent aussi bien pour l'élève que

pour l'enseignant. Les analyses que nous venons de faire montrent que dans l'optique qui est la nôtre, l'enseignant n'occupe pas la position de l'expert qui décide de tout et sait tout mais celle du conseiller accompagnateur lui aussi en apprentissage et en développement. Les compétences professionnelles ne sauraient se réduire à la capacité à faire cours et transmettre des connaissances, ni à parler correctement une langue étrangère.

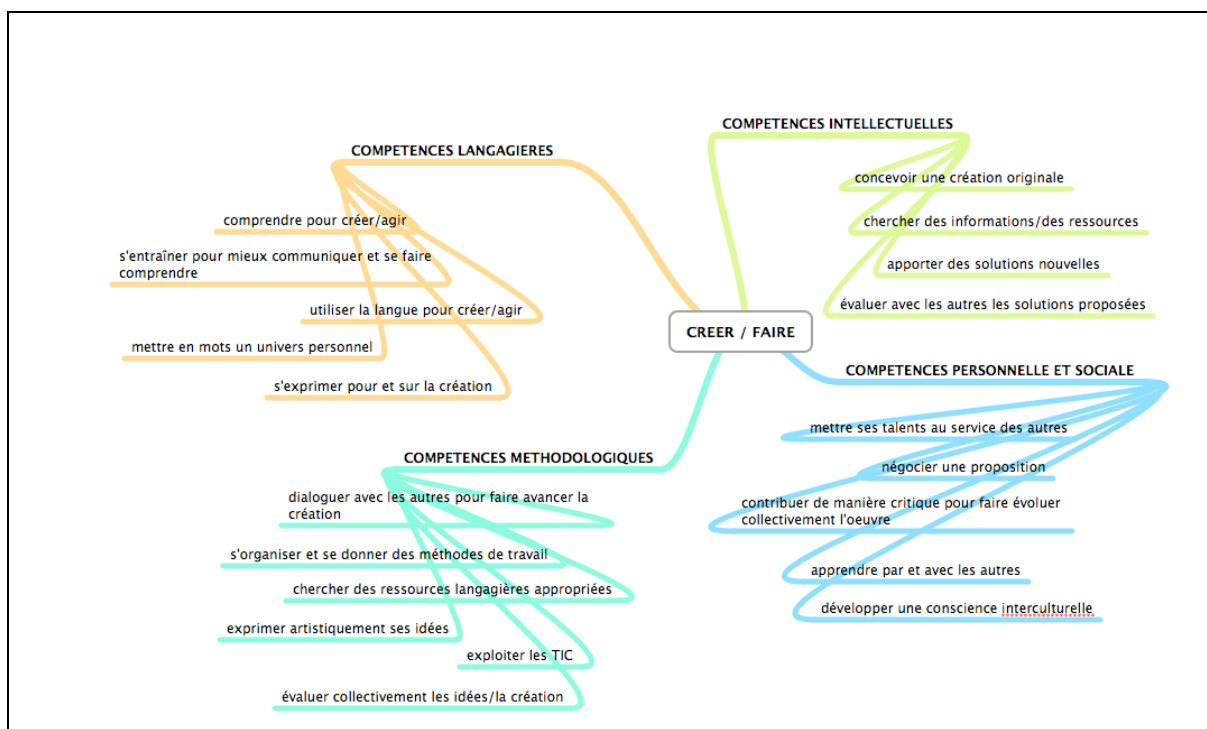


Figure 27 : Cartographie des compétences de l'enseignant et de l'élève créateurs

Arrivée au terme des analyses des données complexes, j'ai cherché à montrer avec toute la prudence possible, en confrontant les différentes données et en les croisant, que le processus de référentialisation des compétences professionnelles est un indicateur d'évaluation et de certification bien plus valable que le référentiel institutionnel des 10 compétences. Il apparaît que l'évaluation sociale interne à la communauté de pratique professionnelle permet de rendre compte et de documenter la palette des compétences personnelles, sociales et professionnelles mises en œuvre dans le cadre d'un événement de création pédagogique. Tout comme il est nécessaire et souhaitable d'évaluer socialement le portfolio des créations d'artistes, il semble indispensable de privilégier la dynamique éactive que l'on retrouve dans le processus de création pédagogique. Est-il nécessaire de dire que la qualité est au rendez-vous, c'est à dire le plaisir de partager et de vivre une expérience sociale.

CONCLUSION

Cette thèse s'est donnée comme objectif d'interroger deux contextes de formation professionnelle et deux dispositifs de formation différents avec comme focale l'évaluation qualitative des compétences professionnelles des futurs enseignants de langues.

L'intuition de départ, à savoir que la nouvelle approche par compétences fondée sur le référentiel aboutissait à formater et uniformiser les enseignants au lieu de favoriser leur créativité, a été confirmée par l'analyse des journaux des PLC. J'ai pu révéler, en m'appuyant sur l'analyse des marqueurs énonciatifs proposée par Rabatel (2004, 2006), l'effacement énonciatif des stagiaires dans leurs journaux et la surénonciation des conseillers pédagogiques. Ce premier constat constitue un anti-modèle de construction de l'identité professionnelle.

La conception et la mise en place d'un dispositif enrichi par les outils du web 2.0 m'ont permis de m'inscrire dans une optique dialogique et anthropo-phénoménologique. Ce dispositif, me semble-t-il, a bien fonctionné dans la mesure où il a favorisé la création collective de ressources d'apprentissage ainsi que la mise en dialogue des acteurs au sein d'une communauté de pratique. La démarche inductive choisie m'a permis de faire émerger une réalité qui était cachée jusqu'ici ouvrant alors la possibilité de proposer une autre définition de l'évaluation des compétences professionnelles que j'ai appelée interévaluation.

Cette « découverte » a été possible grâce aux apports et réflexions scientifiques de Voloshinov/Bakhtine pour qui le langage est par essence social et de plus évaluatif. L'analyse des données collectées n'aurait pas pu être réalisée sans le recours aux travaux de Bres (1998,1999) et à l'utilisation d'un logiciel d'analyse lexicométrique.

Cette démarche a permis de clarifier petit à petit le fil conducteur du construit théorique et des analyses des données collectées. Elle a montré que c'est seulement dans un contexte de création collective non guidé et étayé d'outils d'expressions, comme le blogue, le forum et le wiki, que la dynamique de la construction identitaire peut émerger. Les trois étapes de collectes et d'analyses m'ont permis de passer d'un sujet épistémique désincarné à un sujet social observant, puis à un intersujet engagé dans une communauté de pratique professionnelle. On a pu assister à la mise en place progressive des dimensions nécessaires à la construction de l'identité, à savoir le rapport à soi et à autrui, l'interrelation avec l'environnement.

Les données recueillies ont fait émerger des théories ancrées que je n'aurai jamais invoquées si le cadre théorique eût été prédéfini en amont de ma recherche. Une démarche classique hypothético-déductive m'aurait limitée, par exemple, à l'analyse des interactions et de l'éthos dans les

communautés virtuelles comme c'est le cas de plusieurs recherches en TIC. La démarche qualitative inductive m'a permis d'interroger autrement les débats relatifs à l'évaluation des compétences professionnelles en sciences de l'éducation et en didactique des langues. J'ai pu grâce à cette prise de recul montrer que le développement identitaire émane de l'interévaluation favorisée par l'action dialoguée. De cette nouvelle piste surgit une première hypothèse qui postule que la perspective dialogique confèrerait une nouvelle dimension aux outils d'évaluation qualitative, piste qui mériterait d'être approfondie. Une deuxième hypothèse consisterait à dire que l'évaluation se situe au sein même du dialogisme émanant d'une communauté de pratique motivée par une intentionnalité commune. Les sujets-enseignants-apprenants se formeraient à travers l'expérience socialement partagée, c'est-à-dire à travers l'interévaluation de leurs expériences partagées.

Le cheminement scientifique me permet d'avancer l'idée que les compétences professionnelles se construisent et se révèlent dans la création socialement « appréciée ». Cela impliquerait que l'évaluation externe n'aurait pas lieu d'être car l'acte d'évaluation est inscrit dans le vivant. Il ne faut donc pas étouffer la capacité à évaluer des sujets-apprenants, élèves et enseignants, mais leur donner la possibilité de l'exercer. L'interévaluation est sociale et par défaut, naturelle. Non seulement on apprend en vivant, en faisant, mais en plus on s'évalue, c'est-à-dire on oriente son évolution, sa capacité de choisir et d'agir.

Accompagner le développement personnel et professionnel des enseignants consisterait alors à créer des dispositifs dialogiques pour faire éclore l'évaluation sociale naturelle étant entendu que l'interévaluation est la condition même du développement de l'identité professionnelle et le moyen de lire le développement des compétences en construction.

Cette didactique en acte, comme pédagogie de l'action, des émotions et de l'être, permet aux intersujets de se devenir et de se reconnaître. La référentialisation des compétences dégage l'image d'un sujet social créateur didacticien chercheur qui se forme par une action créative au sein d'une communauté de pairs.

Cette démarche interévaluative alternative, qui émane de l'essence même du sujet, est possible à condition que l'on se situe dans une idéologie éducative et sociale qui « met tout l'humain en jeu » et vise « le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant » (CECRL, 2001 : 9).

Au final, cette recherche me semble permettre d'engager d'autres projets afin de préciser ces nouvelles hypothèses. La formation initiale des enseignants, dans le cadre de l'universitarisation de la professionnalisation, pourrait exploiter les concepts de référentialisation et d'interévaluation pour penser la formation en tant que processus continu qui ne s'arrête pas à l'issue de la formation initiale faisant suite à la certification des compétences définies par le référentiel.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de Paris.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2009). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Actes du Congrès international « 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures ». University Studio Press, 51-57.
- Achouche, M., Figari, G. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. De Boeck Université.
- Aden, J., (dir). (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Le Manuscrit Université.
- Aden, J. (2009). L'activité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*. 4, 173-180.
- Alain (2000). *Eléments de philosophie*. Folio essais.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*. 138, 85-93.
- Anadon, M., Bouchard, Y. Gohier, C., Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*. 26 (1), 1-17.
- Anadon, M., Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*. Hors série. 5, 26-37.
- André, A. (1993). Faut-il écrire pour penser ? In Écrire, un enjeu pour les enseignants. *Cahiers pédagogiques*. 393.
- Ardenne, P. (1997). *Art, L'âge contemporain - Une histoire des arts plastiques à la fin du XXe siècle*. Editions du Regard.
- Aristote (1840). *La métaphysique d'Aristote*. Livre I. Consulté le 12.09.2012, de <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/metaphysique1pierron.htm>

- Arnold, A., Bingel, G., Böhm, I., Borkenhagen, H., Ernst, U., Mirow, H., Schneider, J. (2004). *Produktives Lernen - von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag.
- Audran, J. Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *Information sciences for decision making*. 10, 21-32.
- Audran, J., Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Revue de l'Éducation à Distance*. 23 (1), 1-18.
- Avodo, J.A. (2012). La qualification péjorative comme forme de violence verbale et d'agir professoral. *Signes, Discours et Sociétés*. Consulté le 2 juillet 2012, de <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2539>.
- Bailly, D. (2000). Courant rationaliste vs courant relativiste en didactique des langues étrangères. *Cahiers de l'Acedle*, Actes n°6 Colloque international.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Seuil.
- Bazin, H. (2010). La démarche de laboratoire social. Séminaire LISRA-MSH, Paris.
- Beacco, J.-C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive: les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives*. Hors série. 11, 40-50.
- Benveniste, E. (1974) *Problèmes de linguistique générale*. Tome 2. Gallimard.
- Berbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche*. PUF.
- Bergson, H. (1959). *Ecrits et paroles*. Tome second. PUF.
- Biggs, M. (2000). The foundations of practice-based research. Working Papers in Art and Design 1. Consulté le 3 mars 2012, de http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol1/vol1intro.html
- Blais, M., Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*. 26 (2), 1-18.
- Blanchet, P., Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Editions des archives contemporaines.
- Böhm, I., Schneider, J. (1996). *Produktives Lernen - eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*. Schribi-Verlag.

- Bourdages, L. (2008). Qu'est-ce que l'esprit de la recherche. Table ronde sur l'esprit de la recherche. Consulté le 6 avril 2012, de http://cqfd.teluq.quebec.ca/index_titre.html
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*. 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*. 105, 83-119.
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Peter Lang.
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Consulté le 20 septembre 2012, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm>
- Brégent, M., Mokoukolo, R., Pasquier, D. (2008). Recherche et classification d'indicateurs d'acculturation à partir d'un contexte francophone. *Psychologie française*. 53 (1), 51-69.
- Bres, J. (1998). Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français. In Bres, J., Delamotte, R., Madray, M. et Siblot, P. *L'autre en discours*. 191-199.
- Bres, J. (1999). Vous les entendez ? Analyse du discours et dialogisme. *Modèles linguistiques*. XX (2).
- Bres, J. (2009). Dialogisme et temps verbaux de l'indicatif. *Langue française*. 2009/3, 163, 21-39. Armand Colin.
- Bres, J., Mellet, S. (2009). Une approche dialogique des faits grammaticaux. *Langue française*. 2009/3, 163, 3-20. Armand Colin.
- Brown, P., Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Bru, M., Not, L. (dir). (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* Editions universitaires du sud.
- Bruneau, M., & Villeneuve, A. (2007). *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. PUQ.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. PUF.
- Cadet, L. (2005). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? *Les Cahiers de l'Acedle*. 2, 36-51.
- Cadet, L., Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère). In Chiss, J.-L. & al. (coord). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.

- Cadet, L., Huver, E. (2010). La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P. *L'évaluation levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S. et Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P. (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. De Boeck Université.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck-Duculot.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'Acedle*. 5 (1), 65-90.
- Canter Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In Mackiewicz, M.-P., *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. L'Harmattan.
- Carcassonne, M. (2010). Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme ? Une perspective en analyse de discours. Colloque international Dialogisme : langue, discours, septembre 2010, Montpellier. Consulté le 2 août 2012, de <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>
- Caré, J.-M., Debyser, F. (1978). *Jeux, langage et créativité*. Hachette.
- Caré, J.-M. (1989). Approche communicative : un second souffle ? *Le Français Dans Le Monde*. 226, 48-59.
- Cartier, J., Chanier, T. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Consulté le 10 septembre 2012, de <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ritpu.org%2FIMG%2Fpdf%2Fcartier.pdf&ei=nRIUOP7Iqik0AXCoYGoBQ&usg=AFQjCNF4569-COPVt-t6iB3YwGo1iCk8oQ&sig2=tanpcs06A2EyBsXKzKy3aw>
- Castellotti, V. & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle? In Eds. Blanchet, P., Moore, D. & Rahal, A. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Edition des Archives Contemporaines.

- Causa, M. (2007). Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial, 169-179.
- Cellier, H. (2010). *La démocratie d'apprentissage*. L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Charaudeau, P. (2000). De la compétence situationnelle aux compétences de discours. In actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues.
- Charaudeau, P. Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Editions du seuil.
- Charlier, B. & Peraya, D. (Éds). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck Université.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche et Formation*. 64, 77-90.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. In Gauthier, B. (dir) & Collectif. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Chini, D. (2009). Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? *Cahiers de l'Acedle*. 6 (2), 129-153.
- Chotel, L. & Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. In Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (coord.). Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne), université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les carnets du Cediscor*. Consulté le 5 juillet 2012, de <http://cediscor.revues.org/582>
- Ciussi, M. (2009). Étude des processus de socialisation des communautés virtuelles d'apprenants. Du conflit à l'entraide. [sic_00408156, version 1]. Consulté le 5 septembre 2012, de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00408156/en/
- Collès, L. (2007). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. *Québec français*. 146, 64-65.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Report commissioned by the Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

- Conseil de l'Europe (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Language Policy Division.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D. et Véronique, D., (dir.). (2000). La notion de progression. *Notions en questions*. ENS Editions.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Cahiers de l'Acedle*, 7 (1), 141-165.
- Daele, A. (2009). Socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. Analyse d'un cas. *Revue de l'éducation à distance*. 23 (1), 1-18.
- Daille, B., Monceaux, L., Vernier, M. (2009). DEFT'09 : détection de la subjectivité et catégorisation de textes subjectifs par une approche mixte symbolique et statistique. Consulté le 5 juillet 2012, de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00410725/fr/>
- Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le Français Dans Le Monde*. 100, 63-68.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Gallimard.
- Dejemeppe, X., Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et Formation*. 36, 89-111.
- De Ketele, J.-M., Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et évaluation en éducation*. 28 (3), 1-26.
- Demailly, L. (2000). Innovation et institution scolaire. Consulté le 23 février 2012, de http://www.ac-nancy-metz.fr/ColloqueInnovation2000/ACTES/conference_demailly.htm
- De Paoli, G. (2007). La recherche création en architecture. Une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture. In Bruneau, M., & Villeneuve, A. *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. PUQ.
- De Robillard, D. (2008). Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... *Le français aujourd'hui*. 162, 11-19. Descriptions de la langue et enseignement. A. Colin.
- Dervin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*. 4, 165-178.
- Deum, M., Vanhulle, S. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale des enseignants: entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle». *Langage & pratiques*. 37, 6-19.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF Editeur.

- Develotte, C. (2006). Le journal d'étonnement. *Lidil*. 34, 1-14. Consulté le 9 juillet 2012, de <http://lidil.revues.org/index25.html>.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education suivi de Expérience et Education*. Armand Colin.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. Routledge Taylor & Francis group.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In Taurisson, A. et Sentini, A. *Pédagogies. Net*. Montréal Presses.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. In Deshaies, D. & Vincent (Eds.). *Discours et constructions identitaires*. Les Presses de l'Université Laval.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*. 38 (1), 163-182.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubois, A. (2011). Écrire des monographies : une modalité d'analyse clinique de situations d'enseignement pour les enseignants débutants. *Nouvelle revue de psychosociologie* 1/2011 (11), 161-175.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école*. PUF.
- Eduscol. (2012). Progression pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen. Consulté le 20 août 2012, de <http://www.google.fr/search?q=eduscol+progression+pour+le+cours+%C3%A9l%C3%A9mentaire+langues+vivantes&ie=utf8&oe=utf8&aq=t&rls=org.mozilla:fr:official&client=firefox-a>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy. Consulté le 8 mai 2012, de <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et Formation*. 46, 117-135.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Université.
- Freinet, C. (1966). *Le tâtonnement expérimental*. Edition de l'Ecole Moderne.
- Galisson, R. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. LAL, Hatier.
- Gardiner, M. E. (2007). Le défi dialogique de Bakhtine aux sciences sociales. *Slavica Occitania*. 25, 67-87.
- Gilbert, M. (2008). La responsabilité collective et ses implications. *Revue française de science politique*. 2008/6, Vol 58, 899-913.

- Giroux, A. (1995). Pour l'éducation une éthique postmoderne, quelle rationalité ? *McGill Journal of education*. 30 (1).
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. In *Vei Enjeux*, 122 : Le Décrochage Scolaire : Une Fatalité ? CNDP.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome II. Minuit.
- Gohier, C., Anadon, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In Gohier, C. & Alin, C. (dir.). (2001). *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle*. L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*. 27 (1), 3-32.
- Goï, C. (2012). *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*. L'Harmattan.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. De Boeck Université.
- Gosselin, P., & Coguic, E. L. (2009). *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. PUQ.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios*. Didier.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Ophrys.
- Grobois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. PUPS.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, (4). Consulté le 28 décembre 2012, de <http://acedle.org/spip.php?article604>
- Guichon, N. (2007a). Récits de soi en formation – l'écriture réflexive dans la formation didactique des enseignants. [hal-00355869, version 1]. Consulté le 9 juillet 2012 de http://hal.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=crhtn3tso6s5gcio27r8lbf86&view_this_doc=hal-00355869&version=1
- Guichon, N. (2007b). Le journal de conception : un outil de construction de la compétence professionnelle [hal-00355862, version 1]. Consulté le 9 juillet 2012, de http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fhal.archives-ouvertes.fr%2Fdocs%2F00%2F35%2F58%2F62%2FPDF%2FArticleAQEFLS_Guichon20

[06.pdf&ei=3jpgUJbTFKKt0QWJroHoBQ&usg=AFQjCNH3azDxAGTzZWNK0cAWvSSJHuY8Kw&sig2=wnkhSvNw7qJML1PhDB1r-g](#)

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives*. 26 (1), 32-50.

Habermas, J. (1995). *Sociologie et théorie du langage*. A. Colin.

Habermas, J. (1999). *Morale et communication*. Flammarion.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel.

Harvey, S., Loisel, J. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports, limites. *Recherches qualitatives*. 27 (1), 40-59.

Harvey, S., Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*. 28 (2), 95-117.

Hegel, G. W. F. (1941). *La phénoménologie de l'esprit - 2 volumes*. Aubier Montaigne.

Heidegger, M. (1985). *Etre et temps*. Traduction par Martineau, E. Edition numérique hors commerce. Consulté le 10 juillet 2012 de [http:// t.m.p.free.fr/textes/Heidegger_etre_et_temps.pdf](http://t.m.p.free.fr/textes/Heidegger_etre_et_temps.pdf)

Henri, F. & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In Daele, A., et Charlier, B. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. L'Harmattan.

Hess, R. (1998). *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*. Anthropos.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprentissage : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation Permanente*. 107, 1-5.

Huberman, M., Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.

Hundertwasser, F. (1958). Manifeste pour la moisissure et contre le rationalisme en architecture. In Conrads, U. (2011). *Programmes et manifestes du XXe siècle*. La Villette Eds De.

Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In Paquay, L. *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*.

Huwer, E., Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.

Imbert, F. (2004). La pédagogie institutionnelle. Pour quoi ? Pour qui ? Vigneux, Matrice.

Imbert, F. (2008). *Ecrire-Lire des monographies*. Consulté le 8 mai 2012, de probo.free.fr/textes_amis/ecrire_lire_monographies_f_imbert.pdf

Jean, M. (2009). Sens et pratique. In Gosselin, P., & Coguic, É. L., *La recherche création: Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. PUQ.

Kant, I. (1987). *Critique de la raison pure (1781-1787)*. Garnier Flammarion.

Kant, I. (1990). *Idée d'une l'histoire universelle au point de vue cosmopolite*. Garnier Flammarion.

- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome II. Armand Colin.
- Koenig-Wiśniewska, A. (2011). *Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs*. Thèse. Université de Provence. Consulté le 27 janvier 2012, de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00662319/fr/>
- Kokoschka, O. (1986). *Ma vie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. PUQ.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Armand Colin/Nathan.
- Lancri, J. (2009). Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi. In Gosselin, P., & Coguiec, E. L. *La recherche création: Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. PUQ.
- Latour, B. (2005). *La science en action : Introduction à la sociologie des sciences* (Nouvelle éd.). La Découverte.
- Laurens, V. (2010). Formation, agir enseignant et interactions didactiques. [hal-533749, version 1]. Consulté le 10 septembre 2012, de <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/formation-agir-enseignant-et-interactions-didactiques-1542110>
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins Cadres*. 41.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2008). Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Éducation permanente*. 135, 143-151.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lefebvre, H. (1980). *La présence et l'absence : contribution à la théorie des représentations*. Casterman.
- Lehti, L. (2010). Le positionnement intersubjectif dans les blogs des politiciens français. Etude de cas des interrogations. Colloque international Dialogisme : langue, discours. Montpellier. Consulté le 28 juillet 2012, de <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>
- Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. Apports et limites. *Recherche et Formation*. 64, 91-104.
- Lenoir, Y. (2011). Le référentiel de compétences en formation : une panacée, un obstacle, une dérive, un électrochoc, une avancée ? Colloque « Outils pour la formation, l'éducation et la prévention », 6 juin 2011. 1-18.

- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme : problèmes*. Éditions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du progrès.
- Levy, P. (2009). From Social Computing to Reflexive Collective Intelligence, The IEMML Research Program. *Information Sciences*, special issue on collective intelligence, ed Epaminondas Kapetanios & Georgia Koutrika, vol 180, issue 1, Elsevier, 71-94. Consulté en juillet 2012, <http://www.ieml.org/spip.php?article173>
- Locke, J. (1714). *Traité sur l'entendement humain*. Volume 3. La Haye.
- Longhi, G. (2008). Le décrochage, maladie « nosocomiale » de l'école. Consulté le 1 mars 2012, de http://scholar.google.fr/scholar?start=40&q=Gilbert+longhi+&hl=fr&as_sdt=0
- Longhi, G. (2012). La persévérance scolaire comme alternative au raccrochage. Consulté de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7795>
- Longhi, G., Guilbert, N. (2003). *Décrocheurs d'écoles*. La Martinière.
- Longuet, F. Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? In Causa, M., ed. *Formation initiale et profil d'enseignant de langues : enjeux et questionnements*. De Boeck Université.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Meridiens Klincksieck.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Les éditions de Minuit.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche action. *Les Cahiers de l'Acedle*, (4). Consulté le 28 décembre 2011, de <http://acedle.org/spip.php?article608>
- Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Cahiers de l'Acedle*. 5 (1), 3-40.
- Maffesoli, M. (2006). Le tribalisme postmoderne. *Constructif* 13. Consulté le 6 avril 2012, de http://www.constructif.fr/Article_28_44_313/Le_tribalisme_postmoderne.html
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. L'Harmattan.
- Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante du point de vue anthropologique. *Spirale*. 24, 31-53.
- Malet, R. (2000a). Sujet et héros du récit biographique. L'exemple des histoires de vie enseignantes. *Repères*. 21, 165-184.
- Malet, R. (2000b). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*. 132, 43-53.
- Marmoz, L. (1983). Berbaum (Jean). — Étude systémique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche. *Revue française de pédagogie*, 64(1), 85–88.
- Marx, K. (1985). *Le capital*. Livre I, section 3. Flammarion.

Masciotra, D., Morel, D., Roth, W. M. (2008). *Enaction Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Université.

Matisse, H. (1936). Matisse, Paires et séries. In *Dossier de l'art* n°14. Editions Faton, 2012, p. 6.

Maurer, B. (2012). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Editions des archives contemporaines.

Ministère de l'Éducation nationale. (2009). Socle commun de connaissances et de compétences. Consulté le 23 février 2012, de <http://www.google.fr/search?q=socle+commun+septembre+2009&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:fr:official&client=firefox-a>

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. (2010). L'illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. In Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P., Portine, H. (dir.). Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Le français dans le monde*. CLE international. 48, 111-122.

Novõa, A. (1991). Les enseignants : produire leur profession. *Éducateur*. 5, 15-17.

Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Editions Maison des Langues.

O'Reilly, T. & Battelle, J. (2009). Web squared : Web 2.0 five years on. Web2.0 summit. Consulté le 10 juillet 2012 de <http://www.web2summit.com/web2009/public/schedule/detail/10194>

Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux. Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal. Consulté le 2 septembre 2012 de www.refere.uqam.ca/pdf/memoiresthese/these_Orellana_Isabel.pdf

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.

Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples ! In Paquay, L. *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. L'Harmattan.

Paquay, L., Crahay, M., Ketele, J.-M. D., & Bru, M. (2010). *Analyse qualitative en éducation hommage à Michael Huberman* (2e édition revue et corrigée.). De Boeck Université.

Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. Article inédit. Consulté le 20 juin 2012 de http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php

Perreau, L. (2010). En quel sens peut-on parler d'intentionnalité collective ? *Bulletin d'analyse phénoménologique*. VI 8, 213-229.

- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement. *Perspectives*. Vol XXVI (3), 543-562.
- Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage. ESF.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*. 36, 132-161
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Perrenoud, P. (2002). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Consulté le 10 septembre 2012, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_22.html
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*. 160, 35-60.
- Perrenoud, P. (2004a). Évaluer des compétences. *L'Éducateur*. N° spécial « La note en pleine évaluation », 8-11.
- Peytard, J. (1990). Evaluation sociale dans les thèses de Mikhaïl Bakhtine et représentations de la langue. *Langue française*. 85, 6-21.
- Pierra, G. (1998). *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère : vers une esthétique de l'expression*. Université Montpellier III, Travaux de didactique.
- Pillonel, M., Luisoni, M. & Rouiller, J. (2009). Des impacts d'un dispositif d'accompagnement de projets d'établissements scolaires sur le développement professionnel d'un de ses acteurs principaux : le répondant. Communication, REF. 17-19 juin. Nantes.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Hachette.
- Portine, H. (2009). La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent. *Cahiers de l'Acedle*. 6 (2), 13-38.
- Pratte, M. (2001). La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant. Consulté le 15 septembre 2012, de http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cdc.qc.ca%2FPAREA%2F728087-pratte-dev-prof-enseignants-fxgarneau-PAREA-2001.pdf&ei=ESStULfCHK_Z0QWQy4CwAQ&usg=AFQjCNG863QOuChRDC6UbJJ4VYLRCsWsvA&sig2=LGS3Ey9uj36CRJF00d8aJw

Primlangues. CNDP. Consulté le 23 août 2012, de <http://www.primlangues.education.fr/ressources/seance/realiser-un-photomontage-dun-animal-habile-hippo-has-a-hat/seance-1>

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'Aplut*, XXIII (1), 10-26.

Py, B. (1996). Les apports de la didactique à la linguistique. *La linguistique appliquée en 1996. Points de vue et perspectives. Actes du 1^{er} symposium organisé par la COFDELA*. Université Stendhal.

Quillard, V. (2001). La diversité des formes interrogatives : comment l'interpréter ? *Langage et société*. 2001/1, 95, 57-72. Maison des sciences de l'homme.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*. 156, 3-17.

Rabatel, A. (2006). La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine. *Revue Romane*. 41 (1), 55-80.

Rabatel, A. (2008). Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs Des voix et des points de vue. Consulté le 5 juillet 2012, de http://halshs.archivesouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=mr4d7f6158cfov87sldtti2f60&label=SHS&langue=fr&action_todo=view&id=halshs00504918&version=1&view=extended_view

Raymond, D., Butt, R. L., Yamagishi, R. (1993). Savoirs professionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique. In Gauthier, C., Mellouki, M. & Reinert, M. (1993). Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*. 66, 5-39.

Reinert, M. (2006). La Méthode informatisée d'analyse de discours «Alceste». Application aux Rêveries du promeneur solitaire. Consulté le 1.08.2012, de <http://www.uottawa.ca/academic/arts/astrolabe/articles/art0049/Alceste.htm>

Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et société*. 2007/3, 121-122, 189-202.

Resweber, J.-P. (1995). *La recherche-action*. PUF.

Rey, B. (2010). Les référentiels. *Recherche et Formation*. 64, 1-12.

- Rheingold, H. (1993). *The virtual community. Homesteading on the Electronic Frontier*. Addison-Wesley.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2011). La pédagogie de l'intégration... une pédagogie à dimension humaine. Conférence BIEF, 8 février 2011.
- Roegiers, X. (2012). L'influence des épreuves standardisées internationales sur l'évolution des dispositifs et des représentations en matière d'évaluation des acquis des élèves. *Questions Vives*. 6 (16), 1-11
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rohart, J-D. (Coord), Avanzini, G., De Peretti, A., Maccio, C. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Pédagogie formation. Chronique Sociale.
- Romain, C. (2007). Mise en scène du discours politique médiatique : Les taxèmes de position dans le débat politique. In Actes du colloque du Québec. Université Laval. Consulté le 28 août 2012, de <http://www.com.ulaval.ca/?id=415>
- Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE International.
- Rouveyrol, L. (1999). Pour une stylistique du « taxème » dans le débat politique télévisé : Analyse de quelques réseaux interactionnels signifiants. *Asp*. 23-26, 99-119.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le néant*. Troisième partie, I, 1.
- Sartre (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel.
- Saussez, F., Ewen, N., Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche et Formation*. 36, 69-87.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*. Consulté le 15 septembre 2012, de http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fute3.umh.ac.be%2Frevues%2Finclude%2Fdownload.php%3FidRevue%3D9%26idRes%3D60&ei=xoxlUJSFNoeo0AXq8oD4Dw&usg=AFQjCNGX5Fr8aVw1S4g48qTU5wXTGaSjSg&sig2=rXoTdmsRpVQ5no_OW683eg
- Scallon. G. (2000a). Le portfolio ou dossier d'apprentissage: propos et réflexions. Consulté le 23 février 2012, de <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf>

- Scallon, G. (2000b). *L'évaluation formative*. De Boeck Université.
- Scallon, G. (2003). Le portfolio ou dossier d'apprentissage guide abrégé. Consulté le 23 février 2012, de <http://www.google.fr/search?q=scallon+portfolio&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:fr:official&client=firefox-a>
- Scallon, G. (2004a). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18 (1), 14-20.
- Scallon, G. (2004b). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université.
- Schaeffer, J.-M. (1997). Originalité et expression de soi. Eléments pour une analogie de la figure moderne de l'artiste. *Persée*. 64 (64), 89-115.
- Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., Aeby-Daghé, S. (2010). La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle. 48, 22-36.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Éditions Logiques.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys.
- Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues en milieu institutionnel ? *Les langues modernes*. 3, 42-56.
- Springer, C. & Wisniewska, A. (2007). Le blogue en classe de langue : Du journal intime aux réseaux sociaux. *Le Français dans le monde*, mai-juin 2007, n°351. Consulté le 13 juillet 2012 de <http://www.fdlm.org/file/article/351/springer.php>
- Springer, C. (2008). Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. Actes du Congrès international : Année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues cultures. Université de Thessalonique. University studio press.
- Springer, C. (2009a). La dimension sociale dans le CECR. *Le français dans le monde / Recherches et applications*. 45, 511-523.
- Springer, C. (2009b). Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. *Actes du Congrès international « 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*. University Studio Press, 516-528.

- Stenger, T. & Coutant, A. (2010). Les réseaux sociaux numériques : des discours de promotion à la définition d'un objet et d'une méthodologie de recherche. *Journal of Language and Communication Studies*, n° 44. Hermes. Consulté le 20 juillet 2012, de <http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-44-stenger%26coutant.pdf>
- Sylla, N., De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Éducation et Formation*. Consulté le 5 septembre 2012, de http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDgQFjAD&url=http%3A%2F%2Fute3.umh.ac.be%2Frevues%2Finclude%2Fdownload.php%3FidRevue%3D9%26idRes%3D65&ei=L3dlUMrSEoqi0QXkwICYCw&usg=AFQjCNHtbvKL6DKn_CDGsA4Y7I3ewzelzQ&sig2=WaoKOND_A_MTUv16SseBilQ
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier : quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Editions du CRP.
- Tardif, M. (éd.). (1993). *Les savoirs des enseignants : que savent-ils ?* Éditions logiques.
- Therkelsen, R. (2009). Comment identifier une question polyphonique. *Langue française*. 2009/4, 164, 113-122. Armand Colin.
- Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis. Consulté le 10 février 2012, de http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEkQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.fmhs.auckland.ac.nz%2Fsoph%2Fcentres%2Fhrmas%2F_docs%2FInductive2003.pdf&ei=DPM9UObYDKi90QXbq4GQCg&usg=AFQjCNGI5PtvBHiY63DF9Dyti-TfkWR3Fw&sig2=qqZsNro1_YRVhTI-AzYXhw
- Trocme-Fabre, H. (2004). *Le langage du vivant, une voix, une voie en sommeil ?* Éditions Etre et Connaître.
- Van Der Maren, J.-M. (2009). La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline « Education ». Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives 25 et 26 juin 2009 à Lille.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*. 31 (1), 157-176.

- Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In Mottier Lopez, L & Crahay, M. (dir.). *Évaluations en tension*. De Boeck Université.
- Varela, F. J. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E, Rosche, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Editions du Seuil.
- Vion, R. (2001). Effacement énonciatif et stratégies discursives. In De Mattia, M. & Joly, A. *De la syntaxe à la narratologie énonciative*. Ophrys.
- Vion, R. (2010). Polyphonie énonciative et dialogisme. Colloque international Dialogisme: langue discours. Consulté le 2 juillet 2012, de <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>
- Voloshinov, V. N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Lambert-Lucas.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensées et langage*. Editions sociales.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'université Laval.
- Zarate, G. (1988). Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation du FLE. *Études de linguistique appliquée*. 69, 11-120.

Annexes

Les annexes suivantes ne comportent que les éléments de corpus analysés. En premier, je présente les écrits professionnels PLC2 (Annexe 1), les journaux (Annexe 2), ensuite les forums (Annexe 3), puis les billets et commentaires des blogues (Annexe 4), puis les wikis (Annexe 5), les cartographies (Annexe 6) et enfin le script du focus groupe (Annexe 7).

Annexe 1 Les écrits professionnels PLC2

Écrit professionnel A

L'organisation et la gestion des débats en classe de langue

S'inscrire dans l'école de la République, compétences :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Évaluer les élèves

Introduction

Le rôle de l'enseignant ne se réduit pas à l'apprentissage de sa discipline. En tant que membre de l'éducation nationale, sa mission est aussi celle d'un *éducateur*. Ensuite, et tout particulièrement en classe de langue vivante, ses efforts ne doivent pas seulement porter sur les compétences linguistiques des élèves, mais aussi sur leur capacité à communiquer. Certes, les activités langagières de compréhension et d'expression, orales et écrites, constituent le fondement de cette aptitude. Mais il convient aussi de les dépasser. Ainsi, les compétences discursive et fonctionnelle ont tout leur rôle à jouer dans cet enseignement : les élèves doivent apprendre à organiser, à structurer leur discours, de manière à pouvoir expliquer clairement et argumenter de manière convaincante. Cette aptitude à l'argumentation, entraînée en classe d'allemand, peut alors servir dans un grand nombre de disciplines. Dans les autres classes de langue d'abord, mais aussi en français, en philosophie, en histoire, en géographie... bref, dans toutes les matières où il est parfois nécessaire de convaincre.

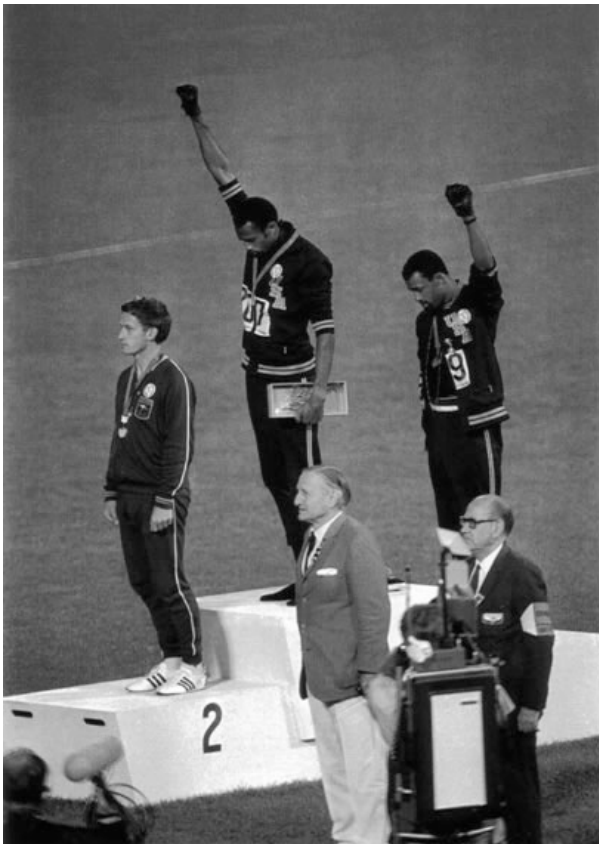
Pour entraîner cette aptitude, plusieurs méthodes sont possibles. Ainsi, un exposé donnera l'occasion à un élève de présenter son sujet avec le plus de clarté possible. Une autre méthode consiste à laisser dans le cours toute sa place au débat.

C'est sur cette méthode que nous nous pencherons ici. Pour ce faire, nous examinerons tout d'abord le fonctionnement du débat organisé et prévu dans le cadre d'une séquence pédagogique. Puis nous étudierons le cas du débat spontané, qui survient sans avoir été préparé.

Le débat organisé

Le débat comme activité de fin de séquence

Le sujet d'une séquence peut se prêter à merveille à l'organisation d'un débat en classe ou en groupes de travail. Pour cela, il faut naturellement prendre en compte le niveau de la classe. Il est en effet plus difficile (voire impossible) d'organiser un débat en petite classe de collège : tout débat suppose en effet un conflit d'opinions... et donc des opinions ! Il est à craindre qu'une classe de collège n'ait pas la maturité suffisante pour avoir un avis sur telle ou telle question.



Au lycée, le problème se pose avec beaucoup moins d'acuité. Les élèves commencent (pour certains du moins) à penser par eux-mêmes et à polémiquer, avec parfois une impressionnante indépendance d'esprit. Il conviendra donc de chercher un sujet en adéquation avec leur curiosité et leur intérêt. C'est ainsi que, avec un regroupement de premières, nous avons travaillé à partir de documents iconographiques et de textes tirés du manuel sur les liens unissant les mondes du sport et de la politique.

Mon objectif était de partir d'un sujet pour lequel un nombre significatif d'élèves s'intéressait (tous pratiquent une activité sportive) afin de les amener vers un thème en apparence plus rébarbatif, mais essentiel pour former de futurs citoyens. La fin de la séquence s'est conclue par la simulation d'un débat radiophonique, au cours duquel les « invités » défendaient des points de vue opposés. Les élèves se sont enregistrés en groupes et je les ai écoutés chez moi. Le débat avait donc été préparé en amont, ce qui les a incontestablement aidés à élaborer des argumentations.

Avantages et limites

Le fait d'avoir préparé le débat à l'avance s'est évidemment révélé positif pour le travail des élèves, qui ne partaient pas « de rien » en termes d'arguments et de thématique. D'autre part, la préparation du débat a permis de constituer des groupes, une forme de travail particulièrement utile dans ce type d'exercice. En effet, cette forme de fonctionnement a permis d'éviter plusieurs écueils

qui auraient pu se présenter si j'avais choisi d'organiser un débat en plénière. Le premier aurait été le risque de voir certains élèves s'effacer devant les autres, par timidité ou manque d'intérêt. De cette manière, je m'assurais de la participation de tous, puisque chacun savait qu'il allait être écouté et évalué individuellement. Le second aurait été de ne pas pouvoir suivre le développement du débat et la pertinence (à tous points de vue) des différentes interventions.

Du reste, il me semblait intéressant de laisser les élèves gérer eux-mêmes la prise de parole, ce que permettait cette forme de débat préparé. En effet, l'un d'eux jouait le rôle du présentateur de l'émission, et c'est à lui qu'incombait d'interroger, de couper, de relancer la discussion, etc.

Ce fonctionnement présente toutefois ses limites. Car la simulation exige d'imposer aux élèves les opinions qu'ils défendent. Partant, peut-on véritablement parler de débat ? Si l'échange en a bien la forme, il s'apparente malgré tout davantage à une saynète. Je leur avais certes conseillé, au cas où ils avaient eux-mêmes une opinion sur le sujet, de se choisir un rôle en accord avec cette dernière. Mais il s'agissait tout de même d'un pis-aller...

Pour autant, la perspective de ce débat n'a pas manqué de les faire réfléchir au sujet abordé, et a je l'espère développé leur esprit critique. Certains ont même véritablement échangé et argumenté. Le développement de cet esprit d'analyse et de confrontation des idées a donc, selon moi, toute sa place en cours.

Le débat spontané

Une autre forme de débat peut naître dans la classe, le débat spontané. Si ce dernier peut éventuellement parasiter le déroulement d'une séquence, il présente toute de même l'avantage de venir des élèves eux-mêmes, qui ressentent alors le besoin de « dire quelque chose ». L'acte de communication prend ici directement son sens, sans passer par une simulation.

Certes, il convient bien de ne pas perdre de vue la pertinence de la discussion (il ne s'agit pas non plus de laisser les élèves parler de tout et de n'importe quoi), et le débat spontané doit tout de même s'inscrire dans le sujet actuellement étudié. Mais bien mené, il présente plusieurs avantages.

Durant la séquence pédagogique évoquée plus haut, il est ainsi arrivé que, dans un allemand très approximatif, les élèves interrogent mes analyses, voire les contestent ou les réinterprètent, ce qui a parfois déclenché une prise de parole spontanée de la part de certains de leurs camarades. J'ai alors dû jongler avec plusieurs balles à la fois : il me fallait saisir la teneur des arguments avancés, penser à perfectionner l'expression des intervenants sans « casser » la discussion, gérer la prise de parole des uns et des autres et veiller à ce qu'on ne s'éloignât pas trop du sujet. Mais le jeu en valait la chandelle : en pareille situation, les élèves sont gagnants (à leur corps défendant, pour certains !) sur tous les tableaux. En effet, non seulement ils s'expriment d'eux-mêmes, mais ils s'entraînent également à la compréhension orale. Ils *font* véritablement de l'allemand. À cet égard, il était toujours primordial de garantir l'écoute de ceux qui ne parlaient pas... ce que je ne suis pas toujours parvenu à faire, malheureusement.

L'apparition de débats spontanés peut toutefois présenter (au moins) deux risques, auxquels



Bundesarchiv - Bild 183-G00630
Foto: Hoffmann | August 1936

j'ai été confronté en classe. Le premier est celui des positions extrêmes. Les élèves s'expriment véritablement, ils se font parfois les défenseurs d'interprétations erronées, qu'il convient pour l'enseignant de rectifier (sans garantie de succès, bien sûr). C'est ainsi que lors de l'interprétation d'une célèbre photographie des jeux olympiques de Berlin de 1936

(voir ci-dessus), un élève a à ma grande surprise défendu l'idée que le régime nazi n'était pas une dictature ! En lui demandant de préciser sa pensée et en le mettant face aux contradictions de son argumentation, j'ai bien senti qu'il refusait par principe de revenir sur sa déclaration, par timidité

ou par conviction. J'ai donc fini par le laisser tranquille, sans être toutefois parvenu à changer sa manière de voir. Au moins, ses camarades de classe ont bien senti ce que sa déclaration avait de choquant.

Un autre problème qui se pose très rapidement en cas de débat spontané en cours d'allemand est celui du passage au français. Lorsque les élèves ont des choses à dire et que l'allemand, de potentiel moyen de communication, devient un réel obstacle à cette même communication, la tentation est grande de le jeter par-dessus bord et de s'exprimer en français. Beaucoup n'y résistent

pas. Le cas s'est produit pour moi cette année avec une classe de seconde. Nous avons été voir un spectacle sur le Mur de Berlin (voir ci-contre) et, une fois de retour en classe, j'ai essayé de les faire parler en allemand sur ce qu'ils avaient vu et en avaient pensé.

Quelques minutes seulement ont suffi à faire basculer le débat vers le français... Toutefois, il peut parfois être légitime (me semble-t-il) de laisser les élèves parler en français pour dire ce qu'ils pensent. Dans ce cas précis, la discussion a porté sur les murs qu'il reste aujourd'hui à abattre (Israël et Palestine, Etats-Unis et Mexique, etc). Or, les arguments ont fusé de toutes parts, parfois avec une vraie finesse d'esprit. Au moment du passage au français, je me suis

évidemment demandé si je devais intervenir et leur imposer l'usage de l'allemand. Mais il m'a vite paru que cette contrainte aurait tué le débat et nous aurait privés d'une intéressante discussion. J'ai donc géré au mieux la prise de parole, demandé de préciser certaines idées, tenté de faire parler tout le monde, et les élèves ont pu, à partir de l'histoire allemande, jeter des ponts vers le présent et



Le Proviseur

ORDRE DE MISSION

Le Proviseur du Lycée Maurice Ravel donne ordre de mission à :

M. ou Mme HEINE Colin
Grade ou fonction certifié stagiaire PLC2

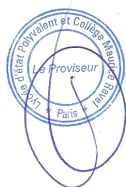
De se rendre à : Maison de l'Europe Rue des Franc-Bourgeois
Le lundi 9 novembre 2009

A partir de 13h heures
Jusqu'à 15h heures

Pour accompagner les élèves germanistes de Seconde 9 et de seconde 8 (allemand W2) au spectacle de la chanteuse franco-allemande Naren Berg "Non mut à moi"

Date et signature 09/11/2009
L'intéressé(e)

Date et signature
Le chef d'établissement



Assurance MAIF n° sociétaire : 1197866 T. N° tel : 01 44 93 12 00
N° d'appel MAIF Assistance : - à partir de France : 0 800 75 75 75
- de l'étranger : 00 33 549 75 75 75

aiguiser leurs esprit critique et sens de l'analyse. Pareil exercice ne me semble pas superflu pour former de futurs citoyens.

Conclusion

En tant que lieu de confrontation des idées, le débat semble s'inscrire naturellement dans le déroulement de n'importe quel cours de langue vivante. À ce titre, il me semble nécessaire de lui réserver une certaine place en cours d'allemand. Mais pour être mené de manière efficace, il présuppose une véritable préparation, afin d'éviter l'écueil des élèves silencieux ou hors-sujet. C'est la raison pour laquelle il convient aux activités de fin de séquence.

Pour autant, on aurait tort de ne voir dans le débat spontané qu'une dérive des élèves venant perturber le cadre étroit du déroulement de la séquence pédagogique. Au contraire, on peut même le considérer comme un succès... surtout si l'allemand prédomine. Dans ce cas, on pourra avoir la certitude d'avoir suscité l'intérêt des élèves, de les avoir poussés à réfléchir et de les avoir amenés à *utiliser* l'allemand pour dire ce qu'ils pensent, même de manière perfectible. Bien sûr, les élèves ne se seront pas, même dans ce cas précis, complètement affranchis d'une certaine forme de simulation, puisqu'ils auront tenté de s'exprimer en allemand entre francophones. Mais le cours d'allemand leur aura tout de même donné la possibilité de se rapprocher presque entièrement d'une véritable situation de communication.

Écrit professionnel B

Enseigner dans sa classe

Introduction

Mobiliser l'intérêt des élèves figure souvent parmi les bénéfices les plus importants de l'enseignement en perspective actionnelle. Non seulement les élèves, me permets-je d'ajouter, mais aussi l'enseignant car je suis habitée par une profonde sympathie pour cette didactique riche d'expérimentations et de plaisirs ; Dès la première année de préparation au concours

. j'ai été particulièrement attentive à des articles comme Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action de Claire Bourguignon.

Travailler avec un scénario d'apprentissage action signifie pour l'auteur que l'apprenant – l'élève – est un acteur social <ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier> ; Sa mission, c'est-à-dire la tâche finale à accomplir, lui est clairement annoncée au départ et, de tâche en tâche, l'élève va acquérir les moyens dont il aura besoin pour réaliser la tâche finale ; Il est impliqué dans un contexte social précis, ce qui lui permet d'être acteur du scénario.

Revenons quelques instants à la définition de la tâche dans le Cadre européen commun de référence (p. 16) qui l'envisage comme étant une « ...visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Francis Goullier synthétise cette définition dans un diaporama intitulé Le pilotage par la tâche et donne deux aspects fondamentaux de cette dernière : elle est « motivée par un objectif, un besoin », puis elle « donne lieu à un résultat identifiable ».

En réfléchissant sur la notion de « résultat identifiable », j'ai commencé à entrevoir un lien avec des expérimentations en TICE que j'avais commencé à mener avec mes élèves de collège. Il m'a semblé en effet intéressant et bénéfique à l'apprentissage de lier la création de scénarios d'apprentissage action au travail avec les TICE, c'est-à-dire d'imbriquer des tâches qui sont à réaliser avec les TICE dans les scénarios, à des moments variés. Claire Bourguignon définit trois moments d'un scénario, allant de la réception en passant par l'interaction à la production. Ces trois temps peuvent constituer des tâches en TICE, comme la recherche d'informations sur internet, un échange par mail et la production d'un diaporama.

Compte tenu de ces expériences riches et motivantes, nous allons développer dans le présent écrit une question qui semble s'imposer : de quelle manière les TICE contribuent-elles à mettre en œuvre l'approche actionnelle ?

Afin de tenir compte des différents aspects, nous allons nous concentrer tout d'abord sur la manière d'imbriquer des moments TICE dans des scénarios d'apprentissage action, en tenant compte du niveau des classes, du manuel disponible dans l'établissement et en nous appuyant sur des préparations concrètes qui ont des supports pour des séquences de cours. Puis nous allons nous intéresser à l'idée de co-construction liée à l'emploi des TICE dans l'approche actionnelle. Nous analyserons les modifications qu'elle apporte dans le rapport au savoir, à l'évaluation et à l'enseignant.

Concevoir des scénarios d'apprentissage-action en impliquant les TICE

Travailler en perspective actionnelle m'a tout de suite semblé une évidence, un désir en raison de son dynamisme et de la créativité qu'elle met en jeu. Il n'en était pas de même pour les TICE : réfractaire et peu expérimentée, je me suis trouvée dans l'obligation d'assister à des modules de remédiation TICE à L'IUFM. Mais grâce à la grande qualité des formations proposées et à leur caractère concret et ciblé en vue de l'enseignement, mon rejet s'est rapidement transformé en désir de découvrir : découvrir dans la formation, m'exercer en préparant mes cours, et par la suite aussi me lancer dans des activités TICE avec les élèves. Ces premières expériences ayant été très fructueuses et motivantes en classe, je me suis de plus en plus penchée sur la question des TICE, en

dialogue avec le professeur de technologie qui a toujours fait preuve d'une disponibilité exemplaire. De plus, je suis attachée à ce statut particulier et fort motivant où je suis moi-même à la fois apprenant en TICE, et personne-ressource dans ma discipline, l'allemand.

Dans la réalité du travail en classe – je travaille avec une classe de 4^e bilangue, une 3^e LV2 et je partage une classe de 6^e bilangue avec ma conseillère pédagogique – je me suis très vite trouvée confrontée à un manuel daté et qui ne correspond en rien à mon désir de mettre en œuvre une pédagogie actionnelle. De plus, il est organisé de telle manière qu'il est très difficile de le transformer « en actionnel » tout en gardant les supports qu'il propose : chose que j'ai essayé de faire dans un premier temps.

Le manuel *Wie geht's ?* de 4^e LV1 propose une histoire qui se déroule tout au long du livre dont *Das neue Projekt* constitue un des événements : Oliver, le personnage principal, est avec ses amis Thomas, Miriam et Karen qui propose de créer un site internet pour le nouveau Jugendzentrum qu'ils créent dans les ruines d'un château.

Afin d'intégrer l'élève en tant qu'acteur dans cette proposition du manuel, j'ajoute ce premier et modeste scénario : « Du bist mit Miriam, Karen, Thomas und Oliver im Jugendzentrum. Schreibe eine Rubrik für die Homepage ! » et je propose aux élèves de travailler par groupes de trois. En fonction du niveau du groupe, je précise la rubrique à travailler et distribue les supports nécessaires du cahier d'En fonction du niveau du groupe, je précise la rubrique à travailler et distribue les supports nécessaires du cahier d'activité qui contiennent les informations à publier sur le site. L'activité se déroule de façon tout à fait satisfaisante, les groupes parviennent à trouver les bonnes informations. A la maison, ils doivent les mettre en forme et faire une impression de leur rubrique. Nous affichons l'ensemble des rubriques en classe et je réalise que cette petite exposition du site de la « Villa Falkenried » n'intéresse guère les élèves, les feuilles volent, tombent : cette activité tombe à l'eau.

Je constate que les élèves n'ont pas été suffisamment impliqués dans cette ébauche de scénario qui était plaqué sur une histoire fermée dans laquelle l'élève ne pouvait être un acteur social. Il y avait certes un objectif à atteindre, le site, mais dénué de toute nécessité crédible aux yeux des élèves. Il s'agissait d'un objectif déguisé en TICE mais en aucun cas, il n'y a eu un véritable travail en TICE. Je m'explique : les moyens mis en œuvre, c'est-à-dire des supports papier ne correspondent pas à la nature de l'objet à réaliser, un site internet. Pour qu'il y ait une réelle raison de faire un site, il faut un objectif réel, suivi d'une réalisation TICE authentique et non simulée. Il n'est pas possible de plaquer le projet d'un site internet sur une histoire sortie du manuel à laquelle l'élève est extérieur. Cette expérience m'ayant permis d'exercer mon regard critique par rapport au manuel et de comprendre que dans un scénario, l'élève doit réellement être acteur, la fois suivante, je m'inspire

uniquement de la page Dein Projekt en fin d'unité. Il s'agit d'une unité sur le sport et cette page-bilan propose de réaliser une interview avec le sportif préféré de l'élève : « Interviewe deinen Lieblingssportler / deine Lieblingssportlerin ! » Cette page constitue pour moi le départ de la construction d'un scénario, la tâche finale étant clairement définie : réaliser une interview. Comment ? Avec les lecteurs mp3 disponibles dans le collège. Ensuite, je reviens en arrière dans le manuel pour voir quels supports je peux utiliser pour construire le scénario de micro-tâche en micro-tâche. En effet, il y a des enregistrements tout à fait intéressants de personnes qui parlent de leurs habitudes sportives. Ils permettent de récupérer du lexique et des faits de langue dont l'élève aura besoin pour réaliser son interview. J'énonce donc mon scénario de la manière suivante :

Du interessierst dich für Sport

Du fragst deine Mitschüler, welchen Sport sie gerne machen.

Ihr hört euch verschiedene Interviews an.

Macht dann selbst ein Interview mit einem Sportler / einer Sportlerin und nehmt es auf!

Ce scénario comporte encore quelques faiblesses au niveau de l'imbrication des tâches, dans le sens où Claire Bourguignon préconise qu'une tâche doit toujours nourrir l'autre, mais il a néanmoins permis à la classe de construire les compétences nécessaires à la réalisation de la macro-tâche, l'interview – dont je joins ici la préparation – et de s'y identifier pleinement.

Ce cheminement de tâche en tâche vers un objectif motivant et donnant lieu à un résultat identifiable – à travers la réalité de l'enregistrement avec le lecteur mp3 – a été un réel succès en classe : conscients que leurs productions orales feront l'objet d'un enregistrement, les élèves se sont pleinement impliqués dans la réalisation de la tâche, en faisant attention à la correction grammaticale et particulièrement à la prononciation. L'aspect technique mais également ludique de la manipulation du lecteur a été un véritable vecteur qui a fait qu'une simple heure de cours est devenue une séance de travail intense et amusante à la fois : il s'agissait de comprendre le mode d'emploi du lecteur donné en allemand, de faire des essais avant de passer aux différentes reprises des enregistrements, de jouer la star et le journaliste de façon convaincante, de trouver un lieu adapté pour enregistrer, remédier à d'éventuels accidents techniques. Toutes les énergies étaient mobilisées vers la réalisation de cet objet sonore. Il en résulte de très belles productions orales en interaction (voir le CD en annexe) ainsi que l'impression collective de s'être amusé en travaillant. Le fait de passer par les TICE a permis à une simple interaction orale du type interview de devenir un enjeu collectif et de gagner en qualité linguistique.

Nous venons d'analyser comment une séance TICE peut apporter des bénéfices remarquables dans la réalisation de la macro-tâche en fin de scénario. Voyons maintenant comment l'on peut

imbriquer une micro-tâche en TICE dans un scénario. Pour cela, nous allons étudier l'exemple d'un scénario intitulé Karl der Grosse :

Du arbeitest für Karl Lagerfeld.

Karl will, dass du ein neues Top-Model für ihn entdeckst.

Du recherchierst im Internet und bereitest dich auf einen Termin mit Karl vor.

Überzeuge Karl von Julia Stegner für die herbstmodenschau von Chanel!

Cette micro-tâche TICE „Recherchiere im Internet und prépare dich auf einen Termin mit Karl vor!“ intervient dans la phase de réception du scénario, après la lecture d'un article sur le nouveau top :model allemand Julia Stegner et un travail lexical sur les adjectifs qualificatifs ainsi que sur les vêtements à la mode à partir de pages du magazine Vogue deutsch. Les élèves ont maintenant connaissance de la carrière de Julia Stegner et savent argumenter en sa faveur. Ils ont désormais besoin d'enrichir leurs connaissances à propos du personnage et des choix esthétiques de Karl Lagerfeld pour pouvoir le convaincre plus tard. Une séance de recherches documentaires en salle informatique semble être le moyen idéal pour que les élèves acquièrent ces informations.

Cette séance a fait l'objet d'une préparation particulièrement rigoureuse afin que les élèves soient guidés de façon précise dans leurs recherches pour en tirer le plus de bénéfices possible. En allant sur le site www.vogue.de ainsi que sur www.karllagerfeld.com j'ai fait l'inventaire des informations disponibles et utiles pour la réalisation de la tâche pour ensuite construire sur mesure un fichier de récupération avec le logiciel Open Office (voir le document en annexe). Nous nous trouvons à un moment de l'année où les élèves de cette classe de 4^e maîtrisent le vocabulaire de l'informatique et savent travailler avec des consignes en allemand comme :

Starte Internet Explorer oder Mozilla Firefox

Öffne die Datei“Karl.im.Netz.odt“

Recherchiere im Internet und mache dir Notizen. Du schreibst in die OpenOffice-Datei.

Tout comme la séance de balladodiffusion, cette dernière a été une véritable source de plaisir : très motivés, les élèves sont partis à la recherche d'informations, souvent en binôme en raison du nombre restreint de postes, ils n'ont pas hésité à demander de l'aide si c'était nécessaire, les tâches étaient réalisables et les résultats satisfaisants.

La séance suivante, je suis arrivée avec es impressions des recherches de chaque élève où binôme afin qu'ils puissent préparer l'argumentation pour l'entretien avec Karl Lagerfeld. Grâce à la familiarisation au sujet par les élèves dans la recherche documentaire, les productions orales en interaction ont largement dépassé le cadre de ce qui était attendu de ma part : partant des

recherches, les élèves y ont ajouté des données et des avis qui leur sont personnels. J'étais également surprise par la fluidité et la qualité phonologique de certaines productions (voir le CD ci-joint) qui me semble être une preuve que, dans ce cas-ci, les élèves ont été de véritables acteurs sociaux qui ont mobilisé leurs compétences dans une situation de communication réelle.

Enfin, nous allons étudier un scénario avec un fait culturel au premier plan : « Papageno ». Nous nous sommes presque totalement éloignés du manuel qui en a pourtant été la source d'inspiration. En raison de l'attention portée à l'imbrication des tâches, la préparation intégrale sera ici reproduite afin que l'alternance de moments avec de nouveaux médias, de temps classiques en salle de cours et de moments TICE puisse bien être perçue.

Les élèves comment à être de plus en plus à l'aise avec le travail par scénario et s'approprient assez rapidement le cadre donné. L'entrée culturelle est un vecteur supplémentaire et crée de l'intérêt chez certains élèves un peu distants jusqu'à présent qui apprécient particulièrement l'association de la musique, puis de la créativité au cours de langue. Pour rassurer d'autres, plus craintifs, j'ai recours à la célèbre citation « Jeder Mensch ist ein Künstler » de l'artiste allemand Joseph Beuys.

Il est très étonnant de constater à quel point un court extrait de vidéo bien choisi et en adéquation avec l'objectif pédagogique peut dynamiser le travail en classe. Il s'agit de sortir de l'ordinaire et de puiser dans des ressources contemporaines afin de nourrir la situation de communication qui va s'ensuivre. Ce petit temps de lecture de l'image en mouvement permet de fédérer le groupe classe autour d'un objectif commun : un problème que l'on a envie de résoudre ensemble. Les réalisations finales en sont la preuve : nous y rencontrons un Papageno atteint d'une pathologie psychiatrique (car, dans son air, il a envie d'enfermer les femmes), un Papageno hippie ou ornithologue soucieux de protéger les oiseaux, un Papageno top-model qui survole Berlin à la manière de Damiel dans Les ailes du désir de Wim Wenders.

Même si le travail en TICE ne représente qu'un moment relativement modeste dans ce scénario, l'écriture créative à partir d'un air existant y prend tout son sens. Les élèves ont comme point de départ le texte de l'air « Der Vogelfänger bin ich ja » dans un fichier Open Office qu'ils manipulent à leur convenance et fonction de leur projet. Il s'agit d'une situation tout à fait authentique : lorsque l'on crée une adaptation contemporaine d'un grand classique, on revisite pour modifier ensuite. Revisiter ce texte est un travail réalisable pour ces élèves. Le texte ainsi créé et le croquis scanné sont finalement associés dans un document dont ils sont visiblement fiers. Il s'agit ici de toute évidence d'un résultat observable qui est porteur de sens pour les élèves

A ce propos, un élève ayant un sens de l'observation assez fin me fait une remarque lorsque je m'appuie par la suite sur un scénario existant tiré d'un manuel – tout à fait intéressant mais qui implique beaucoup moins l'élève : « Madame, quand est-ce qu'on va refaire les choses nous-mêmes ? »

Construire ensemble : modifier le rapport à l'apprentissage, à l'évaluation et à l'enseignant
A travers l'étude de trois scénarios ayant donné lieu à des réalisations et des expériences motivées, nous venons de voir comment un enchaînement de tâches bien construit mobilise le groupe classe ainsi que l'enseignant autour d'un objectif commun. La question de l'évaluation s'inscrit dans cette même logique, elle est constitutive du scénario d'apprentissage-action et pensée en même temps que celui-ci.

Dans le cheminement que j'ai fait cette année, il m'a semblé juste d'associer l'évaluation à la macro-tâche. C'est le moment où l'élève a travaillé toutes les compétences nécessaires à la réalisation de la macro-tâche et il les mobilise pour la production finale. Nous évaluons donc avec précision des compétences qui ont été réellement entraînées. J'ai habitué les élèves à ce type de fonctionnement qui les avait un peu surpris au départ, en raison de l'absence de « gros contrôles » de fin de chapitre par exemple. Mais j'ai petit à petit gagné leur confiance en essayant d'être le plus transparent possible en ce qui concerne les critères d'évaluation qui étaient toujours annoncés en amont. Les voici pour l'évaluation du croquis de Papageno

Evaluation du croquis selon les critères suivants :

5 points : la qualité esthétique du dessin

10 points : la qualité du projet (l'interprétation du personnage, son nouveau métier, son Costume)

5 points : la qualité linguistique (richesse lexicale et correction grammaticale)

A partir de ces critères, j'avais pu renseigner un élève qui était un peu frustré par sa note en lui expliquant qu'il n'avait pas pu obtenir le nombre de points maximal pour la qualité de son projet : le lien entre son interprétation et le personnage pensé par Mozart n'était pas assez mis en évidence. Réactif et ambitieux, cet élève tient compte de mes remarques dans la réécriture de l'air de Papageno et souligne ce lien à travers son texte

J'ai souvent rappelé lors de la réalisation d'une micro-tâche l'importance de bien la mener afin de disposer des acquis nécessaires à la réalisation de la macro-tâche. En faisant des recherches sur Karl Lagerfeld, par exemple, j'ai insisté sur l'importance de ces informations pour pouvoir ensuite construire une argumentation solide dans la production orale en interaction. Et je crois pouvoir dire

que les élèves sont tout à fait attachés à cette question du sens de l'enchaînement. D'ailleurs, ils me font part de leurs critiques s'il y a une faille dans l'enchaînement logique – des remarques que je suis souvent ravie de prendre en considération.

En ce qui concerne l'évaluation de la production orale, comme dans le cas des interviews réalisés par les élèves à l'aide de leur lecteur mp3, les TICE apportent un avantage considérable. Je me suis souvent trouvée dans la difficulté d'évaluer avec justesse des productions orales non enregistrées, sur le vif, l'oreille tendue vers l'élève et les yeux fixés sur une grille d'évaluation dans laquelle il m'arrive encore de me perdre faute de temps. Dans la séance TICE en revanche, j'ai pu aider les élèves à s'enregistrer, à recommencer, à apporter des corrections sans être dans l'obligation immédiate d'évaluer. A la fin de cette séance, je suis allée en salle informatique, où j'ai réécouté dans le calme et à plusieurs reprises les productions que nous venions de faire. Et, dans ce cas-ci, les entrées dans ma grille remplissaient leur fonction, celle de critérium l'évaluation

Les critères de l'évaluation de l'enregistrement :

- . la pertinence des questions et des réponses (7)
- .l'authenticité du jeu (le genre de l'interview) (4)
- .la prononciation (5)
- .la correction grammaticale (4)

Il est à noter qu'il ne s'agit pas seulement de critères linguistiques mais aussi de savoir-être : savoir réaliser une interview authentique en tenant compte de son genre.

L'évaluation de la macro-tâche qui compte souvent un aspect TICE, a un autre effet positif : elle fait sens pour l'élève et est liée à une production concrète. C'est précisément cette réalisation concrète via les TICE qui permet souvent à des élèves moyens voire faibles de sortir du rôle de celui ou de celle qui est « nul(le) » en allemand, et de raccrocher aux STICE pour obtenir ainsi les meilleurs résultats.

En témoignage une séance lors de laquelle deux garçons assez faibles en allemand avaient réalisé ensemble la macro-tâche d'un scénario qui consistait en un diaporama pour présenter le projet « Die neue Schule ». Ce diaporama servait d'appui à la présentation finale du projet, visant la production orale en continu. Dans la séance TICE, ces deux garçons s'étaient beaucoup amusés dans l'exploitation technique des animations possibles avec le logiciel Open Office.Impress. Les

différents titres apparaissent de façon spectaculaire et la typographie était travaillée dans une esthétique pop très fraîche. L'enthousiasme qui les a conduit vers ces explorations les a également menés vers une plus grande exigence sémantique et linguistique. Ainsi, les cours d'histoire de la « neue Schule » par exemple ont été dotés de contenus passionnants. Et quand ces deux garçons sont allés devant la classe pour présenter leur projet sur le très beau tableau blanc que le professeur de SVT avait mis à notre disposition pour cette occasion, non seulement ils étaient fiers de leurs prouesses techniques mais ils avaient également parlé un allemand bien articulé, audible et d'une plus grande correction grammaticale.

Développer des compétences non linguistiques au service de la langue peut avoir un effet positif sur le groupe classe au sein duquel des rapports figés peuvent évoluer et trouver un nouvel équilibre. Nous venons de voir comment des élèves faibles ont vécu un moment fort devant la classe mais, inversement, le fait de construire ce type de compétences peut provisoirement mettre en difficulté de très bons élèves habitués à de très bons résultats. Ce déséquilibre provisoire me semble extrêmement riche du point de vue social car il permet à ces élèves habitués à une grande facilité dans l'acquisition des savoirs de se positionner autrement dans le groupe classe et d'avoir éventuellement recours à l'aide de leurs camarades. Ainsi apprendre devient une expérience collective.

Construire ensemble en vue d'un problème à résoudre : cette dynamique extrêmement intéressante et de plus en plus forte au fur et à mesure que les relations s'approfondissent au sein de ce groupe social que représente la classe m'a permis également de m'interroger sur mon statut d'enseignante. Cette réflexion que je mène en analysant les interactions avec des élèves est nourrie de la lecture du texte de Christian Ollivier intitulé « Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants » dans lequel il envisage l'enseignant comme un expert ou une personne-ressource qui est consulté par les élèves dans la réalisation d'un objectif commun.

En effet, dans la réalisation d'une tâche, je suis cette personne-ressource qui accompagne le processus de travail. Mon expertise de la matière est certes fondamentale, mais être à l'écoute de ce que les élèves apportent au projet l'est tout autant. Je donne des directions de travail, j'aide à leur mise en œuvre, je recadre si besoin, mais je puise également dans ce que les élèves proposent. Ils ont pris l'habitude d'être assez libres dans la manière d'approcher la tâche, ce qui fait que des propositions trop cadrées avec des attentes très resserrées autour de ce qu'ils vont produire ne leur

conviennent plus. Au contraire, un processus très créatif s'est mis en place dans lequel les élèves me consultent s'ils nécessitent mon aide pour trouver l'expression adéquate d'une idée. Ce type de fonctionnement est infiniment plus riche qu'un simple agir à partir de données proposées par un manuel car il produit un réel échange dans lequel chacun apporte sa contribution.

Etre personne-ressource en allemand est un rôle où je suis à l'aise, en raison de mes origines et des études que j'ai consacrées à l'enseignement de cette langue – en matière de TICE, il s'agit en revanche d'un réel défi pour moi : je mets, bien entendu, tout en œuvre pour bien construire ma séance, je fais des essais au préalable pour vérifier si la tâche envisagée peut être réalisée avec les moyens techniques dont nous disposons au collège, mais je ne saurais m'improviser experte. C'est curieusement de cette réserve que je tire les plus grands bénéfices : le défi des TICE est un défi que j'ai profondément envie de relever et cette motivation très forte me donne le courage d'aller avec des élèves vers des réalisations dont je maîtrise les bases mais pas tous les aboutissants. Comme je partage avec eux le plaisir de découvrir et comme nous faisons équipe dans notre désir de réaliser un projet, cette position d'enseignant et d'apprenant à la fois est extrêmement stimulante.

Cela implique qu'à certains moments l'expertise peut basculer du côté des élèves, inversion des rôles que je trouve d'une grande richesse et dont j'ai fait l'expérience : en annonçant la réalisation de l'interview avec des lecteurs mp3 pour la séance à venir, j'y avais ajouté avec le sourire que j'allais étudier le mode d'emploi. A la fin du cours, un élève, avec qui je rencontre par ailleurs un certain nombre de difficultés, vient me voir et me propose de m'expliquer le fonctionnement du lecteur, proposition que je suis ravie d'accepter. Excellent pédagogue, il me montre de façon succincte comment faire des enregistrements et, de mon côté, je rédige ce que je viens d'apprendre en allemand pour le faire partager au groupe. Cette expérience m'a permis de voir à quel point il est bénéfique d'impliquer un élève dans la résolution d'un problème, il en sort motivé et parfaitement content que l'enseignant a fait appel à ses compétences. L'élève en question s'est senti valorisé et, pendant un moment, nos relations ont été facilitées par cette expérience commune.

Nous venons de voir comment l'enseignant peut ne pas être l'unique expert dans la classe, et j'ajoute en citant Christian Ollivier qu'il peut également ne pas être l'unique destinataire des productions des élèves. Il donne l'exemple très séduisant des recettes de cuisine que des élèves rédigent et mettent en ligne sur un site du pays de la langue cible. Pour Christian Ollivier, cela implique aussi un autre rapport à l'évaluation car à travers leurs commentaires sur le site, ce sont

les lecteurs natifs qui évaluent les recettes. Fonctionnent-elles, Sont-elles convaincantes ? Avec des élèves de 3eLV2, nous nous sommes lancés dans cette aventure :

Nous avons créé un compte sur le site de cuisine allemand www.chefkoch.de pour y publier des recettes simples ou des spécialités françaises rédigées pour les faire découvrir à nos lecteurs germanophones. Le seul inconvénient concernant l'évaluation de la performance de nos recettes est qu'en raison de la relecture d'un très grand nombre de recettes, leur publication ne pourra se faire que dans quelques mois, ce qui veut dire qu'il faut travailler ce type de projet dès le début de l'année scolaire pour pouvoir avoir les critiques ou les éloges des lecteurs germanophones.

Ce qui est en revanche extrêmement intéressant dans ce type de projet, c'est qu'il donne une possibilité supplémentaire d'interpréter l'approche actionnelle qui consiste à aller au-delà de la simulation d'un scénario d'apprentissage-action pour entrer dans un échange authentique avec des locuteurs du pays cible.

CONCLUSION

Entrer dans l'approche actionnelle par le biais du scénario d'apprentissage-action s'est avéré un moyen juste pour donner une place à l'élève en tant qu'acteur social. Il s'agit dans un contexte bien déterminé et construit des compétences observables en allant des micro-tâches vers la mission. Les temps TICE sont des moments forts du scénario, soit liés à une micro-tâche ou comme réalisation finale, ils sollicitent la créativité des élèves, les motivent et les amènent par conséquent vers de meilleures productions linguistiques. En fédérant le groupe classe autour d'un objectif commun, l'approche actionnelle mise en œuvre avec les TICE tient compte de la diversité des élèves peut permettre à certains de se sentir revalorisés. Elle crée une dynamique de découverte commune, y compris l'enseignant, qui, expert linguistique, peut avoir recours à l'expertise-TICE d'un élève. En ayant fait l'expérience de l'exemple proposé par Christian Ollivier concernant l'ouverture de la classe langue au monde, nous mesurons à quel point l'association des TICE à une pédagogie de projet peut donner encore plus de réalité sociale à l'approche actionnelle.

Travailler en équipe et coopérer avec les partenaires de l'école

Introduction

Avec la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, la conception de la communauté éducative a été élargie, des modifications qui sont à prendre en compte dans la manière d'envisager le métier de l'enseignant. L'article L.111-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation. »

En réaction à cette déclaration, il est important de réfléchir à la question suivante : quels sont les enjeux d'un travail en équipe élargi à l'ensemble de la communauté éducative ? Nous tenterons d'y répondre en réfléchissant tout d'abord sur la nécessité de créer une communauté éducative solidaire dans l'établissement, puis, sur le plan didactique, nous allons analyser les bénéfices d'une pédagogie interdisciplinaire réunissant différents acteurs de la communauté éducative autour d'un projet commun.

S'inscrire dans une communauté éducative solidaire

Dès réception de mon arrêté de nomination au collège Georges Duhamel dans le XV^e arrondissement à Paris, je suis entrée en contact avec l'établissement pour me présenter à l'équipe de direction qui m'a réservé un accueil chaleureux. Cette première impression d'un établissement avec une communauté éducative active et soudée et dans laquelle j'ai pu m'inscrire facilement par la suite, n'a cessé d'être confirmée par la réalité du travail au quotidien.

A l'image de ce premier échange avec le chef d'établissement et son adjointe, j'entretiens un dialogue régulier avec ces acteurs fondamentaux de la communauté éducative. Très à l'écoute, ils m'accompagnent dans cette année de stage, me donnent des orientations, me soutiennent, valorisent mon travail et m'aident à surmonter des difficultés. Cet accueil fait que je me sens très bien dans cet établissement et que je suis vite devenue acteur grâce au sentiment d'appartenance à cette communauté que j'ai pu éprouver dès la première semaine /

Lorsque j'étais confrontée à un comportement peu respectueux de la part de certains élèves, j'ai pu me retourner vers la principale adjointe qui nous a reçus dans son bureau. Suite à cet entretien, les bases avec ces élèves étant mieux posées et, comme elle me l'a fait remarquer plus tard, je n'ai plus eu besoin de faire appel à son aide par la suite.

Soucieuse de bien comprendre les principes fondamentaux de l'école de la République, j'ai pris rendez-vous avec le chef d'établissement. Ce qui m'a le plus marquée dans cet échange, c'est son conseil de ne pas agir seule mais de travailler en équipe : « Bien connaître sa place pour bien agir » m'expliqua-t-il. Cette préconisation sera importante pour moi dans le rapport à un élève difficile.

Le jour de la prérentrée, je fais connaissance avec les enseignants du collège 'intégration à l'équipe' s'est faite avec facilité et tout comme l'équipe de direction, l'équipe pédagogique m'a aidée à parfaire ma formation. Sans le moindre problème, je peux solliciter un collègue expérimenté pour lui demander conseil.

Un de mes interlocuteurs privilégiés est bien entendu ma conseillère pédagogique avec laquelle j'entretiens d'excellents rapports. D'une disponibilité exemplaire, Mme Lévy assiste toutes les semaines à mon cours du vendredi matin, tient un journal de bord et analyse chaque séance avec moi. De même, l'après midi, j'assiste avec la même régularité à son cours de 5^e, suis sa progression et pose des questions sur sa façon de penser l'enseignement. C'est dans cet échange que j'ai pu progresser tout au long de l'année.

D'autres interlocuteurs importants pour moi sont les professeurs principaux, notamment ceux des classes de 3^e avec lesquelles j'ai rencontré des problèmes. J'ai pu exprimer mes difficultés, les enseignants ont tenté d'y remédier tout en me faisant comprendre que je n'étais pas du tout seule à être confrontée à ces difficultés.

J'ai également apprécié les discussions qui accompagnaient les repas avec les collègues dont certains sont très investis dans la mise en œuvre du Socle commun de connaissances et de compétences, qui de plus a fait l'objet d'une formation pour tous les enseignants. C'était un moment d'échange privilégié entre collègues, un temps de discussion intense. S'y confrontaient l'expérience du terrain de certains avec les préoccupations plus théoriques mis en avant par d'autres et reflétaient parfaitement ma formation à l'IUFM.

Travailler avec une équipe de professeurs soudée me permet de bénéficier de la force d'un groupe qui travaille dans le même sens et qui a une réelle crédibilité devant les élèves.

L'ensemble de la communauté éducative avait souffert tout au long du premier trimestre des absences reconduites de la conseillère principale d'éducation en poste – ce qui m'a permis de comprendre le rôle charnière d'un(e) CPE au sein de la communauté éducative. Pour le plus grand bonheur de tous, nous avons maintenant une remplaçante avec qui nous entretenons d'excellents rapports. C'est une des personnes avec qui j'apprends le plus. Je suis avec intérêt la manière dont

elle aborde la gestion des conflits, dont elle valorise les élèves tout en leur expliquant les règles de vie à l'école. Son bureau est un lieu où chacun a un droit de parole.

C'est justement dans le rapport très complexe avec un élève difficile, perturbateur mais en même temps très attaché à moi, que j'ai eu besoin d'ouvrir cette relation à une personne extérieure. J'ai pris rendez-vous avec l'élève et la CPE qui nous a reçus dans son bureau. Dans les faits, mon initiative a été motivée par une suite d'incidents liés à des provocations de type sexuel de l'élève. Sans aucune stigmatisation, Mme de Guardia a expliqué à l'élève qu'il était tout à fait normal de s'interroger sur la sexualité, que c'était d'ailleurs le cas de tout être humain au long de sa vie mais que ces préoccupations n'avaient pas lieu d'être exprimées dans la provocation à l'école. Puis elle lui a proposé de le recevoir individuellement s'il le souhaitait, en lui précisant qu'elle était formée pour ce type d'entretien. C'est à ce moment-là que j'ai retrouvé les paroles du chef d'établissement : « Bien connaître sa place pour bien agir. » Prendre en charge les troubles comportementaux éventuels d'un élève ne relève pas de la compétence du professeur mais de celle du CPE comme Mme de Guardia l'avait si bien exprimé. Je crois pouvoir dire que cet entretien a déchargé ma relation à cet élève d'un poids qu'elle n'a pas à porter et qu'elle ne doit pas porter. Jusqu'à nouvel ordre, je n'ai plus eu à faire aux comportements décrits ci-dessus et je constate que l'élève se recentre à nouveau sur l'apprentissage de l'allemand.

Les débuts de mes relations de travail avec les surveillants ont été marqués par une relative réserve de leur part dont j'ignore les raisons. Quoi qu'il en soit, il me semble important de faire preuve d'un esprit de collaboration en toute humilité car je crois qu'il peut y avoir des malentendus entre professeurs et surveillants liés à la représentation sociale de ces métiers. C'est finalement à l'occasion du concert d'un élève de 3^e que nous avons pu ouvrir le dialogue : avec humour, un des surveillants me disait que, pour lui, une journée de travail était une « journée de vie » : une devise que nous partageons depuis.

Suite à cela, un des surveillants, cinéaste par ailleurs, m'a accompagnée dans une sortie scolaire au musée Marmottan-Monet, et c'est un moment dont nous gardons tous le meilleur souvenir.

Quant aux parents, membres de la communauté éducative depuis la loi de 2005, je suis profondément convaincue de l'importance de travailler avec eux. Après un premier contact pendant les rencontres parents-professeurs de la rentrée, un peu protocolaires à mon sens, j'ai beaucoup apprécié la remise personnalisée des bulletins du premier trimestre où j'ai mené des entretiens individuels avec les parents des élèves germanistes de 4^e. J'ai beaucoup appris de cet échange individuel dans lequel les parents m'ont apporté des éléments dont je ne disposais pas et qui m'ont permis d'affiner le rapport avec certains élèves, de même que j'ai rappelé à tous les règles de vie en

classe. Deux mères me disaient que leurs filles souffraient de la prise de parole intempestive de certains élèves qui leur donnait l'impression d'être privées de la possibilité de s'exprimer. J'ai immédiatement recadré la situation en rappelant à la classe l'item « écoute et respect de chacun » de notre grille d'évaluation de la participation à l'oral – dont nous avons augmenté le nombre de points. Restant vigilante à cette question, je constate que ces deux filles reprennent la parole en cours et retrouvent du plaisir à s'exprimer en allemand. D'un autre côté, j'ai été félicitée par le père d'un élève pour la portée culturelle de mes cours, qui a incité son fils à quitter son refus total face à la parole pour apporter des contributions extrêmement intéressantes en cours. Puis, lors de notre entretien en mars, le chef d'établissement m'a dit que le père d'une de mes élèves avait créé une association culturelle dans le quartier de l'école et j'espère pouvoir travailler avec lui d'ici à la fin de l'année.

Dans le lien avec les élèves, je vois la construction d'une communauté éducative tout particulièrement dans l'écoute que je leur prête afin que je puisse avoir un échange avec eux dans lequel ils peuvent s'exprimer librement sans craindre l'autorité de l'enseignant. Des élèves de 6^e sont venus me voir pour me demander si nous pouvions réaliser une bande dessinée et j'étais vraiment heureuse de cette idée. Ainsi nous avons créé une histoire avec tous les mots que nous avons appris ensemble et nous l'avons mise en images. Des élèves de 4^e souhaitent travailler avec le tableau interactif, j'ai pris donc rendez-vous avec un collègue qui m'expliquera son fonctionnement. J'ai également tiré bénéfice de certaines provocations de mes élèves de 3^e qui me reprochaient de ne « même pas » avoir les moyens linguistiques pour acheter une voiture en Allemagne. En effet, je trouvais excellente l'idée de créer un scénario d'apprentissage-action autour de l'achat d'une voiture, dans lequel nous négocions le domaine des achats, des prix, des offres commerciales. Partir des intérêts réels des élèves sans aucune concession linguistique me semble être un excellent moyen pour les fédérer autour d'un projet dont ils sont en grande partie auteurs et dont ils reconnaissent l'utilité. La réussite dans l'évaluation finale en est une preuve.

Mettre en œuvre des projets interdisciplinaires

Nous venons de voir à travers différentes études de cas et de situations les bénéfices d'un travail d'équipe, à la fois pour les élèves et pour l'enseignant. Nous avons vu comment les différents membres de la communauté éducative se positionnent face aux questions de la vie en collectivité, à l'école. La prochaine mise en œuvre du Socle commun de connaissances et de compétences nous amène également à réfléchir sur les modalités possibles du travail en interdisciplinarité car un de

ses enjeux consiste à décloisonner les apprentissages disciplinaires pour construire des compétences transversales.

A travers deux projets, j'ai tenté de me familiariser avec un enseignement interdisciplinaire : en apportant une contribution à l'enseignement de l'histoire des arts en classe de 3^e et en construisant une séquence autour de Vienne pour une classe de 6^e avec une collègue d'histoire-géographie.

Dans mon désir de m'inscrire dans le programme de l'histoire des arts, conçu par une des collègues d'histoire-géographie et le professeur d'arts plastiques, je me suis heurtée au refus catégorique de ce dernier, malgré toute la sympathie que nous avons l'un pour l'autre : « Non », me dit-il. Après un temps de réflexion, j'ai décidé de sortir de cette impasse et de construire une séquence d'allemand en lien avec le programme de l'histoire des arts. Un élève avait accepté de me prêter son cahier d'histoire-géographie (photocopies en annexe) pour que je puisse choisir un sujet en correspondance avec les contenus étudiés. L'étude du tableau La Guerre de Otto Dix ainsi qu'une définition de l'expressionnisme, « (Otto Dix) fait partie des peintres expressionnistes qui déforment la réalité pour provoquer une réaction émotionnelle », me permettent aisément de travailler l'interprétation de l'œuvre de Max Beckmann Familienbild de 1920.

Tableau

En cours d'allemand, nous étudions la position des protagonistes dans l'espace, leurs sentiments, leurs vêtements. Nous émettons des hypothèses quant aux relations ou à l'absence de relations entre les membres de cette famille et aux raisons de leur détresse pour ouvrir ensuite sur les années 1920 en Allemagne et sur quelques éléments de la biographie de Max Beckmann.

Entre temps, les élèves ayant joué un rôle de médiateur entre professeurs, j'apprends que ma collègue d'histoire-géographie est ravie de ce travail, les élèves souhaitent que je participe à l'évaluation de l'histoire des arts au brevet et le professeur d'arts plastiques m'offre une très belle grille intitulée Analyse plastique d'une œuvre d'art (en annexe) à laquelle nous avons recours dans l'interprétation du tableau. Le point final de cette séquence a été la sortie au musée Marmottan-Monet citée en haut : munis d'une feuille à dessin et d'une petite fiche à renseigner, les élèves ont parcouru l'exposition Fauves et expressionnistes à la recherche d'une œuvre qu'ils souhaitaient dessiner.

Cette coopération « a contrario » 'a finalement permis d'entrer en contact avec des collègues réticents au départ et de construire un échange chemin faisant.

S'agissant de deux enseignants qui travaillent depuis longtemps dans l'établissement, j'ai senti l'estime que les élèves ont pour eux. Le fait de m'être inscrite dans un programme dont ils sont les

auteurs m'a permis, d'une certaine façon, de bénéficier de leur rayonnement et de gagner en crédibilité devant mes élèves.

Quant au deuxième projet interdisciplinaire, j'ai eu le plaisir de répondre à une proposition d'une collègue, professeur-stagiaire comme moi au collège Duhamel. Elle m'a invitée à intervenir dans le cadre de l'étude de la ville de Vienne, au programme d'histoire-géographie de la classe de 6^e. Dans le souci d'étudier Vienne sous les aspects de la tradition et de la modernité, nous nous sommes très vite mises d'accord sur l'étude du nouveau quartier des musées de Vienne, installé dans les anciennes écuries du Palais d'hiver dont l'architecture a été repensée de façon remarquable. Ma collègue travaillant l'urbanisme d'une ville « organisée pour les habitants », je crée un scénario d'apprentissage-action autour d'un séjour culturel à Vienne, invitant les élèves précisément à habiter l'espace du Museumsquartier le temps d'un voyage. Je joins ici un extrait de la préparation de ma collègue ainsi que le scénario d'un cours d'allemand. Les documents de travail pour les élèves sont placés en annexe.

Tableau

Dans la succession des tâches du scénario, l'élève prend connaissance des différents lieux et des activités possible. au sein du Museumsquartier, puis il organise son séjour en fonction de ses intérêts et à l'aide de la page d'un agenda semainier. Pour finir, il est capable de s'exprimer sur les lieux et les activités de son choix, tout en respectant une chronologie : il sait dire ce qu'il fait quand et où à Vienne.

Le bilan que nous avons dressé avec ma collègue montre comment cette approche interdisciplinaire a permis de créer du lien entre des apprentissages. Nous avons approché la spécificité culturelle et urbanistique du Museumsquartier sous différents angles en prenant en compte les enjeux ainsi que les programmes de chaque discipline. Ce regard croisé allié à l'authenticité de nos supports a eu pour effet un plus grand ancrage dans le réel qui est une source de motivation très forte pour les élèves. Ma collègue souligne qu'en géographie cela a permis aux élèves de découvrir l'organisation d'une ville européenne, notamment en réalisant la place accordée aux loisirs dans le centre-ville. En Allemand, ce plus de motivation leur a permis de fournir un effort remarquable face à un défi linguistique assez élevé pour des élèves de 6^e. Nous sommes également d'accord pour dire que, en tant qu'enseignantes, nous avons été gagnées par cette motivation grâce à la qualité des échanges que nous avons pu avoir.

CONCLUSION

« Ne pas agir seul » : ouvrir le dialogue avec tous les acteurs de la communauté éducative est une nécessité pour toute personne qui souhaite donner du sens et une réelle portée aux apprentissages scolaires, civiques et sociaux. C'est également dans cet échange avec mes collègues, ma conseillère pédagogique, la direction, la CPE, les surveillants, les parents et les élèves que je n'ai cessé de progresser dans cette année de formation. Travailler en équipe signifie se fixer des valeurs et des objectifs communs afin de faire de l'école un lieu où apprendre fait sens pour tous les élèves. Travailler en interdisciplinarité représente une modalité particulière pour mettre en œuvre cette conception de l'école : les deux études de cas montrent comment l'interdisciplinarité permet de créer des liens entre différents professeurs et les élèves à travers des projets qui leur sont chers. Les apprentissages ont plus de sens et sont infiniment plus motivants. Cette pratique s'inscrit pleinement dans les préconisations du Socle commun de connaissances et de compétences, issu de la loi d'orientation, qui va entrer en vigueur au collège à la rentrée 2010/2011.

Si nous faisons la différence entre une simple coopération et une collaboration, c'est-à-dire qu'au lieu de travailler chacun de son côté, plusieurs acteurs travaillent ensemble et élaborent des tâches à accomplir en mobilisant des compétences variées, nous serons amenés à exprimer une nette préférence pour le mode de la collaboration, en ce sens qu'elle permettra la réalisation d'une mission didactique commune.

S'inscrire dans l'école de la République, dans la société et dans le monde.

INTRODUCTION

DANS SON LIVRE *Qu'est-ce que l'école ?*, Henri Pena-Ruiz définit l'ambition de l'école ainsi : « Dans une république, l'idéal de l'école se propose pour fins simultanées la réalisation de l'accomplissement humain comme tel, l'exercice éclairé de la citoyenneté, et la formation en vue de l'activité professionnelle. »

C'est précisément à un acte civique des élèves que j'ai rencontrés en tant qu'assistante d'allemand que je dois mon engagement dans le métier d'enseignant aujourd'hui : déçus que mon contrat se termine, ces élèves avaient écrit une lettre à leur chef d'établissement pour lui demander si je pouvais continuer à leur faire cours. Enchanté de cette initiative d'élèves et étant donné que le professeur d'allemand était en arrêt longue maladie, le principal m'a proposé de faire l'expérience

du métier de professeur le temps d'un remplacement à la suite duquel je me suis présentée au concours.

Face à l'idéal de l'école républicaine et à ce témoignage du devenir citoyen des élèves, nous allons nous interroger dans le présent écrit sur les manières dont nous formons ce citoyen. Dans un premier temps, nous allons souligner l'importance de créer un climat relationnel favorable aux apprentissages pour ensuite mettre à plat des façons possibles de vivre les valeurs de l'école de la République. Et enfin, à travers deux études de cas, nous nous verrons confrontés à des situations qui m'ont demandé en tant que professeur et citoyen de me positionner.

1

Créer un climat relationnel favorable aux apprentissages

Reprenons dans un premier temps deux des objectifs proposés par Henri Pena-Ruiz :

l'accomplissement humain de l'élève ainsi que sa formation en vue de l'activité professionnelle, notions inextricablement liées. En effet, construire de bonnes relations avec chaque groupe classe, puis individuellement avec chaque élève est la base indispensable de tout apprentissage. Installer un climat de confiance – réciproque – qui permet à chacun d'y trouver sa place, de s'exprimer librement, de développer au mieux ses capacités.

Dans un entretien que j'ai eu à ce sujet avec mon chef d'établissement, il m'a permis de saisir l'importance de la parole : une parole médiatrice qui sait quitter le terrain du quotidien pour faire comprendre des notions essentielles à travers les grands récits de l'humanité, qui permet de changer de perspective afin de mieux comprendre certaines réalités. Cette parole doit être accompagnée d'une écoute toute particulière des besoins et difficultés de chacun. Une parole médiatrice est une parole qui permet de véhiculer l'estime de chaque élève, elle le valorise.

Travailler cette parole en empruntant non seulement la langue allemande que j'enseigne mais aussi la langue française signifie pour moi, en tant que germanophone, un enjeu qui me tient à cœur. Il s'agit d'acquérir et d'approfondir le niveau de langue approprié à des situations qui produisent des contextes socio-linguistiques variés : face aux élèves, en conseil de classe, en réunion avec les parents ou en conversation téléphonique et bien entendu dans le dialogue avec mes collègues et mes supérieurs hiérarchiques. Etant donné que j'utilise la langue allemande dans ce qui relève du langage de classe, rares sont les situations qui nécessitent que j'intervienne en français face aux élèves. Il s'agit souvent de situations plus ou moins délicates qui me, demandent de rappeler des règles de vie. Le défi consiste pour moi à m'exprimer dans un langage soutenu, clair et bien prononcé tout en évitant des maladresses qui peuvent surgir dans le feu de l'action. A ce propos, un module facultatif à l'IUFM m'a été d'une grande aide, un module sur le questionnement de la voix

dans la prise de parole publique. Au retour de chaque séance, par exemple après avoir appris une diction dont la consigne était de « parler avec un sentiment de colère mais avec le sourire », j'essayais d'appliquer ces nouveaux acquis en classe. En introduisant un nouveau scénario pédagogique dans cette « colère joyeuse », j'ai eu le plaisir d'entendre un élève me dire : « Madame, vous avez changé de voix ». C'était pour moi le signe que j'arrivais à mieux capter mon auditoire.

Puis il s'agit non seulement de travailler la parole, mais aussi l'écoute : être à l'écoute des élèves, particulièrement lorsqu'ils s'expriment en allemand et sont en position de fragilité. Ce type d'écoute valorise chaque production, qu'elle soit juste du point de linguistique ou non, car l'importance consiste à créer un climat de confiance qui permet aux élèves de prendre la parole dans une langue étrangère et de se défaire d'éventuelles inhibitions. La remédiation intervient dans un deuxième temps. Ce respect de la parole, puis de l'écoute, se construit naturellement à travers des projets pédagogiques qui fédèrent le groupe classe et l'enseignant autour de la volonté collective de résoudre un problème. Un échange peut avoir lieu dans la parole et l'écoute autour de l'objectif commun. Faire équipe dans la réalisation d'une tâche est la meilleure stratégie pour créer un climat favorable aux apprentissages.

Face à mon désir de créer un climat de respect et d'estime mutuels, j'ai été confrontée à un groupe classe qui y a fait résistance pendant au moins un trimestre. Ce groupe de 3^e LV2 est constitué de huit élèves, certains parmi les élèves les plus difficiles de l'établissement ainsi que d'excellents élèves. Cette hétérogénéité polarisée n'a pas été facile à prendre en compte au départ, étant donné les profils si radicalement opposés. Pour certains, il a fallu mener un travail considérable pour leur permettre de reconnaître l'estime que j'ai pour eux afin qu'ils cessent de se rebeller mécaniquement contre l'autorité du professeur. Quant aux autres élèves, j'ai été confrontée au souci de satisfaire leur demande d'apprendre sans qu'ils souffrent outre mesure des problèmes disciplinaires qui ne sont pas les leurs.

Au cours du deuxième trimestre, un événement charnière, une sortie au musée Marmottan-Monet a modifié le climat relationnel de manière frappante. Je dois avouer au préalable que je n'ai pas réussi à convaincre mes collègues à m'accompagner dans cette sortie car, avec une grande franchise, certains me disaient être en conflit ouvert avec quelques-uns de mes élèves. Nous avons finalement été accompagnés par un surveillant, cinéaste par ailleurs, qui avait exprimé le désir de se joindre à nous. Le fait d'avoir constitué un groupe à l'extérieur de l'établissement, d'avoir pris le métro, d'avoir échangé avec des Allemands dans la queue du musée nous a fédéré de manière insoupçonnée. Dans l'exposition, deux élèves m'ont confié qu'ils avaient décidé de ne pas me

« faire honte », une manière d'exprimer qu'ils acceptaient enfin d'adhérer au groupe, puis à mon tour, j'étais intervenue lorsqu'une vieille dame fort peu courtoise avait tenté de pousser les élèves pour qu'ils lui laissent libre vue sur un tableau. Le fait que je sois intervenue pour défendre le respect que j'exige face à mes élèves les a profondément marqués. C'est ce vécu qui fait que nous constituons aujourd'hui un groupe dans lequel le climat de travail reste certes fragile, mais dont les bases relationnelles sont posées de manière indiscutable.

Vivre les valeurs d'une école pour tous

A l'instar de Henri Pena-Ruiz qui intitule son ouvrage *Qu'est-ce que l'école ?*, j'ai été amenée à m'interroger cette année sur la question : qu'est-ce que l'école en France ? Et plus précisément : qu'est-ce qu'un enseignant dans l'école de la République ?

J'ai dû en effet prendre de la distance par rapport aux représentations que j'ai de ce métier, liées à ma scolarité en Autriche, les déconstruire afin de pouvoir habiter pleinement mon rôle de professeur d'allemand au sein du système éducatif français. Même si les différences culturelles sont subtiles et que nous sommes loin de la caricature du « prof-copain » que l'on peut trouver au sujet de l'enseignant dans les pays germaniques, je crois qu'une différence essentielle se situe dans une plus grande distance dans le rapport enseignant-élèves. Cette prise de conscience s'est faite non sans résistance de ma part, voulant être proche de mes élèves comme j'avais pu moi-même en faire l'expérience, mais je me suis vite rendu compte que, pédagogiquement, cela n'avait pas de sens d'emprunter seule un chemin à contre-courant. Au contraire, je me suis trouvée dans le besoin de chercher à comprendre avec quelles règles de vie mes collègues français travaillaient et quelles étaient les sanctions qu'ils choisissaient en cas de non-respect de ce cadre. En effet, j'ai compris, à travers les difficultés que j'ai rencontrées en voulant être différente, l'importance de la cohérence d'une démarche pédagogique collective au sein d'un établissement.

Apprendre à veiller au respect des règles de vie et à sanctionner si la situation le demande a été un processus difficile pour moi. J'avais plutôt tendance à vouloir éviter ces démarches, cadre et sanction m'étant difficiles au départ. Mais, contrairement à mon désir de régler des problèmes en dehors de la sanction, cela a été perçu comme un manque de justice chez les élèves. J'ai dû apprendre à approfondir les règles de vie posées en début d'année et à être très rigoureuse et cohérente en cas de non-respect de ces dernières. Je sais maintenant utiliser le carnet de correspondance comme un outil de communication avec les parents et n'hésite pas à appeler un parent pour lui signaler un problème ou des difficultés de son enfant. L'ouverture des parents au dialogue m'a montré la justesse de cette démarche

Dès qu'une situation nouvelle et complexe me demande d'intervenir comme une personne adulte garant des règles de vie, j'entre en relation avec la conseillère principale d'éducation de l'établissement qui m'aide à analyser les événements afin de trouver l'attitude juste en respectant le règlement intérieur : un jour de grève, des élèves m'avaient demandé si nous pouvions déplacer un cours, une proposition qui n'avait pu être acceptée par le chef d'établissement. Mécontents, une douzaine d'élèves avaient quitté l'établissement sans en avoir l'autorisation. Avec la CPE, nous avons immédiatement réagi, téléphoné aux parents et réfléchi à la sanction : une heure de retenue avec un texte à rédiger sur le sujet « Pourquoi je viens en cours ? Je citerai ici quelques lignes de différents écrits d'élèves qui nous permettent, en retour, de saisir leurs attentes face à l'école : « Le collège (...) me prépare à la vie future du travail et me rend social. Dans le cadre du collège, j'apprends à être civilisé, à respecter les règles et les autres. » « Grâce à ces règles de vie, nous cohabitons dans le respect et nous nous épanouissons ensemble. (...). Même si le collège n'était pas obligatoire, j'irais quand même en cours car je m'y plais. Je trouve parfait le système de travailler en s'amusant. » « Venir au collège, c'est aussi venir dans un endroit où l'on travaille, où l'on voit ses amis et en quelque sorte pour oublier ses problèmes personnels, et si nous avons un problème, on sait que les adultes du collège pourront nous aider. (...) Le collège est un lieu de sûreté éducative. » En effet, nous retrouvons dans ces écrits les trois fins de l'école identifiées par Pena-Ruiz : l'accomplissement humain, civique et la préparation à la vie professionnelle. Même s'il s'agit d'un exercice forcé, les élèves expriment leur confiance vis-à-vis de l'école, leur acceptation des règles de vie et je suis particulièrement sensible à ces dernières lignes qui envisagent l'école comme un lieu où l'on se sent en sécurité.

Garantir à chacun de développer ses capacités dans un lieu protégé implique également une réflexion sur la notion d'équité : comment permettre à tous l'accès aux apprentissages quels que soient leurs prérequis ? Une formation proposée par l'Etablissement sur la mise en œuvre du Socle commun de connaissances et de compétences était très instructive à ce sujet, en montrant l'exemple d'une évaluation selon les principes de la pédagogie différenciée : en identifiant trois profils d'élèves – « explorateurs », « savants » et « experts ». Les explorateurs, disposant d'une aide approfondie qui leur permet de réaliser ce qui est indispensable, peuvent aller jusqu'à 12 points. Les Savants disposent de quelques aides, ce qui leur permet d'obtenir jusqu'à 16 points. Les experts, pouvant atteindre jusqu'à 20 points, travaillent une évaluation de type classique. Cette présentation m'ayant beaucoup plu, j'ai mis en œuvre ce type d'évaluation différenciée avec mon groupe hétérogène d'élèves de 3^e – une expérience dont je suis très satisfaite car elle permet réellement aux élèves faibles, voir très faibles, de s'en sortir. Dans une évaluation classique, ces

élèves sont d'emblée privés de toute possibilité de réussite car le niveau d'entrée est trop élevé. Ici, l'entrée étant rendue possible grâce à l'aide proposée, la tâche semble réalisable pour l'élève. Ainsi, j'ai vu une élève très faible qui rend habituellement des copies blanches mobiliser réellement ses capacités, y trouver en outre du plaisir, ce qui lui a permis d'obtenir 11/20. Puis j'ai entendu le cri de joie d'un élève du profil « savant » qui s'était vraiment appliqué et qui a atteint pour la première fois 15/20. Si l'on considère que le principe d'équité signifie « donner plus à ceux qui ont moins », nous pouvons affirmer que permettre aux élèves faibles d'atteindre de bons résultats grâce à une entrée différenciée est une excellente façon de leur donner confiance face aux apprentissages. Dans ce même souci d'équité, j'ai par ailleurs refusé de donner des cours particuliers à un excellent élève d'une de mes classes et dont la mère souhaite qu'il améliore encore ses performances pour intégrer un des plus prestigieux lycées parisiens. Dans ce cas-ci, donner plus à quelqu'un qui a tout, et de surcroît dans le cadre d'une prestation supplémentaire rémunérée par les parents, m'a semblé inconcevable avec la façon dont j'envisage mon métier.

Intervenir de manière citoyenne

Si nous considérons que la troisième ambition de l'école consiste à former l'élève à l'exercice éclairé de la citoyenneté, il est important de réfléchir aux modalités de cet apprentissage. Nous allons développer cette réflexion en nous appuyant sur deux études de cas dont « l'histoire de la moustache ».

Dans le cadre du travail en 3^e sur l'histoire des arts, nous avons fait l'analyse du tableau

Familienbild de Max Beckmann, puis, dans une phase de la compréhension de l'écrit, j'ai invité les élèves à repérer des moments-clés dans la biographie du peintre. Consternée, je réalise qu'un élève est en train de dessiner une moustache hitlérienne sur le portrait reproduit ici.

Comment faut-il considérer cet acte ?

Dans le vif de la situation, je l'ai interprété comme une provocation que j'associe à toute une catégorie de provocations caricaturales auxquelles on peut être confronté en tant que professeur d'allemand : dans d'autres contextes, j'avais déjà été confrontée à des énoncés comme « je déteste l'allemand, c'est la langue de Hitler. » ou « Ja, mein Führer. » En effet, certains élèves jouent la provocation d'une vision qui réduit l'Allemagne au 11¹e Reich. L'expérience sur laquelle je peux me reposer me permet ici de garder le calme et je mets l'élève face à deux options : soit de signer ce dessin et de l'offrir au chef d'établissement, soit de retravailler le dessin de manière à transformer la symbolique de cette moustache. L'élève choisit la deuxième option et réfléchit au

message que peut véhiculer le port de la barbe et mentionne l'association au terrorisme islamiste aujourd'hui. Enfin, il tranche pour une moustache « à l'italienne » comme le lui suggère son camarade.

Ayant retrouvé le calme dans la classe, j'invite l'ensemble des élèves à repérer dans la biographie l'entrée qui nous permet de souligner l'aberration d'avoir représenté le peintre avec une moustache hitlérienne. J'accompagne individuellement l'élève concerné et collectivement, nous nous arrêtons sur la réalité historique de « l'art dégénéré » et des conséquences qu'en ont subi les artistes face au régime nazi.

Die Nationalsozialisten diffamierten Beckmann als entarteten Künstler“und beschlagnahmten 509 seiner Werke aus deutschen Museen. Gemeinsam mit seiner Frau emigriert er nach Paris und später nach Amsterdam.

Il est évident qu'il s'agit d'une question très complexe qui consiste à savoir comment se positionner dans ce type de situation. Pour ma part, il m'a semblé juste de ne pas donner prise à une provocation qui à mon sens n'a aucun fondement idéologique mais qui consiste à expérimenter les limites de ce que l'on peut dire. Ayant été mis face à la responsabilité de ses actes, l'élève a pu comprendre la portée de son geste et y renoncer finalement.

Le développement de la question des valeurs de l'école et de la société peut également être étroitement associé à certains projets pédagogiques comme cela a été le cas dans une classe de 4^e. Ayant assisté à mon cours le 18 septembre 2009, ma conseillère pédagogique note dans son carnet de bord ces lignes auxquelles je suis particulièrement attentive :

J'observe la classe pendant le travail de groupe et vois que Alex et Samuel ne travaillent pas du tout ensemble – Samuel est rejeté par tous ! dur ! dur !

Ce regard extérieur me permet d'appréhender l'urgence d'agir afin de remédier à ce rejet violent d'un élève et je choisis comme support pédagogique le clip d'une chanson qu'un de mes collègues avait présenté à l'IUFM et qu'il m'a autorisé à utiliser. Il s'agit du clip « Ich bin ich » du groupe allemand Rosenstolz dont les images racontent l'histoire d'un élève exclu et harcelé par le groupe classe, à l'exception d'une jeune fille, amoureuse de lui, qui se bat pour le défendre. Ainsi, je note dans ma préparation que je soumetts à ma conseillère pédagogique :

Mon objectif en termes de comportement civique et social : à travers ce clip sur l'exclusion et le harcèlement d'un élève, sensibiliser la classe par rapport à ses propres tensions.

Mettant le son de côté dans un premier temps, nous construisons en classe le récit à travers les images dont nous reproduisons ici quelques captures d'écran qui montrent le protagoniste face à sa solitude et son angoisse en haut d'un plongeoir pendant que le groupe classe se moque de lui, prisonnier dans la corbeille à papier sur le bureau de l'enseignante, la fille qui se bat avec un camarade injuste et qui, à travers son amour pour le protagoniste, lui permet de se libérer de ses peurs

IMAGES

Dans la construction du récit, nous nous concentrons tout particulièrement sur les sentiments que peuvent éprouver le protagoniste et la jeune fille, comme l'exclusion, la solitude, la tristesse d'un côté, l'empathie, la colère, l'amour de l'autre et nous terminons cette séquence avec la rédaction d'une page d'un journal intime, réelle ou fictive, sur une journée à l'école.

Au mois de mai, dans le contexte d'une séance TICE en salle informatique, j'ai laissé libre choix aux élèves dans la constitution de binômes et j'ai constaté avec joie que l'élève ayant été violemment exclu en début d'année travaillait avec le camarade avec qui il avait été le plus en conflit. Dans une sorte de surenchère, l'un mobilisait ses compétences en TICE, l'autre ses compétences linguistiques pour les mettre au service d'une même réalisation.

Sans avoir fait un parallèle explicite avec le climat relationnel de la classe, l'approche pédagogique du vivre ensemble en société à travers le clip « Ich bin ich » du début de l'année a constitué une première étape dans la construction de valeurs communes aux élèves en vue de l'acquisition progressive éclairée de la citoyenneté.

Conclusion

Retenons comme base pour tout apprentissage à l'école un climat relationnel basé sur le respect de chacun, une parole médiatrice et une écoute attentive qui véhiculent le respect de l'élève. La vie à l'école repose sur un cadre composé de règles, de valeurs et d'usages communs à la communauté éducative et qui constituent la base du vivre ensemble. Elles garantissent la liberté, la sécurité et l'épanouissement de chacun. Quant à la réussite scolaire individuelle, nous ferons de plus en plus appel à la pédagogie différenciée qui permet à chacun de mobiliser ses compétences réelles en

limitant les entraves. Enfin la pédagogie est également un vecteur dans la construction de valeurs civiques dans la mesure où elle permet de remédier à des transgressions et, en partant d'une situation qui fait preuve d'un manque de civisme, d'aller via des apprentissages pluriels vers une plus grande conscience du vivre ensemble en société.

En guise de conclusion, je me permets de citer un échange que j'ai eu avec mes élèves de 3^e qui m'ont demandé la raison pour laquelle j'avais choisi d'enseigner à l'école publique, ce à quoi je leur ai répondu en toute spontanéité : « J'aime son public. »

Ecrit professionnel C

Préface

Le présent écrit a d'abord pour objectif de résumer et d'analyser un ensemble de stratégies et d'approches pédagogiques mises en place lors du stage professionnel au lycée Henri IV. Les spécificités de cet établissement sont largement connues : parmi elles figurent incontestablement une grande sélectivité en ce qui concerne l'admission des élèves et des grandes attentes quant aux résultats des élèves. Un des défis de ce stage était d'inscrire les nouvelles méthodes d'enseignement des langues vivantes – l'approche actionnelle – dans cet environnement scolaire spécifique. Force est de constater que l'enseignant y rencontre des conditions exceptionnelles pour la réalisation de sa démarche pédagogique. Sont à évoquer dans ce cadre la très grande motivation des apprenants, la quasi-absence des problèmes disciplinaires et le bon équipement du lycée par exemple en dispositifs TICE.

Nonobstant, les différents profils des classes vont de pair avec des divergences tangibles en ce qui concerne le désir des élèves d'exécuter les différentes missions d'une séquence. Ainsi, une 1^{re} L avec l'allemand comme première langue vivante peut faire preuve d'une grande réticence quant à l'accomplissement des mini tâches dans un délai donné, surtout à l'écrit.

Une 1^{re} S avec l'allemand comme deuxième langue vivante montre dans l'ensemble une très grande et constante application. En même temps, les élèves s'impliquent d'autant plus dès que les différentes missions sont évaluées. Cette « orientation résultat » crée des fois un arrière-plan défavorable à l'expression libre dans le cours. De surcroît, les élèves semblent nettement préférer l'écrit.

Les élèves de 2nde s'impliquent souvent de manière assidue et concentrée dans le cours sans qu'une quelconque préférence d'une activité langagière soit observable. Une des raisons pour cette bonne implication est certainement le moment crucial que représente la 2nde : phase d'orientation pour les apprenants avant le choix du futur profil en 1^{re} et terminale ; moment de réjouissance pour une grande partie des élèves après leur entrée réussie dans le lycée Henri IV.

Tandis que la première partie de cet écrit portera donc sur les approches pédagogiques qui résultent de la situation spécifiques dans l'établissement, nous 4 traiterons dans un deuxième temps les synergies et problèmes d'un projet interdisciplinaire réalisé en coopération avec d'autres collègues et classes de l'établissement.

La troisième partie est dédiée à la description d'un parcours de découverte – par des sorties pédagogiques - autour de la notion de la citoyenneté européenne.

1. Enseigner dans ses classes: Die Schülerzeitung – Un enseignement orienté sur le projet

1.1 Problèmes avec le transfert : Une question méthodologique

L'idée de créer un véritable journal scolaire avec les élèves est étroitement liée à des difficultés que j'ai rencontré lors de mes séquences au sujet des relations franco-allemandes.

Le 47^e anniversaire du Traité de l'Elysée, le 22 janvier 2010, me semblait une occasion appropriée pour introduire le vaste sujet de l'amitié franco-allemande comme fait culturel. Sous plusieurs aspects, ce choix thématiques se révélait attirant. Tout d'abord, il s'inscrit parfaitement dans le programme du « Vivre Ensemble » tout en donnant une dimension européenne et interculturelle à la question. De surcroît, le sujet relie parfaitement la perspective historique et actuelle et touche à la vie des jeunes apprenants, que ce soit par des échanges scolaires – les élèves de la 2nde participent cette année à un échange avec le Luisengymnasium à Munich – ou simplement par le biais des médias. Effectivement, la dense couverture médiatique des rencontres et consultations franco-allemandes a considérablement facilité la préparation de mes premières séquences.

Une première séquence autour d'un reportage de la Deutsche Welle TV1 sur la vie de Daniel Cohn-Bendit et sa vision sur le couple franco-allemand passionnait les élèves grâce notamment à la prestance et notoriété de l'eurodéputé. Mais dans les séquences suivantes concernant les différentes rencontres des dirigeants des deux pays, l'implication et la concentration des élèves baissaient considérablement. Plusieurs élèves exprimaient finalement leur indifférence par rapport au sujet : « En quoi cela nous concerne ? » était une question qui resurgissait plusieurs fois. Ce désintérêt progressif m'a amené à repenser mon approche méthodologique.

Il fallait se rendre à l'évidence que la découverte du fait culturel à travers des documents supports divers avait ses limites dans une disposition pédagogique où l'enseignant contrôle et dirige à lui seul la sélection de ces documents, leur exploitation, c'est-à-dire le contenu et le rythme de l'apprentissage. L'idée était donc de donner plus d'autonomie aux apprenants et de les faire travailler en tant qu'acteurs de leur apprentissage dans un projet clairement défini et encadré : « Die Schülerzeitung ».

La création d'un journal scolaire avec des articles sur des faits concrets dans les relations franco-allemandes donne potentiellement plusieurs impulsions positives aux élèves. Tout d'abord, en travaillant comme véritables journalistes ils deviennent acteurs avec un rôle exactement défini et une tâche intéressante : trouver des informations et des interlocuteurs germanophones pour pouvoir rédiger un article. Ainsi, chaque élève dans chaque « rédaction » contribue à la création et finalisation de la publication finale. L'idée de réellement publier et distribuer le résultat du travail scolaire donne aux élèves incontestablement une motivation supplémentaire.

Dans la première phase du projet, il fallait regrouper les élèves dans des rédactions qui correspondaient aux rubriques préalablement assignées, à savoir économie, politique, histoire, clichés et associations. Ensuite, je voulais donner à la classe un premier aperçu du travail journalistique dans une situation d'échange avec un professionnel. A cette fin, nous avons organisé une conférence de presse avec un journaliste allemand de Radio France Internationale. Pendant une heure, Monsieur Achim Lippold répondait aux nombreuses questions des élèves concernant son parcours professionnel, les sujets de ses reportages, les différentes étapes de la recherche journalistique, etc. A la fin du cours, deux élèves exprimaient leur souhait de devenir journaliste après les études.

La deuxième phase du projet consistait dans un exercice simple qui avait pour objectif d'accomplir une tâche quasi-journalistique : interviewer une personne inconnue afin d'écrire un article portrait sur elle. L'entretien se faisait par visioconférence dans le laboratoire de langue comme l'interlocuteur se trouvait à Dresde, en Allemagne.

L'emploi des outils techniques modernes pour la réalisation et l'enregistrement des interviews – comme des magnétophones mp3, des caméras vidéo, des projecteurs, des ordinateurs ou simplement des téléphones portables avec leurs différentes fonctionnalités – déclenchaient très vite une certaine fascination auprès des élèves.

La fonction pédagogique et la possibilité d'emploi de ces outils seront au centre des analyses suivantes.

1.2 Utilisation des nouveaux médias et des outils techniques modernes

Sous différents aspects, des dispositifs techniques modernes peuvent contribuer à la réussite d'un dessein pédagogique et générer un dynamisme positif dans une classe. Déjà dans la phase initiale du projet, l'emploi des techniques d'enregistrement et de transmission influençaient de manière observable l'implication des apprenants dans le cours.

Pour avoir des traces de l'interaction entre les élèves et le journaliste de Radio France Internationale, Mr Lippold, j'ai filmé avec une caméra vidéo la « conférence de presse » qui avait lieu dans notre salle classe. Il faut souligner que les apprenants se trouvaient dans une situation de

communication spécifique et partiellement difficile. Ainsi, ils n'avaient jamais rencontré préalablement ce journaliste et ils ne connaissaient guère Radio France Internationale. Le fait de s'adresser à un locuteur natif d'Allemagne, qui employait un vocabulaire spécifique pour décrire son quotidien professionnel, était un obstacle supplémentaire qui pouvait entraver la communication.

Les élèves avaient comme seule mission de poser un maximum de questions ciblées pour nourrir leurs rubriques et pour avoir suffisamment d'informations afin d'écrire un article portrait sur la personne. Ils avaient été préalablement informés que la séquence allait être filmé avec l'objectif d'avoir un enregistrement qui permettait à la classe de ré-écouter certaines réponses en cas de besoin.

Cette fonction de la caméra comme « témoin muet et objectif » avaient un deuxième effet inattendu. Conscients d'être filmés, les élèves s'empressaient visiblement de poser des questions. Pendant une heure, la classe restait concentrée et attentive avec une implication surprenante d'une grande partie des élèves.

La caméra témoignait en quelque sorte aussi des exploits des intervenants. Nous avons plusieurs indices pour un tel dynamisme positif grâce à un enregistrement du cours. Ainsi, en visionnant certaines séquences, la classe réagissait visiblement et avec des commentaires reconnaissants aux interventions des différents élèves dans la conférence.

De surcroît, certains dispositifs techniques comme la visioconférence peuvent exercer une forte fascination sur l'élève. On peut décrire plusieurs raisons pour un tel effet. Premièrement, la transmission de l'image de l'interlocuteur en temps réel, génère un sentiment de présence de ce dernier dans la salle de classe. L'impression de cette proximité virtuelle et fascinante peut encore être renforcée par la projection et – en conséquence – par l'agrandissement de l'image transmise de l'interlocuteur. L'amplification du son par des haut-parleurs contribue à cet effet.

Lors de la visioconférence organisée au laboratoire de langue du lycée Henri IV, les 27 élèves de la 2^{nde} ont d'abord dû affronter une phase de stress. Ils étaient dans un premier temps réticents à rentrer dans le jeu des questions et réponses. Contrairement à la conférence de presse avec M. Lippold, il fallait se déplacer dans la salle et s'approcher de la webcam avec microphone intégré pour poser sa question. Une partie des élèves avait peur de se ridiculiser en s'exposant et de rester incompréhensibles pour l'interlocuteur germanophone. Mais l'exemple des premiers intervenants courageux avait immédiatement un effet rassurant et dynamisant ; plus de la moitié des élèves osait finalement poser des questions. La situation de communication spécifique avait en fin de compte un effet motivant et rassurant malgré sa virtualité et complexité technique.

Reste à souligner l'aspect ludique des dispositifs modernes, qui exercent par leur technicité une grande attirance au jeune public qui se familiarise souvent sans le moindre problème avec les différents appareils et logiciels. Les élèves de la rédaction « associations » par exemple ont filmé leur interview à l'OFAJ avec une caméra vidéo mise à leur disposition par l'établissement scolaire. Ils disposaient visiblement du savoir-faire nécessaire pour la manier, puisque préalablement ils n'ont eu aucune formation ou explication spécifique quant au fonctionnement de ce dispositif. De surcroît, d'autres élèves n'ont pas hésité à prendre l'initiative et à mettre leur savoir-faire technique de manière spontanée au service de la classe et du projet. Pauline Ham, par exemple, me proposait dans un mail de réaliser toute la mise en page du journal scolaire avec un logiciel gratuit qu'elle avait trouvé sur internet.

1.3 L'indépendance comme défi : Travailler en équipe

1.3.1 Problèmes d'une autonomie assistée

Dans le cadre de notre projet sur les relations franco-allemandes, nous avons en outre la possibilité d'interviewer le politologue et auteur M. Alfred Grosser. Les six élèves de la 1re L et ES, allemand LV1, avaient pour tâche de travailler comme des journalistes d'une rédaction. Leurs principales missions étaient donc de préparer et de réaliser l'interview de manière autonome.

Dans un premier temps, je leur ai fourni un article portrait – un texte en allemand, préalablement didactisé – sur M Grosser. Ce texte devait servir de base d'information pour développer des questions. La classe était ensuite appelée à se renseigner davantage sur la vie, le parcours professionnel et les oeuvres de l'interlocuteur pour établir une liste de questions.

Pour donner une impulsion supplémentaire aux élèves, je leur annonçais que leur travail préparatoire et la réalisation de l'interview allaient être évalués. Parmi les critères figuraient la pertinence des questions – un critère étroitement lié à la qualité et la profondeur de la recherche préalable - et la réalisation de l'interview dans son ensemble : c'est-à-dire la réactivité des élèves face aux réponses de M. Grosser, leur capacité de se présenter, de formuler leurs questions de manière libre et d'introduire et conclure l'entretien. Il s'avérait très vite que cette annonce ne déclenchait guère le dynamisme souhaité. Dans la semaine avant le rendez-vous fixé avec M. Grosser, les élèves ne montraient que très peu de motivation quant à la préparation des 9 questions. Vu la notoriété de l'interlocuteur, je me sentais obligé d'intervenir davantage que prévu, et à fournir plus d'éléments dans la phase préparatoire. Une liste de questions dictée – censée être provisoire – servait en fin compte de seul document conducteur pour l'interview.

Lors de l'entretien, les élèves manifestaient néanmoins une grande fascination pour la personne de M. Grosser, et de ses explications. Mais, force était de constater que leur travail n'était guère

évaluable selon les critères et dans les conditions posés : l'introduction et les questions étaient lues par les élèves qui étaient manifestement impressionnés ; en revanche, les questions simples de M. Finalement, les articles rédigés par les élèves suite à l'interview me servaient de base pour l'évaluation de leur travail. Les textes étaient généralement d'une certaine originalité journalistique et riches en observations. Contrairement à la phase de préparation et de réalisation de l'interview, les élèves n'avaient pratiquement pas de difficultés à accomplir cette dernière tâche.

Quant aux objectifs pédagogiques et la démarche méthodologique choisie, un passage du texte de Mathilde G. est instructif et révélateur : « Ich wollte gern Alfred Grosser fragen: Was sind für Sie die Ereignisse, die die deutsch-französische Freundschaft symbolisieren, aber ich dachte, dass unser Lehrer keine anderen Fragen wollte... ».

Il semble donc qu'un interventionnisme trop intensif du côté de l'enseignant, ne contribue nullement à un plus grand dynamisme et la créativité dans le travail du groupe. Au contraire, il semble qu'une trop grande assistance ait – dans le cas présent – entravé le travail et l'autonomie de l'équipe. De plus, il était nécessaire de repenser les critères et les conditions de l'évaluation qui avait dans la situation décrite un effet contre-productif.

1.3.2 Le potentiel d'une autonomie progressive

Les résultats mitigés du travail en groupe avec les élèves de la 1re L et ES montraient la nécessité de réajuster le dispositif pédagogique, pour mieux réussir le travail en groupe. Le défi principal était sans doute de trouver le juste équilibre entre autonomie et assistance. Mais, comment laisser plus de marge de manoeuvre aux groupes sans pour autant risquer un échec du projet dû à un encadrement insuffisant ?

Le travail avec les élèves de la 2nde autour du thème des relations franco-allemandes me permettait en quelque sorte de ré-agencer ma démarche. Les objectifs du projet restaient les mêmes : créer un dynamisme au sein des équipes tout en restant présent en tant qu'enseignant dans le processus d'apprentissage et d'accomplissement des différentes mini-tâches.

L'idée était d'encadrer largement le travail des « rédactions » dans une brève phase initiale du projet pour ensuite accroître le degré d'autonomie de manière progressive. Ainsi, les groupes devaient d'abord analyser un article de la « Märkische Allgemeine Zeitung » sur un programme d'échange scolaire entre la France et l'Allemagne. Chaque groupe avait une question précise concernant les expériences des jeunes correspondants français en Allemagne. L'objectif n'était pas seulement de traiter un fait culturel – les différences entre le quotidien scolaire en Allemagne et en France – mais aussi et surtout de développer un savoir-faire chez les élèves. L'analyse de ce document original et authentique leur donnait effectivement un premier aperçu de la structure d'un

article – titre, sous-titres, introduction, chute - , des perspectives et des techniques journalistiques.

L'analyse servait avant tout de « Vorentlastung » méthodique pour les tâches suivantes.

L'objectif de la deuxième phase était la mise en pratique des techniques journalistiques dans la conférence de presse avec M. Lippold et dans la visioconférence avec un interlocuteur à Dresde.

Tous les deux interlocuteurs étaient au courant des objectifs pédagogiques et faisait ainsi partie du dispositif d'encadrement – en s'adaptant largement au niveau de langue des élèves, en donnant des explications supplémentaires, des synonymes pour faciliter la compréhension et en agissant de manière rassurante pour mettre en confiance les apprentis journalistes.

La troisième phase consistait dans la préparation d'une interview par téléphone avec un ex-conseiller du gouvernement Raffarin, M. Christoph Gottschalk, habitant aujourd'hui à Hambourg.

Pour des raisons organisationnelles, il n'était pas possible que les élèves réalisent eux-mêmes l'interview avec M. Gottschalk. Les groupes avaient donc pour mission d'établir une liste de questions à partir de laquelle j'allais interroger M. Gottschalk.

L'enregistrement de cette interview – pour des raisons techniques seulement les réponses pouvaient être enregistrées – servait ensuite de documents de support pour un exercice de compréhension et de diction/ prononciation. Les élèves devaient rétablir l'interview dans son intégralité, c'est-à-dire identifier les questions posées avant chaque réponse de M. Gottschalk, et les enregistrer ensuite. Pendant ce temps, les rédactions étaient appelées à définir leurs sujets et la forme journalistique sous laquelle elles voulaient les traiter. En résumé, trois des quatre rédactions ont réalisé des interviews ou des micros-trottoirs ce qui témoignent de leur compétence sociale et de leur assurance. Pour en citer l'exemple le plus remarquable : Les élèves de la rédaction « associations » ont pris rendez-vous de leur propre initiative avec une responsable de l'OFAJ pour mener une interview en allemand de manière totalement autonome. De plus, ils ont su réaliser une vidéo de cette rencontre qui leur servait ensuite de document support pour rédiger leur article. La rédaction « économie » a essayé vainement de prendre rendez-vous avec la chargée de presse de Chambre Franco Allemande de Commerce et de l'Industrie. Après un deuxième appel de ma part et une réponse positive, le groupe pouvait effectuer et filmer l'interview de manière quasi-autonome. En résumé, tous les groupes ont visiblement su gérer l'autonomie qui leur était accordée au fur et à mesure. Pour prendre en compte toute la démarche « journalistique » des différentes rédactions, l'évaluation portera sur l'ensemble des tâches accomplies : l'originalité du sujet, la complexité et la profondeur de la recherche préalable, la compétence sociale qui transparaît au travers d'éventuels contacts avec des interlocuteurs, l'originalité et la qualité linguistique de l'article final et de sa mise en page. Pour donner un aperçu complet à la classe, chaque groupe expliquera dans un mini-exposé son procédé et ses choix.

1.4 Le rôle de l'enseignant

Il est évident que le rôle et la fonction du professeur font l'objet d'un réajustement sensible dans un enseignement orienté vers le projet. Selon les phases du projet, on observe de plus une évolution de son rôle qui s'adapte aux besoins successifs des élèves. Suivant les quatre étapes de notre séance autour de la « Schülerzeitung », nous pouvons décrire au moins quatre fonctions distinctes :

- a) l'animateur : Dans la phase initiale, l'enseignant est détenteur de savoir, gestionnaire d'information et animateur, c'est-à-dire il focalise largement l'attention de la classe. Cela correspond dans une large mesure à la fonction classique du professeur. Il sélectionne et modifie les documents supports selon les besoins des élèves et ses propres objectifs. De surcroît, il définit les missions à accomplir pour exploiter ces documents.
- b) l'organisateur/ intermédiaire : Dans la deuxième phase dédiée à l'entraînement des élèves dans des situations d'échange quasi-réelles – visioconférence ou conférence de presse adaptées au niveau des élèves – l'enseignant organise des rencontres avec interlocuteurs appropriés. Il les met au courant de leur fonction pédagogique pour qu'ils puissent adapter leur comportement aux réactions et difficultés spécifiques des élèves. Les interlocuteurs adoptent partiellement la fonction d'animateur dans les échanges.
- c) le superviseur/ expert : Avec le début du travail autonome des groupes, l'enseignant accompagne et supervise avec son savoir et avec ses éventuelles expériences professionnelles antérieures la démarche des élèves. Il fournit des informations pratiques et nécessaires pour l'accomplissement des tâches et définit le cadre thématique et les exigences quant au résultat final. Comme un rédacteur en chef il a le dernier mot dans les réunions et peut nommer des chefs de rubrique. Néanmoins, il n'intervient que très exceptionnellement dans le procédé concret des groupes.
- d) l'évaluateur : Lors de la présentation du produit final par les groupes, l'enseignant commente et évalue sa qualité selon des critères préalablement établis. Ces critères peuvent d'ailleurs être objet d'une discussion et réflexion commune dans la classe pour garantir leur transparence et intelligibilité.

Certes, ces définitions ne reflètent que partiellement la complexité des fonctions que l'enseignant doit assumer tout au long du projet. Il est évident, que les rôles décrits se superposent la plupart du temps. Cette liste a néanmoins pour objectifs d'illustrer la nécessité d'une accentuation intelligente des différentes compétences et l'effet positif d'une retenue au bon moment. L'idée principale de la pédagogie du projet repose sur un principe simple : trouver le juste équilibre entre impulsion de l'extérieur et le dynamisme à l'intérieur du groupe.

Le 20^e anniversaire de la chute du Mur de Berlin était l'occasion pour nous, trois professeurs stagiaires affectés au collège et lycée Henri IV, d'organiser ensemble un projet dédié à la

commémoration de cet événement. L'instigatrice de ce projet était Mlle Anne-Lise Barrière, professeur d'allemand au collège. Grâce à ses multiples collaborations dans diverses institutions en Allemagne et en France, comme la Birthler-Behörde ou le Goethe-Institut, elle a des expériences et des contacts précieux qui font d'elle une véritable personne-ressource dans la matière.

Dans plusieurs réunions, nous – Mlle Barrière, M Foltz et moi – avons d'abord essayé de définir l'enjeu et les dimensions d'un tel projet. L'idée principale était de créer un événement ludique et digne, tout en mettant nos élèves, collégiens et lycéens, en interaction. Mais, nous ne voulions pas seulement bâtir le projet autour d'une cérémonie éphémère. Pour donner une grande visibilité et longévité au travail de nos élèves, nous avons l'intention de réaliser une exposition photo sur le sujet de la réunification allemande et l'histoire des deux Allemagnes.

Il s'avérait que chacun entre nous pouvait contribuer à la réalisation de ce projet en apportant ses propres idées et expériences – personnelles et professionnelles.

2.1 Travail en équipe : Les enseignants

La coopération entre collègues dans le cadre d'un projet scolaire a plusieurs dimensions. Elle se concrétise entre autre par des réflexions communes en amont qui mène idéalement à la distribution de tâches individuelles à chaque collègue, par la préparation de documents supports et des outils pédagogiques qui peuvent être utilisés soit par l'ensemble soit par une partie de l'équipe. Cette coopération peut aller jusqu'à l'intervention de l'équipe dans une ou plusieurs séquences. 15 Pendant notre projet commun, nous avons pu expérimenter les différentes formes du travail en équipe. Après la première décision d'organiser à la fois une cérémonie de commémoration et une exposition de photos avec nos classes, il fallait concrétiser ces idées, rassembler les documents nécessaires et surtout définir les missions à accomplir par les élèves. Quant à la cérémonie, nous voulions – d'après une proposition de M Foltz - prendre exemple sur les festivités organisée à Berlin et produire un effet dominos dans la cour de l'établissement avec des briques en carton. Ces briques devaient être bricolées et illustrées préalablement par nos élèves.

Pour ce faire, nous avons prévu de concevoir une séquence autour des instructions de bricolage. La préparation de cette séquence, la conception et réalisation des documents supports – un photocopié illustré, un enregistrement audio –faisaient l'objet d'un travail commun entre collègues. Encore une fois, les diverses compétences des uns et des autres – réalisation des graphismes et des documents audio - pouvaient être mises au profit du projet.

Pour la préparation de l'exposition photo, des contacts avec le Goethe-Institut nous permettaient de réunir un maximum de documents tels que des séries de photos. Plusieurs autres professeurs d'allemand et un grand nombre d'élèves assistaient finalement à la cérémonie, le 9 novembre 2009.

A peu près 60 élèves de nos classes participaient en tant qu'acteurs à l'événement et faisaient chuter les dominos.

2.2 La coopération avec d'autres instances de l'établissement

Pour réaliser ce projet, nous travaillions main dans la main avec d'autres personnes ressources et responsables d'établissement. Cette coopération n'était pas seulement nécessaire et utile pour des raisons administratives, mais donnait de plus une plus grande visibilité au travail et engagement de nos élèves.

La Provisoire-adjointe du 2nd cycle, Mme Bouvry, et la Principale-adjointe du collège, Mme Martin, étaient des interlocuteurs importants pour nous. L'échange avec ces deux responsables de l'administration était d'abord nécessaire pour pouvoir réunir les élèves de nos classes lors de la cérémonie le 9 novembre. Les questions de Mme Bouvry et Mme Martin concernant l'enjeu et le déroulement des festivités nous ont amené à concrétiser nos idées et à définir en détail les dimensions du projet. En même temps, elles nous ont donné un aperçu des nécessités administratives afin de pouvoir faire des enregistrements – photos, films, enregistrement audio – lors de la cérémonie. Cet échange débouchait dans l'ensemble sur une meilleure communication autour du projet, car l'administration faisait office d'intermédiaire et de multiplicateur.

Par surcroît, nous nous sommes rapprochés de la responsable du CDI du collège afin de pouvoir montrer les dominos et l'exposition de photos à un plus large public. La perspective d'une telle publicité attisa considérablement la motivation de nos élèves.

2.3 La coopération avec des institutions extrascolaires

L'exposition portait sur des aspects très différents de la séparation et réunification allemande. Les élèves de la 1re S, allemand LV2, s'investissaient avec grande ardeur dans la réalisation des pancartes sur le quotidien des adolescents en RDA et en RFA.

Notamment l'initiative de deux élèves mérite d'être citée ici puisqu'elle met en perspective une autre dimension du travail en coopération. Suivant une proposition de ma part, Irène H. et Sylvie W. ont effectué des entretiens avec des allemands vivant à Paris afin d'enregistrer des témoignages authentiques. Ainsi, Irène H. a pris 17 contacts avec la journaliste Ann-Catherine Cavalli, rédactrice de Radio France Internationale, qui est originaire de Leipzig en ex-RDA. L'interview portait entre autre sur le rôle de la Freie Deutsche Jugend, FDJ, l'organisation centrale de la jeunesse socialiste en RDA. En même temps, Sylvie W. pouvait effectuer un entretien avec une allemande originaire de RFA, aujourd'hui collaboratrice de l'Institut Goethe à Paris.

Ces échanges directs permettaient aux élèves – et ensuite à la classe entière – d'approfondir et nuancer leurs connaissances en histoire et d'apprendre un fait culturel par des impressions et des rencontres personnelles. On pourrait faire référence ici à l'exemple de la conférence de presse avec

le journaliste Achim Lippold de RFI – cité plus haut – où les mêmes effets étaient observables quant au transfert des savoirs.

En conclusion, le travail en équipe – surtout quand il s’inscrit dans une pédagogie du projet – apporte d’après nos expériences en grand atout au travail de l’enseignant : il permet avant tout de réunir une multitude de compétences. De plus, il donne accès à des nouvelles formes et stratégies pédagogiques comme la réalisation des événements exceptionnels. La communication et coopération avec d’autres instances et personnes ressources au sein de l’établissement peut créer des synergies importantes et donner une meilleure transparence au travail de l’enseignant et des apprenants. Force est de constater que des échanges avec des organismes et partenaires extrascolaires contribuent à la motivation des élèves et donc, plus généralement, au processus de l’apprentissage. De surcroît, ils permettent de tisser des liens avec d’autres disciplines telles que l’histoire ou la géographie.

Il faut toutefois admettre que le travail en équipe demande souvent une préparation et concertation d’une certaine envergure. Des contraintes institutionnelles telles que des emplois du temps incompatibles font que la réalisation et la réussite des coopérations dépendent fortement de l’engagement individuel de chaque enseignant.

3. S’inscrire dans l’école de la République, dans la société et dans le monde: Citoyenneté française et citoyenneté européenne – Un parcours de découverte à travers des rencontres
Quer durch Europa, InterRail – Freiheit ohne Grenzen,¹⁹ Austausch,²⁰ Pro und kontra – Auslandsaufenthalte²¹: Il suffit de jeter un oeil dans les tables de matière des manuels actuels pour comprendre à quel point notre discipline s’inscrit dans la complexité de la société moderne. Les processus de la construction européenne et de la mondialisation déplacent littéralement les anciennes frontières économiques et politiques. Trouver sa place dans cette Freiheit ohne Grenzen, liberté sans frontières, est à la fois une chance et un défi. En tant qu’enseignant, comment pouvons-nous réagir face à cette évolution ?

Dans le discours public, les notions de la citoyenneté française et citoyenneté européenne sont devenues quasiment indissociables – et pour cause. Dans les discussions avec mes élèves j’ai constaté que pour eux ces notions restaient plutôt abstraites, des formules toutes faites. Leur faire découvrir les idées derrière ces formules fréquemment entendues – tel était l’objectif principal d’une série de rencontres que nous avons organisées cette année dans le cadre de notre projet Schülerzeitung. Ce n’est pas par hasard que nos interlocuteurs sont tous des acteurs ou penseurs des relations transnationales.

3.1 Alfred Grosser

En rencontrant Alfred Grosser le 9 janvier 2010, les élèves de la 1re L, ES avaient la chance d'interroger un des précurseur intellectuel du Traité de l'Elysée et surtout un témoin de l'époque. Grosser est originaire de Francfort. En 1933, il a quitté l'Allemagne avec sa famille pour la France. Avec sa biographie complexe, il est lui-même en quelque sorte un citoyen européen tout en ayant la nationalité française.

L'objectif de cet entretien était surtout de comprendre les raisons historiques pour le rapprochement entre la France et l'Allemagne après 1945. Une des interrogations centrales des élèves concernait directement ce traité entre la France et l'Allemagne : peut-on réellement conclure une amitié en signant tout simplement un contrat ? La réponse de M. Grosser était claire et surprenante. Selon lui, l'importance de ce traité serait généralement surestimée. En revanche, la déclaration du Plan Schuman par Robert Schuman, le 9 mai 1950, aurait été d'une grande portée pour les relations franco-allemandes. Néanmoins, M. Grosser admettait l'importance de deux éléments du Traité d'Elysée : la fondation de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, OFAJ, et la contrainte d'organiser des consultations intergouvernementales régulières.

Dans l'ensemble, l'interview avec M. Grosser aboutissait avant tout à une prise de conscience par rapport aux problèmes auxquels étaient confrontés les deux Etats à l'est et à l'ouest du Rhin : la difficulté d'avancer ensemble et de se faire mutuellement confiance malgré les horreurs du passé ; l'immense tâche de démocratiser l'Allemagne après 12 ans de dictature Nazi. Mais, surtout la dimension humaine des relations franco-allemandes suscitait l'attention des élèves. Selon M. Grosser, suite au rapprochement des deux pays, le nombre des relations directes et personnelles s'était renforcé de manière spectaculaire.

3.2 Deutsch-Französische Industrie- und Handelskammer

La construction européenne est fortement liée à l'idée de la prospérité et de la stabilité économique. La fondation de la CECA, de la Communauté européenne du charbon et de l'acier, en 1951 témoignent de l'importance de l'économie pour les Etats membres. Les conséquences de la crise financière en France, les interventions du gouvernement et de l'Europe pour tempérer l'impact du krach sur les marchés nationaux montrent à quel point la vie publique des sociétés modernes – dont la société française – est influencée par le contexte économique. Pour trouver sa place dans la société, il est de plus en plus indispensable de comprendre le fonctionnement de l'économie. Nos élèves sont directement concernés par cette question. Pour la plupart d'entre eux, trouver une place « digne » dans la société, c'est trouver une place sur le marché de travail.

Pour mieux comprendre les processus économiques et pour avoir un aperçu des interdépendances entre les différents marchés nationaux, nous avons pris rendez-vous avec la chargée de communication de la Chambre Franco-Allemande d'Industrie et de Commerce, AHK, à Paris.

Mme Alexandra Seidel-Lauer donnait aux élèves d'abord un aperçu de l'histoire, des objectifs et prestations de l'AHK. La mission principale de toutes les 120 AHK dans le monde était de renforcer les exportations des entreprises allemandes.²³

La chargée de presse soulignait aussi que l'organisme était surtout au service des PME et PMI allemandes qui voulaient s'implanter sur le marché français, trouver des entreprises partenaires en France ou simplement exporter leurs produits. En revanche, les grands groupes tels que Siemens ou Volkswagen avaient beaucoup moins besoins de ces services pour une simple raison : ils disposaient eux-mêmes des collaborateurs et départements nécessaires pour réaliser des expertises sur les marchés étrangers.

Pour devenir un acteur sur le marché français, disait Mme Seidel-Lauer, il fallait d'abord connaître le contexte législatif qui encadre la vie économique dans le pays voisin. Beaucoup de paramètres étaient en effet différents : le droit commercial, la fiscalité et la langue.

Avec grand intérêt les élèves ont suivi ses explications sur les relations commerciales transfrontalières. L'Allemagne est en effet le premier client de la France et son premier fournisseur quant aux importations vers le marché français. Tous les ans le volume global des échanges augmente un peu. Seulement en 2009 les résultats ont sensiblement baissé de 18 pourcent à cause de la crise économique mondiale. Des entreprises allemandes sont de surcroît des employeurs importants en France. Des groupes comme Bosch et Siemens comptent jusqu'à 12.000 salariés dans l'Hexagone.

Un enjeu de taille pour les relations économiques bilatérales est d'ailleurs le développement durable. Mme Seidel-Lauer donnait aux élèves entre autre l'exemple du recyclage. Ainsi, un fournisseur allemand qui vend ses produits sur le marché français doit payer pour le recyclage de ses emballages en France – et inversement. L'AHK sert d'intermédiaire pour le paiement de ces contributions. Le *Point Vert* sur l'emballage permet de reconnaître des produits pris en charge par les entreprises de recyclage. Désormais, la vente des produits de consommation sans des éco-emballages est interdite.

En résumé, plusieurs faits ont impressionné les élèves - avant tout l'importance des entreprises allemandes comme fournisseurs et employeurs sur le marché français. La complexité du système de recyclage avec le programme de l'éco-emballage a suscité leur curiosité. Plusieurs élèves ont toutefois exprimé leur regret que l'AHK refusait tout commentaire sur la politique économique du gouvernement français. Le regard critique de l'extérieur peut donc être un « baromètre » important et intéressant pour mieux comprendre son environnement.

3.3 Christoph Gottschalk

L'histoire de succès de M. Christoph Gottschalk démontre à quel point l'engagement pour la société peut ouvrir des portes vers des postes intéressants et importants – même quand on est jeune. Christoph Gottschalk, né à Francfort en 1977, était le conseiller allemand du Premier ministre Jean-Pierre Raffarin entre 2003 et 2005. Par son parcours, son engagement politique et social, il est incontestablement devenu un citoyen européen.

Etant encore élève en 1re à Francfort, il est devenu membre du Parlement européen de jeunes. Quelques années plus tard, il était nommé président du Parlement franco-allemand des jeunes. En 2003, il coanimait le débat entre le Président Jacques Chirac et le Chancelier allemand Gerhard Schröder. M. Gottschalk travaille aujourd'hui en tant que conseiller d'une agence de recrutement à Hambourg.

Les élèves de la 2nde ont d'abord étudié des articles de la presse allemande²⁴ pour préparer l'interview avec le trentenaire. Comme mentionné plus haut, il n'était malheureusement pas possible d'effectuer l'entretien en présence des élèves. Je me suis donc chargé de lui poser les questions que la classe avait trouvées préalablement.²⁵ Plusieurs élèves se sont renseignés sur le travail du Parlement européen des jeunes après l'écoute de l'enregistrement.

Ce parcours organisé dans le cadre de notre projet *Schülerzeitung* avait pour objectif de donner un sens concret aux notions de la *citoyenneté européenne* tout en la mettant en relation avec la *citoyenneté française*. Lors des rencontres, les élèves ont découvert les multiples possibilités de s'engager dans la société moderne. De surcroît, la construction européenne a donné des nouvelles dimensions à un tel engagement. Les élèves ont pris conscience du fait que l'image du *citoyen conscient et engagé* ne relève pas d'une pure idéalisation mais d'une réalité dans notre quotidien.

Annexe 2 Les journaux

Journal de bord PLC2 A

Vendredi 18 septembre 4^e LV 2

Appel – Rappel que les élèves doivent être ponctuels.

Attention à ne pas trop sourire.

Alberto a oublié sa carte postale. Il le dit en français.

Fais-lui répéter la phrase que tu as traduite (il peut le faire !)

Mets une sanction sur le carnet de correspondance pour les élèves qui ne te rendent pas le travail à temps.

- Lecture de la carte postale = 3 élèves interrogés

Ouriel peu audible le faire aller au bureau, debout. Dis juste que c'est bien ou non, pas de détails sur la complexité des phrases.

Je pense que tu parles trop lentement et un peu trop sur le même ton.

Quand les élèves ne comprennent pas, tu traduis ou fais traduire = c'est bien.

1 – Travail de groupe = pense à dire le temps dont les élèves disposent – Au moment où je l'écris, tu le dis ! super !....

Tu commences à donner le vocabulaire inconnu (page G du tableau) mais tu ne termines pas !...

Pendant le travail en binôme, tu passes de groupe en groupe – c'est bien –

J'observe la classe pendant le travail de groupe et vois que Alex et Samuel ne travaillent pas du tout ensemble. Samuel est rejeté par tous ! dur ! dur !

N'hésite pas à donner la traduction de quatch, par exemple !

Surveillance Elisa et Tiphaine = elles bavardent tout le temps :....

correction de l'exemple, tu tiens à ce que les élèves répondent par une phrase = « Lea ist traurig » - très bien – profite-en pour faire répéter les phrases par un autre élève.

Il faudra penser, avant la venue de Fred, à regarder tous les cahiers et à les corriger si nécessaire – mettre « vu le ... » sur chaque cahier.

Les élèves recopient ce qui est au tableau .

Organisation tu tableau les élèves semblent au courant.

2 – Correction – tu écris le tableau – les élèves le recopient –

Pour faire cet exemple je crois qu'il aurait fallu que tu fasses répéter les sentiments avec leur signification pour bien fixer .

Tu interromps l'écoute (heure) = très bien.

Correction = Alberto donne le bon sentiment –

Tu demandes « warum ist er erstaunt ? », Niki donne l'explication en français, tu traduis = non !

Elle doit traduire et tu lui fais répéter.

Tu ne fais pas « weil » = cela ne fait rien !

Ce sera pour la prochaine fois.

Hausarbeit = je recopie le lexique des sentiments OK.

Trois phrases à créer avec weil ! non ! car tu ne l'as pas vu en cours.

Vendredi 25 septembre 4^e LV1

Les élèves rentrent et le silence s'installe rapidement.

Interrogation de deux élèves sur le vocabulaire – à ne pas faire quand possibilité d'un point en plus en lisant une adresse électronique.

Tu exiges que les élèves répondent à tes question par une phrase c'est bien, mais est-ce bien authentique ?

Tu introduis habilement l'infinitif =

Miriam schlägt vor, Tischtennis zu spielen .

Tu devrais faire faire au moins trois phrases de ce type.

Tu fais écrire dans le cahier – Est-ce le bon moment ? non, puisque tu fais utiliser cette expression plusieurs fois ensuite.

Pour éviter les questions réponses, sur les réactions des uns et des autres, tu aurais pu écrire au tableau les prénoms et poser une seule question : wie reagiert Karen ? en montrant du doigt le prénom – puis tu montres les autres – tu effaces ceci à la fin (tu n'en a plus besoin).

Tu donnes du vocabulaire dont ils auront besoin – à voir –

Tu distribues l'image de la ville – les élèves lisent les rubriques, comprennent qu'ils doivent travailler en groupe – Constitution des groupes bien pensée.

Tu passes de groupes en groupes – c'est bien –

Les élèves sont bruyants – on ne peut pas l'éviter.

A la fin, tu obtiens rapidement le silence.

Hausarbeit = écrire cinq phrases sur feuille libre, à partir des mots clés – c'est bien.

Attention aux évaluations des travaux faites à la maison ! ces devoirs ne sont peut-être pas faits par l'élève !...

Vendredi 2 Octobre

Christine hat ihr Buch vergessen - lui faire répéter la phrase correcte.

Essaie de diminuer le nombre de questions = wer ist O ? wo ist er ? wie heissen seine Freunde ?

Tu pourrais seulement en poser une = was könnt ihr mir über O. sagen ? et quand les élèves ne savent plus quoi dire, c'est à toi de donner un mot pour relancer – par exemple – « Berlin » ? oder « Freunde » -

Tu introduis müssen adroitement.

Je reste convaincue qu'il ne faut pas faire écrire tout de suite la règle de grammaire.

Tu ne donnes pas la traduction de umziehen, tu as raison – tu mimes, mais à mon avis pas assez.

Tu distribues les dessins d'un carton de déménagement.

Je pense que beaucoup d'élèves ne savent pas ce que umziehen signifie.

Tu passes la cassette – les élèves écoutent sans support et disent ce qu'ils ont compris.

Tu expliques « er hat keine Ahnung » = bien.

Tu repasses la cassette et les élèves cochent la bonne réponse.

Tu devrais déplacer Augustin – le remplacer par exemple par Christine.

Tu introduis la notion de « trösten » et les élèves doivent trouver des éléments pour consoler Oliver.

Je me rends compte que pour cela, le futur aurait été nécessaire- Quand quelque chose n'est pas prévu et que tu sens que cela manque, tu l'expliques rapidement en disant que tu le feras au cours suivant.

Tu fais écrire tout le vocabulaire à la fin du cours = c'est le bon moment.

Ouriel se débrouille vraiment bien.

Certains élèves n'ont pas dit un mot = Alexandra, Lucien, Elisa, Paul et Paul, Juliette, Thomas, Ilda, Thiphaine – c'est trop !

Hausaufgabe := conjuger müssen (à l'écrit ? à l'oral ?)

J'écris sur le cahier trois phrases avec müssen

Et le vocabulaire du jour ?

Pour mardi = klassenarbeit – tu dis sur quoi cela va porter, c'est bien : tu aurais pu dire quels sont les points de grammaire vus et dont ils auront besoin

Vendredi 9 octobre 4° LV1

Ferientermine : frage = wann kannst du Oliver besuchen ?

Tu écris au tableau : in den Herbstferien voir 27 OKT 3 novembre -

In den Weihnachtsferien

Tu écris le thème du jour :

Du besuchst Oliver – was möchtest du in B machen ?

Tu dis en français que tu attends des expressions pour annoncer ta visite à Berlin.

Ca vient doucement – tu fais bien répéter.

Les élèves réagissent mieux pour trouver des réactions d'Oliver positives et négatives.

Deux élèves sont désignés pour jouer le rôle d'Oliver et d'Augustin.

En fait ce qui n'est pas très clair, c'est la situation – tu aurais dû les faire se téléphoner puisque

Oliver est à Berlin et l'ami en Bavière.

Manque « schade » dans le dialogue.

Après avoir joué, les élèves écrivent dans leur cahier.

Tu organises le tableau différemment – c'est bien. Tu colles cinq images.

Les élèves participent bien = was kann man als jugendliche in Berlin machen ?

Tu distribues une feuille avec ce que Berlin propose – Hausaufgabe écrit au tableau = je lis le programme et je souligne les activités.

+ Frédérique L. = tout allemand – Si traduction, le faire faire par un élève – crayon à papier pour le français.

Bonne atmosphère de classe.

Faire répéter = c'est bien.

Bons supports authentiques.

Le groupe n'est pas assez autonome – il faut rendre les élèves acteurs.

La mission = que veux-tu faire à Berlin ? – lieu

Une mission = un espace temps _ temps
 _ les personnages
 _ les actes, rôles
 _ objectif final

La donner sous forme de bandelettes à coller.

Dans chaque activité langagière, il faut qu'il y ait des tâches :

En deux groupes :

1 – Tu es à la maison, tu consultes le calendrier de Berlin pour trouver une date

Vonbis

En autonomie

2 _ Tu cherches sur internet ou dans un magazine ce que tu pourrais faire à Berlin –

Distribution du document = combien de temps ?

3. Tu as les activités et la date, maintenant tu téléphones à Oliver.

- Comment passe-t-on un coup de fil en Allemagne ? (pré-requis) , à qui ?

Sprache im Kontext : réactivation des dates (von.....bis zum)

réactivation des activités

Können à réactiver

Ecrire des phrases créées par les élèves dans la partie Sprache im Kontext.

Le coup de fil est préparé en autonomie (travail de groupe) – on n'écrit pas.

Restitution = les auditeurs ont une fiche d'écoute :

choix des dates proposées (vom.....zu) oui / non d'olivier

si non pourquoi ? (warum ? weil ?)

d'autres dates ?

activités choisies (können nicht).

Mission 2 – Les amis montent leur programme.

Réservations

Mémorisation

Acquisition

Fixation.

Le 16 Octobre - 4^e LV1

Je trouve les élèves longs à se calmer ! tu commences vraiment à 11 h 20 ?

Pour expliquer « an/rufen », ne pas hésiter à mimer.

Tu fais travailler (revoir) la matière dont on fait des :

1 – suggestions : c'est bien !

Können wir.. ?

Ich möchte..

Vielleicht....

Je me demande si c'est une bonne idée de copier les phrases au tableau : cela ralentit le rythme – à voir .

2 – Réponse de Oliver

_ ja, vielleicht aber ich hasse...

Ich will nicht zur L. gehen, aber wir können...

Ich habe keine lust, zur L. zu gehen.

+ ja, ich mag....

Ja, das ist eine sehr gute Idee

Ja, ich/will

Möchte

Tu copies toujours : à voir

Tu en profites pour parler des verbes de modalité, de leur sens et de leur conjugaison. C'est bien – tu parles aussi de la place de will et de mag conjugués – Attention ! le verbe conjugué est en deuxième position dans une déclarative énonciative seulement !

Tu te fais aider pour la règle de grammaire C'est très bien ! les élèves le font volontiers.

On arrive à la mission – tu as raison de préciser ce que tu attends exactement, même si c'est en français.

Tu passes de groupe en groupe : très bien

Restitution : un groupe passe – les autres doivent noter le programme de ce groupe – tu aurais pu leur donner une feuille pour écrire : à voir

G1 – Aktivität 1 zoologisch Garten nein 2 Gripsth nein 3 Lovep Ja

G 2 activité 1 zoo nein 2. Grip ja 3.

G3 – Zool. Nein

Gripsth. Nein

Lov. Parade ja

Tu donnes le Hausaufgabe – je pense que tu n’as pas eu assez de temps pour bien expliquer – les élèves auraient dû le coller – je crains que le travail ne soit pas fait par tous sous le prétexte qu’ils ont perdu la petite feuille.

Tu aurais dû, cp, modifier le Hausaufgabe et leur demander de faire des phrases racontant le programme des trois groupes (cahier ? feuille ?)

Les élèves n’ont pas eu le temps de copier ce qui est au tableau.

Si tu vois que tu n’as pas le temps de faire le dialogue, tant pis ! tu le fais la prochaine fois.

Tu aurais pu combler les dernières secondes par les expressions d’un coup de téléphone. Ne pas oublier « auf Wiederhören »

- Penser au moment où ils recopient ce qui est au tableau
- Etre plus précise sur le Hausaufgabe.

Le 6 novembre 2009 – 4^e LVI

Thème : Es sind herbstferien – Du bist mit deinem besten Freund:/ deiner besten Freundin in einer Theater-AG. Du lernst, wie man ein Gedicht liest, vorträgt und schreibt. Am Ende gibt es einen Wettbewerb. Der Preis: eine Tafel Bioschokolade

1 – Tu vérifies bien que tous les mots sont connus = bien

Tu complètes le thème au fur et à mesure = bien

2 – 1^{ère} - écoute du poème – les élèves doivent les mots imaginés deux propositions – tu ne dis pas encore si c’est juste.

3 _2^{ème} écoute : les élèves doivent exprimer les sentiments que le poème exprime.

Révision des sentiments : bien

Les élèves en trouvent six négatifs et trois positifs.

4 _Les élèves se mettent par deux et s’entraînent à la lecture selon leur propre interprétation.

Ils se prêtent volontiers au jeu.

Tu passes de groupe en groupe : bien

Je remarque que Arthur semble terriblement s’ennuyer. Je remarque aussi que Lucien à l’air d’être plus intéressé – tant mieux.

5_ Tu distribues l'image mise au tableau – les élèves la collent sur le côté droit – le côté est bien intégré.

Sous l'image, les élèves écrivent « Gedichtinterpretation »

- Namen : David – Tristan

Gefühl = traurig ++

-Namen : Judith – Marion/langweilig ?

Juliette – Alberto / entschlossen + nervös

6 _ Les élèves écrivent les quatre mots de vocabulaire et doivent les apprendre pour la prochaine fois.

Hausaufgabe : prends le temps d'écrire au tableau le travail à faire.

Ton cours est super !.....

Vraiment bien mené, intéressant.

13 novembre – 4^E LV1

1 – « Ihr diskutiert über die Interpretation »

Tu remets rapidement en place tout ce dont les élèves vont avoir besoin : parfait

Weil

Lexique

Attention ! pour faire comprendre « Diskussionsleiter », mime tout de suite comme tu l'as fait après avoir compris que les élèves ne savaient pas de quoi il s'agissait.

Tout est prêt – tu désignes un meneur de débat, six membres du jury.

C'est un peu laborieux, du coup les spectateurs s'agitent un peu, mais c'est normal car ils ne sont pas habitués à ce genre d'activité.

2 _ Avec le « Fantasiewort » que chacun a trouvé, tout d'abord on écoute tous mots = je dois dire que je n'ai pas compris grand'chose = mauvaise articulation, mauvaise prononciation.

Tu donnes la consigne, travail pour deux, choisir le mot qu'ils veulent – tu donnes des feuilles – tout cela est bien.

Hausaufgabe = tu l'écris au tableau et tu l'expliques – c'est très bien.

Cela somme ! tu as bien maîtrisé le temps !

27 novembre 2009

Die Rakete – Ufo = inconnu des élèves – Difficile d'expliquer – aus/sehen avec des mots que les élèves ne connaissent pas ! c'est la difficulté des germanophones d'avoir du mal à se mettre au niveau des non – germanophones.

La phase de préparation (réponses aux questions) au travail de groupe est longue.

Beaucoup de bruit pendant le travail de groupe.

Je connais les élèves et je sais qu'ils ont du mal à rester calmes.

Un seul groupe peut restituer.

Tu ramasses les feuilles (Powerpoint)

Hausarbeit : attention ! tu as fait une faute au tableau ! an ein kranken Klassenkameraden.

Veiller à ce que les élèves fassent des phrases, ne fais pas les phrases toi-même.

Niveau sonore – ne pas accepter des mots et mettre au tableau (im Kontakt) des phrases qui réutilisent les mots prévus.

Port – folio de Didier.

11 -12 – 2009

Entrée en classe très bruyante, mais cela dure deux secondes – c'est bien car nous connaissons le tonus de ce groupe !

-Contrôle de lexique – huit minutes - apparemment reprise car leçon non ou mal apprise la dernière fois – Tu as tout à fait raison car quand une leçon est mal apprise, c'est soit que l'élève n'a pas appris ou n'a pas su apprendre.

- Correction de l'exemple – tu écris les phrases au tableau, c'est bien car tes élèves vont en avoir besoin pour l'activité suivante .

- Imaginer un monologue intérieur (trois minutes de préparation) – travail individuel – chaque élève choisit un personnage – Au moins trois phrases doivent être produites. Les phrases ne sont pas écrites , seulement des Stichwörter.

Le groupe reste à peu près calme – tu passes d'élève à élève.

-Restitution = Alexandre est désigné – son monologue n'est pas satisfaisant donc tu expliques ce qu'il aurait pu améliorer – c'est bien.

A peut-être améliorer : quand un monologue n'est pas très bon, tu aurais pu demander à l'élève d'y repenser et de le présenter en fin de cours si tu as le temps.

Tu aurais pu insister sur la mimique.

Tu écris un modèle au tableau que les élèves recopient : c'est bien.

Hausübung := Ich lerne die Vokabel Seite 53 und schreibe einen inneren Monolog (3 Sätze)

Tu gardes du temps à la fin du cours – c'est bien.

18 – 12 -2009

Dernier cours de l'année 2009.

1 – Les élèves sont extraordinairement attentifs.

Les élèves racontent le Powerpoint qu'ils ont élaboré – 5 images accrochées au tableau.

Très bon niveau du point de vue lexical et grammatical des interventions.

Tes élèves se corrigent eux-mêmes = tu l'exiges et ils peuvent le faire – tu fais répéter les phrases correctes – c'est bien.

Tout le monde participe.

2. _ Tu donnes le travail pour la rentrée – moment bien choisi.

3. _ Lecture à deux d'un conte de Noël.

Puis du fais raconter ce conte.

Ils ont bien compris.

Bon cours !.....

08-01 – 2010.

Reprise du vocabulaire autour de la neige et des activités autour de la neige.

Distribution d'une feuille représentant le dos d'une carte postale.

Elaboration

Présentation d'un modèle

Vocabulaire nouveau écrit sur le côté gauche du tableau

Die Schweiz /Ski springen / Eisstock schieben.

Tu ramasses les Hausaufgaben = cartes postales envoyées des vacances de Noël .

Ils sont en effet un peu bruyants ! Anne et Anaïs bavardent sans cesse.

Tu as joué le facteur et quelques élèves (trois) lisent la carte reçue à voie haute.

Livre page 76 et 77 = Sportarten – Sportausrüstung-

Observation des photos et exemple n° 1 page 76.

Tu donnes trois minutes pour faire cet exemple et tu passes dans les rangs pour aider, vérifier....

Le ton monte ! puis se calme pendant la correction de l'exercice.

5 minutes avant la fin, les élèves écrivent dans leur cahier ce qui est au tableau.

Pendant ce temps-là, tu écris les devoirs à faire =

Bis Montag

Entraîne –toi à l'oral (à haute voix) pour dire de manière fluide quels sports tu aimes pratiquer.

Pour être sûre d'avoir de bonnes productions orales, tu prépares l'exercice – c'est bien.

Tu termines ton cours à l'heure ! super !

Les élèves ont appris quelque chose.

Ils sont encore trop bruyants il va falloir essayer de gérer cela le mieux possible – ce n'est pas ta faute !....

Je vois que Paul te parle à la fin de l'heure. C'est bien de lui donner des conseils, cela lui donne confiance.

.

15 01-2010

Les tables doivent être remises en place.

1 – Exercice de correction – tu fais des pauses – c'est bien et nécessaire.

2._ Tu ramasses et tu corriges à l'oral en exigeant des phrases complètes – c'est bien.

3._ Wozu ,

a) Tu écris « Er joggt – Er will eine gute Figur haben »

Tu passes au français, c'est bien.

Tu aurais peut-être dû proposer trois ou quatre phrases comme ton modèle à l'oral et écrire la solution seulement ensuite.

b) Les élèves prennent leur cahier, écrivent l'exemple et la règle.

c) Tu fais faire un exemple d'application en situation – c'est bien.

Avec jünger aus/sehen, tu aurais pu exploiter, insister davantage sur la particule accentuée en reprenant le présent = sie sieht jünger aus.

Ils auraient trouvé tout de suite où se place le zu !

Tu as raison de faire écrire ce deuxième exemple.

4._ Hausaufgabe – C'est bien de faire deviner ce que tu vas leur donner comme devoir.

Est-ce un bon exemple ? « Ich mache Sport, um gute Noten zu haben ? !... »

Les deux trois dernières minutes d'entraînement montrent que la règle n'est pas bien comprise.

Je pense que dès que tu les sors du cadre contraignant, ils sont perdus.

22 – 01 – 2010

Les élèves lisent les questions qu'ils ont préparées, tu les corriges, c'est bien.

Tu écris celles qui te semblent les plus intéressantes – tu en ajoutes trois personnelles dans le but d'introduire l'adjectif possessif de la formule de politesse (Ihr).

C'est très difficile en français de faire la différence entre « Ihr » et « euer » ! les élèves ne savent pas en général....

Les élèves écrivent la partie gauche et six questions écrites.

Ils proposent des réponses, ils les étoffent.

Tu écris des Stichwörter à côté de chaque question, les élèves les recopient.

Les élèves sont plus réceptif aux deux dernières – on ne sait pas, pourquoi.

Je ne pense pas que ce soit la compétence « parler en continu »

Hausübung = vocabulaire des réponses à apprendre.

Tu ramasses les cahiers pour corriger les questions qui vont servir à l'interview – Samuel s'inquiète ! Il pense que tu ne vas pas pouvoir corriger trente cahiers !.....

Je trouve que tu as bien rempli cette heure !

Alexandre et Corentin

Augustin et Paul B n'ont pas cessé de bavarder.

Paul B est vraiment insolent – il empêche Augustin de travailler – tu ne devrais plus laisser passer ce comportement et au moins écrire un mot sur son carnet.

Augustin ayant montré qu'il ne voulait plus être dérangé par Paul, Paul se tourne vers Louise.

29 – 01 – 2010

Ecoute d'une première interview faite par deux élèves.

Correction de deux fautes par les élèves.

Ecoute d'une deuxième interview

Tu donnes les consignes de ce que tu attends et tu distribues une fiche technique que tu lis et traduis. Tu donnes les MP3 tout de suite – c'est bien.

C'est une très bonne heure !

Les élèves ont bien joué le jeu.

Il est évident que le fait que tu aies dit que les interviews seraient évaluées et annoncé les critères a été déterminant pour l'implication des élèves.

04 – 02 -2010

1 – Très bonne introduction sur les règles de vie dans la classe d'allemand et l'application sur la deuxième partie du trimestre et sur la vie en société en général –

Tu fais redire ce qui a été appris sur Papageno = très bien.

2-Tu fais regarder le DVD – Très grande attention des élèves = très bien.

Les élèves décrivent ce qu'ils ont vu et tu sembles orienter le point grammatical sur la déclinaison de l'adjectif épithète = je n'en suis finalement pas sûre !

3 – Lecture du texte chanté – En binôme – quatre minutes – tu dis ce que les élèves doivent trouver dans ce texte = le métier de Papageno et ce qu'il voudrait trouver = très bien.

Pas trop de bruit.

Je remarque qu'Arthur va beaucoup mieux !

Quand Arthur te dit : « Pageno möchte ein Kind haben », je suppose qu'il fait une confusion avec « Mädchen », « Kind ».

Tu reprends la conjugaison de « ich möchte » = c'était nécessaire = tu aurais pu la donner à réviser en Hausübung !

Les dix dernières minutes sont un peu flottantes – tu auras pu faire revoir la vidéo.

Attention à ton écriture au tableau = tes « a » ne sont pas bien formés – on dirait des « o » !

19 – 02 – 2010

Deux élèves lisent la première strophe qu'ils ont créée.

Je trouve qu'ils s'en sortent bien pour un exercice vraiment difficile !

Je remarque que la plupart ne prononcent pas bien ! Il faudrait essayer au troisième trimestre de les entraîner à la prononciation.

Voir comment ? Avec les clefs MP3

Ils n'ont pas été bruyants pendant le travail de création – Peut-être parce qu'ils ont sans doute travaillé individuellement.

12 – 03 – 2010

Tu improvises ? Puisque tous les élèves sont là et que la salle informatique est monopolisée quasiment toute la journée par Serge !...

Les élèves sont calmes, se plient bien à ce que tu veux faire.

Tu commences l'histoire du programme Brigitte Sausay. Les élèves comprennent bien.

Intéressantes les réponses à tes questions sur l'éventualité d'un échange de trois mois !...

19 – 03 – 2010

J'arrive à 11h 45 § Entschuldigung !

Les élèves sont calmes.

Les élèves ont élaboré des dialogues – Anne et Alberto lisent le leur (d'un bon niveau) – c'est juste dommage qu'ils ne le fassent pas de manière authentique, c'est-à-dire en le jouant devant leur camarade.

Tu fais remplir une feuille sur un projet Sausay.

Bonne idée.

Tu gardes du temps pour que les élèves écrivent le vocabulaire nouveau, la conjugaison de dürfen et le Hausübung que tu expliques clairement.

Le contrat est rempli, l'objectif atteint.

C'est bien !

26 – 03 – 2010

Très bonne première partie avec le devoir à faire à la maison.

Beaucoup d'élèves participent.

Je me demande si c'est une bonne idée que les élèves lisent leur travail.

Tu expliques la tâche du jour et l'objectif tu passes le temps nécessaire à l'explication.

Travail de groupe par deux = un peu bruyant comme d'habitude !

- Restitution – c'est bien – et tu fais trouver les « adverbes » qui renforcent les adjectifs.

Dix minutes avant la fin, les élèves recopient le tableau.

Tu ajoutes des mots que les élèves n'ont pas demandés = à éviter le jour de l'inspection ! En fait : à éviter (tout court !)

Ce jour-là, il faudra placer Paul B à côté de moi ! il est vraiment infernal !

Hausübung = tu expliques ce qu'il faut faire.

C'est très bien de prendre ce temps.

13 – 04 – 2010

Séance d'évaluation avec Marie Maruenda.

Le nouveau travail est écrit au tableau. Explication.

Si tu vois que les élèves ne comprennent pas à la première écoute, fais deux écoutes – tu le fais : c'est bien.

Pour que les élèves trouvent le sens de « Überraschung », de « Ratespiel », il faut mimer, donner des exemples jusqu'à ce qu'ils trouvent.

Si finalement ils ne trouvent pas, tu peux traduire pour passer plus vite à l'activité suivante.

14 – 05 – 2010

Travail de préparation à la compréhension de l'oral = Extrait du livre de 3^e LV2 =

Grossstadtpflanzen .

Tu orientes l'écoute sur les trois personnages de Katja, Nina et Stefan.

Les élèves te donnent les éléments qu'ils ont trouvés.

Tout cela est très bien.

Ils ont bien compris, c'est clair !...

28 – 05 – 2010

Arbeit über ein ökologisches Projekt.

Après mon coup de g.....pour faire taire Samuel, l'ambiance devient attentive et studieuse.

Bonne participation sur le thème.

C'est bien d'associer le maire de Kuchl et son projet à celui de Paris.

Tu introduis habilement la déclinaison de l'adjectif épithète N et à l'A.

Exercice en groupe de deux – ça marche !

Ecoute d'une interview.

Ca va carrément vite !

Je pense qu'il va falloir reprendre un peu cette déclinaison car il y a eu l'utilisation du N avec der, die, das, de l'A, avec den, die, das et aussi avec einen , eine, ein

Je ne sais s'ils ont tout bien repéré –

S'ils n'ont pas tout compris, ce n'est pas grave car c'est un point de grammaire qu'ils vont reprendre tous les ans jusqu'au bac !

Bonne idée pour le Hausübung.

04 – 06 – 2010

Correction du Hausübung.

Was macht die Umweltgruppe im Frühling, im Sommer?

Construction de la déclarative :

Im Sommer verbringt die UG einen Tag im Wald – bei Regen brauchen wir

Tu veilles à ce que tous les élèves aient à un moment donné participé.

Quand un élève ne te donne pas une réponse satisfaisante, tu la demandes à un autre élèves : c'est bien !

N'oublie pas de faire répéter la phrase définitive par le premier élève jusqu'à ce qu'elle soit parfaite.

Hausübung = apprendre le vocabulaire du temps et dessin.

11- 06 – 2010

Interrogation sur le Hausübung

Tu fais remarquer à juste titre que le vocabulaire n'est pas bien assimilé. C'est bien de dire que tu vas le reprendre lundi.

Das neue Projekt

Les élèves lisent « Richtig Recyclen » Tu reprends du vocabulaire comme « Umwelt », « schützen » - Si tu vois que les mots ne sont toujours pas assimilés et que tu vas en avoir besoin par la suite, n'hésite pas à les ré-écrire au tableau.

1 – Travail de groupes par deux = tu donnes la consigne en allemand puis tu prends la précaution de vérifier si c'est bien compris- sage précaution !

Tu écris ce que les élèves te donnent comme réponses, puis ils écrivent dans leur cahier.

Cette dernière activité n'était pas prévue à ce moment-là, mais comme certains élèves ont commencé, tu te soumetts ! et tu as raison !

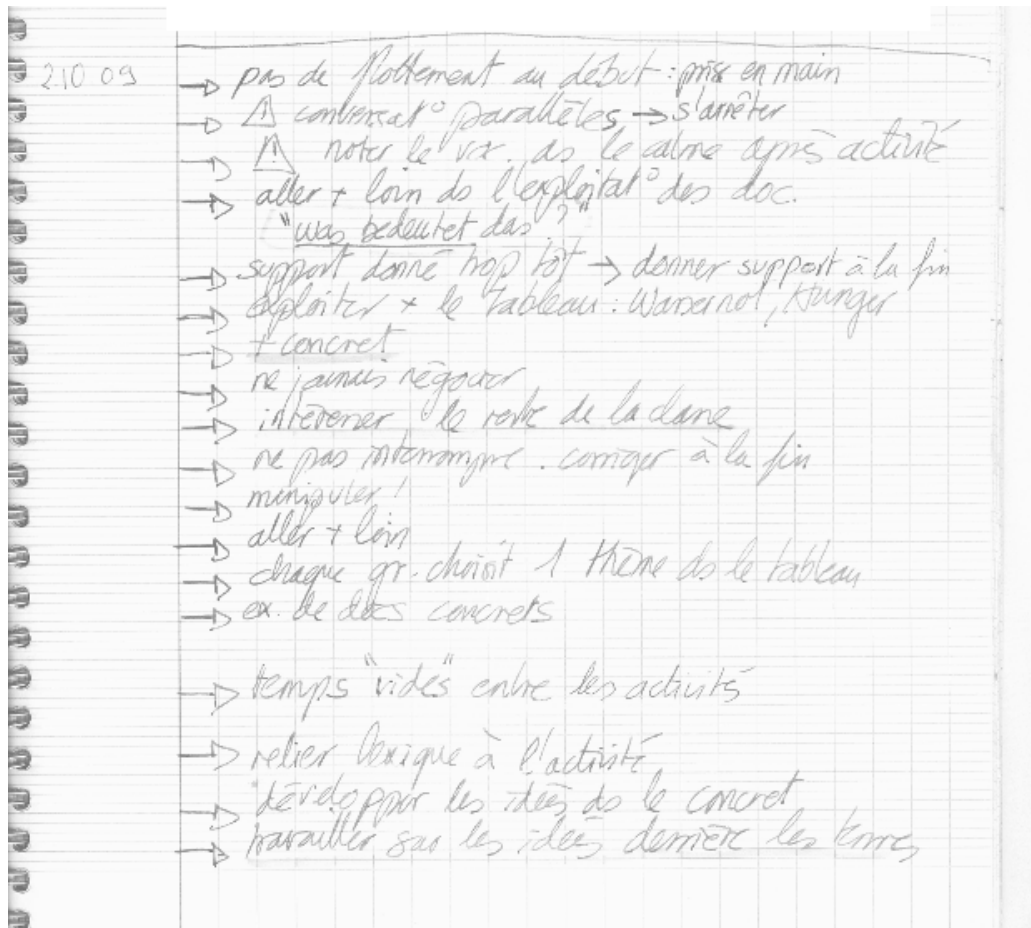
(Corentin se tient de travers car il ne supporte pas Samuel ! c'était déjà comme cela en 5^{ème} !...)

2 –En commun, erzähle, wie die Franzosen recyceln – C'est un peu bruyant mais les élèves participent !

Hausübung = faire une liste des objets que l'on met à la poubelle à l'école.

Le sujet les intéresse ! c'est sûr !.

Journal de bord PLC2 B2



Mardi 10.11 das Märchen

Fr. Willeke

↳ commentaires

↳ enlever textes

↳ trop do le dire (\neq raconter)

→ alterner les activités (écouter, raconter, script)

→ raconter : production !

→ faire préparer pour gagner du temps : ne pas dire ce que l'on voit, aller chercher derrière l'image faire des phrases avec mots de liaisons → préparer sans rédiger, mots-clés

5-6 images

→ contraintes : Wortschatz

um... zu

→ parler + fort, Év. se lever!

Mardi 15 décembre

2³⁺⁶

→ sortir feuille d'appel + prep

- Bew.brief
- Plan-élève
imprimer: - Séance 4
- Séq.p.2
photocop → Bew.brief
→ Plan

Yixuan
Victor

vorgeschlagen, faul Grund (phm)

→ dem Unterricht fern bleiben
Spaß haben

Land / Kultur entdecken
das Leben genießen

Freizeit, Familie verbringen

Mend
Christophe

Sprache lernen
verstehen

Wie lange
es kommt nicht in
Frage

M. Wilcke
15.12.09

→ trop de mots → demander des phrases

Arguments: "man kann..." man hat die Mö.
es ist möglich...

→ pas trop écrire au tableau

→ pause - jetzt kommen 2 an die T und spielen ✓ das Dialog

→ Sie notieren sich die Argumente

→ lesen Sie den Brief = pas de stylo!

→ laut und deutlich sprechen

→ mots des sur la feuille ou sans feuille
↳ penser à la fin

→ dialogue: nicht lesen! se souvenir! Prendre feuille

→ portables ... invisibles

→ travailler les expres^o de l'accord + désaccord
(partir seul en vac à l'étranger)

→ anticiper les besoins: faire au-1 entraînement à
1 chose que l'on attend → accord / désaccord
dialogue

- ne pas mâcher le travail
- ne pas travailler à leur place
- traces écrites : des temps pour ça
- savoir où on va (ex: ana. d'image → ce qu'on veut entendre)
- les mettre au travail avec ce qui les intéresse
 - ↳ trouver l'accroche
 - ↳ comment faire pour qu'ils m'écoutent, qu'ils soient contents de parler.
- rythme: les élèves st tj en train de faire qq chose
- HALBERSTADT: Δ discipline, Vokabelheft, contrôles
- élè. non-motivés → minutier puis évaluer
 - montrer par des ex. concrets là où ils dev. vraiment être (ex: B1 en 2^{nde})

→ être exigeant!

→ savoir à qui on a affaire, qui est en face de nous.

24.03.10

- réfléchir à sanct° intelligente avec CPE
- revoir les bases : p. en : commencer avec manuel de li^r au lycée
- conflit de la dame : en parler avant de commencer le cours

14.04.10

Assistant:

- feuille à remplir à chaque heure : Verhalten
Qual. de la langue
Interventions

- poser des règles au début

Visite conseil : - bonne prise en main
- bon déplacement
- Δ ich bin kein Wörterbuch

- ne pas faire durer trop 1 ca. (→ bruyant)
- positif: reformulation
- autorité posée
- obj. atteints
- bon relationnel
- ⚠ ne pas demander qui veut intervenir!

- attendre des phrases complètes!
- attention aux consignes → claires!
- Grammatik im Gespräch
- phonologie! (Halberstadt)
- COLLEÈGE: début d'année: coller feuilles (vérifier)

Journal de bord PLC2 C1

Journal PLC2 C1

08.09.09 Cours de 3^{ème} 4 12³⁰ 13³⁰

11.09.09 5^e

Distribution emploi du t/s

SOURCE tout en courage!

Dommage de couper en français
éviter de demander à traduire. ne pas traduire en cours
ils devraient essayer de l'expliquer en allemand.

der Morgen
mohim

Vormittag
mohim

qs tu poses à l'question il faut que les élèves répondent
attendre leurs réponses, corriger et
faire repeler.

Um wieviel Uhr? et tu m'as les attendre

R. de ?

la réponse
2 Stunden

→ nécessité de la corréction

tu es resté le mot de la communication -
il aurait fallu l'écrire et le faire utiliser.

tu aurais pu reprendre
wie viele wie lange dauert der Unterricht

Journal de bord PLC2 C7

Lundi 16/11

Allume le tableau quand tu fais cours - four les élèves
C'est + quelle four les élèves

Lundi 23/11

Attention à la date Montag, den 23. November

[Wo]p. D
in ihrem Z.

[wohin] A
in ihr ~~Z~~ Zimmer

encadre les dates

fais attention quand tu poses 1 question - tu n'attends pas la réponse. Tu la donnes souvent.

[zwischen 2 Stockwerken ← dat. pluriel]
minste pas de la corbeille die Katze schläft
die Katzen schlafen
das Tier die Tiere (elles Tieren)

nicht unbedingt = pas forcément.
der Bildschirm
der Turm

die Klasse - die Schüler sich born in der fünften Klasse

auf dem Schulhof et non pas in -

in precise für c'est à l'intérieur de
→ auf der Straße
auf dem Hof etc - -

JOURNAL PLOZC7

il faut que tu fasses attention fid tu expliques le
locauf / directuf
le vbs de position et de mut sont à fait
car tu restes ds le m^{me} lieu et c'est 1 changement de
position

Mais en general c'est 1 deplacement,
je change de lieu.

Car on le élève peuvent e faire he dis
ils vont lire das kind läuft auf den Hof
en den farten
ce qui st faux. Il reste ds le m^{me} lieu
donc er läuft im Garten

Il faut donc expliquer la leçon en 2 Hs pour
que tu soit clair.

sich verstrecken est 1 exception. on met le Dolif.
et c'est le contraire de ce que tu viens d'expliquer

Du kannst im Bett liegen o mon ens il veut m'emmener
— dich ins Bett legen cette leçon et à infirmer + tend.

Il faut que tu fasses recevoir les élèves plus
tôt. à cause de la course.
tu peux le faire sortir à 25 et mon à 30.
mon la queue est énorme!

Journal de bord PLC2 D2

2de LV2

Nicolas F.
Lu 16/11/09

- Dans le texte de Schabowski pourquoi avoir mis les paroles de G.S en gras, cela aurait pu être une tâche de repérage. Si la simplification est bonne (1 au texte que tu m'aurais envoyé par mail).

Attention qd tu répètes les consignes par l'exercice il faut que les élèves soient un peu plus calmes!

Je trouve dommage de faire noter tout de suite les réponses au tableau car il y a le problème de la qualité de la langue.

Wie haben Sie ~~gelernt~~ ^{erfahren} dass die Grenzen offen war et pourtant tu le corriges à Alexandre

- Je trouve que pour des ? sur le métier sont un peu difficiles car il n'y a pas vraiment beaucoup d'infos dans le petit texte ?
sur quel lieu Wo? → Grenzübergangsstelle an der B. Straße
mit wem?

ou n'a pas d'infos concrètes sur son activité [je n'en ai pas vu de traces dans le cahier de l'élève devant.] sauf si tu as fait des activités à ce propos. Néanmoins les élèves ont été très créatifs.
durch die Grenze plutôt je durch die Mauer (OK, tu le prends)

contour stoppen
eindämmen pourrait être également utilisé

- ▷ le jeu de répondre à des ? que d'autres ont conçu est BON car cela les oblige à réfléchir
- avec ce genre de classe, coupe les excès avant par gagner du temps

Exo de fr ce qui est th [ton exo est contextualisé]

plurist que nicht et/on kein

j'aurais fait un exo sur la maîtrise de l'écrit avec le subj. II

Hätte G. keine neue P. gemacht, wären die Leute nicht auf die Straße gegangen.

Tu vois comment un exo comme cela peut les calmer...

Un truc cloche. Je ne comprends pas pourquoi après la Démocratie
cette classe demande le sens

→ Demantich
→ Wiedervereinigung.

Outils en le même cours le
les LV1?

Trouble de les faire aller au tableau pour corriger les exos, c'est une
perte de temps. → Ils peuvent corriger d'après ce que tu écris

→ éventuellement corriger d'après ce que tu dictes

L'avantage de ta manière ⇒ ils relisent ce qu'ils ont écrit
ils réfléchissent sur ce qu'ils
écrivent.

⚠ nicht ins Kino gehen ton explicat^o est mauvaise

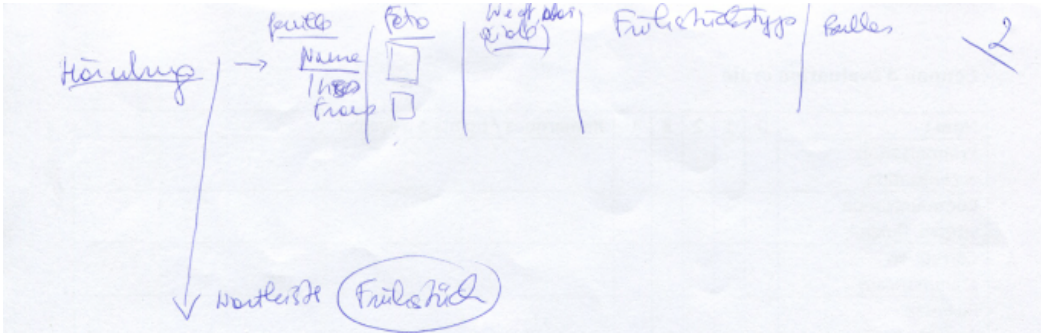
nicht nie ins Kino gehen et pas ins Kino!

tu ne peux pas dire non plus que nicht ein n'existe pas

nicht einen Roman sondern ein Gedicht habe ich gelesen.

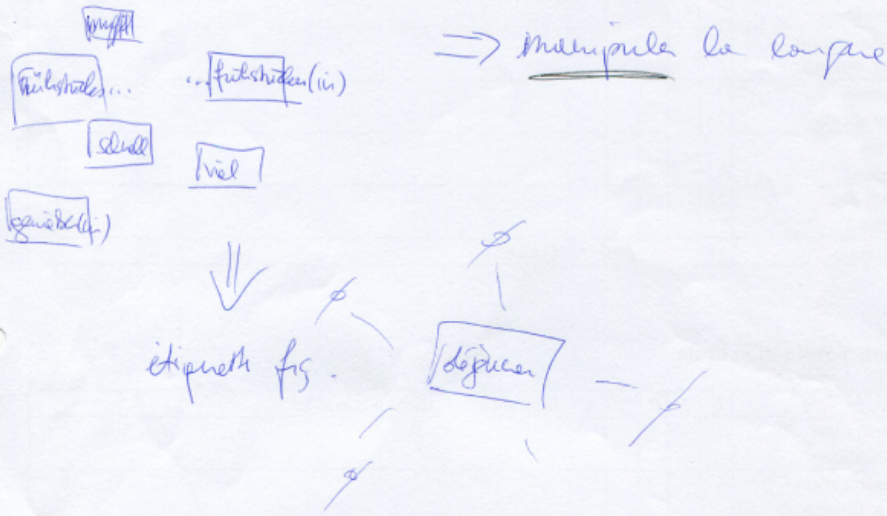
Il faut dire je "nicht ein" seul n'existe pas -

Journal de bord PLC2 E3



les mettre sous cense en production

les prends 1 par 1 (has, Freez, ---)
 décomposer l'écoute



Comment se s'explique
 ⇒ entrée intraculturelle (in order to be up)

- moins vrai, plus eux
 - moins de prestés,
- ⇒ Hosten d'élaborer, Frühstück

Journal de bord PLC2 E5

Visite de
Laetitia

22/09

4ème LV2

→ photocopies (gagner du temps)
préparer à l'avant → fiche

- trop d'écrit
- apprendre le leçon (apprendre)

• faire écrire un peu moins
éviter de faire écrire en même temps!

(écrire un peu plus petit
et peu moins)

prononciation : plus insister sur la prononciation
(surtout Flora)

⇒ s'entraîner avec des mots en "u" et "ü"
tableau: buch, schule, Schule
line + codier

	u	ü
u	X	
ü		X

⇒ reconnaissance phonétique

phonétique ! faire répéter

[on apprend par des exercices
homographes]

situation

o a (écriture) → élève lit la consigne
+ expliquer les exercices
pour le devoir

Journal de bord PLC2 E6

3ème / LV2

Visite conseil 05/02/2010

- il faut les mettre en acti
 - ils doivent lire la date
 - ^{no pas} mélanger les act. long.
 - pas AB et au tableau (no pas mélanger les activ. long.)
 - je dois les mettre en concentration
 - tj évaluer !!
 - ~~sortir~~ les regards à la fin et noter le devoir
ils ne sont
 - pas sous pression => il faut les mettre sous pression
 - pas de questions-réponses (à la limite à la maison)
 - pas de traduction! } je leur donne trop
trop de vocabulaire
-
- pas tj interroger les mêmes
 - interroger ceux qui discutent
 - être plus méchante
 - je n'évalue pas assez souvent
 - je n'ai pas vu ceux qui bavardent tout le temps
 - teste = niveau de 4ème
-
- il faut les préparer pour la xce de
- ⊕ je leur ai dit de fermer les manuels
être en retard → remarqué

Journal de mobilité A

Mardi 18 janvier

Accueil par Herr Schwarze le Directeur, qui me montre l'école. Il y a beaucoup de salles, et surtout de salles spécialisées. Par exemple, il y en a une pour le bricolage, Herr Schwarze me montre les tabourets réalisés par les élèves, une autre pour les expériences, pour les sciences, pour se reposer...

9h45 : introduction dans la classe. « Bonjour Madame Henry ». Ils ne parlent pas Français ici mais ont appris en mon honneur. Je m'installe à une place vide.

Activités de classement, d'encadrement de nombres avec une règle graduée et une grille de nombres, c'est ce que je vois sur les tables.

Je compte 22 élèves disposés en tables de 4 comme un épi.

Instrument pour le silence : une barre de xylophone, plus ou moins ça.

9h50 : chants :

- . sur le pont d'Avignon
- . une chanson allemande avec gestes, chaque rang a une couleur et vient au tableau dans l'ordre dicté par la chanson.

Enfants assis en cercle.

10h15 : chacun a dit ce qui allait et n'allait pas, assis en cercle devant le tableau.

Chacun a écrit pour aujourd'hui ce qu'il avait fait ce week-end. Chacun raconte à son voisin, ou en petits groupes, en allant se poser n'importe où dans la classe. Il y a un lit avec des coussins dans le coin lecture !

Mise en commun : « Quelle histoire avez-vous préférée ? »

10h30 : motricité fine avec le stylo plume sur un cahier d'écriture avec des boucles, des croix, des sigles, des dessins...

10h50-11h10 : pause

Les enfants mangent et boivent s'ils veulent au retour dans la classe.

11h15 : chant des mois de l'année. Avec piano ! Puis dessin à côté de chaque mois.

Devoirs notés au tableau :

« D : ÜH S 35 M : WP Mu : Lied lesen »

Mercredi 19 janvier

Cours d'Annika qui se fait inspectée.

Anglais : chant d'accueil « good morning »

En cercle assis devant le tableau.

Lecture d'une histoire en Anglais amenant un problème scientifique : « Comment Mister Gummy bear peut-il récupérer le trésor sans se mouiller ? »

Les élèves font des hypothèses et testent 2 par 2 avec un grand bac d'eau, une coquille de noix avec Mr Gummy bear, une pièce au fond du bac d'eau, un gobelet vide.

10h05 : Retour Rebekka.

Chant.

Leçon de grammaire : eu/aü (même son en Allemand mais orthographe différente). Fait mettre les mots au pluriel pour montrer la différence.

11h30 : retour de récréation

Annika.

Fin du cours de sciences. (Il fallait tenir le gobelet bien droit pour que l'air reste emprisonné dedans.) Rédaction de la fiche et de quelques lignes de résumé. Un élève très lent vient au fond pour que je l'incite à accélérer. Là j'entends « Je suis fatigué, tellement fatigué. Je ne comprends pas pourquoi je dois me lever si tôt. » Je réponds : « Plus vite, tu es trop lent. Allez, écrit ! » Il rétorque : « Ecrire, écrire... Travailler, travailler, toujours travailler ». J'ai caché difficilement mon sourire.

Suite du cours d'Anglais

« What's the weather like today ? » It's cloudy, snowy ...

« What's the season ? » It's winter.

Les vêtements :

Lecture de « Mr Froggy », en position « Kino ». Des élèves assis par terre, sur les chaises, sur les bureaux, pour faire come un cinéma.

put on/take off the hat / the gloves / the scarf ...

Les élèves les ordres et l'élève volontaire exécute au tableau.

L'après-midi nous avons un cours de musique à l'institut avec un groupe d'étudiant anglais. Ce cours est mythique ! On chante en Allemand, en canon, avec des instruments, des percussions...

Puis on apprend des chorégraphies de danse, une ronde et une troïka.

Il est déjà tard, nous finissons de travailler en salle d'info, avant d'aller boire un verre avec quelques uns du groupe, rejoints par Annika, Clemenz et une Allemande très sympathique. Dans un 2ème bar le gérant parle un peu Français. Alors que je m'étonne du côté peu onéreux du breuvage, il s'écrie : « Nous ne sommes pas à Paris, Madame » avec une emphase bien comique.

Jeudi 20 janvier

1ère heure : cours facultatif. Annika m'a proposé de venir. C'est un cours assez libre, les élèves fabriquent aux-même leurs instruments de musique, avec des tubes, du riz, du papier de soie...

Annika propose un nouvel instrument : un tube d'essuie-tout, percé de clous. Après il faut mettre du riz et fermer les extrémités.

Rebekka.

Calcul mental : compétition. Si bonne réponse, tu te lèves. 1er groupe de couleur avec tout le monde debout a gagné.

Un enseignant spécialisé est venu pour aider 2 élèves en difficulté. Ils travaillent dans le fond de la classe.

Autre compétition : debout / sur la chaise / sur le bureau. Voilà le Roi du calcul mental !

Je passe dans les rangs pour aider. Difficile parfois d'expliquer la consigne à ceux qui n'ont pas compris !

La journée s'achève par un cours de religion. Peter et moi observons. C'est l'institut de l'autre classe qui s'en charge. Je ne sais pas ce que part faire Rebekka pendant ce temps. Lecture d'un passage de la Bible et mise en scène en refaisant le décors. J'ai encore la vision de Nadine découpant avec soin son chameau en papier, et qui par mégarde au dernier moment coupe une patte. Ce sera un chameau à 3 pattes, elle avait vraiment l'air déconfit.

Je rentre déjeuner. A 15h je retourne à l'école pour un cours de Français. En effet l'après-midi l'école reste ouverte et accueille les quelques élèves qui ne rentrent pas chez eux à 12h45. Ils peuvent alors faire pleins d'activités, dont des cours de Français, dispensés par une enseignante française qui semble arrivée là par les hasards de la vie. Ravie de me voir dans sa classe, elle me laisse carte blanche. En plus c'est une classe de 6 élèves, de tout âges mais tous débutants. Une bonne configuration. N'ayant rien prévu, je me présente. On chante quelques chansons qu'elles connaissent (il n'y avait que des filles). Puis on joue à un jeu, je n'ai rien compris. C'est donc un cours très détente, au fond les élèves ne savent pas grand chose en Français pour plusieurs mois de cours, mais ils sont de bonne humeur et très curieux sur Paris. Je me dis que la prochaine fois j'apporterai une carte et des photos !

Vendredi 21 janvier

Je suis fatiguée ce matin, j'ai du mal à suivre. Je n'ai rien noté de particulier, si ce n'est une activité « Mr Froggy » menée en Anglais par Annika. Chacun a sa grenouille et les vêtements, il faut découper et les mettre dans une enveloppe.

Je fais aussi 10 min sur les jours de la semaine en Français, à la demande de mon enseignante. Je fais du frontal car j'improvise. « Montag ist Lundi... » en les faisant suivre avec les doigts. Bof bof, heureusement qu'ils sont curieux.

L'après-midi je vais avec Julie à la répétition générale de l'orchestre qui va jouer le soir même. C'est une répétition ouverte aux écoles. Les instruments phares sont la clarinette et la harpe. Les enfants sont subjugués, nous aussi. Ils ont même le droit de monter sur scènes et de s'asseoir pour écouter les petits chanceux !

Mardi 25 janvier

Aujourd'hui je fais mon cours davantage préparé sur les jours de la semaine. Je me base sur l'idée de leur faire faire un journal télé. J'ai découpé des programmes, et ils doivent les coller dans le jours qu'ils veulent, tant qu'ils parviennent à le dire en Français. Sur le carton est écrit le jour en Allemand, je ne souhaite pas passer par l'écrit c'est trop difficile et peu utile sachant qu'ils n'apprenne que des rudiments.

Cela se passe plutôt bien, j'aurai juste dû éviter de les faire venir en cercle de vant le tableau car j'ai eu du mal à les tenir.

Mercredi 26 janvier

1ère heure : cours de langue pour les enfants d'origine étrangère. Très relax comme toujours même si on aborde des points importants. Par exemple, la différence entre « alt » et « gross » c'est-à-dire entre grand et âgé.

Sport :

Très peu de temps pour faire les activités car dans les 40 minutes il y a les 5 minutes de déplacement A/R, le changement en tenue.

- chat chandelle en entraînement
- lancer de ballon en ligne + course

Intéressant. Je prends la place d'un élève car il y a un nombre impair. Mon partenaire est aussi fort que moi en lancer de ballon, je me concentre.

Cours Annika.

Lecture. Pendant que les enfants mangent, lecture d'un livre. C'est toujours le même qu'on avance au fur et à mesure. Aujourd'hui c'est moi qui m'y colle ! Ce n'est pas évident de lire un texte en Allemand pour la première fois, à haute voix. J'essaie de mettre l'intonation, quand je comprends ce qui se dit. En fait, je me concentre surtout pour ne pas lire deux fois la même ligne ou en sauter une, signe que je ne comprends rien à ce que je lis.

Après il y a cours d'Anglais. Je fais l'introduction de 5 minutes : « What is this ? This is Froggy's scarf »

Sciences : le parachute.

Les enfants construisent un parachute à-partir d'un mode d'emploi. Feuille de papier de soie, 4 fils, pâte à modeler pour attacher un bonhomme.

Démonstration, chacun vient montrer son parachute.

L'après-midi je prépare tranquillement mon cours de demain sur les couleurs. J'ai choisi ce thème car ils utilisent très souvent les couleurs en Allemand pour faire référence à leur groupe dans la classe. Comme il semblerait qu'il y ait une approche très ouverte dans la classe (on compte dans plusieurs langues, on parle parfois Anglais...) je me suis dit que dorénavant ils pourraient faire les couleurs en Français. Ce sera « Lulu le lapin » puis coloriage. C'est un album entièrement en Français, ce que je trouve intéressant. Il est très simple, je pourrai mimer, sinon ils comprendront avec les dessins.

Jeudi 27 janvier

Mon cours se passe bien. Rebekka a aimé le lapin. Après, je ne suis pas sûre qu'ils aient retenu grand chose, il faudra faire des rappels.

Après la 2ème pause je vais avec Rebekka dans un Kindergarten. Pendant ce temps ma classe a cours de religion avec l'autre institutrice. Rebekka est chargé chaque jeudi de visiter une Kindergarten. Il y en a 3 dans le secteur, elle revient toutes les 3 semaines. Il s'agit de faire une activité pour mesurer le niveau des futurs élèves et anticiper les difficultés. Ils sont 6. Ils doivent remettre en ordre 4 images pour qu'elles aient un sens cohérent. La plupart y arrive facilement.

Image 1 : 2 enfants finissent un bonhomme de neige

Image 2 : les 2 enfants et le bonhomme de neige son là. On voit un bras lançant une boule de neige.

Image 3 : la tête du bonhomme de neige est tombée. Les 3 enfants sont tristes.

Image 4 : le 3 ème enfant aide à reconstruire.

Ensuite ils doivent découper leurs images, les coller dans le bon ordre. Enfin, ils colorient en pensant à respecter les couleurs d'une vignette à l'autre.

Je déjeune rapidement pour retourner à l'école dès 14h. Il y a soutien dans ma classe, j'aide surtout en mathématiques. Toujours sur l'addition.

A 15h j'ai le cours de Français. J'ai apporté mon ordinateur pour montrer des images de Paris, avec une cart à l'appui. Elles sont épatées. Je regrette de ne pas avoir plus de photos ! J'entends « waouh » tout le temps. La suite du cours je dérive sur les saisons, toujours avec photos à l'appui (arbre en automne, hiver, printemps et une photo de plage pour l'été)

Vendredi 28 janvier

Lorsque Rebekka demande quel jour nous sommes en Français, je note que certains se souviennent de la réponse. Ils auront peut-être retenu quelque chose alors ! Moment de satisfaction.

En mathématiques Rebekka introduit la notion de procédure pour l'addition. Elle fait verbaliser les élèves et montre qu'il y a plusieurs manières de faire.

Mardi 1er février

Je fais 10 min sur les couleurs. Je suis contente de moi j'ai réussi à mettre du rythme. « Rangée verte debout ! » « Qui a un pull rouge ? »

A 10 h je dois être au Kurhaus, la salle commune de la ville dans laquelle sont accueillis les nouveaux élèves du Seminar, à savoir l'IUFM de là-bas. Je suis la seule du groupe à y aller. Aussi j'ai de la chance, comme ma classe y chante, je ne loupe pas grand chose à venir au Kurhaus. Chaque collègue de discipline fait un petit sketch pour vendre sa discipline. C'est assez amusant. Je n'ai décroché que pendant le long discours, en Allemand bien sûr, de la directrice. Je me souviens d'une expérience de chimie où les professeurs ont créés une matières qui a moussé, débordé du bécher, puis qui s'est solidifiée. Epatant. Une grande partie des élève de ma classe appartenant à la chorale, je les ai entendu chanter. Rebekka était au piano. Très bien !

Mercredi 2 février

Je vois peu de choses de la matinée car je pars faire mes photocopies pour mon cours de demain. J'ai des images d'animaux que je voudrais agrandir pour mes flashcards. Et je dois aussi faire mes plaquettes de bingo. Heureusement que Rebekka vient m'aider à un moment car j'ai eu du mal à obtenir le résultat souhaité. En agrandissant les images j'ai eu plein de points noirs que j'ai dû effacer puis rephotocopier...

Jeudi 3 février

Aujourd'hui je suis visitée par Madame Longuet à 11h10. Toute la matinée je réfléchis encore aux modalités de mise en oeuvre de mon bingo. Je ne me vois pas leur distribuer à chacun 6 petits

papiers et une plaquette de jeu. J'ai alors l'idée de leur donner la plaquette avec une bande de papier qu'ils devront eux-même découper en un certain nombre de morceaux. Il faudra donc que j'aille à la pause en salle des maîtres pour trouver du papier correspondant aux couleurs de mon exemple. En fait à la pause je dois accueillir Madame Longuet et Iris, donc j'ai peu de temps !

Mon cours : les animaux. Bon, ce n'est pas forcément utile, mais je sais que ça va leur plaire et je n'ai plus le temps de faire quelque chose de plus utile pour converser.

- écoute audio des sons d'animaux et affichage des flashcards
- « who want to play ? »
- mimes guidés
- bongo

Les élèves ont été infernaux, mais j'ai réussi à faire ce que je voulais. Je ne suis pas sûre qu'ils aient retenu le vocabulaire (les noms d'animaux). Ils ont été contents, on va dire que c'est déjà ça. Je suis vidée, cela a été difficile de les tenir car ils étaient très excités. A un moment ils se sont mis à répéter tout ce que je disais puis à faire des bruits d'animaux ! Des dingues !

A 14h je vais à l'aide aux devoirs. Ah ah, je ne suis pas la bienvenue... Il ne faut pas que je lise le tableau, il ne faut pas que je regarde ce qu'ils font... Est-ce parce que demain sera mon dernier jour ?

A 15 h j'ai mon dernier cours de Français. J'aurai tout donné aujourd'hui, je me demande comment je tiendrai la journée plus tard !

Ceci dit je fais mon meilleur cours. Je reprends le thème des couleurs et utilise Lulu. J'arrive à donner du rythme en alternant activité « où vois-je du bleu/jaune... » ; bouger les parties du corps concernées (pieds, mains, bouche). Je finis par le coloriage de Lulu. Et j'aurai tout fait en Français ils ont compris ! La magie des petits groupes !

Après je fonce au Séminar pour une présentation des échanges à l'étranger. Nous sommes concernés !

Panoramabad.

Dîner mérité ! Composition avec Teddy et Julie de leur chanson du lendemain « Au petit déjeuner » sur l'air de « Aux Champs Elysées »

Vendredi 4 février

Aujourd'hui j'ai le cafard. Tout va me manquer. Rebekka, les petits, l'école, la ville, ma merveilleuse coloc'...

La matinée se passe normalement. A la 1ère pause je vais avec Peter acheter des chocolats et des fleurs.

A la 2ème pause c'est dégustation des chocolats en salle des maîtres.

Dernier quart d'heure : les adieux de la classe.

Je suis assise sur une chaise devant tout le monde, je suis la Reine. Chacun défile et me donne un chocolat de marque « merci » et une lettre/dessin. Le tout est relié pour former un cahier. Je note avec une certaine tendresse que mon nom de famille a été compris comme « Ory » et non « Henry ». Je me disais bien qu'ils prononçaient bizarrement !

Je suis très très touchée.

Là, quelques uns se rapprochent de moi. Rebekka compte jusqu'à 3, et me voilà qui décolle du sol assise sur ma chaise ! Ils sont drôlement costauds ! J'ai un peu peur et très vite je suis morte de rire de la situation.

Quand les enfants sont partis, j'offre mes fleurs à Annika et Rebekka + une petite carte pour Rebekka.

Je vais aussi dire au revoir au Directeur. Je rends mes clés. C'est fini.

Journal de mobilité B

Trois semaines Berlinoise

Tout a commencé le samedi 15 janvier 2011 quand Nicolas et moi sommes partis pour trois semaines de stage à Berlin. En réalité, dès notre arrivée on nous annonce que la troisième semaine, comme tous les étudiants berlinois, nous serons en vacances. Le voyage commençait bien !

Dès le samedi soir, nous voilà Nicolas et moi en route pour un petit restaurant à Rosenthaler Platz où nous attendent des amis français et allemands, pour déguster des mets délicieux à des prix défiant toute concurrence. C'était le début d'une sublime aventure, je le pressentais ! Je vous passe les détails sur la fête chez un espagnol à Warschauer Strasse, la boîte de nuit dans un squat à Ostkreutz qui ne passe bien sûr, que de l'électro minimal (à mon grand bonheur !).

Après un dimanche à flâner dans le quartier de Prinzlauer Berg, et à manger comme tout le monde ici, un dîner sur le pouce, nous voilà rentré bien fatigué à l'hôtel.

J-1 Lundi:

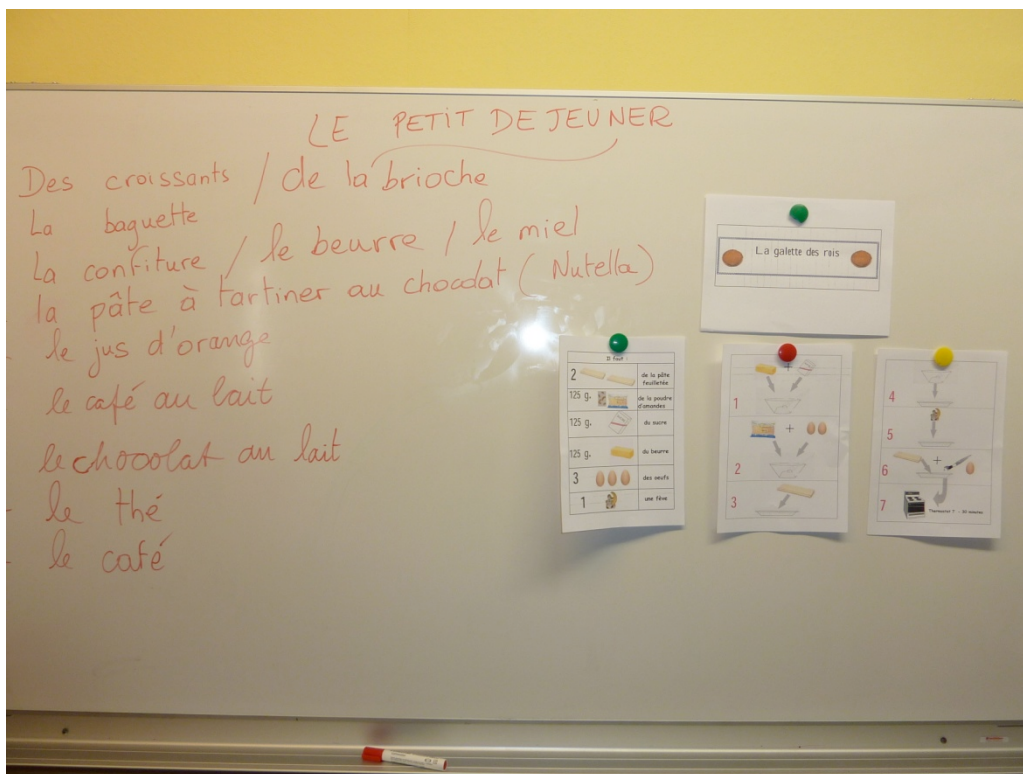
Le réveil à 6h le lendemain fut très difficile, car ici l'école commence à 8h pétante.

Nous avons regardé sur un plan où se situait la Bouché-Grundschule, sans se douter que les distances étaient énormes ! Nous arrivâmes enfin, avec quelques minutes de retard après nous être perdu !

Malgré tout, l'accueil de Madame Péculier fut très chaleureux, ainsi que les deux autres professeurs (allemandes) de français.

En effet, le 22 janvier étant la journée officielle franco-allemande, l'enseignante de français (Mme Péculier en échange avec l'OFAJ), avait organisé une semaine spéciale où tout tournait autour de la France.

C'est ainsi que dès notre arrivée, après nous avoir présenté à la classe, on nous installa parmi les élèves de trois niveaux (4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème}) pour déguster un petit déjeuner à la française : croissants, baguettes avec confiture et jus d'orange.



Nous nous aperçûmes très vite de l'autonomie des élèves mais aussi du volume sonore que nous allions endurer ! L'enseignante avoue très vite que pour elle aussi, ce fut un choc. Pourtant cette liberté de dire et de faire des élèves changerait à jamais ma vision de l'enseignement et ma pratique.

De retour en classe, l'enseignante présente l'activité du jour : la galette des rois. Celle-ci explique en allemand les étapes de la recette, puis en français et fait répéter les élèves. L'heure de la récréation sonne déjà, et avec grand étonnement l'enseignante allemande lance un cd de musiques françaises, c'est alors que résonne « C'est la ouate » de Caroline Loeb, le générique de « La boum » et Dalida... Choix assez inhabituel dans une école ! Madame Péculier, pourtant française lance une vidéo sur la coutume de la galette des rois en français, qui véhiculent de nombreux clichés, voir des aberrations. Vous serez heureuse d'apprendre que nous continuons de tirer les rois car je cite : « Pour les révolutionnaires (les français !) c'est l'occasion d'être le roi d'un jour ». On en mange tous, et cela durant 15 jours non stop et avec du champagne !

Ensuite les élèves répartis par groupe de niveau (environ 10 chacun) confectionnent les galettes en s'aidant de la recette affichée au tableau.

Les différences : Les élèves sont autonomes et responsables, ils entrent et sortent de la classe sans demander la permission.

L'école n'a pas de portail, donc les élèves pourraient se retrouver sur la route sans que personne ne s'en aperçoive, mais ils ne le font pas.

Ils ont cours seulement jusqu'à 14h. De 14h à 16h, les élèves font des activités qui ont choisis au début de l'année : sport, arts plastiques...ces activités sont dispensées par des éducateurs et non par les profs. Ils sont donc libres dès 13h30 mais gagne autant que les enseignants en France...

J-2 Mardi:

Après nous avoir posé des questions en français sur notre âge, notre famille...une autre question vient ensuite : « Est-ce que vous êtes ensemble ? »

Nous avons ensuite rencontré le directeur, qui est une sorte de chef d'entreprise, car ce n'est pas l'état qui attribue des postes mais le directeur qui soumet ses choix au Sénat. Pour autant, celui-ci ne s'attribue pas cette fonction, il est habillé en jean, basket et nous accueil avec beaucoup de joie. Avant de partir, nous fixons un rdv avec lui, parce qu'il aimerait recueillir nos impressions. Rien à ajouter !

La demi-journée des élèves est ponctuée de petites pauses, qui durent entre 5 et 20min, et où les élèves mangent en permanence : sandwich à la charcuterie, pizza, poivrons rouges, carottes, fruits...dès 8h45 !



Le fait qu'on ne parle, Nicolas et moi pas un seul mot d'allemand intriguent les élèves. A diverses reprises, ils tenteront de communiquer avec nous, jusqu'à tenter le français !

Grâce à des jeux de mots cachés, nous soulignerons une fois de plus, la difficulté de l'orthographe française (les lettres muettes), surtout parce qu'en allemand, on écrit comme on parle (toutes les lettres se prononcent). Difficile de faire comprendre que camembert prend un T sans raison !

Rencontre avec Madame Offrich et deux de ses étudiantes dans un bistrot, pour parler de notre future rencontre au séminaire...soirée très agréable !

J-3 Mercredi :

Nous suivons Mme Péculier, que nous appelons désormais Viviane, à l'école européenne Regenbogenschule dans le quartier de Kreuzberg. Les élèves de cette école, ont soit le français comme langue maternelle, soit comme langue partenaire. Tous les cours sont en français sauf les maths et l'allemand (bien sur). Toutes les classes de 24 élèves en moyenne, ont deux professeurs : une française, une allemande. C'est obligatoire. Cela permet de travailler presque tout le temps en demi-groupe, ce qui est un grand luxe pour l'enseignement, et l'enseignant !

Par contre l'emploi du temps n'est pas le même que dans les écoles allemandes... Pour les CM2, l'école commence à 8h et finie à 16h avec seulement deux fois 20 min de pause !

Stundenplan der Klasse F 3 der Regenbogenschule		Schuljahr 2010/11				
Klassenlehrerinnen: Frau Mathieu – Frau Bosse						
	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	8.10 – 8.55	Muttersprache	Mathematik	Sport	Musik	Partner-/Muttersprache*
2	9.05 – 9.50		Mathe / Computer	Mathematik	Schwimmen	Betreuung Mathematik
3	10.10 – 10.55	Mathe / Computer	Sachunterricht	Muttersprache		Mathe
4	11.00 – 11.45	Partnersprache			Fördern	Partner-/Muttersprache*
5	12.05 - 12.50	Sachunterricht	Fördern Französisch	Partnersprache	Muttersprache	Bildende Kunst
6	12.55 – 13.40	Essen	Essen		Partnersprache	
7	13.45 – 14.30	Religion / Lebenskunde	Kunst – AG / Basketball - AG	Essen	Essen	Essen
8	14.35 – 15.20					

FRANZÖSISCH (Muttersprache/Partnersprache): Frau Bosse (Fr. Péculier) DEUTSCH (Muttersprache/Partnersprache): Frau Mathieu
 MATHEMATIK: Frau Mathieu SACHUNTERRICHT: Frau Bosse & Frau Gorin
 KUNST: Frau Mathieu / Frau Bosse MUSIK: Frau Mathieu
 SPORT: Frau Péculier / Frau Bosse SCHWIMMEN: Herr Zimmermann, Frau Mann

KLAVIER für angemeldete Kinder und kostenpflichtig: Frau Cholat

Dans cette classe, nous avons pu assister à un « Klassenrat », qui est un cercle de discussion qui a lieu pendant 1h une fois par semaine (banalisé dans l'emploi du temps). Dans la classe se trouve une boîte où les élèves déposent sur des morceaux de papiers, où ils écrivent leurs envies, plaintes, ce qui ne va pas dans la classe... pendant cette heure, toutes les doléances sont entendues, et discutées de façon très démocratiques.

De plus les élèves ont appris que lorsqu'on discute tous ensemble, l'organisation de la classe ne peut pas être la même que lorsqu'on fait des maths... et déplacent les tables sans qu'on leur demande, cette organisation favorise le dialogue, les échanges.

Nous découvrons également que l'après midi, (cette fois-ci dans toutes les écoles), que l'on enseigne les religions ou la philosophie (si les élèves sont athées).

Néanmoins, nous remarquerons à diverses reprises, que garçons et filles ne se mélangent presque jamais !

Etrangement, les enfants jouent vraiment pendant les récréations !! :



Marie Bosse, l'enseignante titulaire, nous apprend qu'en Allemagne, les femmes ont le droit à 7 mois de congés payés, que lorsqu'on est marié et qu'on a des enfants, on gagne plus, et que si on passe une sorte de Toefl allemand, on gagne en premier salaire 2500 euros, ça fait réfléchir...(ça me paraît tellement fou, que je pense encore m'être trompé)

Les élèves de cette école, ont aussi la possibilité de passer le bi-bac : le bac allemand et français, car tous veulent aller dans les collèges français très prisés à Berlin.

L'après-midi, Nicolas présente son ebook au 6^{ème} et leur fait une démonstration de hip hop, les élèves ont adoré !!

J-4 Jeudi:

Rendez-vous au séminaire de Madame Offrich, où nous devions présenter nos ebooks avec Nicolas. Malheureusement, pas de connexion internet, je vous laisse imaginer notre déception. Nous improvisons donc en expliquant l'intérêt de telles ressources pour les enseignants et surtout les apprenants... Nous aurons également la chance d'assister à la présentation de Léna qui a présenté à ses élèves (collégiens) « Paris je t'aime ».

J-5 Vendredi:

Des activités sont distribuées aux élèves sur le thème de la France : Memory, mots cachés... mais quasiment à aucun moment les enseignantes parlent en français.



Nous circulerons dans la classe, pour tenter de poser et faire construire des phrases sur les thèmes abordés dans les jeux, mais pour la majorité ce fut très périlleux.

Pour l'anecdote, ce jour là nous découvrirons que les contrôleurs du métro sont en « civile », font même semblant d'être de simples passagers, avant de surgir leurs cartes et demander nos titres de transports.

J-6 Lundi:

Présentation de nos ebooks à la Bouché Grundschule.

Nicolas le présente aux sixièmes et fait ensuite une démonstration de hip hop, les élèves sont ravis ! Le hip hop est définitivement un sujet qui les intéresse ! Une série de questions en découlent.

Pour ma part ce fut assez différent car le marché est comment dire, un sujet moins « cool », et il ne sera à aucun moment question de danser avec des fruits et légumes... De plus, je l'ai présenté au

CM1, qui avait un niveau très faible en français... Par contre malgré la difficulté des vidéos, les élèves furent capable de comprendre le contenu général, et ont posé plein de questions !

Il faut dire aussi que les conditions n'étaient pas idéales encore une fois, car le ebook était projeté sur le tableau et avec une connexion internet capricieuse...

Pendant le visionnage, je me suis aperçu de la difficulté de compréhension qu'allaient rencontrer les élèves, et bien il soit intéressant pour eux d'avoir écouté différentes personnes/accents parler français, ce type de projet est plus destiné à des élèves qui apprennent le français en école européenne (pas nécessairement en langue maternelle, mais au moins en langue partenaire).

J7 Mardi : Nous accompagnons les classes de français voir une pièce de théâtre en français/anglais/allemand.

J-8 Mercredi : Nous allons dans l'école catholique où travaille Anna-Sophia (étudiante rencontré au séminaire). Elle a préparé des questionnaires avec des informations sur nous (dont des fausses), aux élèves de nous poser des questions pour trouver les bonnes.

Je retrouve Vivianne à l'Ofaj, où une journée française est organisée. Des expériences scientifiques sont faites avec les enfants, très bon moment !

Je rencontre une des hôtesse, Anna, qui deviendra par la suite une amie.

Visite de Berlin+ apéro chez Vivianne, puis resto indien avec toute la famille (quel accueil !)

J9 Jeudi:

Impatients de voir Mme Longuet et Mme Grosbois en visite à la Bouché-Grundschule !

Le soir, rdv avec Mme Offrich, Longuet, Grosbois et la famille Péculier pour dîner dans un restaurant qui propose des plats bien allemand, quelle bonne idée !!

Départ précipité (malheureusement) pour l'aéroport...

J 10 Vendredi:

Malade, mais visite de Berlin grâce au médicament miracle que m'a trouvé Mme Longuet !

MERCI

J 11 Samedi : Tour des musées, endroits incontournables pour convaincre Julien de s'installer à Berlin...

J 12 Dimanche: Il est 12h, nous allons danser au Berghain !!

Dernière semaine : Visites, balades, nostalgique... Même si Berlin est une ville incroyable, je suis seule tous les jours, j'ai envie de rentrer à Paris, et surtout ne plus être à l'hôtel.

Journal de mobilité C

Samedi 15 janvier 2011

Ca y est ! Nous sommes 8 à partir en Allemagne en stage à Freudenstadt. (en Forêt Noire!!!)

Notre train part à 11h24, Gare de l'Est (mais en retard de 10 mn! ...Le train pas moi!!)

Après une dure semaine fatigante (évaluation, dossier, exposés...quel surmenage!) me voilà dans le train ouf!

Alors on arrive à Stuttgart en retard, donc on rate notre correspondance! Une pause s'impose : direction le bar!

Le temps de boire un verre et notre train pour Freudenstadt part à 17h18. Nous arrivons à 18h40 accueillis par Iris et son mari.

Le 1er groupe va être hébergé à Freudenstadt même. Nous sommes 5 à Baiersbronn.

Avec Ana, on est dans la même chambre et Hadrien dans le salon.

Nous allons manger dans un snack, le gars est sympa il m'offre des chewing-gum! J'ai pris une salade et des frites, les autres une pizza.

Nous sommes à l'appart, il est 22h et nous écoutons de la musique, Ana nous prépare une tisane.

Ca va être détente, musique, douche et enfin une bonne nuit!!!!

Dimanche 16 janvier 2011

Lever 11h!! Ptit déj light car on n'a pas grand chose : brioche Nuttela et thé sans sucre!

Nous allons prendre un café en "ville", puis nous prenons le train pour Freudenstadt.

On se fait (Hadrien, Ana et moi) un petit apéro tranquilles au soleil puis direction un endroit pour manger (...kébab...!)

Nous avons RDV avec les autres et Claudia à 15h45 à la gare.

Nous rencontrons Claudia et Anika, elles nous emmènent sur les hauteurs de la ville. Sur le chemin, nous croisons un chat coincé sur un toit (sûrement une chatte enceinte) On a peur qu'elle tombe....Les pompiers arrivent! Ouf!!

Nous allons dans un petit restaurant romantique très agréable, on boit un coup, je teste la Forêt Noire qui s'est avérée succulente.

Le propriétaire est très gentil, il faout fait une réduc!! (en fait il est français) Son restau est également son lieu d'habitation avec une vue imprenable!

Je me suis fait un pote : le saint Bernard prénommée Belle (comme Belle & Sébastien)

*Après de longues discussions dans cet endroit charmant, nous rentrons dans la nuit (19h)
Arrivés chez nous, on met la musique et je danse un peu!
Pour le dîner, on ne mange rien, puisqu'on n'a rien. Nos voisines (Lucie et Nadia) viennent, on boit de la bière.
Puis à 22h30, on se couche. Demain matin, nous allons à l'institut voir Iris.*

Lundi 17 janvier 2011

Lever 8h! Préparation, petit déj.

Aujourd'hui, nous avons RDV à 10h30 avec Iris à l'institut (dans une zone industrielle). Elle nous parle du système scolaire allemand et des spécialités gastronomiques. Nous allons enfin sur Internet car il y a tout ici!

Elle nous propose d'aller manger Place du Marché dans une brasserie sympa (Turm Bräu ou Brauhaus) Il y a tellement de choses qui me donnent envie : je ne sais que choisir! J'opte pour un plat de dinde crème champignons avec des spätzles!! (c'est trop bon!)

Je fais un ravitaillement de bonbons avec Julie puis nous allons au Panorama Bad!!! (Parc aquatique avec sauna, hammam à la menthe, à l'eucalyptus, bassins à 17°C, 33°C, 36°C, toboggan!!!) On se baigne même dehors, longueurs, massage aux jets d'eau. C'est vraiment génial pour 2€50 (1h30).

Nous allons enfin faire nos courses (en bus) au Penny Market. Il faut attendre 1/2 heure le bus pour rentrer, on décide de faire du stop en vain !! Le bus arrive enfin... Hadrien arrive avec Teddy qui est de la partie pour le dîner.

On prend notre petite tisane habituelle... Demain 1er jour d'école (quel stress!!)

Mardi 18 janvier 2011

Aujourd'hui, lever 7h10 pour prendre le train avec le groupe de Freudenstadt direction Langenbrand. Le train passe à 8h10 et arrive à 8h47.

Je suis seule dans l'école, la stagiaire Bianca m'attend et m'emmène en voiture. On visite les locaux, elle me présente l'emploi du temps et je rencontre les enseignants. L'école est très moderne mais elle va être supprimée dans 3 ans car l'effectif n'est pas assez important.

Toutes les matières y sont enseignées. Les élèves sont très "libres" en classe et même en dehors! (pendant les interours, il n'y a pas de professeur pour surveiller)

Je suis le cours d'allemand de Bianca (c'est long quand on ne comprend rien même si j'essaie de faire des efforts!)

Ensuite on me propose de faire cours toute la matinée de mercredi! QUOI MAIS C'EST

DEMAAAIN!! (pour tous les niveaux et même un cours d'anglais!!) Moi j'accepte (c'est un défi !)

On verra bien!

Il faut savoir que pour rentrer de l'école à la maison j'attend le train assez longtemps (1/2 heure).pffffiou les coins paumés!!

J'arrive à l'appart à 13h30. Ana rentre tandis qu'Hadrien est à l'institut. Nous décidons de faire une visite de Baiersbrönn (cartes postales, courses, gâteaux!!)

Lucie vient de rentrer de son footing mais elle a perdu Nadia en cours de route. On s'inquiète un peu.

J'ai préparé des choses pour mes cours de demain!

Sinon repas :soupe et salade puis la tisane!

Samedi 22 janvier 2011 :

Aujourd'hui je me lève à 10h30. On part à Karlsruhe à 12h37 pour arriver à 13h49 (c'est un express) Je me suis fait un bon petit déj.

Dans le train, j'écoute ma musique (j'adore quand je voyage), je m'évade en regardant les paysages défilés.

Arrivés à Karlsruhe, Mélinda (une enseignante de Gernsbach où se trouve l'école de Ana et Hadrien) nous attend. On rejoint Adé et Julie pour manger vers la place au "Multi Culti". C'est un endroit très sympa et pas très cher : je mange des pâtes au pesto parmesan pour 5€. Ana prend un dessert : galette de pommes de terre à la compote!! Je bois un apfelsaftshorle (jus de pomme à l'eau pétillante). Ensuite direction : shoppiiiiing! (grand centre commercial, apparemment le plus grand d'Allemagne) Zara, H&M, Go sport... Je m'achète des baskets pour courir (car maintenant je cours très souvent à Baiersbronn)

Ah j'oubliais : après le repas nous sommes allés voir le château de Karl (Charles Guillaume) et Karlsruhe signifie le silence de Karl (il allait s'y reposer)

Nous allons ensuite manger dans une brasserie, on raconte des blagues , c'est fort sympathique!

Direction : la place pour le retour à Baiersbronn. Nous croisons des gens déguisés pour le Carnaval.

On arrive à minuit, une tisane et au lit car demain : ski!!!

(ça n'arrête jamais!!)

Dimanche 23 janvier 2011

Aujourd'hui, nous avons RDV à 11h devant la gare de Freudenstadt avec tout le monde pour nous rendre à Kniebis (station de ski de fond).

*Nous prenons le bus, puis 10 mn après nous voici sur à la station! Je passe au point info pour récupérer le plan de toutes les stations de la région.
On loue les skis pour 15€, les skis pour le skating sont à 25€. Je connais le skating alors je tente les autres!
EEEEEt c'est partiiii!.....Poum Bam patatraaa! Je n'ai pas du tout l'habitude de ces skis, j'ai tous les réflexes du ski de pistes et ce n'est pas du tout compatible!!!
Et en plus j'ai pris les ski de trace, j'aurai dû prendre les skating!! Je suis en tête de file mais que de chutes!!
On s'arrête après notre tour pour grignoter. Puis avec Nadia et Teddy, on se refait quelques descentes et un autre tour!
On se retrouve tous au chalet après avoir rendu le matériel. Puis avec quelques uns on fait de la luge... en sac poubelle!!
Le soir se termine en beauté avec quelques cocktails accompagnés de nachos au bar mexicain (Enchilada) pour le Happy Hour! Une soirée succulente !!
Une tisane et au lit!*

Mardi 25 janvier 2011

*Aujourd'hui lever 6h pour prendre le train à 6h40 avec Ana et Hadrien. Pour ma part, direction Weisenbach pour une nouvelle école (c'est un peu plus loin).
Normalement, une des enseignantes de Langenbrand m'attend à la gare de Weisenbach à 7h19 (quand le train arrive). Elle m'a dit qu'elle attendrait jusqu'à 25, mais je ne vois personne ! Je vérifie bien pourtant, sur le quai, le parking ... (j'attends quand même 20 mn).... La journée commence bien!
Alors je prends l'autre train dans l'autre sens pour l'autre école! En arrivant, je prévient une enseignante.
J'ai 1h30 à tuer, je fabrique un jeu de 7 familles. Vers 9h15, l'enseignante (qui devait m'attendre) arrive. J'aborde le sujet car elle n'en parle pas ... et apparemment elle était là à 7h19! (étrange...petit mal aise...) Bon je reprends les cours, tout se déroule très bien : avec la classe 3 je travaille les nombres de 60 à 100 puis avec la classe 4, nous abordons les adjectifs et les animaux du zoo (les élèves sont attentifs et participent, ça m'enchante!!)
L'après-midi : détente au Panorama Bad!*

Mercredi 26 janvier 2011

*Aujourd'hui je suis accompagnée de Nadia et Lucie pour les cours , avantage pour elles car elles vont enfin pouvoir enseigner, et avantage pour moi car je peux me reposer un peu! Elles se débrouillent très bien, moi je continue "le temps qu'il fait" avec la classe 1 (c'est la 4eme ou 5eme séance sur le temps!!), les élèves ont du mal à retenir et moi je commence à épuiser mes ressources, nous terminons par une chanson (l'araignée Gypsie), ils aiment bien!!
L'après-midi : ballade à Baiersbronn avec Lucie, Nadia et Ana. On s'arrête dans un bar (genre PMU) à la gare où ça empeste la clope, mais c'est marrant car authentique!
On se boit un vin rouge à l'eau et c'est un peu ..."berck"!... Et voilà que la serveuse remplit nos verres vides! ...Pouaah, mais c'est gentil!
En rentrant je me met au travail, le rouge aux joues, car demain j'ai les classes 1, 3 et 4. Je suis contente car j'avance très bien avec la classe 4!
Heureusement qu'il y les chocolats, "Mozart", fourrés à la pâte d'amande, comme récompense!*

Journal de mobilité E

Samedi 15 janvier

Retard dès Paris, qui nous vaudra de manquer notre train à Stuttgart et nous fournira l'occasion d'errer chargés de nos (trop) gros sacs (cela dit le mien reste tout de même le plus volumineux, j'ai l'impression) aux abords de la gare. Heureusement, l'ambiance était à la bonne humeur et nous nous sentions heureux comme un groupe d'adolescents partant en colo !

Ça y est !!! Je sais demander un bretzel dans une boulangerie ! Me voilà sauvée !

Iris nous a accueilli très chaleureusement en dépit du froid de ce début de soirée et nous a annoncé au passage quelques surprises : certains iraient dans des écoles où les élèves apprennent l'anglais et non le français ! Nos logements sont plus éloignés que ce à quoi nous nous attendions.

Ces premières heures me permettent déjà de pouvoir sentir comme la communication promet d'être malaisée puisque je ne parle pas un mot d'allemand. Un épisode dans le train a été en ce sens particulièrement marquant ... Je vais aux toilettes et en ouvrant la porte franchement, je m'aperçois qu'elles sont occupées ! Un jeune homme urine en sifflotant, très gênée (bien plus que lui probablement) je referme la porte en cherchant les mots adéquats pour m'excuser mais je ne sais en quelle langue les dire ! Elles finiront par sortir en espagnol et le jeune homme absolument pas rancunier me gratifiera en sortant d'un sourire charmant !

Dimanche 16 janvier

Après des semaines particulièrement intenses, la pression retombe et nous vaut d'émerger trop tard ... Nous ne sommes pas à Paris, ici passé 11h les commerces sont fermés le dimanche ! Nous partons donc emmitoufflées à la chasse au petit déjeuner avec Adélaïde et nous ramènerons : des pizzas !

Au cours de l'après-midi, nous faisons tous les 8 la connaissance de Claudia et Anika, deux jeunes professeurs qui étaient venues en stage en France l'an passé. Elles nous font découvrir la ville et nous assistons impressionnés au sauvetage d'un chat par les pompiers, difficile de les imaginer se déplacer sur Paris ! Ce moment passé ensemble sera l'occasion de comparer nos expériences et nos premières impressions mais également d'évoquer le système éducatif allemand.

Faute d'avoir pu faire les courses, nous sommes contraints avec Teddy et Adélaïde de nous faire un repas à l'extérieur, le soir ! Nos pas nous mènent vers l'un des seuls lieux ouverts : le kebab dans lequel le midi même nous avons acheté nos pizzas ! Pour le pizzaiolo ce sera l'occasion de nous faire déguster un très bon vin turc en jouant au sommelier à la française mais également de nous entonner un « au clair de la lune » dans une version très personnelle et imprégnée d'un rythme orientale qu'on ne lui connaissait pas !

Lundi 17 janvier

En ce lundi matin, nous nous rendons à l'institut pour y retrouver Iris. Il est désert, la formation s'est achevée et les profs attendent les nouveaux stagiaires pour notre dernière semaine.

Iris complète le tableau qu'Anika et Claudia avaient commencé à nous brosser la veille par des explications telles que : toutes les écoles à moins de 80 km de la frontière française apprennent en apprentissage précoce le français au lieu de l'anglais.

Nous nous ruons tous ,en internet addicts que nous sommes, vers la salle info pour prendre des nouvelles du pays ! Première confrontation avec un clavier QWERTY depuis plusieurs années, c'est toujours aussi compliqué de retrouver ses mots ! Puis là, l'ordi ne cesse de vouloir entrer en communication en allemand ...

Pour manger le midi, elle nous conduit au Brau Haus, un restaurant typique (un peu cher mais très bon) et où la boule à facettes côtoie la petite charrette de paille : (cf photo).

Iris doit effectuer un certain nombre de visites mais ne semble pas pressée de nous quitter.

En ce lundi après-midi, un départ pour Panoramabad est lancé. Quelle détente ! Après ces semaines d'examen, tout le poids de Paris retombe dans les hammams menthol ou eucalyptus de Freudenstadt.

Mardi 18 janvier

Pour ne pas manquer le rendez-vous avec Herr Fritz, nous quittons Teddy et moi l'appartement tôt le matin et avançons dans le froid vers hapt bathoff pour aller prendre notre train. Direction : (cf photo).

Nous sommes accueillis par une table impeccablement dressée et un petit déjeuner, les deux enseignantes dans les classes de qui nous allons être nous sont présentées : Frau Wurz et Frau Vorbach. Elles nous soumettent l'emploi du temps auquel elles ont songé. Nous passerons donc d'une classe à l'autre pour l'ensemble des cours : menuk (un équivalent plus ou moins de découverte du monde) en 2^e, puis français en 3^e ... Elles n'ont pas abordé le moment où nous ferons cours : affaire à suivre !

Nous sommes en observation après la deuxième récré de la journée, les élèves mangent en classe !

Nous sommes accueillis par une table impeccablement dressée et un petit déjeuner, les deux enseignantes dans les classes de qui nous allons être nous sont présentées : Frau Wurz et Frau Vorbach. Elles nous soumettent l'emploi du temps auquel elles ont songé. Nous passerons donc d'une classe à l'autre pour l'ensemble des cours : menuk (un équivalent plus ou moins de découverte du monde) en 2^e, puis français en 3^e ... Elles n'ont pas abordé le moment où nous ferons cours : affaire à suivre !

Nous sommes en observation après la deuxième récré de la journée, les élèves mangent en classe !

Premiers contacts avec « la petite pierre », leur manuel de français qui se déclinent sur les 4 classes.

Le français de Frau Wurz est très bon, même si elle commet de menues erreurs de prononciation (que nous commettons aussi sans le savoir) telles que « et maintenant nous allons jouer ! » (au lieu de jouer). Les élèves de classe 1 nous regardent intrigués. Frau Wurz est titulaire en classe 2, nous

la suivons pour la reconstitution de l'année civile et des saisons à partir d'un puzzle rond au sol, les élèves participent bien.

La sonnerie retentit et là les élèves se transforment en piles électriques comme en France !

Retour en train, nous pouvons à loisir découvrir la beauté des paysages de montagne plongé dans la nuit le matin même, cela donne envie de grande randonnée dans la neige !

Nous sommes heureux de cette première matinée et de l'accueil chaleureux que nous avons reçu !

Mercredi 19 janvier

Train à 6h53 à HBF, la ville semble déserte, sans vie hors mis quelques lumières éparses. Etrange comme sentiment que d'être les seuls être vivants et en mouvement dans la nuit !

La journée démarre à Forbach sur un cours d'EPS en classe 3 avec Frau Vorbach : ils font une thèque et comptent les tours en se mettant une ceinture jaune pour le premier et une jaune pour ceux qui ont réussi à faire le second.

Pour l'heure suivante, nous serons avec Frau Vorbach qui regagne sa classe puisque le matin, elle était en sport avec les K3, les élèves la saluent d'une seule voix c'est vraiment très différent ! Ils utilisent eux aussi Super M (le personnage masqué-mascotte pour l'enseignement des mathématiques) et La petite pierre (Filou !!!). Une soustraction leur est posée au tableau :

$$\begin{array}{r} 671 \\ - 414 \\ \hline 257 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 661 \\ - 404 \\ \hline 257 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 691 \\ - 434 \\ \hline 257 \end{array}$$

Il est intéressant de voir comment la technique opératoire leur est enseignée, ils utilisent semble-t-il, celle par conservation des écarts mais pourtant, le fait que le résultat de l'opération soit le même rappelle une soustraction par emprunt.

Travail sur l'euro et sur les conversions dans le même temps (cela ne semble pas être une découverte) : 24,12 € - 478 ct ou 538 ct - 1,32 €.

Vient ensuite le livre des problèmes, 6 leur sont proposés qu'ils résolvent dans le calme, individuellement.

Frau Vorbach nous explique que les techniques opératoires de la multiplication et de la division.

Nous prenons en charge notre première séance en troisième heure : le petit train de filou ! Nous avons été pris au dépourvu et pour une séance improvisée, nous nous en sommes plutôt bien sortis ! Mais qu'en ont-ils retiré ?

En K4 en 4^{ème} heure, nous assistons à une excursion de Filou au zoo ... Nous nous interrogeons sur la pertinence de l'emploi de la marionnette avec cette tranche d'âge et plus encore sur l'importance de savoir prononcer le mot gazelle ou antilope ... Combien de fois ai-je utilisé de tels mots en espagnol ??? Probablement jamais en y réfléchissant bien ! ils commencent à écrire et à lire le français en K3. Lors de cette séance au zoo, le bruit était constant, la classe 4 se constitue en grande part de garçons ! Pour les faire taire, Frau Wurz use du « pschitt » !

A 11h30, nous rejoignons Frau Vorbach qui visionne « snowman » avec ses élèves un film muet qui ne me paraissait pas très adapté à leur âge.

Retour en voiture avec Yohanna et Ifa, on parle en anglais ! Très sympa !

L'après-midi, nous allons vivre notre premier cours de musique en allemand avec les étudiants de Canterbury que nous rencontrons pour la première fois ! Ce sera un moment clé du séjour ! nous étions très sceptiques quant à l'intérêt de suivre une leçon de musique en allemand quand seuls Adélaïde et Teddy sont en mesure de comprendre de quoi il retourne ! Nous expérimentons alors la dépendance et le mimétisme à leur paroxysme, c'est étrange et infantilisant, nous voilà privés d'autonomie et réduit à imiter de façon un peu « bête » !

La séance durera 3h00, nous chanterons au moins 6 chansons mais le passage le plus mémorable demeurera la danse !!!

Nous qui y allions à reculons, ressortons de là ravis et détenteurs de kazoos !!! L'amitié franco-anglaise est en marche ! La preuve en images : (cf photo).

Jeudi 20 janvier

Aujourd'hui, les élèves ont une journée sportive et subissent des évaluations. La matinée se clôturera par un match de volley auquel nous avons été conviés en tant que joueurs.

Le gymnase est divisé en ateliers. Les élèves font même des pompes ! Leur souplesse est mesurée. Autant d'activités qui me paraissent étranges compte tenu de ce que j'ai observé dans les classes en France.

Une enseignante nous explique qu'ils travaillent à la persévérance plus qu'à la performance et que ce que nous pouvons observer est le fruit d'un entraînement qui a duré plusieurs mois. Les élèves mettent en place une chasse aux points pour décrocher la meilleure note possible.

Pour le match, élèves affrontent le personnel enseignant. Les adolescents aiment ce genre d'enjeu et d'ailleurs leur équipe change régulièrement de joueur pour que le plus grand nombre puisse participer à la rencontre ! Les profs gagnent haut la main ! Tous les joueurs se saluent à la fin du match : tous les bons côtés du sport !

Cette journée a lieu tous les ans une fois en intérieur et une fois en extérieur, ils changent les domaines d'activité tous les ans et au fil de leur scolarité les élèves passent donc dans les différents champs disciplinaires du sport. Les enseignants accordent une grande importance à valoriser tous les efforts.

Le soir, nous nous rendons à Baiersbronn (où nous ne sommes pas encore allés) pour rendre visite aux autres mais une mésaventure ferroviaire nous fait arriver très en retard ! Nous vivons le syndrome de la potiche en forêt noire !

Vendredi 21 janvier

En observant, Frau Wurz inscrire une trace écrite au tableau, j'observe ce tableau qui se ferme, s'ouvre, se baisse, se relève ... A quand ce genre de matériel dans les écoles d'Ile de France ?

De l'aide personnalisée est mise en place certains midis pour les élèves rencontrant des difficultés.

A l'intercours, on nous apprend qu'une professeure est absente, Herr Fritz nous demande si cela nous ennuerait de faire la séance au pied levé. Nous voilà en situation d'improvisation totale !

Heureusement Teddy a un album et nous travaillons sur la présentation : « je m'appelle / tu t'appelles ». Puis nous concluons sur un téléphone arabe en fonction des phrases que nous avons pu voir.

En quatrième heure, nous assistons à notre première heure de religion. Les K1 sont jeunes et pour eux le cours de religion passe par des coloriages portant sur Joseph et son amour pour le bois. Herr Lens les interroge, ils bondissent alors comme des diables de leurs chaises et poussent les mêmes petits glapissements que les petits français en tendant la main le plus haut possible comme si cela devait influencer le maître quant au choix qu'il va faire !

Pendant l'après-midi, nous rejoignons Adé à une répétition musicale générale où ses élèves sont conviés et nous pouvons nous joindre au public. Le concert doit avoir lieu le soir même, il s'agit de l'orchestre de Munich. Les musiciens font monter les élèves sur scène pour leur faire percevoir de quoi ça peut avoir l'air de l'intérieur. Les anglais sont là et après nous passons la soirée à améliorer notre niveau dans la langue de Shakespeare.

Samedi 22 janvier

A moitié réveillés seulement, nous sautons dans le train en route pour Karlsruhe avec Adélaïde, les autres doivent nous y rejoindre plus tard.

Nous visitons la ville, flânon dans les magasins et prenons un certain plaisir à retrouver tant de commerces et d'enseignes connues. Mélinda, une enseignante de l'école d'Ana et Hadrien nous montre quelques monuments, un restau.

Le vélo semble très utilisé ici. A Freudensstadt, la neige n'empêche pas les plus téméraires de sortir leur vélo, non plus ! (cf photo)

Il est à noter que le transport à Karlsruhe est placé sous le signe de la couleur : (cf photo)

Le soir, nous restons manger là-bas et rentrons par le dernier train. Des hordes de gens costumés le prennent, chantent et rient. C'est la période des carnivals en Allemagne, ça donne encore, peut être pour l'an prochain ...

Dimanche 23 janvier

Départ pour Kniebis pour aller faire du ski ! La location est abordable (15€ pour 3h) mais la station ne propose que du ski de fond ! Impressionnant de jouer les amateurs voire les débutants quand nous sommes entourés par des allemands dont c'est le sport dominical !

Jamais nous n'entendrons Teddy râler autant que sur ce jour là !!!

Il faut reconnaître que pour la plupart nous n'étions pas vraiment équipés ! Gants en laine, écharpe enroulée autour de la tête en guise de bonnet, jean, vestes non étanches !

Plus tard dans la journée, nous nous risquons à la luge avec des sacs poubelles : un moment fort !

Lundi 24 janvier

Préparatifs pour la semaine qui arrive mouvementés par la chute du volet du balcon ! Mais Herr Nagel est intervenu avec son efficacité (qui semble coutumière) et fait venir le réparateur en moins de temps qu'il n'en faut pour le dire !

Mardi 25 janvier

Reprise de la séance du petit train de Filou avec l'autre K1, cela nous permet de faire cette fois une séance bien mieux préparée et bien mieux réussie d'autant que nous l'avons déjà menée dans l'autre classe. Autorisations pour filmer obtenues !!!

L'après midi sera à nouveau consacré à des préparations et nous passons beaucoup de temps dans l'école d'Adé où nous avons internet !

La neige tombe à gros flocons et nous voici au sortir de l'école en pleine tempête de neige, la ville est déserte et rejoindre le restaurant chinons relève de l'expédition !!!

Mercredi 26 janvier

En EPS, la K2 court par paires et dès lors qu'une paire est touchée elle se divise et l'attrapeur se met par paire avec l'un des deux séparés ! Différent de ce que j'ai vu en EPS jusqu'à ce jour. Le gymnase intégré à l'école permet des séances d'EPS plus courtes mais surtout plus fréquentes.

Nous faisons avec les K4, une séance basée sur une enquête dans Paris avec pour objectif de leur faire découvrir 5 monuments clés, ils aiment le changement par rapport avec ce qu'ils font d'habitude. Mme Wurz fait la traduction pour nous aider, mais cela nous aide-t-il vraiment au fond ? Car les élèves adoptent une attitude passive pour le coup et attende qu'elle explique. La séance se déroule plutôt bien même si ce n'est pas tout à fait comme cela que nous l'imaginions.

Quant à nous, il demeure difficile de faire la classe à 2 car nous ne voulons pas empiéter sur le temps de parole de l'autre ni dévoyer la séance telle qu'elle avait été prévue ce qui a pour conséquence qu'on colle de près à la fiche de prép' (fiches qui nous prennent un temps fou pour que chacun voit comment l'autre envisage les choses !). Donc si le travail d'équipe fait partie des compétences du PE et bien je me rends compte que même avec quelqu'un avec qui on s'entend très, très bien, c'est loin d'être chose aisée !

Retour avec Frau Vorbach qui demande à ses élèves (agités) de faire le bretzel ! Ce qui revient à « la tête dans les bras » en France mais en beaucoup plus imagé et local !

Pendant ce temps, la douce voix de Mr Fritz nous parvient depuis les hauts parleurs (que l'on trouve dans chaque classe) pour une annonce.

En ce milieu de deuxième séance, on peut déjà faire le bilan de cette première phase d'expérimentation aux nombreuses contraintes :

- La langue
 - soit ils ne nous comprennent pas
 - soit nous parlons trop peu
- Les supports : sans internet, nous manquons cruellement de matériel !
- La préparation liée au fait de ne pas trop savoir ce qui nous attendait
- Le décalage entre ce que nous avons prévu (séance filmique, notamment) et ce qu'il est possible de faire sur place au regard de leur niveau.

Beaucoup de préparation nous attend pour l'après-midi ...

Jeudi 27 janvier

Travail autour d'un album avec les K2 : *L'anniversaire de Mr Guillaume*. On aborde l'âge et tout le vocabulaire relatif à l'anniversaire à travers ce début de conte. Les choses paraissent trop abstraites pour que les élèves voient réellement où nous voulons en venir. Pourtant, nous avons confectionné une marionnette du personnage et abordé les différentes étapes de l'habillage pour que les élèves puissent saisir quelques mots lors de la lecture. Encore une fois, comme Mme Longuet nous le fera remarquer la semaine suivant, nous avons voulu aller trop vite en brûlant des étapes essentielles à la bonne compréhension du texte.

Et avec les K3 nous tentons une séance sur l'E-book à travers la thématique du marché et des fruits et légumes. Les élèves sont sous le charme même si nous ne pouvons pas le présenter comme il aurait fallu le faire ! Dommage, les conditions techniques nous en aient empêché !

Début d'après-midi efficace et consacré à la suite de la séance sur Mr Guillaume. Nous allons donc à la patinoire à Baiersbronn avec Hadrien, en guise de récompense.

Il semble que la patinoire se dérobe à mesure que nous en approchons !!! Je m'imaginai une patinoire en extérieur, en réalité c'est une patinoire comme on en trouve partout ... Déception !

D'autant que nous arrivons au moment où ils lissent la glace à l'aide d'une machine, la patinoire est donc « momentanément indisponible » ! Nous attendons patiemment mais au final à l'arrivée à la caisse, les tarifs nous paraissant exorbitants, nous rebroussons chemin ... La fin de séjour approche et nous nous devons de garder un peu de deniers en réserve !

Nous regagnons donc Freudstadt après un passage au point de ravitaillement, le frigo a encore pris une claque ! Teddy veut me faire prendre du maquillage noir pour mon déguisement de loup pour le lendemain avec les K2 ! Et les allergies qui risquent de me faire ressembler à un hamster ???

Vendredi 28 janvier

Répétition dans le train, il faut que la séance se passe bien, le moral des troupes en dépend ! Les anglaises sont encore dans le train et cette fois ci ELLES nous ont rattrapés sur la route de la gare et pas l'inverse !!! Quand je repense à nos sprints des jours passés dans le froid et avec une tasse de chocolat chaud et un bol de céréales sur l'estomac !

Arrivée à l'école, derniers préparatifs : impression du masque de loup ! On va jouer à Loup-y-es-tu pour marquer le passage de la maison de Mr Guillaume à la forêt et comme il nous fallait un loup, je m'y colle !

La séance démarre, tout roule ! Un franc succès et nous retrouvons le plaisir perdu !

La K2 est perturbée, ce matin un de leur camarade quitte l'école ! Il a apporté des « têtes de maures » pour marquer son départ et fait remplir son cahier d'amis à ses camarades ! Nous découvrons le concept de cahier d'ami ! Teddy en remplit 2 ! A chaque page une fiche type identité vierge, que le détenteur fait remplir aux personnes de son choix. Un facebookosaurus en quelque sorte !

En troisième heure, Johanna prend la classe pour les maths. A trois reprises, elle leur fait faire le bretzel, l'approche du week end les rend agités.

Quatrième heure : cours de religion portant sur Noël et les rois mages. Documentaire mêlé à du dessin animé, le tout est très naïf et coloré.

La cinquième heure se déroule dans la classe de Mme Vorbach où nous suivons avec intérêt son cours de mathématique portant sur la soustraction et la décomposition qui peut faciliter le travail, comme pour :

$$76 - 29 = 47$$

revient à

$$76 - 20 - 9 = 47$$

Je descends observer la récréation où Johanna est de service.

Consciente que je peux pas parler allemand mais souhaitant communiquer malgré tout, Sabina de la K3 me tourne autour attendant que je sois disponible et commence à me parler en espagnol ! Elle a mobilisé toutes ses connaissances en espagnol (elle a vécu quelques temps aux Canaries) pour pouvoir entrer en communication directe avec moi ! Je suis touchée !

Baiersbronn vient dîner à la maison ce soir !

Samedi 29 janvier

Encore un départ en train précipité et à demi réveillés !!! Direction : Freiburg !

Anika est également dans le train. Décidément, elle doit croire que nous la poursuivons.

Mais ce trajet sera aussi l'occasion de rencontrer Stéfani, une étudiante allemande d'Offenburg qui devait retrouver d'autres étudiants de Canterbury pour aller avec eux à Freiburg.

Dimanche 30 janvier

Nous avons constaté quelques jours plus tôt, que bien qu'évoluant dans un espace propice au rapprochement avec la nature, nous n'avions pas encore randonner.

Nous partons donc pour Baiersbronn en train et décidons de trouver les chemins de forêt qui nous ramèneront à Freudenstadt.

Cela nous pendra tout l'après midi et nous y ferons une rencontre étrange et perturbante pour certains : Anka. Une femme seule possiblement quinquagénaire, au comportement étrange (elle fera toute la route avec nous sans presque parler) et dont nous apprendrons plus tard, qu'elle traversait une mauvaise passe.

Les paysages de forêt apaisent et rassurent tout à la fois. Incapables d'évaluer la longueur du chemin, nous nous inquiétons à certains moments de pouvoir parvenir à Freudenstadt avant que la nuit ne nous surprenne en pleine forêt.

Une peur du loup datant de l'enfance qui s'éveillerait ?

Lundi 31 janvier

Dîner chez Iris à Nagold.

Samedi 5 février

Ça y est !! Ça sent définitivement la fin !

Au programme de la matinée :

- Ménage
- Derniers achats : souvenirs, choses à grignoter pour le train ...

Heureusement, qu'Adé est là pour nous recadrer comme à chaque fois et faire en sorte qu'on ne perde pas le fil avec Teddy ! Nous présentons des dispositions naturelles à nous éparpiller
Puis 13h19, on prend le train pour Stuttgart ! Encore un samedi dans le train, tiens !

Nous sommes chargés comme des mules à nouveau, comme trois semaines plus tôt et en prime nous descendons à pied !

Trajet en train long mais étrangement calme, chacun est absorbé dans ses pensées et se prépare à sa manière au retour.

Retour à Paris étrange : bruit, pollution, stress y compris en ce samedi soir de février et ce n'est que le début de ce retour choc !

Se réhabituer me prendra plusieurs jours et le retour à l'IUFM sera vraiment douloureux car il annonce le deuxième semestre, les oraux et d'autres perspectives réjouissantes.

Journal de mobilité F

Samedi 15 : arrivé à Berlin : premiers contacts avec les allemands, premiers mots prononcés pour s'acheter un feuilleté à la saucisse.

Arrivé à l'hotel, pas de soucis, aldi et penny market sont en face.

Première soirée avec Felix, l'ami d'Anais sur place : restaurant (vraiment très bon à Prenzlauer berg) puis direction l'appart d'un espagnol qui vit à Warschauer Strasse. Soirée multi langagière : allemands, français, espagnols, italiens et anglais se cotoient. La bière coule à flot.

Vers 1h, direction Ostkreuz où on atterrit dans la cave d'une usine désaffectée pour danser sur de la musique électro (les allemands sont les meilleurs la dedans!!!)

Dimanche 16 : repos! Découverte d'Alexanderplatz. Longue Balade le long de Prenzlauer Allee.

J1, lundi 17: arrivée à l'école.

Classe de 8h à 13h30, 2 grosses pauses de 20 minutes, rythme soutenu.

2 enseignants dans la classe, semaine française, cas particulier. Enseignants très accueillant et enthousiaste.

Ce qui m'a frappé dans un premier temps, c'est la liberté des enfants : les enfants se déplacent en classe, dans les couloirs, même lorsque l'enseignant parle, explique. Les niveaux de classe se mélangent, même si cas exceptionnel, cela peut arriver souvent.

On parle beaucoup en allemand en cours de français, c'est assez déroutant au vu de notre formation. Les plus grands, 11-12 ans comprennent vraiment bien ce qu'on leur dit, mais ont peut de s'exprimer. Les plus petits comprennent un peu moins bien, mais c'est assez fantastique comme niveau de langue, en comparaison des élèves français.

Les élèves peuvent dire ce qu'ils pensent à leurs enseignants: ce cours m'embête, est ennuyeux etc. Encore une fois, c'est assez déroutant, mais c'est comme ça que ça se passe, ce ne sont pas des élèves difficiles, c'est juste un fait.

Les élèves semblent être assez autonome, n'ont pas peur, ni de demander, ni de prendre la parole. On leur dit rarement « stop », ou « arrête de parler ». Difficile pour l'enseignant, mais visiblement,

au fil des années, cela à l'air de payer : élèves volontaires et qui développent toutes sortes de compétences.

Petit déjeuner français, confection d'une galette, projection d'un film sur l'histoire de la galette de rois.

J2, mardi 18 : un morceau de concombre, 2 tranches de saucisson et du fromage : la petite collation de base à 8h45, dans la classe. La classe n'est pas dédiée qu'au travail, ils voient la classe comme un réel lieu de vie. Les élèves s'approprient les lieux, ne se sentent pas exclu de la classe, à un moment donné, ils sont tous égaux dans la classe, devant l'enseignant.

Rencontre avec le directeur. Très peu d'hommes dans l'équipe enseignante.

Introduction de l'ipad avec l'application d'imagier en français. Elèves en émulation, intrigués volontaires. Ils répètent les mots, les lisent. Total interactivité.

Encore la liberté des enfants, responsabilisation précoce, tâche attribué à chacun, les plus grands s'occupent des plus jeunes, emmènent aux toilettes.

Chaque élève a un temps de concentration limité, les enseignants en prennent compte. Ils ne forcent pas l'attention des élèves : pas de frustration pour l'élève. (très dur pour l'enseignant)

Les interjections du type « chut » sont quasiment proscrites dans une classe allemande. L'enseignant en souffre visiblement, mais les élèves apprennent à s'autoréguler : lorsque le contenu intéresse une partie de la classe, ils osent dire aux autres de se taire. Et les autres acceptent. (inconcevable en France?) Lorsque le bilan est effectué à la fin de la matinée, chaque élève a quelque chose à dire, et tour à tour, ils s'écoutent et ont un bilan commun.

J3, mercredi 19: école européenne.

Classe suivie par un enseignant allemand et un enseignant français. Les élèves parlent français et allemand, et certains peuvent monter jusqu'à 5 langues.

Le conseil de classe : Klassenrat : dans l'emploi du temps, , 1h/semaine est consacrée à parler de la vie de classe. Les élèves mettent eux même en place le dispositif en installant les chaises en cercles dans la salle, apportent les accessoires. Sous forme de débat.

Détermination des rôles : chef du silence, qui sonne la cloche lorsqu'il y a trop de bruit. Un élève note un compte rendu, un autre énonce les problèmes qui ont préalablement été porté dans une boîte, pendant toute la semaine. Élèves de CE1.

Les élèves se comportent vraiment comme dans un débat, rares sont les fois où le chef du silence intervient. Un élève est « accusé » de jouer trop souvent les petits chefs, celui ci se défend, mais entend bien ses camarades et dit qu'il fera un effort. Le Klassenrat a eu lieu TOUTES les semaines. Mon expérience en France montre que ce dispositif est mis en place aussi, mais qu'il a lieu 3 ou 4 fois par an. Pourquoi? On prend le temps de s'occuper de ces problèmes en Allemagne et pas en France. Cela travaille pourtant un type posture argumentatif, de prise de parole devant la classe.

Les CM2 : présentation ebook sur la danse, culture urbaine. Permet clairement un projet de classe sur la découverte de paris, mais aussi sur l'eps. (suivant le thème)

Il faut absolument accompagner les élèves à la lecture du ebook au début, sinon ils sautent sur les vidéos! Ils posent des questions sur Paris, sur la danse, but atteint.

Maitrise du sujet, poser des questions, faire découvrir le thème sous l'oeil de leur environnement : ici découverte de danseurs allemands.

L'école est en pleine expansion, création de jardins pour des expériences pour les élèves, alors que la ville est en faillite. On mise tout sur l'éducation...?

J4, jeudi 20: Séminaire. Rencontre avec les futures enseignantes.

J5 vendredi 21: Cinéma, discussion autour du film. Jeux autour d'éléments culturels de France.

Samedi 22 : déménagement de l'hotel. Arrivé à l'auberge de jeunesse.

Soirée spéciale bière et danse électro dans une des plus grandes boîte d'europe.

Dimanche : repos, musée d'histoire, expo sur Hitler et la violence du nazisme.

J6 lundi 23: Présentation des ebook aux classes de CM2 et 6ième à la Bouche Grundschule.

Réactions vives, malgré les problèmes techniques. Dès qu'il y a présence de technologie, les enfants sont tout de suite intéressés. Intégration plus prononcée de la technologie dans les cours. Pourquoi ne rester qu'à l'ancienne? Quels apports en plus grâce à un ordinateur, une tablette numérique, etc. ?

Les élèves ont été très « questionneurs », sur la danse, le marché, Paris, demandant du vocabulaire. Et surtout, ils comprennent pour la plupart, ce qui se dit. Comment se fait-il que des élèves lambda d'une école lambda arrivent à un niveau de langue si élevé...?

Première séance avec les CP en cours de découverte : cuisine avec la galette des rois.

J7, mardi 24:

J8, mercredi 25: Visite dans l'école d'Anna Sophia. Élèves complètement débutant, questionnaire simple. Dîner chez Vivianne

J9, jeudi 26: Visite Mmes GROSBOIS et LONGUET : présentation des élèves, récitation des comptines.

Dîner avec l'équipe!!!!!!!!!!!! ça fait du bien!

J10, vendredi 27: Café avec Mmes Longuet et Grobois (Anais est malade :- ())

Samedi 28 : Papa est là. Découvertes et sourires.

Dernière semaine : visites aux musées, soirées, rencontres avec Baruch (Brésilien qui fait son tour du monde en solo, et John, américain qui a émigré en Allemagne et qui m'a fait un topo des villes à voir, à travailler et à vivre!

Journal de mobilité G

JOURNAL DE BORD DE PARIS A FREUDENSTADT : **UNE EXPERIENCE EN MOBILITE**



LUNDI 17 JANVIER

Une réunion d'information est organisée par l'institut de formation didactique de Freudenstadt. Iris Armbruster, la coordinatrice allemande de l'échange, nous accueille chaleureusement dans une salle de cours de l'institut pour nous présenter le lieu de formation des apprentis-enseignants, le Land du Baden-Wurttemberg et ses spécificités, l'agglomération de Freudenstadt et bien sûr le système éducatif allemand.

On nous informe que l'Institut étudiants français, ses ressources sont mis à notre disposition : internet, manuels, autres matériels pédagogiques.

Le Land offre de nombreux lieux de tourisme et de loisirs (station de ski, cures thermales, randonnées en forêt Noire), Des villes au style architecturale pré-renaisant comme Freiburg et Tübingen.



reste ouvert à tous les lieux de tourisme et de loisirs (station de ski, cures thermales, randonnées en forêt Noire), pré-renaisant comme Freiburg et Tübingen.

autres matériels

Freudenstadt et ses alentours sont situés en milieu rural c'est la raison pour laquelle existent de nombreuses classes mixtes (double niveau). Au même titre que les étudiantes allemandes Anika et Claudia qui nous ont fait découvrir une partie de la ville et des usages locaux la veille, de nombreux étudiants en didactique suivent un cursus bilingue et se spécialisent dans des disciplines variées, théâtre, éducation physique... ils peuvent cumuler plusieurs spécialités. En Allemagne, si j'ai bien compris, le nombre de spécialités conditionnent le nombre de matières que l'on peut enseigner au niveau primaire quand l'enseignement primaire français définit la polyvalence davantage sur les savoirs généraux. Autre point important toutes les écoles sont ouvertes (bien que leur aire, elle, ne soit pas toujours ouverte sur l'extérieure)

Pour l'enseignement de la langue ce qui compte c'est d'ouvrir la bouche et de faire ouvrir la bouche, donc pas d'écrit en Grundschule en accord avec les nouvelles orientations pédagogiques fixées par le C.E.C.R.L. On distingue le Kindergarten (jardin d'enfants) de la Grundschule (école primaire).

Le Kindergarten est ouvert l'après midi également, les enfants y apprennent la langue allemande et les interactions dans un groupe en priorité, l'accent est mis sur les jeux d'éveils et le bien-être en groupe. Dans chaque école il existe des coopérations mises en place avec les Kindergarten. A la différence des écoles maternelles françaises, les Kindergarten sont payantes.

En Grundschule, il existe 8 grands domaines d'apprentissages (Allemand, Mathématiques, Sciences, Religion, Art, Couture, Sport, Musique) et 2 heures de langue vivante étrangère.

Les horaires hebdomadaires sont établis par le gouvernement : ALL 6H00 / MATHS 5H00 / MENUK (Humain-Nature- Sciences+Histoire+Géographie) 3H00 / ART 2H00 / COUTURE / RELIGION 2H / LANGUE 2 H. L'école finit à 13h30 (il existe des réaménagements horaires sur le plan local).

En Klasse 1 et 2 (apprentissage de la lecture/écriture)

Le redoublement est possible pour les enfants qui ne savent pas du tout lire et écrire. En Klasse 1 on compte jusqu'à 20, en Klasse 2 jusqu'à 100, en Klasse 3 jusqu'à mille, en Klasse 4, jusqu'au million et plus. Les évaluations les plus courantes reprennent un système chiffré de 1 (le meilleur) à 6 (le plus faible)

Du point de vue, des pédagogues allemands le système éducatif français s'appuie davantage sur les notions de discipline et de respect. L'enseignant y a encore une place centrale. En Allemagne, les affichages des classes sont de véritable décor qui servent d'outils facilitateurs et de soutien externe à la motivation individuelle face au travail scolaire.

Relation didactique prof élève

Allemagne > symétrie dominante

France > asymétrie dominante

Une des grandes spécificités des écoles allemandes est de proposer l'enseignement de la religion en classe. Chaque communauté a son éducation religieuse et dans la mesure où les courants religieux chrétiens protestant (luthérien et évangélique) et catholique sont majoritaires dans les environs de Freudenstadt, tous les élèves ne suivent pas ces cours dispensés par des intervenants extérieurs (qui ont suivi des études de théologie > au Séminaire), notamment les élèves de la communauté turque qui ne sont pas tous musulmans (et quand bien même). Il existe peu d'écoles privées en Allemagne.

2003 : Plan d'apprentissages précoces des langues

MARDI 18 JANVIER

Nous arrivons à Forbach par le train de 7 h 45, Frau Armbruster m'a dit la veille, au téléphone, qu'Edith doit nous accueillir.

Le directeur de l'école Herr Fritz et l'enseignante Frau Wurz, doyenne de l'école (et qui n'est pas Edith), nous accueillent chaleureusement sur le quai de la gare en langue française, nous sommes honorés et je me sens un peu honteux de ne pas être en mesure de communiquer plus en allemand (quelques mots parviennent à s'échapper). Julie parle toujours aussi vite, j'ai décidé de compter le nombre de fois qu'elle prononcerait l'expression « du coup ».

Nous apercevons au loin en flanc de montagne l'école de Forbach qui se dresse massivement dans la brume du matin devant le clocher de l'église du village. C'est une des seules architectures modernes des environs, elle présente de nombreuses ouvertures horizontales au niveau des fenêtres dont les bâtis sont peints en rouge. On ne peut pas la manquer dans le paysage.

Après une montée abrupte d'une longue série de marches, nous traversons l'aire de la cour, qui est ouverte et qui communique directement avec la rue. De nombreuses réalisations plastiques (fresques, pochoirs, graffitis) décorent murs (on reconnaît Elmer l'éléphant) et sol, il y a même un totem.



A l'intérieur, les couloirs sont immenses, les salles de classe également. Il y a 3 ou 4 étages.

Le directeur nous accueille en salle de lecture et nous offre un petit déjeuner digne d'ambassadeurs (Bretzel, Berliner, thé, chocolat, croissants, ah le petit clin d'œil).

Nous déjeunons en compagnie des deux enseignantes Frauen Wurz et Vorbach qui ont suivi une formation en didactique de la langue française (langue précoce – Programme européen de 2003). L'école regroupe Grundschule et Hauptschule, Klasse 1 à 9. Il ya de nombreux projets et partenariats : la compétition de cross, la création d'une boîte d'événementiel par des élèves de Hauptschule, de nombreux ateliers manuels sont mis en avant, les élèves fabriquent des éléments de mobiliers...). Toute la communauté éducative est très impliquée pour former les élèves à la vie en société.

L'emploi du temps est fixé sur 2 semaines.

Frau Wurz > Klasse 1.a, 2 et 4, Frau Vorbach > Klasse 3.b

Julie et moi-même, nous interviendrons ensemble dans plusieurs classes après 1 à 2 journées d'observation du fonctionnement de l'école et des classes. Je me sens un peu fatigué.

Nos premiers objectifs consistent à prélever des informations sur :

1) Le fonctionnement de l'école.

- elle comprend deux parties avec la Hauptschule. On peut d'ailleurs voir défiler de nombreux collégiens près des Klasse 1 à 4. Nous découvrons non pas une mais 2 salles des maîtres avec à l'intérieur une ambiance de franche camaraderie.



Les salles de projection « Aula » et d'informatique sont immenses et puis curieusement la salle qui sert de lieu de rendez-vous avec les parents ou les intervenants extérieurs, elle, est une toute petite salle de lecture.

- l'effectif des élèves ne dépassent pas 20, les séances dure 45 minutes. Les décloisonnements sont nombreux : 1 professeur intervient sur plusieurs niveaux en fonction de sa spécialité.

Ex : Frau Vorbach référente de la Klasse 3, intervient en Sport et en Musik en 4^{ème} et 6^{ème} Klasse.

De nombreux professeurs défilent d'une classe à l'autre.

- plusieurs projets sont menés et notamment le projet Boombox **Boom.box.bplaced.net/boom-box/** qui regroupe plusieurs collégiens des Klasse 8 et 9 s'initiant à la création de boîte d'évènementiel dans le cadre d'un programme appelé SchülerFirmo.

Leur premier évènement a eu lieu la veille de notre départ.

Un projet intercommunal de coopération avec WeiBenbach doit permettre d'ouvrir une nouvelle classe.

2) Les élèves et leurs acquis en français.

Nous devons intervenir dans plusieurs classes de 4 niveaux différents ; sans rien savoir de leurs capacités à comprendre et dire le français. Quelques séances d'observation dans certaines classes nous ont permis d'en apprendre plus sur les méthodes de français utilisés dans l'école.

Milieu de matinée - Klasse 1

Nous découvrons une classe de 14 élèves. Les tables sont organisées en ateliers comme en maternelle, Des responsabilités sont attribuées par groupe de couleurs comme en Maternelle JAUNE, BLEU, VERT. La classe offre de grands espaces entre le tableau et les tables disposées en ateliers (groupes de 4) et indique bien l'importance accorder au bien être et aux interactions sociales.

Frau Wurz fait les présentations en français à l'ensemble de la classe. « Bonjour Madame, Bonjour monsieur ». Quel accueil charmant. Bien sûr cela a pour effet de déclencher de grands sourires sur nos visages. Nous sommes béats et conquis dès la première minute. Les « enfants » (et non pas élèves, je commence à me confronter à une première différence pédagogique) mettent en avant leur vie familiale sans inquiétudes et prennent la parole très librement (sans lever la main). On apprend que le père de Benjamin est français.

Tous nous présentent fièrement à la demande de leur enseignante les affiches qu'ils sont en train de réaliser pour un concours de création de message dessiné, en partenariat avec l'enseigne Sparkasse (deuxième différence, cette fois au niveau de la réglementation et des principes français de neutralité). Le bonheur et la créativité sont les thèmes proposés. L'objectif est que l'affiche soit retenue pour représenter la marque. Il y a un prix de 50 euros offert au gagnant. On s'éloigne encore des principes de l'école française.

Les consignes sont données en langue française. « Sortez les cahiers, page 17 », elles sont fonctionnelles, l'objectif est de faire exister la compréhension orale de la langue française quelque soient les activités réalisées en classe.



Là, il s'agit d'une séance spécifique de français. La méthode utilisée s'appelle « La petite Pierre » (beaucoup de coloriages et de jeux) un CD audio est utilisé pour travailler la compréhension orale. L'enseignante utilise une marotte « Filou le chat » qui me fait beaucoup sourire car je n'ai pas encore perdu mon âme d'enfant.

Cette marotte vedette permet de motiver les élèves à entrer les élèves dans le monde magique de la langue française, c'est un outil facilitateur (motivant) mais qui ne permet pas de créer des situations authentiques de communication en français (le niveau de transfert des acquis langagiers dans un autre contexte est très limité)

Le magicien a caché des animaux dans son grand chapeau

« Dessinez un ours en peluche dans le chapeau ! »

« Il y a un ours en peluche dans le chapeau ! »

« Vous répétez »

« Il ya 4 dés dans le chapeau » (idem)

Les élèves disposent d'étiquettes et de toute sorte de référent visuel pour les aider. Les enfants montrent le

nombre et l'objet avec des Flashcards.

Les activités proposées occupent les enfants de façon ludique comme « dessiner l'expression des visages du magicien » mais quels apprentissages authentiques permettent-elles de développer.

Apprentissages lexicaux : couleurs, animaux, nombres

Pour certains enfants comme Mehmet, d'origine turque, l'interaction sociale ne semble poser aucun problème. Lui et son copain Jason jouent le rôle d'agitateurs. Frau Wurz tolère un certain chahut voire une certaine « indiscipline » qui se manifeste assez bruyamment par à coup. Je ne l'aurais pas toléré de la même façon.

Or on voit tout de suite qu'elle a du métier, la classe est maîtrisée, simplement, elle permet aux élèves de se rendre compte par eux-mêmes qu'il vaut mieux, pour eux (« intérêt privé », encore une approche différente du principe d'« intérêt général » du service public français) canaliser son énergie pour des activités passionnantes. S'agiter c'est s'exclure soi-même des découvertes faites ensemble. Frau Wurz semble accorder de l'importance à chacun, et laisse chacun comprendre par lui-même les limites de l'agitation. L'autonomie prend une importance plus tôt qu'en France.

Les élèves sont capables de réaliser plusieurs tâches à la fois.

Apprentissage en lecture/écriture : affichage d'étiquettes imagées animaux/objets
VOYELLE, VOYELLE COMPLEXE, CONSOMNE, SYLLABE
Sur le cahier d'écriture est écrit : « Mein Vierter SchreiBhelt »

Un album à compter



Frau Wurz nous témoigne joyeusement de son intérêt à enseigner le français et semble saisir la moindre occasion pour nous montrer que notre présence dans sa classe l'enchanté. Elle nous présente ses méthodes, prend le temps de nous montrer son matériel pédagogique, ses démarches, ses manuels, les travaux des élèves, avec l'envie de partager. Elle nous met à disposition tout son matériel même les CDs audio. Sa façon si expressive de nous témoigner sa joie m'émerveille et me rassure car nous arrivons ici en parfaits novices et nos inquiétudes sont nombreuses concernant les démarches en didactique du FLE. Je me sens très motivé.

Fin de matinée – Klasse 3 (Deutsch)

Nous rentrons dans la salle de classe alors que les activités ont déjà débuté. Il y a en tout 18 élèves. Il s'agit d'une compétition entre 2 équipes. L'activité semble être une copie de texte ; le temps est limité. Les élèves doivent copier le contenu d'un texte présent dans leur manuel. La contrainte veut que le manuel en question soit situé à une certaine distance de leur table.

Ils se lèvent pour aller découvrir le texte, d'abord à l'autre bout de la classe (les salles de classe sont vraiment immenses, la circulation est aisée), puis doivent trouver une stratégie le plus rapidement possible pour mettre en mémoire le plus de termes (décompositions du texte par groupe syntaxique, de sens) et revenir à leur place pour les recopier tels quels. Lecture-mémorisation à court terme.

On assiste à un véritable ballet (dont je ne me suis pas encore expliqué la portée pédagogique > cela me fait penser à un type d'apprentissage très mécanisé)

Après plusieurs allers-retours les « enfants » se corrigent eux-mêmes puis apportent leur cahier à Frau Vorbach pour qu'elle valide la copie et la correction de l'élève.

Le vainqueur de la compétition est l'équipe dont le maximum de coéquipiers a réalisé la tâche. Chaque élève indique au tableau qu'il a terminé son travail par un bâton dessiné à la craie.

On comprend un peu après que tous les élèves représentaient l'équipe A (l'équipe gagnante finalement), et l'équipe A concourrait finalement face à l'enseignante représentant l'équipe B. L'objectif pour l'enfant semble d'être capable de tout copier avant le délai fixé par l'enseignante. Aux nombres de fautes je ne pense pas, à moins qu'elle se soit mise réellement au même niveau que les enfants pour les motiver ? Quel dommage de ne saisir que des bribes de paroles en allemand.

L'intérêt de la démarche réside dans la liberté de mouvement qui est accordé aux « enfants », liberté encadrée par le défi lui-même. Ils sont envoyés en mission dont ils s'approprient les modalités de réussite. Une autre chose intéressante concerne la rédaction des règles de vie qui sont rédigées à la 1^{ère} personne du pluriel « Nous devons... ». Jusqu'à présent je connaissais surtout celles rédigées à la 1^{ère} personne du singulier rappelant le devoir d'intégrer la norme individuellement. Ici, la responsabilité est prise en charge par la collectivité (enseignant+enfant). J'apprécie.

Pour valider les tests, l'enseignante utilise un tampon dragon. Voilà qui dédramatise avec humour l'étape de l'évaluation.

Frau Vorbach paraît assez embarrassée et assez distante au premier abord. Mon premier réflexe est de chercher dans notre attitude ce qui aurait posé problème. Peut-être n'avait-elle pas forcément le projet de nous accueillir à ce moment là de l'année ? Après un petit temps d'observation (Julie l'avait déjà remarqué), je m'aperçois que son ventre est rond. Elle attend donc un heureux évènement. Julie et moi restons discrets à ce sujet et faisons en sorte de ne pas créer de situations plus embarrassante pour elle.

Mes premières observations pédagogiques un peu générales:

(CREATIVITE/AFFAIRES PERSONNELLES/GESTION DU TRAVAIL)

- J'ai vu de nombreuses réalisations plastiques représentant des animaux (tortues cousues, araignées fabriquées à l'aide de balles de ping-pong pour l'abdomen et de fil de fer-à poils colorés pour les pattes).



Mais le dessin reste le moyen d'expression privilégié, et les élèves ont toujours la liberté d'utiliser leur trousse compartimentée, avec pour chaque feutre et crayon son emplacement. Le tri, le rangement sont des opérations mentales systématisées

Et c'est dans l'intérêt privé que cela se travaille. Voilà donc l'un des secrets de l'amour de l'ordre des Allemands. Eduquer par la trousse : ma trousse me cadre ma vie.

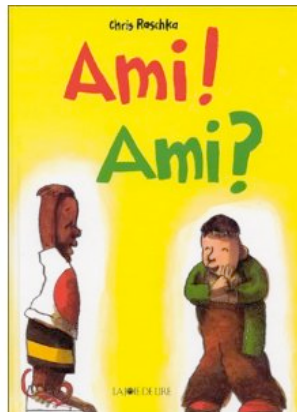
- En Klasse 3, quelques élèves ont posé, sur leur table, des petits personnages en LEGO, des véhicules, ou autres jeux de construction qui servent d'objet-relais à leur besoin d'affectivité.

Des pupitres très simples sont installés, ils permettent aux enfants d'avoir les mains libres lorsqu'ils lisent un énoncé de problème, et de faire aussi autre chose comme manger ou boire : lunchs box et des bouteilles d'eau ou jus de fruit sont posés sur chaque table (en plus des jouets).

- L'usage d' instrument de musique aussi raffiné que le triangle pour indiquer la fin d'une activité en harmonie, m'a enchanté.

- Mais quand même, j'ai l'impression que l'esprit entrepreneurial se diffuse déjà très jeunes dans les écoles, les élèves sont initiés à du MULTI-TÂCHES. Cela m'interroge en tant qu'étudiant élevé aux théories marxistes !!!!!!!!!!!

Notre première intervention en classe, improvisée. Premier test



Elle a eu lieu de manière impromptue. J'ai été confronté à ce moment-là à de nombreux manques, manques de connaissances en FLE, manque de connaissances des élèves, manque au niveau de la compréhension/production de la langue (malgré mes 7 ans d'Allemand au collège et au lycée) et pour le coup manque de préparation pédagogique (pas de fiche de prep !! Quelle honte !!), car il a fallu remplacer Frau Wurz au pied levé.



Nous avons donc fait les présentations, revu les formules « Bonjour, comment tu t'appelles ? »..., 2 à 2, et présenter cette séance de découverte avec un album que j'avais acheté la veille du départ. Alors l'idée était plutôt bonne, mais il nous manquait du matériel adapté à ce qu'on voulait faire. Nous avons essayé de jouer la situation du livre après l'avoir montré. Sur chaque page est inscrite un ou deux mots, « Salut ! », « oui », « Hé ! », « Qui ? », « Toi ! » « Ami ? »...

La présentation manquait de rythme, et n'était pas assez interactive. Et puis la redondance des images et des mots. C'était trop simpliste et c'est tombé à plat. Selon moi ce n'était pas adapté à leur âge mais surtout nous n'avions pas de réel projet de lecture derrière.

Nous nous sommes rabattus sur le matériel de l'enseignante pour revoir avec eux les couleurs de l'album (couleur et habit)

La conduite de l'activité a été lacunaire mais elle a permis de tester nos réflexes pédagogiques et de revoir notre communication face à la situation. Ce fut une évaluation diagnostique autant pour nous que pour eux.

Notre mot d'ordre depuis ce jour : veiller à « faire apprendre la langue en la faisant parler »

Nous devons bannir toute présentation verbale trop longue, trop explicative et sans support visuel fiable pour éviter d'attendre un signe de compréhension dans le silence qui suit notre démonstration.

Les élèves ont besoin de consigne mise en situation et de voir faire pour comprendre. On les incitera beaucoup plus à rentrer en contact, à agir. Ce qui par la suite nous poussera à quelques excès dans la mise en action. C'est souvent comme ça quand on veut trop bien faire.

MERCREDI 19 JANVIER

7H40 Klasse 4 (E.P.S)

La journée commence avec la Klasse 4 que Frau Vorbach encadre pour le sport. Les élèves sont répartis en 2 équipes pour une compétition. L'une comme l'autre doivent parcourir un trajet constitué de 2 cerceaux, d'1 planche, et de 2 tapis. Les élèves s'attachent un ruban vert autour du bras quand ils effectuent un tour sans s'arrêter et un ruban jaune lorsqu'ils en font 2.

Ces éléments très visuels permettent à l'enseignant et aux élèves d'avoir un repère d'évaluation formative. Les élèves s'auto-évaluent pendant l'activité et chacun des trajets est valorisé bien qu'il existe une hiérarchisation des performances. Ils collaborent et se serrent la main après la partie.

8h30 Klasse 3 (mathématiques et langue française)



De retour en classe, Frau Vorbach est saluée par ses élèves qui chantent debout « Guten Morgen Frau Vorbach ! » Nous la voyons rougir comme une pivoine.

J'aperçois « Super M », une marotte qui rassure les élèves face à leurs difficultés en mathématiques.

Les élèves font leurs exercices sur leur cahier : des soustractions à 3 chiffres avec la méthode des écarts. Puis ils dictent à l'adulte les opérations à poser et les explicitent. Les devoirs sont corrigés en classe.

Je suis impressionné par l'avance de ces élèves dans certains domaines notamment en ce qui concerne l'utilisation des nombres décimaux. Ils sont capables de réussir des soustractions posées en colonnes du type $24,12 - 4,78$ pour résoudre des problèmes de conversions de monnaie cts > € alors que la monnaie est abordée en CE1 en France (et pas avec les nombres décimaux).

Pour les aider à résoudre les problèmes les élèves disposent de tableaux de conversion.

La séance de langue française débute ensuite.

Les élèves ont appris une chanson sur l'automne, comprennent des phrases du type « *J'ai la gomme dans la trousse* ». Ils font des exercices à trous tirés du manuel « La petite pierre », pour fixer la reconnaissance des mots liés aux domaines de l'habitat.

En cherchant à en savoir plus sur ce qui a été étudié auparavant, et sur les unités proposées par le manuel, j'ai pu relever quelques informations :

Quelques consignes :

« Situer les personnages de l'histoire dans les pièces de la maison. »

« Habiller le personnage. »

Quelques thèmes très classiques:

Les couleurs, les vêtements, l'école, les membres de la famille.

Une unité intègre « l'escargot » pour évoquer les habitudes alimentaires des français (j'ai dû en manger pour la première fois, il ya 2 ans !).

L'enseignante se tourne vers nous pour nous demander de confirmer ce que le manuel écrit

« L'escargot » se prépare avec de la « Persillade » !

Et c'est là qu'on aborde le cas de « la Ratatouille » qui permet d'aborder plusieurs noms de légumes.

MA RENCONTRE AVEC ALEX

Le même jour je fais la rencontre d'Alex, un enfant roumain qui a changé de pays et d'école à de nombreuses reprises. Il a vécu en France me dit Frau Wurz, il ne s'intègre pas du tout au groupe classe et ne s'investit pas dans les activités. On le dit réfractaire à la langue allemande qu'il « refuse » de parler, il n'est pas attentif, et fait des bêtises. On ne sait pas toujours s'il fait mine de ne pas comprendre ou s'il ne comprend pas réellement. Il ne laisse rien paraître. Je m'adresse à lui en roumain, juste 1 ou 2 phrases pour savoir comment il se sent, il se retourne d'un coup et m'adresse un grand sourire puis je m'arrête là.

L'objectif n'était pas de l'inciter à ne pas apprendre la langue allemande mais il semble si excédé par le changement et l'instabilité à tous les niveaux, et que dire de l'instabilité linguistique (qui comporte tellement d'affect). J'ai voulu le rappeler rapidement à une langue repère, à un interlocuteur repère, potentiel, que les autres langues comme l'allemand (que je parle au minimum) ou le français ont le même potentiel, un potentiel d'ouverture vers d'autres repères. Il doit se saisir de la langue comme d'une chance de faire des rencontres véritables et d'exprimer vraiment ce qu'il ressent.

A partir de ce moment là, je n'aurais à intervenir en roumain qu'une seule fois à la demande de son enseignante référent Ifa. Il aura continué à errer dans les couloirs, dans la classe des plus grands et forcé une fille à lui faire un bisou. Je lui ai rappelé certaines règles de vie élémentaire avec une grosse voix et des gros yeux. L'avant dernier jour je le vois aider Ifa à ranger les chaises par ordre de hauteurs car en Allemagne, la différenciation dans les classes prend en compte le mobilier, les chaises sont de différentes tailles. Il a aussi aidé sa maîtresse à accrocher des affichages réalisés par les élèves eux-mêmes.

J'ai appris que sa cousine Helena était aussi dans l'école. Elle a demandé à me rencontrer pour vérifier ce que l'on disait de moi. Car les nouvelles vont vite entre élèves d'une école de village et surtout entre cousins. Elle fut vraiment étonnée à l'écoute de cette langue familière sortie de nulle part, prononcée là où l'on parle allemand. Une langue qu'elle a oubliée après avoir vécu 4 ans en Espagne, dit-elle en espagnol à Julie. Julie parle couramment espagnol et nous voilà en train de reconstruire l'Europe.

10h30 - Klasse 4 - langue française

Nous entrons dans la classe où sont assis 20 élèves. Frau Wurz demande avant d'entamer l'activité « Quel temps fait-il aujourd'hui ? », elle montre du doigt la vitre et mime la pluie qui tombe.

Ce petit prélude communicationnel n'aura duré que peu de temps avant que ne réapparaisse Filou mais cette fois devant des élèves de 9-10 ans. On sent vite que les élèves à défaut d'être motivés pour parler français se moquent de la marionnette (ça s'agite, ça ricane, ça s'impatiente)

Mais l'aplomb de Frau Wurz est intact, elle s'adresse à la marionnette en modulant sa douce voix :

« Bonjour Filou ! Ou es tu allé aujourd'hui ? Aujourd'hui je suis allé en excursion ! »

Puis passe la consigne :

« Dessinez où je suis allé ! »

Ce petit moment théâtralisé permet d'introduire l'écoute des cris d'animaux sauvages

Ecoute 1 > Compréhension

Les élèves éclatent de rire, Frau Wurz ne fait aucune remarque, elle affiche simplement des Flashcards d'animaux au tableau. Les élèves doivent dessiner puis écrire le nom des animaux dont ils ont entendu le cri dans leur cahier de français. Retour au calme par l'écrit. Est-ce que ce genre d'activités est adapté au centre d'intérêt d'enfants de cet âge ?

Ecoute 2 > Validation orale

Les élèves communiquent à haute voix leur réponse « C'est un éléphant ! » puis l'enseignante valide ou non et demande « Tu mets l'éléphant au tableau ! »

JEUDI 20 JANVIER – Olympiades de 7h40 à 11h30

L'éducation allemande au dépassement et à la discipline du corps n'est pas un mythe !

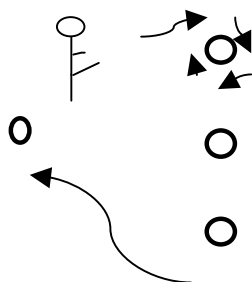
Les élèves des Classes 5 à 9 participent à des épreuves sportives similaires à des olympiades. Chaque niveau de Klasse passe à tour de rôle sur la matinée jusqu'à 11h00 avant la rencontre de volley-ball entre professeurs et élèves. Il ya 5 créneaux horaires par Klasse, 2 tableaux d'épreuves l'un pour les filles l'autre pour les garçons, 7 épreuves pour les garçons et 5 épreuves pour les filles. Nous observons des élèves plus âgés et des activités abordées différemment.

Plusieurs ateliers sont organisés et occupent un espace du gymnase avec un enseignant en charge, des groupe de 10 élèves s'y présentent avec les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Le matériel sportif est quasiment le même pour l'ensemble des Classes.

La compétition est individuelle, il y a un comptage des points spécifique, les critères de réussite sont affichés : le barème s'effectue avec 30 points par épreuve ou groupement d'épreuves, on prend le plus grand nombre de points sur 2 épreuves pour élaborer un classement.

L'atelier course

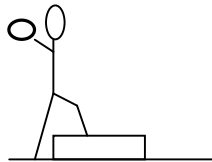
- Phase 1 un élève pose 3 cerceaux / accélération
- Phase 2 un autre élève va les retirer et les déposer au 1^{er} plot



L'atelier corde à sauter pour filles et garçons qui permet de travailler le souffle, la coordination, la persévérance.

L'atelier step

Flexion des genoux avec changement de pieds, l'élève ne peut pas s'aider des bras



L'atelier lancer de ballon-poids

Il faut le lancer le plus loin possible par-dessus la tête tourner vers la piste, et retourner dos à la piste.

L'atelier pompe (Klasse 8 et +)

Maximum réalisé > 32 pompes



Les participants pompent jusqu'à épuisement.

L'enseignant ne fait pas de commentaires sur le placement du buste et des mains au sol

A la fin des Olympiades, un certificat est distribué à tous les participants avec distinction pour le meilleur dont on n'oublie pas d'honorer les exploits physiques.

Il n'y a pas de perdants, la persévérance de chacun est récompensée à son niveau. La culture de l'effort collectif et individuel est valorisée.

Zehnkampf Jungen						
Be- reich	Übung	Gerätebedarf	Beschreibung	Beanspru- chungsform	Ergeb- nis	Bewertung
I	1 Schnelligkeit	4 Hütchen 3 Reifen Bandmaß Stoppuhr	Nacheinander sollen die 3 Reifen von Hütchen 1 (Start) in Hütchen 2, 3 und 4 gelegt und in gleicher Reihenfolge zurückgelegt werden. Die Zeit wird mit Berühren von Hütchen 1 am Ende gestoppt.	S	28,0-28,4 = 20 P. 28,5-28,9 = 18 P. 29,0-29,4 = 17 P. 29,5-29,9 = 16 P. 30,0-30,4 = 15 P. 30,5-30,9 = 14 P. 31,0-31,4 = 13 P. 31,5-31,9 = 12 P. 32,0-32,4 = 11 P. 32,5-32,9 = 10 P.	Punkte
II	2 Dreier- Schlußsprung	Bandmaß	Aus dem Stand beidbeinig drei Schlußsprünge rhythmisch hintereinander (ohne Pause). Messung: Absprunglinie - Landung Fersen.	Sk		pro 25 cm 1 Punkt
	3 Schockwurf	Medizinball Bandmaß	Medizinball (2 kg) soll von der Abwurflinie rückwärts "geschockt" werden.	Sk		pro 50 cm 1 Punkt
III	4 Klimmzüge	Reck	Es zählen nur korrekte Ausführungen. Aus der vollkommenen Streckung bis zum Kinn über der Reckstange.	K		je Ausführung 2 Punkte
	5 Liegestütz	Kastendeckel	Füße auf dem Kastendeckel. Nur korrekte Ausführungen werden gewertet.	K		je Wiederholung 1 Punkt
	6 Harvard- Step	Sprungkasten Medizinball	60 Sekunden mit Medizinball (2-3 kg) im Nacken mit einem Bein wechselweise auf den Kasten und wieder Boden. 1 Punkt = Beine gestreckt Kasten und zurück Boden.	KA		Anzahl 2
IV	7 Einbein- stehen	Stoppuhr (Mütze)	Auf einem Bein soll mit geschlossenen Augen so lange wie möglich gestanden werden (li. oder re. beliebig). Augen evtl. mit Mütze abdecken. Fußveränderung = Stopp. Max. 60 Sek.	Ko		$\frac{\text{Sek}}{2}$
	8 Seilspringen	Sprungseil Stoppuhr	Innerhalb 60 Sek. möglichst viele Seildurchschläge. Nach evtl. Unterbrechungen normal weiter zählen. (Sprungseil mit Umdrehungsanzeige sehr geeignet).	Ko		Wiederholungen 4
V	9 Rumpfbeugen	Kastendeckel Zollstock	Aus dem Strecksitz Rumpfvorwärtsbeuge und Fingerspitzen ohne Schwung 3 Sek. über den Kasten halten. Messung von Fingerspitzen bis Kantenkante.	B		pro cm 1 Punkt
VI	10 Minutenlauf	Stoppuhr	Das Alter in Jahren in Minuten laufen (z.B. 13 J. = 13 Min.) Halle oder im Freigelände beliebig.	A		Laufzeit erreicht = 25Pkte., pro 30 Sek. mehr / weniger 1Pkt. mehr / weniger

De 11h00 à 11h40, Julie et moi sommes invités à participer à une partie de volley Ball et à jouer du côté de l'équipe de professeurs opposés à une équipe composée d'élèves de Klasse 8&9 volontaires. Ils doivent représenter la jeune génération que l'on aura corrigée 25-4, 25-6.

L'après midi je n'en peux plus je décide de me reposer un peu dans la chambre, Julie reste dans le salon.

Remarque personnelle sur la motivation et les rythmes scolaires :

Les élèves semblent entretenir un meilleur rapport à la réussite dans certaines matières. On sait que la relation à l'enseignant et aux situations d'apprentissages est différente ici, mais je ne me doutais pas de cet écart là avec la France. J'ai vu les enseignants communiquer très simplement avec les « enfants » et mettre l'accent continuellement sur la motivation (Genau! Prima! Toll! Richtig!) qui est un outil relationnel que certains enseignants français utilisent peu, pourtant, la confiance, l'estime de soi sont des besoins fondamentaux reconnus (Pyramide de Mauss)

Les pédagogues allemands que je rencontre semblent tous s'inscrire dans une véritable culture de la motivation (j'ai vu les documents didactiques de Claudia et d'Anika à ce sujet), ils se soucient du rythme des élèves.

Et le fait que le jeu soit intégré autant aux apprentissages ne les freine pas forcément comme on peut l'entendre en France. Les enfants apprennent parfois mieux alors qu'ils sont scolarisés plus tard qu'en France. Ils sont en théorie moins préparés aux attentes de l'école. Et pourtant.

VENDREDI 21 JANVIER

7h40 - Klasse2 – Menuk & Deutsch

La journée débute par une séance sur la structuration du temps par le calendrier. Les élèves vont aborder la notion **d'année bissextile**. Les compétences en langue, en mathématiques et en MeNuK (Mensch Natur und Kultur > Découverte du monde et pratiques artistiques en France) sont développées en interdisciplinarité.

Situation-problème.

Ecriture collective du texte.

Les élèves écrivent à tour de rôle au tableau un GN, puis sur leur cahier d'écriture à 3 interlignes (pour les lettres et les nombres)

DAS JAHR

EIN JAHR HAT 365 TAGE

Le tableau mobile à deux panneaux coulissants de haut en bas grâce à un système de rails me fascine, car il permet l'organisation des écrits collectifs avec une certaine aisance.

EIN JAHRE HET 365 TAGE.

DAS SIND 52 WOCHEN ODER 12 MONATE

ALLE 4 (vier) JAHRE KOMMT EIN SCHALTJAHR

La notion n'est pas simple mais le rire de Frau Wurz rassure les enfants avec lesquels elle entretient un très bon contact. Elle témoigne d'une certaine sérénité et relativise chaque moment d'angoisse avec la bienveillance d'une grand-mère envers ses petits enfants, qu'elle connaît si bien.

Les élèves peuvent commenter ce qu'écrivent leur camarade au tableau. Un élève avance une proposition qui est validée à l'oral.

L'année bissextile est explicitée > 366 jours, 29 jours en février.

Phase de synthèse avec copie dans le cahier, qui sera ramassé pour être corrigé.

Nous apprenons qu'un atelier de soutien en maths de 30 minutes avec 4 élèves sera pris en charge par Frau Wurz après la classe à 12h05.

Les élèves revoient les jours de la semaine en chanson. 7 enfants se présentent devant la classe. Chacun d'entre eux incarne un jour de la semaine. Le jour de la semaine se présente aux autres élèves de la classe qui doivent lui confirmer son identité en chœur.

« Ich bin Montag ! » « Ja, du bist Montag ! »

Les 7 jours de la semaine sont affichés (illustration avec le clown > sorte d'imagier)

8h30 - Klasse 2 – Langue française & MeNuK

La notion de calendrier est reprise et permet de faire le lien d'une langue à l'autre. Les élèves connaissent une chanson sur les jours de la semaine et les mois en français. Aujourd'hui, l'activité consiste à construire le calendrier ensemble suivant le cycle des saisons.



Frau Wurz distribue une grande feuille avec le cercle des saisons et des mois. Double cadran muet
Les élèves disposent d'un pas à pas en 5 étapes. Ils doivent découper eux-mêmes leur cadran et l'aiguille.
Ils lisent d'abord le pas à pas à haute voix à tour de rôle. Puis l'enseignante leur pose des questions : « Que peut-on trouver dans chaque mois ? »

Réflexion, raisonnement > production orale

Les élèves doivent compléter le cadran à l'aide de quelques noms de mois qu'il faut associer aux images des fêtes (carnaval de février) ou des récoltes (Tournesol)

Après une phase de réalisation individuelle, l'enseignante projette à l'aide d'un épiscopes (Julie me l'apprend, il peut projeter l'image de tout support opaque) et d'un transparent l'image du cadran complété. Une explication rapide de l'association noms des mois / images est donné accompagné d'un exemple

Distribution de bonbons pour récompenser le travail bien fait ? Travaillent-ils pour les bonbons ?

Distribution des attaches parisiennes pour fixer l'aiguille au cadran. Après avoir écrit les noms des mois, les élèves fixent l'aiguille à leur cadran. Les enfants chantent les mois collectivement en réalisant individuellement leur cadran.

L'ENSEIGNEMENT DE LA RELIGION CATHOLIQUE DANS UNE ECOLE PUBLIQUE – KLASSE 1B

2 SEANCES

Séance du vendredi 21 janvier



Le professeur Lang est un homme charismatique, de petite taille et ventripotent, il dispose en outre d'un instrument de discipline effroyable : une voix très baaasse.

Avant même que nous nous présentions, l'homme très courtois, s'adresse à nous devant les enfants en commençant par s'excuser de ne pas pouvoir communiquer en français et nous explique qu'il a suivi, à défaut de connaître le français, une formation de langues classiques. C'est un catholique, et nous savons aussi qu'il est entraîneur sportif dans une association.

Nous nous sentons immédiatement inclus.

Les élèves se signent et récitent un bénédicité avant que ne débute l'activité.

« Que fait le seigneur ? » Demande Herr Lang

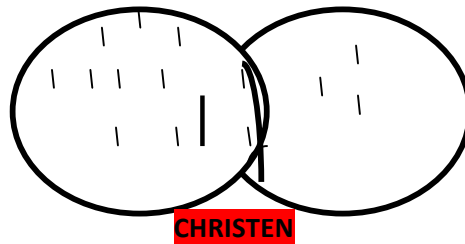
Au tableau : 20 * C + M + B * 11 Cette inscription restera une énigme pour moi jusqu'à ce que Claudia ne m'apporte la vérité à son sujet. 20 + Christus Mansionem Benedictat + 11 signifie « Que le Christ bénisse cette maison » 20 + 11 correspond à l'année.

Herr Lang nous distribue une pochette noire contenant des documents institutionnelles et ce

que les enfants on fait depuis le début de l'année, on y trouve entre autre :

- des dessins des Rois Mages > image/icône, d'un tombeau dans un cimetière, de la prière à table

- un puzzle de St Martin de tours à reconstituer > représente les valeurs de générosité de partage de solidarité.
- un dessin libre sur la joie et l'amour, le cadeau.
- un dessin sur l'offrande de fruits et de légumes
- un dessin de l'école représentant chaque salle et les membres de la collectivité éducative (enfants et adultes) de ce lieu de vie.
- une illustration de « La parole de Jésus »
- un dessin d'enfant entre ses deux parents (famille traditionnelle), et l'église et la main de Dieu au-dessus.
- un schéma ensembliste qui représente la communauté à laquelle appartiennent ensemble les enfants et les adultes :



« Le Cycle de la vie (naissance / mariage / mort) est inscrit dans le corps du Christ qui est unité ».

Le journal de la ville est présenté aux élèves. L'enseignant lit les nouvelles et informe ainsi toute la classe (ils ne savent pas encore bien lire à cet âge) des événements importants à retenir pour la communauté. On apprend qu'une fête aura bientôt lieu.

Herr Lang projette au mur l'image de l'enfant Jésus dans l'atelier de Joseph l'artisan menuisier. L'enfant travaille comme son père. Les enfants sont invités à décrire ce qu'il voit, à reconnaître et nommer ces personnages et à dire ce qu'ils font. Les enfants de la classe peuvent s'identifier aisément à l'enfant représenté et conscientisé la valeur morale du travail et des liens familiaux véhiculée par le dessin. L'enseignant valide et valorise avec fierté et affection le plus de remarques possibles par de grands envolées d'encouragements (Prima ! Toll ! Richtig ! Genau !) qui révèlent un certain attachement de sa part à témoigner sa confiance à tous les élèves présents

2) Séance du vendredi 4 février

Les Classes 1b et 2 sont réunis en salle « AULA » pour assister à la projection d'un film éducatif sur les grands épisodes et les personnages de la Bible.

De nombreux mouvements de caméra sur des images fixes introduisent le film

Et notamment une illustration d'un ange et d'un démon qui discutent.

3 jeunes adolescents présentent leurs souhaits quand au même moment une étoile brille. C'est l'étoile du berger. Ils décident de la suivre. Ils revêtent les tenues des rois mages et partent sur leurs traces en voyageant à travers le monde pour trouver des réponses aux énigmes de la Bible. Une explication pseudo-scientifique (avec un télescope) est petit à petit avancée. La quête de vérité divine est mis en scène avec un habillage scientifique (l'astronomie) et technologique (les recherches sur Internet encadrées par des adultes). La mise en scène fait penser à celle de l'émission « C'est pas sorcier »

Même principe d'identification que le dessin de l'enfant Jésus travaillant dans l'atelier de Joseph. Des enfants s'adressent à d'autres enfants.

Ils se déplacent en bateau et obtiennent, de la part d'adultes différents, des réponses (astronome, capitaine d'un bateau) illustrées par des peintures (traits pleins, crayonnés au pastel gras) se référant à la planéité de l'art pictural médiéval (retable) et font penser vaguement à l'imagerie orientale des contes de Milles et une Nuit.

A la fin de la projection suit une série de questions de compréhension sur les personnages évoqués par les enfants du film :

Enfant Jésus, Gaspard, Balthazar, Melchior

> Culture de l'émerveillement et de la joie à l'égard de toutes les choses. Les principes de la nature et de la famille sont unis dans la positivité pour former l'humanité.

Le divin est aussi compris dans l'optimisme des savants

Une remarque en lien : POSITIVITE/COMMUNAUTE/BADEN-WURTEMBERG

Je constate que des photos individuelles des élèves prises devant la porte de leur domicile sont affichées en classe. Les élèves sont fiers de montrer leur l'entrée de leur domicile car chaque maison d'enfants est valorisée. Droit à la différenciation familiale. Cette valorisation du lieu de vie privé témoigne de la place accordée aux notions d'accueil, d'hospitalité, de bien privé, de voisinage (on est dans un village) avec comme norme social indépassable, toujours la famille.

Journal de création N

Pourquoi le street art ? C'est vrai que cette idée ne m'est pas venue tout de suite, j'ai d'abord pensé à la nourriture (j'aime manger et quoi de plus intéressant que d'apprendre une culture étrangère en passant par la nourriture ? Les rites et les traditions autour de l'assiette, des saveurs nouvelles sur le palais ...). Mais ce projet n'a fait que réveiller mes papilles, il fallait donc que je cherche autre chose. Je me suis toujours intéressée au dessin et à tous ce qui touche de près ou de loin aux arts plastiques, adolescente lorsque je m'ennuyais en cours je griffonnais sur mes copies quelques écritures « Kéko » puis « Hawaii surf », une fille qui graffait ça passait bien auprès des garçons ! Puis j'ai continué à m'y intéresser surtout que mes cousins pratiquent cet art des rues que je considère comme un moyen de faire connaître ses talents au grand public tout en gardant son anonymat. Je me suis également lancée dans le pochoir, technique que l'on retrouve également sur les murs de Paris (Miss.tic). Finalement pourquoi pas se lancer dans un projet autour de ce que l'on voit tous les jours dans les rues de Paris sans pour autant y prêter grande attention, ces artistes méconnus du grand public qui opèrent dans l'ombre ? Le projet street art était né et accepté par mes deux acolytes Nadia et Hugues.

Lundi 21 novembre 2011

Projet lancé mais en suspend en ce qui me concerne, malade je suis restée au chaud sous ma couette. J'ai laissé la main à Nadia et Hugues.

Lundi 28 novembre 2011

En route pour la chasse... Aux graffs ! Armés de l'appareil photo, de la caméra et des autorisations nous voilà prêt à entrer en action... Mais où ? Débat au sein du trinôme, Belleville ? Nation ? N'étant pas de Paris, je ne savais pas trop dans quel arrondissement aller. Heureusement Jeannie est arrivée à la rescousse, et nous a parlé de la rue de Lagny dans le 20^e arrondissement. Parfait ! Direction métro porte de Vincennes avec Nadia, Hugues nous rejoignait en vélo. Près d'une heure plus tard nous voilà enfin sur le terrain (Hugues s'est fait avaler par les embouteillages parisiens, on a du l'attendre dans le froid), appareil photo en main je mitraillais les murs flamboyants de couleurs. Premier obstacle comment faire pour interviewer les passants, qui fait quoi et comment ? Finalement Hugues et Nadia me charge d'alpaguer les passants « tu as une bonne tête les gens vont accepter de te parler ! ». Alors je m'y colle, et sourire à l'appui j'accoste ma première proie ! Une dame d'une trentaine d'année, habitante dans l'immeuble d'en face (génial une riveraine). Elle

nous explique que cette fresque et un projet lancé par la mairie du 20^e, les locaux appartiennent à la RATP et comme ils ne sont plus utilisés, elle les a généreusement laissés aux jeunes pour qu'ils puissent s'exprimer en toute légalité (et oui malheureusement les tags ne sont pas bien vus puisqu'ils constituent une « destruction, une dégradation ou une détérioration volontaire d'un bien appartenant à autrui », ce qui est puni d'une amende voire même d'un emprisonnement). Le problème évoqué par cette femme est le bruit que font les jeunes lorsqu'ils viennent graffer la nuit. La passante remerciée je me tourne vers Hugues qui a filmé toute la scène, mais il faut voir comment ! Il n'a pas arrêté de bouger et de faire des gros plans alternatifs sur moi et sur la dame. Nadia le charrie et lui explique que ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, elle décide alors de prendre les choses en main, le travail est toujours mieux fait par des femmes !

Certains passants pressés ne peuvent nous consacrer quelques minutes, d'autres enthousiastes se rétractent très vite lorsque la caméra est évoquée (avec facebook et youtube, les gens ont peur de se retrouver sur la toile). Beaucoup d'adolescents passent dans cette rue, mais mineurs et craintifs nous ne pouvons leur demander une interview.

Finalement la chasse a été mauvaise, deux femmes et deux hommes (un brésilien et un jeune graffeur qui a utilisé une expression que j'ai beaucoup aimée « ils font vire les murs » en parlant des graffs). Mais malheureusement on a appris que ce mur allait être détruit, la RATP vend, et des bureaux vont être construits, sujet tabou qu'il ne faut pas aborder avec les graffeurs qui parlent de « vengeance ».

La nuit tombe, et très vite on n'y voit plus rien. C'est au moment de partir qu'on voit deux jeunes déballer leurs matos, des bombes de peinture. Nadia prend les devants et commence à discuter avec eux. C'était très intéressant, j'ai pu avoir une grande discussion avec le graffeur (qui m'a donné son facebook à la fin... Un ticket ?!) sur les techniques, le matériel, les acteurs. D'ailleurs, certains sortent de l'école des beaux arts d'autres comme lui ne passent pas par la feuille papier pour tester leurs dessins, ils se lancent directement sur le mur (l'avantage c'est qu'avec la bombe on peut repasser sans que cela se voit, ce qui n'est pas possible avec le crayon, on aura beau gommer les reliefs du trait seront toujours présents). Il existe même des « gangs » où pour pouvoir y entrer il faut avoir planté quelqu'un, et si un tagueur a le malheur de graffer par-dessus l'un de leurs dessins il sera roué de coups. Il m'explique ensuite qu'il est venu refaire son graff parce que quelqu'un a pris l'initiative (mauvaise) de lui terminer. J'ai pu prendre quelques photos de lui en action. Frigorifiés, des couleurs pleins les yeux et des infos sur le monde du graff en poche, nous décidons de rentrer.

Lundi 5 décembre 2011

Salle informatique, il faut absolument qu'on avance dans notre blog. Heureusement Nadia a pris les devants et nous l'a créé. Le grand débat du jour a été la mise en page, quelles couleurs ? Quelle configuration ? Qu'est ce qu'on y raconte ? Pendant que Nadia tapait ce que je lui dictais, Hugues cherchait une musique en rapport avec notre sujet pour qu'on puisse la poster avec nos photos. Mais ne maîtrisant pas le côté technique du blog, je me suis très vite énervée. Je suis malheureusement trop perfectionniste dans ce que je fais (mon côté artiste ?) et le côté esthétique de notre blog ne me plaisait pas, surtout quand je regardais ceux des autres qui ont fait du bon boulot. Il va falloir remanier tout ça pour que notre blog en mette plein la vue et donne envie à ceux qui le lisent de s'intéresser aux graffs.

Lundi 12 décembre 2011

Premier problème, Nadia n'est pas là ! Souffrante, elle est rentrée se reposer. Mais c'est elle qui a les vidéos de nos interviews, donc ce n'est pas aujourd'hui qu'on va pouvoir en incérer sur notre blog. Tant pis !

Frédérique nous a donné le lien d'un site intéressant, un graffeur qui propose ses services pour décorer des lieux de vie et notamment des chambres d'enfants (j'ai d'ailleurs trouvé une vidéo pas mal sur youtube qui illustre ce concept <http://www.youtube.com/watch?v=SgMfLu2DS-A&feature=related>). Et du coup elle m'a donné une super idée, pourquoi pas lancer un projet : « l'abécédaire du p'tit graffeur » qui permettrait de travailler sur de la pluridisciplinarité avec du français (l'alphabet, les couleurs des lettres, des mots simples qui illustreront chacune des lettres M comme maman, B comme bonjour, mais aussi la phonologie) et des arts visuels. Les Enfants créeront un abécédaire en français pour la classe mais sur le principe du graff. Chacune des lettres de l'alphabet sera écrite en graff et illustrée par un mot (également graffé) et un dessin. On pourra ensuite créer un e-book « La galerie du p'tit graffeur » où chacun des graff des enfants sera pris en photo ; et avec audacity, les élèves pourront prononcer le mot qu'ils auront graffé. Ensuite faire une activité « A comme... », les élèves devront trouver d'autres mots qui pourront venir compléter l'abécédaire. Et pourquoi pas créer une association ? Celle des « p'tis graffeurs » qui devront décorer les murs de la cour de récréation ? Bref tout plein d'idées pour ce projet autour du street art. Pendant que j'écris tout ça, j'ai chargé Hugues de peaufiner notre blogue, d'y ajouter des photos et des commentaires. Il vient même de créer un sondage !

Lundi 23 janvier 2012

Idées : Vidéo où le graffeur parle des murs qui vivent => faire vivre les lettres

Carte d'identité du graffeur (pseudo) > les élèves se créent un avatar de graffeur, pseudo + style de graff + y associer des graffs qui existent (d'artistes) + faire le leur.

Graffer des lettres ou des dessins

Accroche > Vidéo du graffeur qui explique ce qu'exprime le graff pour lui... Le graff fait vivre les murs maintenant c'est aux élèves de faire vivre les lettres. Comment amener les élèves à faire vivre les lettres ? Biais du dessin, écrire des mots puis ensuite essayer de faire vivre les lettres > donner l'impression qu'elles bougent, qu'elles sont vivantes (utilisation de la couleur, de différentes textures, mouvement...).

Lundi 6 février 2012

Après avoir fait le plan de notre projet street art, il nous restait plus qu'à lui donner vie au travers de notre e-book. L'objectif de la journée était donc de trouver des activités d'applications. Après que Frédérique nous ait donné des idées d'activités, nous nous sommes lancés à corps perdu dans l'aventure. Nadia finalisait notre e-book en y ajoutant vidéo et photos, pendant ce temps Hugues et moi tentions d'exploiter les vidéos tournées sur le terrain. Manque de bol, elles se sont avérées inutilisables à cause des bruits de fond. Qu'à cela ne tienne, direction la salle TICE libre service pour réenregistrer les interviews avec nos voix. Après avoir passé une grande partie de notre temps sur ces enregistrements l'heure était venue de rentrer à la maison. Il ne nous restait plus qu'à fixer une date entre nous trois pour commencer notre e-book.

Mardi 7 février 2012

Après de nombreux échanges SMS pour s'accorder sur une date d'élaboration du e-book, un miracle s'est produit ! M. Roudillon, professeur d'EPS, était absent ! Illico presto j'appelle Hugues et Nadia pour qu'on se retrouve afin de commencer le boulot. Nadia n'était pas disponible, alors avec Hugues nous nous sommes attelés à la tâche dans son chez lui du 18^e arrondissement avec Café et Bob Dylan en fond sonore. Il nous fallait un titre, quelque chose qui accroche d'un point de vue artistique et culturel. On a fini par opter pour « un p'tit graffeur à Paris » et une photo prise lors de notre reportage. Trois heures plus tard, le e-book était prêt. Il ne restait plus qu'à le mettre sur Calaméo puis ajouter les fichiers audio.

Frédérique nous l'a relooké so fashion ! L'idée des logos pour annoncer aux élèves les tâches à effectuer est très bonne. Il est important d'appuyer son apprentissage sur des repères visuels étant donné que les consignes ne sont pas toujours simples à comprendre pour des non-francophones.

Jeudi 16 février 2012

Il faut ABSOLUMENT finir l'e-book avant la fin de la semaine. Hugues n'étant pas disponible dans l'après-midi, Nadia et moi nous chargeons de publier notre projet sur Calaméo. L'année dernière nous en avons déjà publié un, Nadia n'avait qu'à reprendre ses identifiants. Problème : Hugues était le seul à disposer des fichiers audio qu'il avait mis dans son dossier Dropbox. Avant de partir nous lui avons demandé de partager son dossier, ce qu'il a fait mais ce n'était pas le bon dossier !! Du coup avec Nadia, après pétagage de cable, nous avons publié l'e-book comme convenu, et nous avons chargé Hugues de finir le boulot. Il est 00h57 et je ne sais pas où il en est ! Pas de nouvelles bonnes nouvelles ? J'espère, parce que demain tout doit être bouclé.

Sur ce je vais me coucher ! Bonne nuit !

28.02.12 : Premier jour d'école

C'est un peu (beaucoup) stressée que je me suis rendue à l'école Oos ce matin. J'y avais rendez-vous à 8h30, mais j'avais tellement peur d'être en retard que je suis arrivée avec une demi-heure d'avance. Je suis plutôt contente de moi, j'ai réussi à me faire comprendre par le chauffeur du bus. En mélangeant un peu d'anglo-allemand avec l'accent français, j'ai pu demander un ticket pour Baden-Baden Bahnhof.

J'ai fait la connaissance des professeurs (dont je n'ai retenu aucun prénom) et de l'emploi du temps des petits écoliers allemands.

A 8h30, ou en première heure, j'ai assisté à un cours en français dans une première classe (l'équivalent de notre CP). Je suis dans une école bilingue français/allemand. D'après ce que j'ai compris, 4 classes sont bilingues, les élèves doivent y parler en français (sauf pour les cours de mathématiques, et d'allemands bien sûr !) et 4 autres classes apprennent le français comme langue étrangère. Après cette première heure, les élèves ont eu un temps de collation, ils ont tous sortis une boîte contenant un sandwich soigneusement préparé par les parents, et de quoi boire. Puis la collation a laissé place à la récréation.

A 9h35 j'ai enchainé 2 heures avec la même personne, qui donne à la fois des cours en français et en allemand. J'ai donc pu assister à deux cours de mathématiques en allemand dans une 4^e et 2^e classe. Ici se ne sont pas les élèves qui changent de classe mais les professeurs, donc pendant 5 minutes la classe est laissée sans surveillance. Après ces deux heures, les élèves ont encore une récréation.

J'ai passé la dernière heure dans une 3^e classe, avec une autre enseignante qui a fait un cours de musique sur les familles d'instruments (en français). Les élèves ont également fait des exercices pour travailler sur la phonologie, ils ont découvert le son « gn ». L'enseignante m'a montré des productions d'écrits en français, les élèves maîtrisent mal l'écriture, beaucoup écrivent en

phonétique. Mais à leur niveau ce qui est visé ce n'est pas qu'ils sachent écrire français mais plutôt le parler (l'écriture, l'orthographe et la grammaire seront étudiés au lycée). J'ai pu discuter avec l'enseignante de son cursus professionnel, elle a étudié à l'IUFM en France et n'a pas aimé (sans blague !), elle a été 6 mois dans une école française et 6 mois dans une école allemande. Ensuite elle a vécu 1 an aux USA où elle a enseigné dans une école bilingue française, avant de retourner en Allemagne. Les futurs professeurs n'ont pas de concours à passer comme en France, ils sont dans une école 6 mois en observation et 6 mois en responsabilité avant de passer un examen où un formateur vient les observer dans leur classe.

Ha oui j'oubliais de préciser quelque chose, le maximum que j'ai pu voir dans les classes : 19 élèves !

Demain matin je commence par sport avec une autre enseignante : Sophie (c'est le seul prénom que j'ai retenu) et le rendez-vous est fixé à 7h45 !

02.03.12 : Fin de la première semaine

Le vendredi il n'y a pas beaucoup d'enfants à l'école. Le matin certains sont à l'église.

Les enfants qui veulent passer le test DELF Prim niveau A1, doivent payer 25€ (pour la 4^e classe).

Les élèves s'entraînent à écouter des documents audio mis en ligne sur le site de l'éducation nationale. Ils doivent entourer des smileys content ou pas content en fonction des messages entendus. Léonie me dit que les enfants ont un niveau bien au-dessus du A1 (certains lisent des livres au passé simple), mais le problème c'est qu'ils veulent aller trop vite et ils ne lisent pas bien les consignes, au lieu d'entourer, ils soulignent et du coup ils n'ont pas les points.

Cette première semaine m'a mise « kaputt » ! Se lever à 6h30 du matin et enchaîner 6h de cours c'est épuisant. Du coup la migraine s'annonce pour cette fin de journée de vendredi. Une sieste s'impose. Après je finirai mes préparations pour les futures séances sur le projet Street art que je mettrai en place avec la 4^e classe française.

05.03.12 : RS et première séance

Ce matin je suis allée avec Catarina (une collègue de l'école Oos, qui passe bientôt son examen) visiter sa 5^e classe dans une RS (Établissement qui regroupe des élèves qui n'ont pas le niveau pour passer le bac, d'après ce que j'ai compris), ce qui correspond à un collège technique en France.

Contrairement aux élèves que j'ai l'habitude de fréquenter à Oos, ceux là ne sont pas du tout bilingues, ils sont encore dans la découverte de la langue française. Catarina avait préparé un petit déjeuner à la française avec des croissants, du pain, du beurre etc et une fiche d'identité sur moi.

Les élèves devez me découvrir en me posant des questions, « comment t'appelles-tu ? », « quelle

est ta couleur préférée ? » ... Je leurs répondais et ils notaient mes réponses sur leur feuille. Puis nous avons inversé les rôles, c'est moi qui essayais d'apprendre à mieux les connaître en leur posant les mêmes questions. D'après ma collègue, le français est optionnel pour ces élèves d'où leur faible effectif (ils étaient 7!). Après avoir fait connaissance, nous avons pris le petit déjeuner. Les ingrédients étaient disposés sur une table dans le fond de la classe, et Catarina distribuait des étiquettes aux élèves leurs indiquant ce qu'ils devaient prendre. Installée derrière la table, j'aidais ceux qui avaient du mal à comprendre. C'était la première fois qu'ils faisaient le petit déjeuner et beaucoup d'entre eux ne connaissaient pas le vocabulaire.

Je suis ensuite retournée dans mon école où j'ai donné mon premier cours en rapport avec le projet Street art. J'avais préalablement réalisée une fiche détaillée du déroulement de la séquence, et j'en avais touché quelques mots à Léonie (l'enseignante qui s'occupe de la 4^e classe française). Les problèmes techniques mis à part, la séance s'est passée comme je le souhaitais, et les élèves ont montré de l'intérêt pour le projet. J'ai décidé d'utiliser l'e-book collectivement, à l'aide d'un vidéo projecteur, je l'ai projeté aux élèves. L'objectif de cette séance était la découverte de ce qu'est le street art. Je leur ai donc expliqué, même si certains connaissaient déjà. Ils ont écouté l'interview du graffeur et les descriptions des différents types de graffitis que l'on peut rencontrer. Cette séance était principalement basée sur la découverte et l'interaction orale avec les élèves. Il n'y a pas eu d'apport nouveau de vocabulaire puisque la plupart connaissaient les dérivés du graffiti (graffe, graffeur), je leur ai juste appris ce qu'est un e-book. Je leur ai ensuite brièvement expliqué le déroulement des séances suivantes avant de leur donner des devoirs pour la fois prochaine : ramener une petite photo d'identité et faire une recherche internet afin de trouver des images de graffitis, ils devront imprimer celui qu'ils préfèrent. Ces devoirs permettront de compléter leur fiche d'identité spéciale graffeur.

07.03.12 : Deuxième séance

J'ai été agréablement surprise de l'intérêt que portent les élèves pour le projet. La séance précédente je leurs avait demandé de ramener un graffe trouvé sur internet, et ils ont tous joué le jeu (sauf 2, 3 élèves qui sont venus s'excuser de leur oubli dès le début du cours). Des élèves ont ramené leurs propres essais, d'autres ont ramené les graffes de leurs grands frères ou grandes sœurs. J'ai commencé la séance par leur montrer des photos que j'avais prise à Paris lors de notre sortie interview dans la rue des Maraichers (les élèves étaient rassemblés en demi-cercle face à mon ordinateur). Ensuite je leurs ai montré une bombe de peinture, j'ai expliqué comment les graffeurs l'utilisent et j'ai fait une petite démonstration (je pense que j'aurai du faire celle-ci en introduction de ma séance, elle aurait servie d'accroche). Quelques uns sont ensuite venus nous présenter ce

qu'ils avaient ramené, j'ai affiché au tableau certaines des productions/reproductions. Je leurs ai ensuite expliqué l'activité de la séance : la fiche d'identité. J'ai commencé par leur demander si ils savaient ce que c'était, puis je leur ai montré ma propre fiche d'identité réalisée sur ordinateur. J'ai distribué à chacun une fiche d'identité format A3. Ils ont ensuite œuvré seuls, trouvé des pseudos (certains ont eu du mal à trouver l'inspiration, d'autres se sont lâchés), puis collés la reproduction trouvée sur le net. Une fois le travail demandé terminé, ils se sont essayés au graffe sur des feuilles de brouillons. D'ailleurs certains ont du mal à faire la différence entre écriture et graffe, donc la semaine suivante il faudra que j'explique les différentes caractéristiques de celui-ci.

13.03.12 : Dernière séance

Et voilà la dernière séance est bouclée. J'ai enregistré les phrases des élèves et je pense que si je reprends ce projet avec des français (ou d'autres enfants bilingues) je travaillerai au préalable sur les poèmes. Les phrases qu'on produit les enfants ne sont pas très riches « j'aime les gorilles », ils sont capables de produire plus et mieux mais par manque de temps je n'ai pas pu approfondir cette idée avec eux. Donc pour une prochaine fois j'essaierai de travailler autour du poème et de la rime. Les élèves pourront produire 2 ou 4 vers (Haïku ?) qui riment entre eux et avec le mot choisi. Lorsque les élèves sont venus me montrer leur production écrite j'ai corrigé les fautes devant eux mais comme ce n'était pas l'objectif principal de ma séance, je ne me suis pas attardée sur les fautes.

Normalement tous sera fini demain, encore 2 ou 3 élèves n'ont pas terminé leur fiche d'identité, mais tous les graffes, eux, sont terminés (il y a juste un élève, Andrew, qui est à l'hôpital et qui n'a pas terminé son travail).

Un élève a suggéré une super idée pour l'e-book, retrouver le son qui va avec le graffe (c'est ce qu'on avait fait pour l'e-book street art et que j'avais montré aux élèves). Je le ferai dans le montage de l'e-book.

Ensuite avec plus de temps l'idéal aurait été de monter l'e-book avec les enfants mais par manque de temps je le ferai en France et j'enverrai le lien à Léonie (leur instit').

Journal de création K

Lundi 3 octobre 2011

Première approche de notre projet.

Nous sommes trois à avoir décidé de faire un ebook s'adressant à des élèves Allemands voulant apprendre le français. Je me sens très impliquée dans ce projet pour plusieurs raisons. La première est que je m'intéresse beaucoup à l'Allemagne, j'aimerais aller y travailler plus tard. La deuxième raison est que je suis intéressée par l'enseignement du français à l'étranger. Le principe de la mobilité et je trouve que le français est une langue très riche. Par ailleurs les relations franco-allemandes se développant de plus en plus cela renforce mon envie de m'investir dans un projet comme celui-ci.

Aujourd'hui nous avons commencé à créer le blog sur blogger, nous avons choisi un titre, et fait la mise en page,... Pour le titre après beaucoup d'hésitations nous avons choisi dans un premier temps « Bref, je parle français » qui fait référence à une série de petites vidéos sur canal + . J'ai exposé mon idée d'intégrer au moins un mot allemand dans le titre d'où « Toll, je parle français », qui je pense donne une vision positive, encourageante, amusante de l'apprentissage du français.

Lundi 10 octobre 2011

Aujourd'hui avec Gwen c'était surtout de la mise en page du blog. Nous nous sommes bien entendu, nous avons chacune dit ce que nous voulions faire et comment nous voyions le projet. Ca se rejoignait souvent.

Je pense que nous devrions bien nous entendre pour mener à terme le projet.

Lundi 17 octobre 2011

Nous avons posté notre premier billet sur le blog. Nous y présentons notre projet. Gwen étant meilleure que moi en expression écrite c'est surtout elle qui met en forme le billet. Je suis assez à l'aise dans le travail d'équipe. Avec Gwen nous partageons nos idées, nous arrivons facilement à nous mettre d'accord. C'est Gwen qui a trouvé les noms des personnages, j'ai surtout fait le contexte des personnages.

Lundi 7 novembre 2011

Aujourd'hui nous avons surtout travaillé sur la mise en place de l'histoire pour notre ebook. C'est difficile de dire qui a trouvé quoi car la plupart du temps les idées s'enchaînent. Par contre l'idée de faire des croissants vient de moi car j'ai un ami qui sait les faire. Je me suis dit que c'est une bonne idée de montrer aux élèves comment faire des croissants vu la réputation des croissants ou même de la baguette française à l'étranger.

J'ai beaucoup aimé l'idée de Gwen d'insérer un extrait de film comme la Grande Vadrouille, aucun rapport avec les croissants, mais c'est un film bien français.

Dimanche 13 novembre 2011-11-13

Je viens de me poser la question comment vont pouvoir interagir nos deux personnages.

Problème de la langue. Kaspar doit être bilingue sinon il ne va rien comprendre, ou alors il ne parle jamais ?

Lundi 14 novembre 2011

Il y a deux semaines nous avons établi les personnages et leur contexte familial mais nous n'avions rien posté sur le blog. Voilà c'est fait. Nous avons aussi réfléchi à quel genre de petits super héros nous voulions que nos personnages s'inspirent. Gwen a eu l'idée de Sam Sam personnellement je ne connaissais pas. Je pensais plutôt comme les petits justiciers de Zep ou même encore Titeuf, c'est à dire des enfants qui pensent être des petits supers héros mais qui au final sont comme tout le monde.

Samedi 19 novembre 2011

Question sur l'app. Fait app anglais. Faire un cours à des Cp entièrement en anglais sans repasser par le français. Est ce que c'est une bonne idée ?

Les élèves arrivent parfois à assimiler l'anglais au français. Par exemple un des buts de l'app était de leur faire dire leur age, ils ont juste compris qu'on essayait de leur faire apprendre les chiffres en anglais. Mais heureusement ils savent au moins dire les chiffres et il suffira d'une autre séance pour qu'ils apprennent à dire leur age. A ce problème s'est ajouté celui d' assimiler ce qu'ils entendent à ce qu'ils voient. Nous avons utilisé beaucoup de gestuelle.

De ce fait pour le ebook et même dans une séance d'apprentissage faut-il toujours exagérer la gestuelle ? Je considère que oui même s'il faut repasser par le français pour donner plus d'explications.

Je n'arrive pas encore à décider s'il faut faire tout le cours en anglais ou pas. Par contre je suis pour que les élèves répondent dans la langue qu'ils veulent, mais en les obligeant quand même parfois à produire dans la langue qu'ils apprennent sinon il est impossible de vérifier ce qui a été acquis.

Faut-il seulement une évaluation sur papier ? A mon sens non.

Il faut essayer de les évaluer en les faisant interagir au sein de petits groupes.

Lundi c'est le début du stage pour deux semaines en maternelle, je ne pense pas que j'aurais la chance d'assister à une séance de langue.

Lundi 5 décembre 2011

Retour du stage. Je n'ai vraiment pas eu le temps de m'occuper du ebook pendant le stage. Par contre c'est super parce que Gwen a réussi à avoir les dessins des personnages. Perso je suis vraiment nul en dessin donc je ne pouvais pas m'occuper de cette tâche. Apparemment c'est cool parce qu'on va avoir un logiciel qui devrait nous permettre d'animer nos personnages donc à suivre.

Lundi 12 décembre 2011

Ca y est le logiciel Toon Boom est enfin disponible. J'adore découvrir un nouveau logiciel et m'amuser à essayer tous les boutons pour voir ce qui se passe. Bon par contre le logiciel n'a pas l'air hyper simple d'utilisation. Va falloir que je m'entraîne à la maison.

Mercredi 28 décembre 2011

Je pense pour ma part surtout aider pour tout ce qui est informatique. J'ai essayé de réaliser une première animation avec Toon Boom ce qui n'est vraiment pas facile et je sais pas trop comment on va s'en sortir pour faire une animation entière avec plusieurs personnages.

Surtout qu'apparemment il va falloir décalquer tous les personnages.

Vacances de Noël

En résumé pendant ces vacances je ne me suis pas trop occupée de faire de l'animation. En fait si ! j'ai un peu essayé mais sans grand succès. Faudrait que je demande de l'aide à quelqu'un.

Samedi 7 janvier 2012

Pour l'animation sur Toon Boom j'ai demandé de l'aide à notre professeur de TICE qui m'a éclairé sur un point ce qui devrait rendre le travail un peu moins long. Reste plus qu'à essayer.

En ce qui concerne les autres blogs, je donne mon avis à la fois quand je trouve que c'est bien et aussi quand j'ai un avis différent. Néanmoins les idées sont souvent très bonnes, je met donc rarement un avis contraire.

Lundi 9 janvier 2012

Pendant le cours j'ai mis en œuvre ce que le prof de Tice m'avait expliqué et en effet ça va beaucoup plus vite. J'ai vu aussi que Gwen pendant les vacances s'était occupée de faire un genre de petit story board en Powerpoint, ça va vraiment nous avancer, et ça nous a surtout permis de commencer à y voir plus clair quand à la réalisation des animations, des images et des vidéos que nous voulons utiliser.

Petite vacances

Comme pour les autres vacances je ne me suis pas vraiment occupée du ebook. Mais j'ai par contre commencé à élaborer la trame de mon mémoire qui porte sur l'évaluation formative en classe de langue et j'aimerais m'appuyer sur notre ebook pour illustrer mon mémoire. Comment allons nous élaborer une évaluation avec notre ebook ? Quelle type d'évaluation ? Il y a aussi ce concept d'approche par la tâche. Je commence à mieux comprendre en quoi ça consiste , reste à arriver à créer le ebook dans ce sens, c'est à dire en permettant aux élèves de se créer une histoire à l'intérieure de celle qu'on aura imaginé.

Lundi 23 janvier 2012

En regardant des vidéos d'animation réalisées avec Toon Boom, j'en ai trouvé une qui parlait du réchauffement climatique et qui montrait les conséquences que ça pouvait avoir sur des animaux à différents coins de la planète. Je me suis alors rendue compte qu'on avait tous choisi de parler de « la vie de tous les jours », on a tous des personnages pour la plupart humain ou en tous cas qui interagissent avec des humains. Je me suis posée la question de changer ou non le sujet de notre ebook, pour qu'il soit différent de celui des autres. En outre le réchauffement climatique serait un sujet plus d'actualité, et dont nous devons faire prendre conscience aux élèves. Au final

j'ai décidé que si j'en ai le temps je monterai à part ce projet. Notre ebook étant déjà assez avancé je ne vois pas pourquoi on changerait tout maintenant.

Lundi 30 janvier 2012

On a passé toute la séance avec Gwen à essayer d'intégrer une vidéo dans un cadre, et à insérer une vidéo dans Toon Boom, mais rien à faire je crois que c'était pas trop le jour. Du coup nous n'avons pas beaucoup avancé.

Lundi 6 février 2012

Nous avons posté sur le blog notre story board avec toutes les indications par scènes. Gwen s'est surtout occupée de poster les billets, de faire la mise en forme et la mise en page. J'ai mis par écrit ce qui se passe dans les scènes, par exemple ce qui va être demandé aux élèves en essayant de prendre en compte cette notion de tâche. J'ai précisé le son qui va être utilisé, qui va parler, quel personnage va être animé...

Par contre on a toujours ce problème d'insertion de vidéo dans un cadre et même dans Toon Boom apparemment y aurait un système de vectorisation mais ça n'a pas l'air de marcher, en tout cas je ne sais pas le faire .

Mardi 7 février 2012

Ouf je viens de voir que Gwen a réussi à intégrer la vidéo dans un vieux poste de télé et donc de vieillir aussi la vidéo je trouve que ça rend super bien.

Lundi 13 février 2012

Nous n'avons pas vraiment avancé dans la création du ebook, nous avons surtout fait des essais sur Toon Boom pour insérer une image sans qu'il est de fond blanc et au final grâce à une vidéo sur youtube, j'ai trouvé la solution pour insérer l'image dans Toon Boom. Et maintenant je sais aussi comment intégrer mon image dans une vidéo le problème est que maintenant il me faut un logiciel de montage vidéo. Vu qu'il n'y en a pas à l'iufm je vais devoir le faire chez moi.

Lundi 9 janvier 2012

Jour de l'évaluation collective en classe. J'ai rédigé une monographie qui correspondait à une synthèse de mon journal de bord. J'ai trouvé assez difficile d'écrire la monographie même en ayant tenu régulièrement mon journal de bord. Rédiger la monographie m'a obligé à synthétiser au final

les compétences que j'ai utilisées tout au long de ce premier semestre. Le fait que la monographie soit publiée sur le wiki est une très bonne idée puisqu'on peut avoir des commentaires des autres étudiants sur son propre travail .On peut aussi voir les monographies des autres et donc partager les expériences. Cependant, cette monographie est assez personnelle cela m'a donc un peu gêné. Pendant la deuxième heure nous avons continué à explorer toon boom. Nous le maîtrisons de mieux en mieux. J'ai demandé conseil à mon professeur de TICE pour pouvoir avancer plus vite cela m'a été très utile.

Lundi 23 janvier 2012

Nous n'avons pas beaucoup avancé, nous avons travaillé sur les animations.

Lundi 30 janvier 2012

Nous commençons à élaborer le story board. Puisque nous avons commencé à faire les animations, il a été facile de trouver les différentes scènes.

Lundi 6 février 2012

Gwen a travaillé pendant le week end pour mettre le story board sous forme power point ,ce qui était très bien. Nous avons donc pu voir comment aller rendre nos animations.

Nous avons ensuite chercher le son qui allait accompagner les animations et surtout les tâches qu'on allait demander aux élèves.

Nous avons aussi chercher le vocabulaire qui allait être sollicité et qui devra donc être travaillé avec les élèves.

Nous avons ensuite publié tous ceci sur le blog.

Nous avons également cherché à intégrer un film dans une télé nous n'y sommes pas arrivées.

Vacances de Février 2012

Je n'ai pas travaillé sur l'élaboration des animations ni du story board, il nous restait à élaborer les compétences des élèves.

Cependant Gwen a réussi en demandant à un ami à intégrer la vidéo dans la télé.

Du 5 mars au 19 mars 2012

Travail sur les animations et sur le montage des animations entres elles. Je trouve que l'on avance pas très vite. Il y a souvent un problème avec toon boom sans qu'on sache pourquoi ce jour là ça ne marche pas. Les aléas de l'informatique !.

Travail aussi sur audacity pour l'intégration de bruits de fonds.

Le 19 mars je publie une première vidéo regroupant les trois premières planches du story board. Il manque cependant une animation dans la scène du train.

Lundi 26 avril 2012

Nous continuons à travailler sur les animations des planches 3 et 4.

Ca nous prend beaucoup de temps et le résultat n'est pas très satisfaisant. Nous avons décidé d'abandonner l'idée d'articuler les personnages pour gagner du temps.

Lundi 2 avril 2012

Je commence la deuxième partie de mon mémoire qui est sur la mise en place d'une évaluation formative. Je commence donc à revoir le storyboard pour établir les compétences.

Vacances d'avril 2012

Je continue à travailler sur les compétences des élèves en lien avec le storyboard. Je transforme aussi quelques tâches pour qu'il y est plus de compétences et que le projet soit pluridisciplinaire..

Mardi 8 mai 2012

J'ai fini d'élaborer le storyboard avec les compétences, les tâches, les éléments de grammaire, de vocabulaire pour chaque planche. J'ai aussi déterminé si les tâches allaient être réalisées en groupe ou individuellement. Je l'ai donc publié sur le blog.

Dimanche 13 mai 2012

A partir des compétences établies dans le storyboard j'ai construit la cartographie de compétences des élèves, toujours dans l'optique de faire une évaluation formative.

Jeudi 17 mai 2012

J'ai travaillé sur la cartographie des compétences que nous avons sollicité pour créer le e-book. J'ai eu plus de mal à construire cette cartographie que celle des élèves, peut être parce qu'il sagit dans un sens de faire une autoévaluation.

Vendredi 18 mai 2012

Pour mon mémoire j'ai essayé de mettre en place des grilles d'évaluations critériées et descriptives pour pouvoir évaluer de façon formative les élèves qui devront eux aussi réaliser un livre interactif et créer un blog pour parler des leurs expériences.

Lundi 21 mai 2012

J'ai publié sur le blog la cartographie de compétences des élèves que j'avais réalisée pour mon mémoire. On a ensuite complété notre cartographie de compétences puis on l'a publié sur le blog. On a ensuite fini d'ajuster quelques planches d'animations puis on l'a publié sur le blog. Par contre il manque quelques ajustements sur cette dernière animation. Je ne suis pas vraiment satisfaite du résultat final par rapport au temps qu'on y a passé. Etant donné que j'aimerais me servir de cette ebook pour l'année prochaine, j'espère pouvoir travailler cet été pour finir dans un premier temps le ebook et dans un second temps améliorer ces premières animations.

Journal de création T

Vam'pires

Lundi 21 novembre :

Nous avons créé le blog qui nous accompagnera tout le long de la création de notre album interactif. Aleksandra a proposé de travailler sur le thème de Paris, en relation avec le cimetière de Père Lachaise. J'avoue avoir quelques difficultés à me mettre dans le cadre mais on a eu quelques idées qui permettent de regrouper fiction, culture, divertissement et FLE.

Il s'agit d'une petite fille qui se perd le soir d'halloween dans le cimetière et qui rencontre des artistes qui vont lui faire découvrir Paris à travers leur art.

Du coup le nom du blog est plutôt pas mal trouvé par les filles, moi niveau imagination c'était 0 sur ce point. J'espère que ce projet n'est pas trop ambitieux et qu'on arrivera à faire ce que l'on a imaginé avec le logiciel d'animation. Après il faudra aussi réfléchir aux pistes pédagogiques mais je pense que je veux aller trop vite encore une fois.

Lundi 28 novembre :

Aujourd'hui on a modifié le fond du blog qui n'était vraiment pas beau et on a créé le story board. On a notre histoire du début à la fin et la progression dans la rencontre des personnages. Je commence à me mettre dans le projet et je trouve ça sympa. On a même imaginé Bizet en Casper, mais il faut avouer que le côté esthétique n'y est pas. Il faut qu'on réfléchisse à un moyen de représenter les artistes le plus fidèlement possible pour qu'on les reconnaisse dans l'album interactif. On a d'ailleurs décidé de les présenter au fur et à mesure sur notre blog.

Pour ce qui est de la création de l'histoire ce qu'il nous manque, je trouve, c'est des notions en pédagogie pour l'enseignement des langues. Même si Frédérique est là pour nous donner des conseils, je trouve que c'est vraiment notre lacune principale à toutes les trois.

Cependant, on a décidé de cibler l'apprentissage sur « savoir se présenter », et à chaque nouveau personnage Jeanne introduira une nouvelle structure langagière. Cette idée m'est venue de l'APP que j'ai suivi au premier semestre sur l'anglais et les TICE, où à chaque séance les élèves apprenaient une nouvelle structure langagière pour, à la fin, être capable de se présenter à leurs correspondants.

On avance pas mal, et c'est intéressant de penser l'apprentissage des langues au travers de projets pluridisciplinaires, ça change de ce que j'ai fait durant ma scolarité.

Lundi 5 décembre :

Aujourd'hui on a tenté de dessiner Jeanne et d'imaginer quelques décors pour notre histoire mais là il est difficile d'avancer sans avoir le logiciel d'animation car on ne sait pas ce qu'il est possible de faire. Du coup on tire des plans sur la comète, comme on dit.

Aleksandra est partie plus tôt pour aller prendre des photos du cimetière de Père Lachaise, comme ça si on peut insérer des photos dans notre album interactif on aura déjà une bonne partie des décors.

On a quand même réfléchi à ce que les artistes pourraient présenter à Jeanne dans l'album. On a donc pensé qu'Edith Piaf chanterait un extrait d'une de ses chansons, et que Gustave Caillebotte lui montrerait l'architecture Haussmannienne à travers une de ses peintures. Ça reste assez vague, c'est à préciser la semaine prochaine.

Lundi 7 Décembre :

On a pensé choisir la chanson « a quoi ça sert l'amour » d'Edith Piaf et de la proposer sous forme de karaoké aux élèves. Aleksandra s'est donc enregistrée au piano et a fait un montage son/image pour que l'on voit les paroles défilées.

Ce qui m'embête c'est que le choix de la chanson ne se justifie pas pour moi, les paroles ne sont pas forcément mieux ou moins bien que celles d'une autre chanson mais Aleksandra l'adore alors... Après tout cette chanson est connue et permet de découvrir un peu la chanteuse.

Il faut vraiment qu'on travaille sur les pistes pédagogiques en attendant d'avoir le logiciel car on fait du sur place et aucune de nous n'a beaucoup d'idées. De plus, j'ai l'impression qu'on n'a pas vraiment de modèles qui pourraient nous inspirer.

Lundi 12 décembre :

Les activités pédagogiques ? Ça c'est fait :

1. Jeanne rêve qu'elle entre dans le cimetière: **Imagine la suite de l'histoire** (compréhension orale et production écrite)

2. Rencontre avec Piaf: **A toi de chanter!** Karaoké sur une partie de la chanson de Piaf "A quoi ça sert l'amour?" et lien vers la chanson originale pour travailler la prononciation (travail phonologique)
3. Rencontre avec Musset: **Écrit un poème en insérant des rimes et en introduisant 5 des 10 mots proposés** (compréhension orale et production écrite)
4. Rencontre avec Caillebotte: **Lis la biographie d' Haussmann et présente-le en quelques lignes** (compréhension écrite et production écrite)
5. Jeanne se présente: **A toi de te présenter!** Enregistrement audio de la présentation pour travailler sur la phonologie. (Compréhension et production orale)

Je suis plutôt fière de nous! Toutes les activités langagières y sont et les élèves découvrent des pratiques artistiques tout à fait différentes. Finalement il est possible d'apprendre les langues en s'amusant, je ne l'avais jamais encore découvert. Enfin... je trouve cela amusant mais il n'en sera peut-être pas de même pour les élèves. Je saurai ça lorsque le projet sera terminé et que nous pourrons l'utiliser en stage.

Ce qui me pose plus problème c'est l'utilisation du logiciel. On a laissé Valérie le découvrir car c'est « miss informatique », mais ça a l'air compliqué et je crois qu'il va falloir revoir le story board. Voilà l'inconvénient de travailler sans savoir où l'on va, il faut toujours s'adapter. Mais c'est une des compétences du professeur des écoles, autant la travailler tout de suite.

Lundi 2 janvier :

Aujourd'hui rien à signaler à part 2h à essayer d'animer un personnage avec TOON BOOM et aucun résultat. C'est génial !!!

Lundi 30 Janvier :

Ulrika (désolé pour les fautes) est venue nous montrer comment animer un personnage. C'est super j'ai réussi et surtout j'ai compris le principe. Je pense qu'on aura beaucoup de chose à revoir dans le story board car on a été trop ambitieuses mais c'est faisable.

En revanche on n'aura jamais terminé le projet pour le stage et il faut qu'on trouve un moyen de vectoriser le dessin de notre petite Jeanne.

Ce projet me permet de découvrir un nouveau logiciel qui est très riche (et très compliqué à maîtriser) et qui est une ressource importante pour le professeur des écoles. Il incite à proposer un enseignement mêlant les TICE aux apprentissages et c'est quelque chose de motivant pour les élèves (et les enseignants) même si cela prend du temps dans la mise en forme.

Lundi 6 Février :

Aucune avancée aujourd'hui, on s'est concentré sur le projet de l'UE5, et oui on ne peut pas tout faire ! Nous reprendrons ce projet au mois d'Avril.

19/03

Utilisation de la tablette graph pour la première fois. C'est génial on peut calquer un dessin !!! Je découvre un nouvel outil TICE.

Nous avons dessiné tous les personnages et Jeanne de face de profil et de dos à l'aide de la tablette graphique. C'est simple et pratique à utiliser.

C'est quand même du boulot mais on y arrive à trois. Le seul hic c'est qu'à la fin du cours impossible de couper les membres des personnages. Il va falloir trouver une solution sinon impossible de faire bouger les personnages

26/03

On a du redessiner nos personnages en séparant toutes les partie du corps. C'est un peu galère mais j'ai quand même découvert le copier-coller sur Toon Boom.

Il faut maintenant créer les os mais entre groupe os et groupe peau je m'emmêle les pinceaux.

On a commencé à choisir des arrières plans pour les différentes scènes.

30/04

On a réalisé la cartographie des compétences. J'ai découvert comment la construire et en quoi ça consiste. On en a quand même développé des compétences !

Petit problème avec piaf qui parle mais pas sur la bonne planche et avec une bouche démesurée.

Alek a réglé le problème avec ulrike.

On tente de réaliser les différentes planches mais là on stagne je pense qu'il nous faudrait connaître un peu mieux le logiciel Toon Boom pour avancer!

Journal de création F

Semaine 1:

Pour le choix des personnages principaux, je voulais des personnages féminins, nous dans le rôle de détectives, ce qui évitait d'avoir à ce déguiser et puis, avoir des héros féminins changent de l'ordinaire.

On c'est répartis le travail, Alexandra dessine très bien elle a fait la couverture du journal (On ne voulait pas en prendre une déjà existante, imaginez si les gens découvrait sur internet que le chapeau de la reine d'Angleterre a été volé!).

Je me charge de continuer d'écrire le «scénario», et de chercher des façons de faire participer le lecteur dans la lecture du livre, c'est une tâche difficile car on attendance à vouloir que ça se passe comme on l'a décidé dans notre tête et pas comme le lecteur se l'imagine.

Semaine 2 et 3:

Nous sommes en stage durant 2 semaines et nous n'avons pas parlé du ebook, beaucoup de travail à la rentrée donc! Je vais essayer de continuer d'écrire le scénario sur Google Docs comme ça les filles pourront le lire et le compléter de chez elle. J'ai vu qu'Alexandra avait posté les dessins sur le blog, je vais aller mettre un commentaire et regarder ceux des autres aussi!

Semaine 4:

Nous avons surtout avancer sur l'intrigue, les filles font des dessins. J'ai trouvé pas mal de vidéos sur le palais de Buckingham (lieu de notre intrigue) notamment des vues des jardins qui pourront peut-être nous servir. En regardant les blogs des autres j'ai trouvé que nous avions pas mal de retard, on devrais peut être se dépêcher un peu.

J'ai quelques amis qui habitent en Angleterre, je leur ai demandé si je pouvais leur prendre quelques photos de leur ville...j'ai également récolté quelque paysage de séjours à Londres de plusieurs amies sur Facebook (avec leur autorisation bien sûr!)

Semaine 5:

Aujourd'hui nous avons découvert Toon Boom, logiciel tout simplement impossible à utiliser par des novices, après 1h30 passer à farfouiller partout et à regarder des tutoriels sur You Tube, je n'ai même pas réussi à faire bouger un doigt à mon personnage, et dire qu'on est censé lui faire faire du vélo!

Semaine 6 et 7:

Vacances de Noël! Comme je suis allée à Wolverhampton (à côté de Birmingham) pendant quelques jour, j'en ai profité pour faire quelques photos de paysages typiquement anglais qui pourront peut être nous servir pour notre ebook (j'ai pris des photos des gares, monuments, rues, habitations...) on ne sait jamais! J'ai également posté pas mal de commentaires sur les autres blogs, je suis fascinées par les talents artistiques de certains, je ne sais même pas dessiner une maison!

Semaine 8:

Cette semaine, nous avons pu découvrir le logiciel Toon Boon, impossible à comprendre pour ma part, j'ai passé les 2h à essayé de faire bouger une roue de vélo. L'autre étape est de décalquer un dessin, je n'ai pas essayé mais les résultats de Cristina sont plutôt concluants. Je vais essayer d'installer le logiciel sur mon ordinateur pour essayer de le prendre en main. Rien de nouveau du côté du storyboard, j'ai l'impression qu'on n'avance pas et que ça ne sera jamais fini!

Semaine 9:

Julie nous a expliqué l'utilisation du logiciel, grâce à elle nous avons enfin compris et nous avons pu faire bouger un drapeau! C'est un petit exploit pour nous! On est plus optimiste dorénavant, la prochaine étape est de décalquer le vélo avec nos deux détectives et de le faire rouler tout en faisant défiler des monuments londoniens! Difficile mais on peut le faire... J'ai discuté avec les autres groupes et nous en sommes tous au même point, ça me rassure, j'avais l'impression qu'on était à la traîne.

Semaine 10:

Je n'ai pas pu venir en cours car j'étais bloquée à cause de la neige. Mais grâce à Google Docs, on a pu avancer le storyboard en écrivant et commentant le document moi depuis ma chambre et les filles en classe. On a même remarqué qu'on avançait plus quand une personne n'est pas là, car on doit toujours écrire pour montrer qu'on est toujours présente. On a donc bien avancé, puis on a envoyé notre document. On a continué l'histoire sous forme de scène avec pour chacune la description du dessin qui l'accompagnera à réaliser avec Toon Boom. On a également réfléchi à des exercices à faire pour les élèves et certains qu'on rajoutera dans une partie réservée aux professeurs, ce sont des exercices soit plus difficiles (qui s'adresse à un niveau d'anglais plus avancé) soit qui demandent du matériel (audio, vidéo...). Cette séance m'a redonné espoir, nous avons beaucoup avancé et j'en viens à me dire que ce travail n'est peut-être pas infaisable.

Journal de création C

UE5 : Journal de bord

Alexandra Gatt

'10 octobre 2011

J'ai voulu travailler sur un projet qui permettait l'apprentissage de l'anglais auprès d'élèves de n'importe quelle nationalité. Pour moi, comme je tiens à faire le stage du M2 à Berlin, c'était important de rendre l'ebook accessible à des écoliers allemands ainsi qu'à des français. Emma et Cristina étaient également intéressées de travailler sur l'enseignement de l'anglais, et nous nous sommes ainsi regroupées. Même si pendant notre première séance elles ont suggéré de viser uniquement les élèves français, elles ont tout de suite compris l'origine de mon désaccord, et j'ai beaucoup apprécié leur flexibilité sur ce point. Au niveau de l'informatique, j'étais ravie de créer un blog pour la première fois. Je me suis toujours demandée comment faire, et c'est très facile finalement ! Par contre, je n'aime pas l'omniprésence de Google...mais je pourrais certainement créer un blog par un autre service que blogger.

'17 octobre 2011

Comme elle apprend le coréen, Cristina a partagé avec nous des vidéos de vocabulaire sur youtube – la personne se balade dans la rue et montre du doigt divers objets pour donner le mot coréen correspondant. C'était une bonne idée, surtout parce que notre ebook ne doit comporter aucune traduction (pour une accessibilité à toutes les nationalités).

'24 octobre 2011

Lorsqu'il a fallu trouver nos personnages, nous nous sommes d'abord dites que le port de l'uniforme est assez spécifique à l'Angleterre, et qu'il serait donc logique de faire de nos personnages deux écoliers anglais. J'ai fait les dessins et les ai postés sur le blog, et malgré un retour plutôt positif, ils ne m'ont pas inspiré d'histoire.

'31 octobre 2011

Ce soir j'ai parlé du projet avec mon ami. Mes doutes sur les personnages nous ont emmené à penser à une histoire de détective. Ensemble nous avons conçu et développé une intrigue autour d'un cambriolage des bijoux de la reine. J'étais très heureuse d'avoir une direction dans laquelle nous pouvions focaliser nos efforts. L'histoire a été très bien accueillie par Emma et Cristina.

'7 novembre 2011

J'ai appris aujourd'hui que notre blog est v r a i m e n t u n a c c o m p a g n e m e n t d u développement de notre ebook : même les idées qu'on a décidé de supprimer doivent y paraître. En fait, ayant trouvé notre nouvelle histoire, j'avais enlevé mes premiers dessins des écoliers que j'avais postés. Frédérique m'a expliqué que notre blog est un témoignage du chemin pris... Donc, j'ai remis les dessins :)

'14 novembre 2011

Nous avons ouvert un Google document pour partager l'écriture du scénario.

J'étais contente aussi aujourd'hui de commencer le premier dessin pour la première page de l'ebook – faire des choses matérielles concrétise le progrès pour moi. J'ai terminé le dessin chez moi, en tout ce dessin m'a pris environ 3 heures. Petite appréhension par rapport au temps que l'ebook va sûrement nous prendre...

'28 novembre 2011

Bie n q u e m e s c o n n a i s s a n c e s d a n s l'informatique ne soient pas légères (!), depuis le début je vois les effets de la différence d'âge qu'il y a entre moi et les deux filles. Elles sont plus familiarisées avec « Google documents », par exemple, et j'ai découvert cet outil avec elles. Emma connaît bien le montage de vidéos aussi, je lui demanderai de m'apprendre !! Cristina a répondu à mon appel d'aide pour faire tourner le dessin de la 1ère page – c'est super réussi !

'5 décembre 2011

Après 2 semaines de stages, on est rentré à nouveau dans le projet. Les deux heures de cours ont tourné autour des recherches sur youtube pour des vidéos de Londres qu'on pourrait utiliser...pas beaucoup de succès, mais on ne désespère pas !

'12 décembre 2011

Nous n'avons pas pu déchiffrer Toon Boom...c'était frustrant de ne pas pouvoir avancer sur notre travail à cause de cet obstacle, surtout qu'on n'a pas beaucoup de temps. Nous aurions peut-être mieux fait de nous concentrer sur la conception de nos détectives, car de toute façon, sans eux, nous ne pourrions pas faire d'animation.

'9 janvier 2012

Réception des notes – il a été utile de comprendre la méthode d'évaluation, pour bien cerner les domaines qui restent à travailler. La rédaction du Wiki a été également une activité intéressante d'auto-évaluation, qui m'a permis de prendre du recul et de voir ce que l'UE m'a apporté jusque là (découverte création de blogue, travail en équipe, conception d'une histoire) et ce qui me reste à acquérir (didactique, concrétisation du projet, Toon Boom...)

'30 janvier 2012

Après une longue période sans cours, nous avons pris du recul sur le projet. Toon Boom étant la principale préoccupation actuellement, nous avons encore passé deux heures à manipuler le logiciel pour essayer d'arriver à quelque chose. Cette fois-ci, c'était mieux car nous avons vu un tutorial de Toon Boom sur Youtube et Julie, qui avait réussi à faire des animations simples, nous a montré sa méthode. J'ai fait tourner les roues d'une bicyclette... ! Le plus difficile est d'imaginer comment nous allons pouvoir créer de belles animations sans qu'elles soient évidemment amateur. Personnellement, j'adore le dessin animé et il n'y a rien de pire esthétiquement d'un dessin animé mal fait... Un autre groupe a décidé de ne pas utiliser Toon Boom du tout, justement pour éviter un résultat médiocre.

'13 février 2012

Aujourd'hui a été vraiment positif pour le progrès de notre projet. Emma n'a pas pu venir en cours à cause des transports touchés par la neige, mais elle s'est connectée sur notre google doc commun afin que je puisse la tenir au courant de ce qui se disait et ce qu'on devait faire. L'obligation de tout écrire sur le doc nous a mis en communication permanente, et on se mettait d'accord sur les scènes une par une, écrivant les idées dès qu'elles venaient pour attendre la réaction de l'autre. Globalement, nous avons plus avancé aujourd'hui que pendant les trois derniers cours, donc je suis satisfaite. Par ailleurs, le fait de commencer à nommer les planches, de décrire ce qu'elles auront comme dessin et ce qu'il faudra y animer a rendu le projet plus concret, et nous a rassuré sur le potentiel de notre ebook. Mme Longuet a pris notre travail de la semaine dernière comme modèle pour s'atteler à la didactisation. C'est excellent pour nous, car ça nous aide beaucoup et ça nous montre concrètement le rôle d'enseignement de l'anglais que notre ebook aura. Le résultat final attendu est maintenant plus clair dans nos esprits, et j'espère que nous aurons le temps en classe pour tout bien faire. J'ai un doute sur les dessins, je pense que je suis la plus entraînée en dessin, mais il faudrait que je fasse un long travail de brainstorming pictural pour trouver un style qui correspond, sans que ça me prenne trop de temps.

Journal de création Q

On me demandera sûrement pourquoi nous avons choisi ce thème du street art ? Je vous répondrai que cette idée m'a été donnée par ma lulu et qu'après mures réflexions je e suis dit que c'était une bonne idée d'autan plus que je vis à Paris, dans le quartier de Belleville où les murs sont des supports d'expression pour de nombreuses personnes. Je vis au milieu de cet art et donc il m'a semblé intéressant de travailler sur ce sujet. DE plus, j'ai essayé de penser en tant que future professeur des écoles et il m'a semblé pertinent de travailler la pluridisciplinarité entre les arts visuels et d'autres matières telles que les TICE, la musique... et soyons réaliste, qui n'a jamais gribouillé son cahier étant enfant (voire maintenant) en essayant de dessiner un graff ? Perso, moi oui !!!

Nous étudions à Paris, ville qui regorge de surprises, c'est pourquoi nous avons décidé de nous focaliser sur cette ville. Mes collègues sont : Lulu (Lucie) et mon p'tit chou (Hugues).

Lundi 14 novembre 2011

Ca y est, on a notre sujet pour notre blog et je suis grave motivée !!!! Fred nous a donné les instructions, la semaine prochaine on doit aller prendre des photos et interviewer des personnes sur les graffs. Maintenant faut voir ou nous allons nous rendre lundi 28 pour les photos et ne pas choisir n'importe quel lieu. Je ne vois pas l'intérêt d'aller prendre des graffs juste pour prendre des graves car dans ce cas autant prendre des photos de graffs dans le métro. Hugues veut qu'on aille dans le 18^{ème} et voir la bas ! Je lui ai dit qu'il valait mieux avoir un lieu précis ou nous rendre car le 18ème c'est grand et qu'il commence à faire froid et en plus il fait nuit tôt donc faut pas traîner. Donc je me mets à fait des recherches sur des lieux pertinents dans Paris sur le net.

Lundi 21 novembre 2011

Aujourd'hui ma lulu est malade et est donc absente. Avec Hugues on s'est mis à rechercher des lieux. Mr fait le guide et se prend pour un grand connaisseur de Paris mais ne sait pas que moi, Nadia, on me surnomme GPS et que l'on m'appelle souvent pour guider des amis car je me ballade régulièrement dans Paris à pied. Jeannie vient de me dire qu'au croisement de la rue Lagny et de la rue Maraicher il y a les murs d'un bâtiment recouvert de graffs impressionnant et donc je dis à mon p'tit groupe que c'est là qu'il faut aller. Je me sens nulle car je passe tous les semaines depuis 13 ans dans ces rues (ma meilleure amie vit là) et que je n'ai rien vu, shame on me !!!

Fred nous explique qu'il nous faudra des autorisations pour les interviews, sans ça rien ne pourra être publié et qu'il faut remplir des demandes pour le prêt de matériel pour la semaine prochaine, on a donc commandé un Q3 et un appareil photo. Tout va très vite et je ne suis pas sûre de tout

comprendre ce qui nous est demandé mais ce projet m'intéresse de plus en plus. On se donne RDV à l'IUFM pour prendre le matos, les autorisations et direction...

Lundi 28 Novembre 2011

La team est à nouveau réunie, Jeannie vient de dire à Lucie l'endroit qu'elle m'a suggéré d'aller la semaine dernière quand elle n'était pas là. Lucie est assurée car elle ne connaît pas du tout Paris. On nous a fourni tout le matériel nécessaire (merci Mr Choukri) et les autorisations pour les vidéos. Le groupe me demande si je sais où se trouve le lieu dont nous avons parlé Jeannie. Of course !!! C'est précisément à Porte de Vincennes, juste à côté du lycée Maurice Ravel dans le XXème. Je rigole car mon très cher Hugues a trouvé ça bien de venir en cours aujourd'hui en vélo et doit donc nous rejoindre à porte de Vincennes en vélo !!!! Je précise qu'il fait froid et qu'en plus la pluie est au rendez-vous. Avec Lucie on prend le métro tranquille. Arrivée à bon port, mon Hugues n'est pas là, on se les gèle car on doit l'attendre car je sais que la rue est cachée et donc on ne peut pas y aller car il ne la trouvera pas. Enervées on était prêtes à le tuer mais le voir arriver tout mouillé et essoufflé nous a fait de la peine.

Sans plus attendre Lucie dégage l'appareil photo et mitraille la rue de photo. IL fait encore un peu jour donc faut faire vite !!!

On se dit qu'il est temps d'interviewer des passants car il fait de plus en plus nuit donc pour les images soient bonnes il faut de la lumière et le pauvre `Q3 ne dispose pas de lumière. Comment les aborder ? Telle fut la question. Je suis trop timide, et mon Hugues a une dégainée avec ses son jean retroussé et tout son attirail de cycliste donc je vois ma Lulu et lui dit d'y aller. Après tout, elle a une bonne tête, elle est toute petite, toute menue et a l'air d'être au lycée donc les passants n'auront pas peur de s'arrêter.

Première passante accostée, elle s'arrête !!!! On lui explique que nous sommes des étudiants de M2 à l'IUFM de Paris travaillant sur le street art pour un projet avec des classes. Elle est out de suite à l'aise et accepte de répondre non seulement à nos questions et également d'être filmée, Victoire !!!! Hugues (qui lui arrive d'être macho) veut filmer. Je commence à bouillir en le voyant jouer au tennis avec la camera entre la passante et Lucie mais me tais car la passante se révèle être une riveraine et donc son témoignage m'interloque. Elle nous donne de précieux renseignements sur cette rue. On se demandait comment elle avait pu être autant taguée. On a appris qu'il s'agit d'un bâtiment de la RATP qui n'est plus utilisé depuis longtemps. La mairie de XXème a lancé un projet : Laisser les jeunes s'exprimer sur ces murs de manière parfaitement légale. La RATP a accepté de prêter ses murs. Donc ces mur permettent à quiconque de s'exprimer de manière tout

affaire légale sans craindre d'être arrêté : plutôt bien quand on sait qu'ailleurs on risquerait d'être arrêté, d'avoir une amende conséquente pour détérioration.

Elle nous a dit qu'elle trouvait cette initiative bonne mais que le plus gros était les nuisances sonores. La nuit, surtout le weekend, les graffeurs sont nombreux et parlent fort et mettent de la musique et cela dérangeait beaucoup les riverains. L'interview terminée nous remercions chaleureusement cette dame et partons à la recherche d'autres personnes.

J'explique à Hugues, en me moquant de lui je l'avoue que lorsque l'on va regarder cette vidéo (plan alterné) on risquerait d'avoir la nausée. J'ai suivi les cours facultatifs de Mr Jablonka sur la vidéo avec Lucie et donc on a appris comment effectuer une interview. Il me cède la caméra. (Fallait t'inscrire à ce cours Hugues !!! ;)

On accoste encore et encore des passants mais ils se disent pressés. Ils s'arrêtent le plus souvent mais dès que l'on parle de vidéo ils refusent et s'empressent de partir. On est à côté du lycée mais ils ne sont pas majeurs donc même pas la peine de les arrêter.

On arrive à interviewer un mec, un graffeur. Je suis deg car ses réponses étaient pertinentes mais il faisait nuit et beaucoup de voitures passaient donc je ne sais pas si on pourra utiliser ces images. Il nous a dit que ces murs faisaient « vivre les murs ». J'ai trouvé cette expression poétique. Il nous a révélé que les locaux de la RATP allaient être vendus et que donc ils seraient détruits et que par conséquent de nombreuses personnes retomberaient dans l'illégalité.

On interroge aussi une jeune riveraine de 20 ans.

On tombe par la suite sur un autre mec, un brésilien essayant de nous parler anglais, nous, pauvres hispanophones (Lucie et moi). Ce fut intéressant dans le sens où il a vu cet art dans plusieurs pays d'Europe et qu'il a donc pu voir les différences ; et épique car son accent était atroce !!!! Seul point positif ? Il était mignon ! Il fait noir et froid et on se dit qu'il faut tout remballer. Et là, un mec et une fille arrivent et commencent à déballer leur matos. Je me dis qu'on ne pourra pas les filmer mais qu'on peut au moins discuter avec eux, on pourra nous faire notre avis sur le type de personne qui graffe et en apprendre sur eux et aller au-delà des préjugés. Je me lance et les accoste. Lucie se met à parler au mec (je crois qu'elle a un ticket). Quant à moi je parle à la fille. Elle a fait les beaux arts et commence un peu à graffer. Je suis étonnée car elle sait dessiner, elle a fait les beaux arts et pourtant elle me dit qu'il est très dur de graffer car il faut gérer les différents types de bombe, les embouts... J'apprends aussi que ce milieu est particulier et que sur les murs que nous avons admirés des groupes s'étaient appropriés des points du mur et que personne ne pouvait graffer par-dessus car il risquerait des représailles.

Satisfaits de notre journée on décide alors de partir.

Lundi 5 décembre :

Aujourd'hui on n'a pas à partir dehors, on reste au chaud en salle informatique. On doit créer le blog. J'ai pris les devants et l'ai créé. On doit choisir la mise en page car n'ayant jamais fait de blog, j'ai choisi une mise en page un peu au hasard. Et quoi mettre dedans, quoi faire ?

Lucie dictait, je tapais le texte et Hugues devait s'occuper de la musique pour la mettre pour les photos. Lucie est devenue dingue car on n'y connaissait rien. Lucie nous compare aux autres et trouve notre blog nul.

Lundi 12 décembre

Malade je ne suis pas allée en cours mais je n'ai pas chaumé puisque le weekend dernier j'ai effectué des modifications dans le blog, j'ai revu l'esthétique, ait mis des photos mais pour les vidéos je n'y arrive pas. En plus c'est moi qui les ais et n'ais pas eu le temps de les leurs donnés. Je ne suis pas bien je me dis c'est le dernier cours avant les vacances et je n'y suis pas alors je ne sais pas quoi faire pour la rentrée, j'espère que mes acolytes ont bien écouté.

Vacances de Noël

Je bosse tous les jours au centre de loisirs, je suis morte mais je me rappelle qu'il faut avancer dans mon travail J'ai posté quelques commentaires sur les blogs des autres et regarde régulièrement le notre et aie fait quelques modifications. Hugues a posté un sondage, c'est cool !!!

Notre bébé avance lentement mais sûrement et tout le monde s'investie de plus en plus.

Lundi 9 janvier

Lucie et Hugues m'expliquent leurs idées pour notre futur e-book.

Frédérique nous a envoyé pendant les vacances un lien vers un site qui pourrait nous intéressé :

<http://www.youtube.com/watch?v=SgMfLu2DS-A&feature=related> je l'ai mis sur notre blog.

Lundi 16 janvier

Lundi 23 janvier

Début de création de notre e-book.

Lundi 30 janvier

Absence de Frédérique, ça va être dur sans elle. sniff

Lucie et Hugues sont partis réenregistrer l'interview du graffeur ou l'on ne n'entendait rien pour notre e-book. Quant à moi j'essaie de mettre les vidéos sur le blog, ça ne veut pas et je suis en train de devenir dingue, je ne comprends pas pourquoi ça ne veut pas marcher. A parement ce n'est pas moi Maiwenn a aussi des problèmes avec ses vidéos et donc on décide de demander de l'aide à Mr Vigny. Yes, il a réussi à nous aider en modifiant le format des vidéos.

Je crois que je vais lui mettre une petite dédicace sur le blog.

Journal de création S

Quelques précisions sur ce qui suit : les commentaires sont parfois datés, parfois non, mais l'ordre est chronologique donc même sans date précise, le récit est quand même « logique » au niveau temporel.

J'apprends au début du semestre 1 que nous allons travailler sur un e-book destiné premièrement à des jeunes élèves vivant à Montréal. L'idée m'emballe d'emblée d'une part car j'apprécie mes collègues sur ce projet donc travailler avec elles devrait bien se passer (et ce malgré mon appréhension générale quant au travail de groupe, appréhension qui me suit depuis presque toujours je pense !) et d'autre part car le Canada m'a toujours attiré (sans même y avoir jamais mis les pieds, allez comprendre...).

Très rapidement, des idées d'histoire germent dans nos esprits et encore un point positif, je m'aperçois qu'on s'accorde assez bien quant à ce que l'on aimerait et ce que l'on ne voudrait surtout pas. Ainsi, assez vite, on décide que le personnage principal sera un petit alien qui arrive sur Terre, découvre Paris et y accomplit des missions (ce terme me paraissant approprié pour intéresser les élèves).

On pense aussi aux thèmes sur lesquels on voudrait s'attarder : les couleurs, la famille, les aliments, etc...j'aime bien cette idée car il s'agit vraiment d'un vocabulaire très employé et il est indispensable qu'il figure dans notre e-book afin que les petits canadiens apprennent ce lexique de la vie de tous les jours.

Lundi 31 octobre 2011

- Séance à distance, chacun chez soi, mais il n'y a pas grand monde de connecté. On est seule avec Dalila (ce qui m'a un peu déplu d'ailleurs car c'est un travail de groupe et il me semble que personne n'avait prévenu) donc on poste sur le forum des nouvelles sur Moodle nos premières idées pour notre e-book (idées qu'on avait déjà un peu développées avec le groupe en classe lors de la séance précédente) à savoir l'idée d'un vieillard bienveillant qui aide Gustavo en réparant son vaisseau. C'est un allié pour notre jeune alien. On avait à la base pensé à un génie à la Aladin mais je trouve qu'on est assez dans le surnaturel avec un alien, ce n'est pas utile de rajouter en plus un génie, un papi fera très bien l'affaire !

Lundi 7 novembre 2011

- Réflexions sur l'histoire avec le groupe : précisions quant aux personnages (Gustavo l'alien et le vieillard), aux lieux que Gustavo va visiter (boulangerie, galerie d'art, animalerie sur les Quais, grand magasins et des lieux typiques : la tour Eiffel, la pyramide du Louvre, Notre dame de Paris)

- . Précisions sur la trame avec comme base temporelle pour chaque petite aventure de Gustavo les jours de la semaine : logiquement 7 jours = 7 « aventures » dans des lieux différents.
- . En parlant de Gustavo, je dois avouer que j'en suis assez fière : c'est moi qui ai donné l'idée de son prénom ! Quand j'étais petite, un enseignant appelait comme ça les garçons dont il avait oublié le prénom (beaucoup d'élèves finissaient donc par s'appeler ainsi !) . Je ne sais pas pourquoi j'ai pensé à ça mais cette proposition a enchanté les filles.
- . A l'issue de cette séance, je suis satisfaite car j'ai l'impression que l'on a bien avancé : on a les personnages principaux, la base temporelle sur 7 jours et la trame de l'histoire de façon générale. Il reste bien sur beaucoup à faire mais je trouve que c'est un bon début.

Dimanche 13 novembre 2011

- . Dessin chez moi de Gustavo avec deux prototypes (le principal c'est d'essayer !) : à ce moment là, je croise les doigts pour que l'une des filles au moins ait davantage de talent en dessin sinon Gustavo n'aura pas que le prénom qui laisse à désirer !

Lundi 14 novembre 2011

On tente avec les filles de donner un visage à Gustavo : quelle représentation sera élue ?!

- . Le Gustavo de Dalila : mention spéciale pour le côté original (mains, nez en point d'interrogation, tête en accordéon-livre, nombril en spiral), les couleurs vives (jaune,orange...elle ne sait pas encore)
- . On poste les différents prototypes de Gustavo selon les idées de chacune....on fera ensuite une élection pour choisir quel dessin on valide.
- . Finalement, on a choisi la version de Mylène.
- . Le bilan de cette séance est positif : je suis très contente de pouvoir mettre un visage et un corps d'ailleurs sur Gustavo. Je n'avais pas d'idées précises de comment je voulais qu'il soit mais la version de Mylène est parfaite : je le trouve attachant, intrépide, vif...il est génial et avouons-le, tellement bien dessiné.

Samedi 26 novembre 2011

- Période de stage : on tente de ne pas oublier notre petit Gustavo et de penser quand même à notre e-book.
- Je vais sur le blog et Mylène a posté des dessins de Gustavo sous différents profils : chapeau, il rend vraiment bien et je l'adore encore plus qu'avant ! Il a un bon potentiel je pense pour attirer les enfants !
- J'ai fait quelques recherches pour les exercices qu'on a décidé d'intégrer au e-book. J'ai trouvé un bon site : <http://www.ortholud.com/> spécialisé dans les exos de FLE et je le poste sur le blog pour que les filles puissent regarder tranquillement et voir si cela leur convient.

Lundi 5 décembre 2011

- On organise la trame de l'histoire de façon plus précise : on se fixe sur l'idée d'une semaine comme cadre temporel.
- Mise en place du storyboard pour savoir où l'on va : tableau apparaît sur le blog. Chacune d'entre nous est chargée de faire une série de photos ou de recherches de sons. On s'y attèle toutes pour pouvoir mettre en image avec le logiciel Toon Boom le lundi 12 décembre.
- Pour le coup, je pense que c'est là que les réelles difficultés quant aux répartitions des tâches ont commencé à se poser : Leila s'était proposée de faire les photos des différents monuments de Paris le dimanche 11 décembre et nous avions aussi chacune des photos de choses spécifiques à prendre ou bien des dessins à faire.

Lundi 12 décembre 2011

Ce cours a mal débuté : Leila n'est pas là (nous apprendrons plus tard dans la séance qu'elle a des problèmes de dos qui l'oblige à rester au lit) et nous avons donc les photos des monuments qu'à 30 minutes de la fin de la séance. Nous avons spécialement décidé de travailler avec lundi dernier car Leila avait assuré pouvoir les faire et nous les amené pour aujourd'hui. Je me rends compte alors qu'il est vital que chacune d'entre nous tienne au mieux ses engagements lorsque nous répartissons des tâches au sein du groupe sinon on ne peut pas avancer ! Je ne dis pas cela pour Leila en particulier qui est malheureusement malade aujourd'hui mais de façon générale pour chacune d'entre nous et pour les prochaines séances car c'est un travail de groupe, alors le groupe doit fonctionner ensemble afin d'éviter les séances perdues comme celle d'aujourd'hui. Jeanne par exemple avait été absente pour aller travailler sur le terrain dans la classe de son oncle pour son mémoire et elle avait eu la gentillesse de nous envoyer avant par mail ce qu'elle avait préparé afin que le groupe ne soit pas handicapé. En gros, cette séance m'a vraiment démontré à quel point il est important qu'on soit chacune le plus rigoureuse possible afin de ne pas freiner le groupe.

SEMESTRE 2

Début du semestre 2, notre groupe doit faire face à plusieurs difficultés : Mylène et Dalila sont comme convenu parties en Espagne (où il fait 18°C lorsqu'on atteint péniblement les -7°C à Paris...les veinardes !), ce qui nous fait 2 membres en moins. Leila est absente (nous apprenons par Cristina qu'elle avait un rdv à l'hôpital convenu depuis quelques jours), ce qui fait que nous sommes que 2. Du coup, Jeanne et moi tentons avec le reste de

la classe de comprendre le logiciel Toon Boom. Au bout de deux heures, Alexandra parvient à faire tourner les roues de son vélo, c'est un exploit car je suis complètement perdue !

Gustavo a été complètement dessiné par Mylène. Avec Toon Boom, si on veut pouvoir animer le personnage, on doit intégrer les différents membres de son corps au fur et à mesure, ce qu'il nous est impossible de faire (à moins de perdre un temps fou que nous n'avons de toutes façons pas devant nous...). On décide donc d'intégrer le personnage en entier car par chance Mylène nous l'a dessiné sous différents profils, avec différentes expressions traduisant ses humeurs et états d'esprit. Ainsi, à défaut de faire bouger Gustavo, on va faire bouger le décor si on peut dire. On a pas encore testé, je ne sais donc pas encore à ce stade si cela va marcher ou non mais qui ne tente rien n'a rien et nous n'avons pas vraiment d'autres solutions pour le moment.

Avec Jeanne, on décide de profiter du fait que le cours de maths de vendredi n'ait pas lieu pour se retrouver et tenter de fixer la trame du LUNDI car nous sommes effrayées par notre groupe dissous il faut bien le dire et le retard que l'on a l'impression d'avoir pris.

Vendredi 3 février 2012

Je retrouve Jeanne dans l'espoir d'avancer un peu et d'avoir de quoi travailler avec Toon Boom lundi 6 février. Je suis contente car nous réussissons et j'envoies par mail aux différentes filles du groupe afin qu'elles aient un récap' et que chacune ait connaissance de ce que nous faisons. Jeanne poste un tableau sur le blog aussi.

Lundi 6 février 2012

On décide avec les filles de réaliser avec Toon Boom ce qui correspond à la journée du lundi dont on a déjà bien paufiné la trame. Echec cuisant : une des premières scènes consiste à avoir plusieurs vues du globe, celui-ci grossissant progressivement au fur et à mesure que le vaisseau de Gustavo se crashe. Nous avons les différentes vues du globe, nous pensions que la tâche allait être plus ou moins simple, nous nous trompions ! En effet, après plusieurs tentatives pour « découper » le globe avec Gimp et Paint (dont l'utilisation n'est pas forcément facile quand on n'a pas l'habitude), on s'aperçoit que Toon Boom ne reconnaît pas le calque de Gimp car il fait pivoter le globe certes mais le fond avec ! Nous voulions donner une idée de Terre qui « tremble » pour matérialiser la chute du vaisseau (avec une vue du vaisseau donc, afin que les élèves s'identifient à Gustavo et occupe sa place), si le fond bouge également, cette matérialisation est impossible.

Je sors donc de ces deux heures de cours déçues car nous n'avons pas avancé de façon significative, les semaines passent et nous n'avançons pas, c'est assez stressant ! J'ai l'impression que ce logiciel est mon pire cauchemard et je regrette de n'avoir personne dans le groupe « de la baguette aux pancakes » qui maîtrise la chose car à ce niveau là, Jeanne et Leila sont aussi perdues

que moi. Julie gère pas mal mais elle a aussi son travail à faire avec son groupe et c'est toujours délicat de la déranger pour qu'elle nous explique ou nous montre quelque chose.

On choisit de s'envoyer chacune par mail les versions du MARDI d'ici au jeudi soir (9 février donc) puis les versions du MERCREDI et JEUDI pendant le w-e du 11 février afin de se mettre d'accord sur ce que l'on veut et d'avoir le storyboard quasi complet le lundi 13 février.

Mercredi 8 février 2012

Afin que la communication soit claire dans le groupe, je laisse un message sur le blog afin que tout le monde (membres « de la baguette aux pancakes » ou autres) soit au point sur les tâches à remplir pour la bonne avancée du projet et je m'attaque à ma version du MARDI et du MERCREDI/JEUDI dans la foulée. J'envoies tout par mail à mes collègues et espère une réponse rapide de leur part ainsi que leurs versions car idéalement, on a choisi AVANT lundi ce que l'on gardait ou non.

Lundi 13 février 2012

La séance commence de nouveau mal car malgré ce que l'on avait convenu ensemble, je n'ai reçu que la version du MARDI de Jeanne. Elle m'avait prévenu ne pas avoir le temps de faire le MERCREDI/JEUDI. Leila n'a que le MARDI sur elle, qu'elle n'a pu nous envoyé car elle avait un problème d'ordinateur et dit qu'elle n'avait pas compris ça comme ça...je dois avouer que j'ai horreur de ça : personnellement, quand je m'engage à faire quelque chose, je le fais (à moins d'un cas de force majeure) et ce d'autant plus lorsque je sais que je peux pénaliser mon groupe. On manque tous de temps, on a tous beaucoup de choses à faire que cela soit à l'iufr ou en dehors mais on se doit de faire les choses le plus correctement possible. On avait quand même décidé ensemble (aucune de nous trois n'a imposé quoique ce soit aux deux autres...) de se laisser une semaine pour faire MARDI, MERCREDI et JEUDI et de se l'envoyer avant (maximum dimanche en fin d'après midi) afin d'avoir tout de prêt pour aujourd'hui, c'est même récapitulé sur le blog au cas où on oublie....au final, nous n'avons que les mardis de Jeanne et moi au lieu des mardis, mercredis, jeudis de Leila, Jeanne et moi.

Je n'aime pas jouer les méchantes mais je redis aux filles ce que j'avais déjà eu l'occasion de dire gentiment (notamment à Leila) dans le passé : faut vraiment faire un effort, comment peut-on y arriver et présenter quelque chose de bien en mai si le travail qu'on se répartit n'est pas fait en temps et en heure ?

J'en ai parlé par honnêteté et on tourne la page, le but n'est pas de faire de leçon de morale, j'espère à présent que ça ira mieux car je pense que les semaines vont passer extrêmement vite, que nous devons nous organiser au mieux et communiquer (blog, mails, sms, dialogue oral – on parle toutes les trois en dehors de cette UE alors pourquoi ne pas aborder le sujet du e-book ?!), j'écris cela dans

ce journal de bord car ça fait parti de mes ressentis lors de l'élaboration du e-book et du travail en groupe, je m'inclus dans tous ces constats, on doit toutes se bouger ! Je veux juste qu'on fasse quelque chose de bien, dont on puisse être fière et avec lequel les petits canadiens de Montessori vont apprécier travailler !

On commence la séance en visionnant le storyboard complet du groupe d'Emma remanié par Mme Longuet. J'ai une idée plus claire du degré de détail attendu pour chaque planche et nous allons profiter de cette séance pour faire le storyboard du LUNDI sur ce modèle puis l'envoyer à Mme Longuet.

Vacances de février :

> Je profite de ses vacances pour avancer dans le storyboard. On a envoyé lors du dernier cours avant les vacances le LUNDI à Mme Longuet qui nous l'a renvoyé corrigé.

Je me cale donc sur ce modèle pour faire le mardi et le jeudi que j'envoie aux filles pour qu'elles les valident, apportent leurs corrections si elles souhaitent en faire. Jeanne fait de même avec le mercredi.

Une fois cela fait, j'envoie le tout à Mme Longuet.

Lundi 5 mars :

> En classe, on fait un petit point avec les filles sur la fin du storyboard et on organise les choses à faire pour la séance suivante : Leila va nous faire quelques décalques du globe dont on a besoin pour la scène du crash de Gustavo, ainsi que le storyboard pour le week-end. Jeanne compte faire le vendredi afin de l'envoyer à Mme Longuet. Pour ma part, je dois chercher des photos du château de Versailles et les modifier pour leur donner un aspect 'dessin'.

On utilise les tablettes numériques et on est très contente de voir que l'on peut ainsi dessiner notre Gustavo à partir des dessins de Mylène que l'on a imprimé. On en profite pour envoyer un message à Mylène afin qu'elle dessine un Gustavo portant un micro et montrant quelque chose du doigt. On souhaite en effet lui faire jouer les guides touristiques sur une péniche !!

Mardi 6 mars :

> Je profite d'un moment libre pour chercher des clichés du château de Versailles et de ses jardins.

Je pense qu'on se limitera à une visite extérieure du château mais je vais tout de même voir pour quelques photos de l'intérieur.

Je ne suis pas sûre du résultat que j'obtiens en les modifiant avec photofiltre, j'envoie quand même aux filles et au pire, je leur proposerais d'imprimer ces photos et de les décalquer sur papier pour les intégrer par la suite sur Toon Boom (soit avec les tablettes numériques, soit avec la fonction "vectoriser")

Lundi 12 mars :

> Mr Couprie nous sauve : il nous apprend beaucoup de choses qui vont nous faire avancer très vite ! Premièrement, pour les vues du château de Versailles (au programme VENDREDI pour Gustavo) et de la Tour Eiffel et de Notre Dame lors de la balade en péniche (Samedi et dimanche), il nous apprend qu'il y a une banque de données (wikimedia) où l'on peut prendre ce qui nous intéresse !

Il nous donne aussi une technique sur photoshop pour intégrer Gustavo et les vues de la Terre (scène du crash) sans avoir de fond !

Leila a sélectionné quelques bruitages qu'elle nous a envoyé par mail, on va les écouter et choisir ceux qui nous plaisent le plus.

Lundi 26 mars :

> Avec Toon Boom, on met en place la première scène du crash. Gwen nous aide à utiliser le logiciel. On peint avec Paint les différents de Gustavo qu'on a et qui correspondent à cette scène.

Lundi 2 avril :

> Mylène ne peut pas nous dessiner le papi. Nous le voulions de dos. Dans un premier temps, nous avons pensé à photographier un homme d'un certain âge mais nous n'avons trouvé personne. Finalement, nous choisissons un personnage sur google. On s'inspirera de ce personnage (Geppeto de Pinocchio) en lui ôtant toutefois la houpette et en lui rajoutant un peu de barbe. Mme Longuet nous décalque le dessin trouvé sur internet.

Pendant ce temps avec Jeanne, nous avançons en réalisant avec Toon Boom les scènes sans le papi. On s'attaque donc à la scène du marché dans laquelle Gustavo doit aller chercher les ingrédients pour faire la ratatouille.

Vacances d'avril :

> Leila m'appelle pour me dire qu'elle a fait quelques photos de stands de marché. C'est gentil de sa part mais elle aurait du se renseigner avant sur ce que Jeanne et moi avions fait les lundis où elle était absente car du coup, on a déjà réalisé sur Toon Boon les scènes de marché.

Elle poste également sur le blog les dialogues validés par Mme Longuet. On pourra ainsi les intégrer à la rentrée.

Lundi 30 avril :

> Cours sur la cartographie à rendre le 21 mai. Cela ne vas pas être pratique de se consulter avec les filles en raison du stage dans les différentes écoles où nous sommes affectées.

Explication de l'enjeu des évaluations certificative et qualitative.

Journal de création J

Lundi 31 octobre :

Le lundi 31 octobre, précédent le 1^{er} novembre nous avons décidé de le « férieriser » nous avons donc eu des travaux à faire et à poster sur moodle afin de ne pas avoir à se déplacer jusqu'à molitor. Lire sur moodle un extrait d'un manuel scolaire et commencer à poster nos premières trouvailles concernant le e-book. J'ai posté le mien quelques jours avant le jour J.

Lundi 7 novembre :

L'histoire principale commence à se dessiner, on choisi de faire faire à notre héros Gustavo un périple d'une semaine. Il pourra comme ça faire différentes activités qui lui donneront l'occasion de découvrir la culture français. On choisi ensuite ces activités marché, musée, école... Le marché est vraiment l'activité que je préfère et qui me tient vraiment à coeur, car je pense qu'avec se que l'on veut en faire, il sera très facile pour le PE de faire une recette française avec sa classe ce qui permettra aux élèves de réellement prendre part à l'histoire.

Malgrès tout à la fin de la séance je me demande si notre tour d'horizon n'est pas trop limité (Paris seulement)...

Lundi 14 novembre :

Séance haute en couleur : après un "concourt", que Mylène et moi surnommons l'élection de MISTER GUSTAVO nous avons finalement tranché, notre petit extra terrestre sera un rondouillet petit bonhomme à 4 bras... en effet le Gustavo de Mylène a remporter l'élection. J'en suis très contente je le trouve vraiment très beau!!

Lundi 21 et 28 novembre :

STAGE

Dimanche 4 décembre :

Je me suis complètement laisser submerger par le stage et je n'ai rien avancé pour notre E-Book, je fais donc un petit tour sur le blogue et je m'aperçois que Mylène et Dalila ont elles fait qlq recherches concernant les exercices que l'ont voudrait intergrer. Le logiciel "Didapage" à l'air super!

Lundi 5 décembre :

La trame prends forme! Dalila nous trouve le programme à suivre (programme scolaire de nos petits canadiens) pendant que Mylène, Sarah et moi notons les idées qui fusent, nous sommes toutes hyper

motivées, le projet prends réellement forme et nous nous y attachons. (Heureusement qd même que Sarah qui a plus les pieds sur terre nous restreint un peu.)

En tout cas tout le monde semble s'accorder très facilement. Je pense vraiment que l'idée du découpage en jour de la semaine et pas mal car ca permet d'encren l'histoire dans le quotidien et du coup les élèves s'y reconnaissent plus vite et plus facilement. En plus ca permet d'intergrer différentes notions de la culture française.

Je n'ai pas bien compris l'histoire du 2eme E-Book (celui pr les exercices)

Lundi 12 décembre :

On a un peu de mal à commencer la séance aujourd'hui'peut être les vacances qui approchent...)
Malheureusement Leila n'est pas là et nous ne parvenons pas à récupérer les photos qu'elle nous a fait. Ce n'est pas grave nous avançons d'autres tâches : Dalila prend des vues de la Terre, Sarah, Mylène et moi colorions sur Gimp les super Gustavo que Mylène a fait.

Lundi 19 /26 décembre et 2 janvier :

Vacances

Lundi 16 janvier :

Intersemestre.

Lundi 30 janvier :

Petit moment de faiblesse avec Sarah, d'une part on se sent un peu seule en raison du départ de deux deux erasmus (même si on les connait et qu'on sait bien qu'une fois le choc de l'arrivée, elles nous rejoindront vite), mais on voit aussi que malgré tout la dead line se rapproche à grands pas, qu'on ne maîtrise toujours pas Toon Boom. Mais surtout Mme Longuet nous donne de plus amples informations sur ce que l'on doit vraiment réaliser et grosse frayeur : ca ne colle pas du tout avec tout ce que l'on a fait depuis le début de l'année!!

Heureusement à la fin de la séance on s'aperçoit que l'écart entre notre E-Book et les attentes de Mme Longuet n'est pas si grand... mais tout de même séance forte en émotions!!

Cette frayeur nous reboost Sarah et moi et nous décidons de nous voir en dehors du lundi pour finaliser tous les éléments de la trame afin de pouvoir nous consacrer entièrement à Toon Boom les lundis matins.

Vendredi 3 février :

Rdv avec Sarah en salle info pour finaliser le lundi, on lance aussi un vote pour le titre du E-Book.

Nous sommes plutôt satisfaite du résultat, mais ca nous a pris plus de temps que prévu, espérons que les jours suivants seront plus facile à réaliser.

Lundi 6 février :

La séance commence par un "CM" sur Toon Boom, ca me parait vraiment de plus en plus compliqué, même si je reconnais volontier que ce sera bien plus interessant d'un point de vue pédagogique.

Nous décidons donc de nous répartir la réalisation de la trame, mais surtout nous voulons que cette-ci soit faite à la maison pour pouvoir ne faire que Toon Boom le lundi.

Lundi 13 février :

On finalise la trame jusqu'au jeudi : c'est à dire qu'on se met d'accord sur les differentes versions... qui ne sont d'ailleurs pas très différentes car j'ai oublie de faire ma part du travail , pas toute ma part du travail mais une partie!! Et que Leila non plus ne l'a pas faite, on arrange donc principalement le travail de Sarah de façon à ce qu'il convienne à tout le monde et on trouve d'ailleurs de supers idées comme les accents ou la télé!

Vacances :

Sarah et moi continuons le story board des jours de la semaine. Sarah s'occupe du mardi et du jeudi, je fais le mercredi (je n'ai pas eu le temps de faire le vendredi).

On se renvoie les jours l'une l'autre pour être sûre que le travail nous convient puis nous l'envoyons à Mme Longuet.

Lundi 5 mars :

On profite d'être toutes réunies pour se répartir le travail. Pour ma part je fini enfin le story board du vendredi ! Leila, elle s'occupe du WE (réuni en un bloc), Sarah trouve des photos du château de Versailles.

Mme Longuet a rapporté des tablettes graphiques, on est donc très contentes car on va pouvoir dessiner les Gustavo de Mylène !!

Lundi 12 mars :

Mme Longuet n'est pas là, Mr Couprie la remplace donc. Il nous aide énormément en nous indiquant comment intégrer les personnes sans le fond, grâce à Photoshop !! (on aurait pu le faire avec les tablettes, mais cela aurait pris beaucoup plus de temps).

Mr Couprie nous indique aussi une sorte de « banque de données » où sont regroupées des images libres de droits, nous pouvons ainsi y chercher la vue de Versailles et de la tour Eiffel.

Lundi 26 mars :

Séance très productive : on peint les Gustavo sur paint et grâce à Gwen on réussit ENFIN notre première scène sur TOON BOOM. (Je dois avouer qu'on est assez fière... !).

Lundi 2 avril :

Mylène nous apprendre qu'elle ne pourra pas dessiner le papi dont nous avons besoin.

Heureusement Mme Longuet propose de nous aider et nous dessine un super papi vu de dos (comme nous le désirions).

Sarah et moi avançons les scènes sur TOON BOOM, notamment celle du marché.

Annexe 3 Les forums

Forum1AnimationCanada301011

par JB, Sunday 30 October 2011, 19:24

Alors, juste un petit résumé de ce qu'on s'était dit en cours : on a pensé pour notre e-book à l'histoire d'un petit extra-terrestre (pas un Français, ni un Canadien, ni, ni, ni... pour une identification plus facile de la part de la classe canadienne). Bref ce petit « être » se retrouve projeté sur Terre, en France, à Paris et va donc devoir découvrir la ville.

Moi je m'étais aussi dit que ça pourrait être sympa de lui faire visiter la ville sous forme d'énigmes : pour pouvoir rentrer chez lui il devra remplir tout un tas de missions, ces missions le feront voyager dans tout Paris et lui feront découvrir la vie en France (un peu comme le livre dont je vous avais parlé) Je ne sais pas ce que vous en pensez...

par FL, Sunday 30 October 2011, 22:06

L'idée de mission à accomplir est intéressante. Elle invite le lecteur à agir.

Par BD, Monday 31 October 2011, 08:50

Bonjour à toutes, j'espère que vous avez passée de bonne vacances. Merci pour le récapitulatif jeanne,je suis actuellement connecté.Je pense que nous devrions consulter les livres que madame Frédérique longuet à poster.Au sujet du logiciel d'animation il sera à l'IUFM courant octobre.



bon courage les filles.

par RB, Monday 31 October 2011, 09:11

j'aime bcp l'idée d'alien perso! mais je pense qu'il lui faudra soit un ami terrien soit un membre de sa famille avec lui pour éviter que les enfants se disent qu'il est tout seul et abandonné :\$

par SC, Monday 31 October 2011, 09:15

Oui c'est pas faux, ou alors une sorte de "génie" qui apparait ponctuellement pour guider le héros.

par BD, Monday 31 October 2011, 09:16

Sa mission sera d'apprendre le français de manière ludique tout en découvrant Paris. Une invitation à la culture et à la langue française...

par BD, Monday 31 October 2011, 09:19

oui l'idée d'une aide avec l'onglet qui apparaît quand l'enfant a des difficultés..cela peut sous forme d'un génie très bonne idée...

par SC, Monday 31 October 2011, 09:26

On pourrait aussi introduire des "points culture" comme dans le e-book avec les deux enfants qui se baladent à Paris pendant que leur mamie joue au bridge..l'idée n'est pas de faire un copier-coller, on peut aussi parler cuisine, lieu typique pour telle ou telle activité, etc...

par BD, Monday 31 October 2011, 09:29

Nous pourrions mettre en scène l'extraterrestre dans une salle de classe,dans une boulangerie,bref dans des endroits de la vie au quotidien .De cette manière l'enfant aura un vocabulaire variés

par SC, Monday 31 October 2011, 09:37

Dalila, je crois qu'on est que toutes les deux..je propose qu'on se mette déjà d'accord ensemble puis on soumettra nos idées aux autres par la suite 😊

Donc on part sur l'idée d'un petit alien arrivé (par hasard ? par curiosité avec une envie de découvrir ? Et il lui faudrait un petit nom sympa ^^) sur Terre à Paris. Il n'est pas seul à 100% car il a un "génie" (ou joker, ou ange gardien (à la Joséphine ^^), ou que sais-je encore !) qui l'aide quand c'est nécessaire.

Au cours de sa visite de Paris, il peut y avoir des endroits typiques (Tour Eiffel, Montmartre...on essaiera de se mettre d'accord pour sélectionner les lieux) et d'un autre côté, des endroits plus ordinaires mais qui font découvrir comme tu as dit la vie quotidienne française et de ce fait le vocabulaire qui va avec (baguette et croissants à la boulangerie par exemple).

Je pense qu'on a peu près le corps, la base..il faudrait maintenant penser à une chute pour la fin de l'aventure de notre alien.

par BD, Monday 31 October 2011, 09:44

Bonjour Sarah 😊.On a peu près tout,il faudra juste intégrer des exercices de français pour l'apprentissage de la langue aussi hormis l'aspect culturel et le vocabulaire il faut que l'enfant puisse

construire des phrases. Pour la chute je pensais à un sorte de quiz ou autre testant ce que l'apprenant à retenu qu'en penses tu

par SC, Monday 31 October 2011, 09:54

J'avais pas pensé aux exercices à inclure, j'étais focalisée sur l'histoire en elle-même mais tu as complètement raison, il en faut !

L'idée du quizz est vraiment bien aussi, l'alien pourrait s'adresser directement aux enfants "J'ai beaucoup aimé ma visite mais je ne me souviens plus comment on dit "... " ?" ...en gros, il les invite explicitement à dire tout ce qu'ils ont appris.

par SC, Monday 31 October 2011, 10:00

Juste une chose : tu vois les exercices placés à quels moments dans la progression de l'histoire ? A la fin d'un chapitre (mais je ne sais pas si c'est très pertinent de diviser en chapitre, tu en penses quoi ?) ?

par FL, Monday 31 October 2011, 10:34

Qu'entends-tu par exercice?

par FL, Monday 31 October 2011, 09:44

De bonnes idées! 😊 A creuser... Voici quelques thèmes abordés par les petits canadiens qui utilisent le livre *étude de la langue CE1*, éditions Belin:

l'alphabet

l'emploi du temps

le nom de personne, d'animal, de chose

la famille, l'arbre généalogique

l'emploi du temps, le calendrier

les vêtements

les repas, recettes de cuisine etc

Il y a d'autres thèmes que je vous communiquerai plus tard car ma fille, la chipie, prend mes livres pour jouer à la maîtresse! 😊

par SC, Monday 31 October 2011, 09:57

Merci, je pense qu'il y a plusieurs thèmes qu'on peut facilement inclure dans l'histoire !

par FL, Monday 31 October 2011, 10:32

Oui, c'est exact. Et puis, vous pouvez utiliser les thèmes de communication listés dans le CECRL.

Forum2AnimationAllemagneA311011

Par DM, Monday 31 October 2011, 09:02

Bonjour à tous !

Nous allons tout d'abord poser le cadre de notre e-book.

Il est destiné à enseigner le français à des élèves allemands. Nous avons pensé à le produire autour d'une histoire de détectives, d'où le nom du blog (<http://joueaudetective.blogspot.com/>). Nous avons pris 2 petites filles, une française, Anaïs, et une allemande, Annika. Annika est arrivée en France il y a peu et est dans la même classe de CE2 qu'Anaïs. Les deux petites filles vont se lier d'amitié (ce sera l'occasion de présenter les deux cultures allemande et française). Elles vont ensuite être amenées à rechercher quelque chose (qui nous reste encore à définir), et , pour ce faire, vont voyager ensemble. Cela nous permettra de mettre en place un vocabulaire à la fois simple et à usage quotidien.

par RB, Monday 31 October 2011, 09:06

Sachant qu'on pensait les faire découvrir qu'un de leur camarades est soit un fantôme soit un vampire ou qch dans le genre^^ (en restant qd même très vigilantes pour pas traumatiser les enfants)

par FL, Monday 31 October 2011, 09:57

Les enfants aiment jouer au détective 😊. Je vous conseille de feuilleter quelques livres pour les enfants tels que le gang des petits suisses chez Milan poche (C'est insensé! où sont passés les petits-suisses du quartier? Le détective Félix File-Filou mène l'enquête) ou j'enquête avec Malinou (Rastapouette a quitté sa maîtresse pour Isodara dont il est amoureux, il a fait croire qu'un chat l'avait enlevé. C'était une mise en scène...

Forum3AnimationAllemagneB291011

par GO, Saturday 29 October 2011, 10:39

Bon alors voilà, je lance le sujet, et j'en profite pour faire un petit point sur nos avancées pour le e-book.

On est partis sur un projet de FLE à destination de petits allemands. Notre idée, c'est de partir de la rencontre entre deux petits superhéros, un allemand et un français, qui se rencontrent à Paris, dans le cadre d'un échange, le petit allemand ayant pour mission d'apprendre le français, et de découvrir

la culture française.

Moi j'imagine bien nos deux petits bonhommes (Lucien et Kaspar) avec un physique de Samsam, le petit héros pour enfants. Ils feront plein de bêtises.

J'ai quelques amis qui dessinent, je pourrais leur demander de nous faire les petits superhéros et leurs familles / amis.

Voilà, à vos idées 😊

(Bon weekend 😊)

par GO, Saturday 29 October 2011, 10:45

Je pensais aussi ajouter dans le e-book les chansons françaises cultes, pourquoi pas sous la forme de petits karaokés, ou de clips où on pourrait faire apparaître les paroles.

Brassens, Brel, Ferré, jusqu'au répertoire actuel, Thomas Fersen et cie...

par FL, Sunday 30 October 2011, 21:52

Bonne idée le Karaoké pour entraîner la lecture.

par FL, Sunday 30 October 2011, 21:49

Côté "bêtises", je pense à Tom Tom et Nana ou à Anatole Latuile! Une pluie de bêtises!!!!

par JC, Monday 31 October 2011, 08:57

Pour Samsam pourquoi pas il y a bien l'idée du petit super héros. Après pour Tomtom et Nana ils sont quand même très bien pour ce qui est de la représentation « typique » d'enfants français. D'un autre côté Tomtom et Nana est beaucoup moins récent que SamSam. Je ne sais pas si actuellement les enfants vont savoir qui sont Tomtom et Nana, or Samsam étant un dessin animé de leur génération cela leur correspond peut être mieux. Pour le karaoké les chansons de Jean Jacques Goldman (juste pour dire de pas l'oublier ^^) sont très bien aussi pour les enfants.

Ça pourrait être sympa aussi de chercher des comptines qui sont à la fois chantées en français et en allemand.

Pour le correspondant allemand j'ai cherché sur internet : der kleine Herr Paul par exemple mais je n'ai pas trouvé grand chose et je ne connais pas trop. Je pense que ça serait mieux si on applique à chacun un style différent?

par FL, Monday 31 October 2011, 10:00

De toute façon, il faudra créer votre super-héros. Alors, c'est quoi pour vous un super-héros?

Forum4AnimationAngleterre311011

par ELP, Monday 31 October 2011, 10:37

Bonjour à tous,

Donc, je vais rappeler le thème de notre e-book.

Il est destiné à des enfants étrangers qui apprennent l'anglais, il sera donc rédigé en anglais!

Au sujet des personnages on pensait mettre un petit garçon et une fille avec des uniformes d'écoles anglaises mais l'idée de Cristina de nous représenter en personnage est une bonne idée je trouve!

Alexandra en anglaise, Cristina en française ou pourquoi pas en italienne, ce qui permettra à plus de monde de s'identifier aux personnage et moi en française.

Il nous reste a discuter de l'intrigue...

On doit prendre en compte le programme anglais école primaire palier A1 (que j'ai trouvé sur le site Eduscol) <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8anglais.pdf>

par CM, Monday 31 October 2011, 10:44

Je vais rajouter que le principe est de nous filmer dans des endroits de la vie quotidienne (la rue, la cuisine, la classe...)

Pour ce qui est de la forme dont nous avons discuté, en règle générale on pensait procéder par:

- une première vidéo on exposant le vocabulaire de manière aléatoire (par exemple, on « se promène » dans la cuisine en pointant « the dishes », « a fork », « a fridge », etc.). Une « leçon » associée dans le post reprendra par écrit le vocabulaire utilisé, avec d'éventuelles remarques si nécessaire.
- une seconde vidéo, où on simulerait un dialogue à partir du vocabulaire appris (ou pas ? ou parfois aussi un dialogue mis à part, comme pour la présentation...). (La suite de) la leçon reprenant ce dialogue.
- Des exercices, sous forme de textes à trous ou de mots et images à relier, ainsi que des quiz pour finir
- Enfin, des petits plus, comme des chansons ou des petites histoires à lire (parfois ou toujours ?)

par FL, Monday 31 October 2011, 11:13

Votre idée des identités du groupe à garder est excellente 😊. Vous pouvez vous croquer et devenir les personnages de l'album. Ces personnages peuvent évoluer dans des endroits filmés ou sur des photos prises dans des endroits de la vie quotidienne pour que ce soit authentique mais

ATTENTION, il faut que les lieux soient des lieux anglais pour l'apport culturel.

Il vous faut une histoire pour enfant qui véhicule vos cultures dans un décor anglophone. Vous pouvez utiliser vos langues respectives (français, italien, anglais).

Qui êtes-vous? Des journalistes? Des détectives? Des aventurières?

par AG, Monday 31 October 2011, 19:50

De bonnes idées !

Au sujet des personnages: j'aimais bien notre idée de deux écoliers anglais, du coup j'ai fait des dessins. Je les posterai sur notre blog for you to see... J'ai pensé au prénoms Tom and Lucy, typiquement anglais et facilement prononçables). Par ailleurs, nous sommes trois filles, et avec le 'politiquement correct' and all that, c'est peut-être trop 'girl power' pour nos futurs lecteurs masculins...en plus, j'aimerais aussi viser des enfants allemands, et si les trois personnages représentent la France, le UK et l'Italie, ça manque de cohérence pour moi.

J'aime bcp l'idée d'un 'vocab-vid' pour chaque thème abordé. On devra faire attention à la qualité de l'image et du son (pas trop de background noise, image bien claire etc.) que ça fasse aussi pro que possible!

Par rapport aux paysages authentiques anglais, j'y vais à Noël, je pourrais prendre quelques photos (pour qu'on voie a red telephone box, a black cab, etc)

Samedi, je donne un cours d'anglais à une classe de dix petits français. Cette semaine le thème sera Bonfire Night, et on va faire un bonfire ensemble, (sans brûler quoi que ce soit, of course!) et faire toaster des sausages and marshmallows (pas en même temps bien entendu - sugary sausages, yuk!). Ce sera l'expérience et je vous raconterai comment ça s'est passé - l'idée est de faire participer les enfants un maximum, de les faire parler un maximum, et de leur laisser un bon souvenir du cours. Le côté participatif/oral/amusement est primordial pour apprendre une langue, je pense...

Any thoughts, fellow ebookers ?

par AG, Tuesday 1 November 2011, 10:37

Salut les filles ! J'ai beaucoup réfléchi hier soir, et je ne sais pas si c'était grâce à Hallowe'en, mais je pense avoir trouvé une bonne intrigue.

Finalement, l'idée que nous soyons les personnages est meilleure que les deux écoliers, car on peut se dessiner, et ce seront les mêmes personnages que dans les vidéos, donc plus cohérent. Voici ce que j'ai pensé...

- Les bijoux de la Reine d'Angleterre ont été volés !
- Le gouvernement anglais fait appelle aux deux meilleurs détectives anglais (càd nous, style Sherlock Holmes et Dr Watson – il faudrait être déguisées)
- Notre enquête va nous emmener à interroger tous ceux qui se trouvaient dans son palais au moment où le vol a eu lieu.
 - La cuisinière
 - Les gardiens
 - La femme de ménage
 - Le majordome (butler)
 - Le chauffeur
 - (d'autres?)
- Chaque personnage dit ne pas avoir vu le voleur, mais...nous donne un indice, qui permet de se rapprocher de la vérité...(chaque fois on peut demander au lecteur de dire qui il soupçonne)
- Finalement, tous les indices indiquent un dernier personnage, mais celui-ci a un alibi solide (peut-être dînait avec un des détectives)
- Le soir, dans le palais, on entend des bruits étranges dans la pièce au-dessus (argenterie qui tombe etc)...on court pour voir, appareil numérique à la main, prêts à capter au moins une photo du voleur...on rentre, il fait complètement noir, vite on prend la photo de la pièce, la lumière ne s'allume pas, on allume nos torches (on peut faire un truc sympa et plein de suspense avec les torches), et on voit la fenêtre qui est grande ouverte...le voleur n'y est plus.
- La déception est grande, mais on regarde la photo prise, et on voit, avec étonnement.....un fantôme ! (ça peut aussi être un personnage, le côté fantastique plairait bien aux enfants, fantôme peut être dessiné et calqué sur une photo qu'on met dans l'eBook.)
- Le voleur nous a laissé un mot...'je suis un fantôme-pilleur, c'est plus fort que moi, rendez-vous au parc sous l'arbre XXX demain à la nuit-tombé...'
- Au parc, (un parc à Paris qui fait 'à l'anglaise') on se rend à l'arbre phare et à ses pieds il y a tous les bijoux, et plein d'autres objets de valeur, avec un mot : 'j'arrête...donnant une raison etc.'
- Les détectives rendent les bijoux à la Reine, and everyone has a tea party !

Tout au long, on peut insérer des photos d'endroits typiquement anglais, (les deux détectives au salon de thé qui réfléchissent...(il y a un salon de thé 'à l'anglaise' à Paris).

Chaque réponse des personnages interrogés est un film à part, on doit cliquer dessus pour avoir sa réponse...

pour le bruit dans la pièce au-dessus, on peut insérer juste une bande sonore. (« Suddenly, they heard a suspicious noise in the room upstairs...click here to hear the sound ») ou un truc du genre.

Etc,etc,etc

Je pense qu'on peut vraiment s'amuser avec cette intrigue, est-ce qu'elle vous inspire aussi ?



par FL, Wednesday 2 November 2011, 11:44



Youpi Alexandra! Vive la reine et les fantômes!

par DM, Monday 7 November 2011, 09:00

Je trouve cette intrigue super !! N'oubliez pas de mettre une belle photo de bijoux pour attirer les petites filles :D

Forum5AnimationAllemagneC311011

par VP, Monday 31 October 2011, 16:00

c'est le premier groupe constitué !!!

par VP, Monday 31 October 2011, 16:05

il faut qu'on mette en place un story-board

moi je suis particulièrement à l'aise avec les outils (logiciels) donc je suis toujours prête à bidouiller et à réaliser des choses pour comprendre vite = c'est quand même la base pour pouvoir réaliser son livre "virtuel"

le contenu on peut au-moins l'avoir au format papier pour modifier facilement ...

on avait prévu de commencer par des photos de nous complètement destroy, c'est ça?

mais comment tu vois ça?

par MS, Monday 31 October 2011, 16:12

oui on se présente avec une photo portrait ou on fait des grimaces...il faudrait d'ailleurs créer le blog

par MS, Monday 31 October 2011, 16:18

on en reparlera avec aleksandra

par MS, Monday 31 October 2011, 16:23

Vous avez un lien vers une démo du logiciel Toon Boom sur le premier forum.

par MS, Monday 31 October 2011, 16:31

je télécharge un shareware pour découvrir le logiciel et maîtriser quelques boutons utiles pour ce qu'on voudra réaliser

je maîtrise bien le logiciel flash et il semblerait que ce soit le même genre de logiciel mais en plus ludique ... donc c'est encore mieux !

par VP, Monday 31 October 2011, 16:23

quel blog?

on a pas encore de titre?

il faut déjà avoir une adresse gmail pour aller sur blogger

wé mais le hic est qu'il nous faut un scénario avec un sujet précis pour faire découvrir ou présenter

aux enfants allemands (puisque nous allons en stage là-bas) la réalité en France
mais sur quoi (le sujet) veux-tu travailler?
au début il est bien de se présenter avec nos photos qu'on animera, qu'on décomposera, qu'on
transformera et qu'on habillera etc...
mais ensuite?...

par FL, Monday 31 October 2011, 17:11

Ensuite il faut créer un album pour des enfants qui apprennent le français! Avez-vous regardé les
pages du livre interactif de chez Nathan?

Qui sont vos personnages? Des explorateurs? Des aventuriers? Des journalistes? Des grands
reporters?

Forum6AnimationEspagne011111

par TH, Tuesday 1 November 2011, 19:08

Alors, comme je le disais dans une autre partie du forum, on a la chance de pouvoir exploiter 3 langues, trois nationalités différentes au sein d'un même groupe (espagnol, anglais, français).

Pourquoi ne pas trouver un filon permettant de mettre en scène ces 3 langues?

J'avais l'idée d'utiliser les expressions type idiomatismes:

je donne un exemple:

En français on utilise l'expression "quand les poules auront des dents" pour dire ironiquement "jamais" n'est ce pas?

Et bien en espagnol ils ont la même expression signifiant exactement la même chose seulement ils ne le disent pas de la même façon voyez plutôt:

"Cuando las gallinas meen" ce qui traduit littéralement donne en français : "quand les poules pissent"

En anglais là, ils changent carrément d'animal et ça donne:

"When pigs can fly"

Je pense qu'on peut faire des choses marrantes autour de ça, en ajoutant des images, des animations ect...

Quand dites vous?

par FL, Wednesday 2 November 2011, 11:56

Vous avez une richesse certaine à partager en langue alors ne passez pas à côté!

par FG, Saturday 12 November 2011, 17:25

Je trouve que c'est une très bonne idée, j'envisageais aussi de travailler sur les expressions idiomatiques. J'avais l'exemple de l'expression "il pleut des cordes" et de sa correspondance "it rains cats and dogs". Il faudrait qu'on collecte plusieurs expressions de ce type pour avoir une espèce de base de donnée autour de ça pour avoir un peu de matériel

Forum7EthnoMode311011

par VP, Monday 31 October 2011, 16:45

moi j'en sais rien ...?

c'est difficile

ce qui m'intéresse ce serait :

- le jeu dans la rue dans les espaces de loisirs (il n'y en a pas beaucoup à Paris !! sauf des payants ou grados)

- le jouet : du magasin à la poubelle?

- l'atmosphère et les rues de Paris

ah j'en sais rien

qui veut bien se mettre avec moi? euh je crois que je suis avec Aleksandra?

on fait des groupes de 2 ou de 3, j'ai oublié?

par LH, Monday 31 October 2011, 16:59

sur les jeux, tu peux travailler sur les aires de jeux dans les parcs parisiens. Et tu peux en prendre une dans un quartier "chic" et une dans un quartier plus "défavorisé" et faire des comparaisons.

par VP, Monday 31 October 2011, 17:06

wé c'est ce que je pensais faire mais je trouve juste que c'est pauvre en idées (surtout quand il commence à faire froid) et j'ai jamais bien observé les enfants dans les parcs (ils jouent à quoi?)

bon tu vas me dire : ben c'est pas si pauvre en idées du coup :op.

par AI, Monday 31 October 2011, 17:13

Salut Laetiti,

Oui, c'est intéressant...

ma question est si ce ne serait pas trop rentrer dans les clichés, les enfants des quartiers défavorisés sont malheureux et ceux des quartiers riches plus chanceux...

il faut d'habitude souligner le contraste pour faire valoir cette idée...alors qu'en réalité je trouve que c'est faux de penser que les enfants tiennent vraiment à une infrastructure développée.

Mais si justement on démontrerait le contraire...c'est-à-dire que même si les enfants des quartiers favorisés ont plus, il leur suffirait un arbre un espace vert pour jouer au ballon...donc...leur

bonheur ne dépend pas de la richesse du quartier...mais d'autres facteurs...

et l'infrastructure finalement sert à mettre en valeur le quartier?????

par LH, Monday 31 October 2011, 17:22

en ce qui concerne les clichés, je pense qu'en réalité, si l'on se fie juste aux parcs de jeux l'on pourrait avoir de bonnes surprise! Par exemple dans le 18° qui est un arrondissement plutôt défavorisé il y a énormément de jeux pour enfants qui sont en très grande majorité en très bon état car la mairie de cet arrondissement les valorise

par AI, Monday 31 October 2011, 17:28

Oui, pourquoi pas mettre l'accent sur les surprises!

par VP, Monday 31 October 2011, 17:24

euh?... c'est pas ce que je disais, je pensais pas comparer le riche / le pauvre !!! (j'aime pas ça) je veux juste montrer ce qui existe; les jeux existants dans un quartier riche et dans un quartier avec moins d'avantages ...
et que la joie et le sourire d'un enfant sont toujours aussi agréables à voir etc.

par LH, Monday 31 October 2011, 17:29

bien sur, je ne vous encourageais surtout pas à faire de la stigmatisation!

par VP, Monday 31 October 2011, 17:58

c'est pas ce que je pensais : pas de panique Laetitia 😊.

c'est juste que là sur le forum, c'est pas facile de s'exprimer comme on pourrait le faire à l'oral ici il faut juste montrer que même si c'est misérable, le jeu reste un moyen efficace pour que l'enfant s'amuse

et dans d'autres quartiers, on peut jouer avec les mêmes jeux mais d'une autre façon ...

bref je ne fais que proposer

merci pour vos réactions ... je vois un peu plus clair 😊.

par AI, Monday 31 October 2011, 17:01

Salut Valerie!

Je te salue de Pologne. Je veux bien qu'on travaille ensemble.

Pardon pour les accents, il y en a pas sur le clavier polonais...

L'idée des rues de Paris me plaît, mais que veux-tu dire par là?

J'imagine par exemple un itineraire des jeux a Paris pour les enfants selon un theme choisi...

Genre un guide iteractif?

par VP, Monday 31 October 2011, 17:11

qu'est-ce-que je veux dire? ben j'en sais rien je balance des idées parce qu'on habite une ville où tout est possible et je suis perdue ... :o(.

les rues qui se croisent puis forment des étoiles, les rues piétonnes et ces histoires (Belleville et Edith Piaf = il y a une maison avec son nom dessus), les rues et les contes d'enfants, etc...

je vois peu être grand (trop?) j'en sais rien, j'aime bien flâner aussi dans les rues de Paris : pour y trouver tout et n'importe quoi ou n'importe qui, la rue x en 1646 et cette même rue en 2012 etc.

ça te dit?

ps : tout m'intéresse ... et tout est si dense :o(.

par AI, Monday 31 October 2011, 17:25

les rues et les contes d'enfants c'est pas mal, il faudrait voir s'il y a assez de contes en rapport avec les rues de Paris???

par rapport a la rue x en 1646 vs 2012 c'est interessant mais il faudrait trouver les photos d'avant, je ne sais pas si on y arriverait mais on peut toujours essayer.

Selon moi il faut faire quelques recherches pour voir quelle idee est realisable et seulement ensuite se decider ce qu'on fait.

par FL, Wednesday 2 November 2011, 11:53

Les deux idées sont intéressantes. Les contes toucheront peut-être plus les enfants?!?! 😊

Forum8Ethno18ème311011

par MG, Monday 31 October 2011, 15:28

J'aimerais bien travailler sur les magasins et notamment ceux de nourriture dans le 18ème qui reflètent pour la diversité du quartier

par LH, Monday 31 October 2011, 15:41

Oui ça serait très intéressant vu la diversité culturelle de ce quartier.

On pourrait à la fois prendre des photos ou des interview de gens dans des magasins ou lieux de consommation "typiques" pour ne pas dire "clichés" du 18ème et ensuite dans d'autres qui prouvent l'hétérogénéité de ce qurtier et de la France

par FL, Monday 31 October 2011, 15:45

Bonne idée. A quoi pourrait s'intéresser en particulier un enfant du primaire? Épices, odeurs, couleurs, recettes, route des épices, origine des mots, coutumes autour des plats????

par MG, Monday 31 October 2011, 15:51

Il pourrait s'intéresser aux recettes tout en recherchant l'origine des mots de la recette (intitulé de la recette, ingrédient..)

par MG, Monday 31 October 2011, 15:56

Peut être que les restaurants seraient plus attrayant pour les élèves que les magasins de nourriture...Il y serait aussi plus facile de rencontrer des gens que dans les magasins...

par LA, Monday 31 October 2011, 20:58

Les épiceries de quartier c'est plus représentatif que les restaurants en terme de culture culinaire. Si on prend l'exemple des restaurants chinois où on y mange des nems et des rouleaux de printemps

(gros cliché), les famille chinoise n'en mange pas tous les jours, même remarque pour les restaurants japonais, les familles japonaises ne mangent pas des sushis tous les soirs. Bref je pense que les petites épicerie seraient plus adéquats pour ce thème... Enfin c'est mon avis!

par LH, Monday 31 October 2011, 16:02

Il pourrait aussi s'intéresser à ce qui entoure chaque plat et sa recette. C'est-à-dire qui en mange et à quel moment de l'année

par FL, Monday 31 October 2011, 16:13

Cliquer pour éventuellement trouver quelques idées!

[La langue de la nourriture, des aliments et de l'art culinaire au Congo-Brazzaville \(Jean-Alexis Mfoutou, l'Harmathan\).](#)

par FL, Monday 31 October 2011, 16:15

Une autre adresse:

Ethnokids

par FL, Monday 31 October 2011, 16:21

Et un micro-trottoir avec des enfants du primaire?

Leurs habitudes culinaires, les fêtes, etc.

par MG, Monday 31 October 2011, 16:23

oui très chouette idée...aller à la rencontre d'enfants avec des habitudes culturelles différentes.

par LH, Monday 31 October 2011, 16:26

Cela aurait été super si l'une d'entre nous avez pu faire son stage dans une école du 18° pour ça!

par MG, Monday 31 October 2011, 16:28

Je peux essayer via mon père de contacter des écoles du 18ème (il y a travaillé)

par FL, Monday 31 October 2011, 16:49

Je peux vous aider à en trouver une si besoin. Youpi 😊

ar LH, Monday 31 October 2011, 16:57

très bien, merci beaucoup!

par MG, Monday 31 October 2011, 17:06

Super !!

par MG, Monday 31 October 2011, 17:08

Du coup il faudrait en trouver une vers le métro simplon si possible sinon on s'adaptera

Forum9Ethno18èmecultures311011

par LH, Monday 31 October 2011, 16:23

Il faudra que l'on pense à quelles cultures nous allons nous intéresser.

Je pense qu'il y aura bien sûr la culture culinaire française, ensuite d'au moins un pays d'Afrique noire et d'un pays du Maghreb. Puis, pour je connais aussi un restaurant afghan, un indien, un péruvien et un italien... où je suis déjà allée dans le 18ème.

Il y en a tellement qu'il faut effectuer un choix!

par MG, Monday 31 October 2011, 16:27

Je ne suis pas sur que le restaurant italien soit représentatif du quartier...

Est ce qu'on ne doit pas plutôt choisir une rue ? A la vue des projets précédents..

par LH, Monday 31 October 2011, 16:32

C'était un exemple comme un autre. Cependant il me semble que vers Jules Joffrin il existe une communauté italienne assez importante.

En ce qui concerne le fait de choisir une seule rue, ce qui me paraît compliqué c'est que parfois les restaurants d'une même provenance sont regroupés dans les mêmes coins et je ne sais pas si en une rue on trouvera beaucoup de différents restaurants...

par MG, Monday 31 October 2011, 16:34

On peut choisir un quartier

par LH, Monday 31 October 2011, 16:36

ça me semble plus jouable! Peut être autour de Simplon? car les restaurants sont très variés s'ils sont à l'est, à l'ouest, ou même sur le bd ornano

par MG, Monday 31 October 2011, 16:42

oui pourquoi pas je ne connais pas trop ce coté la du quartier...

par LH, Monday 31 October 2011, 16:47

ok il faudra donc faire un premier tour pour "repérer" les lieux! Et ensuite on pourra commencer à réfléchir aux questions que l'on pourra poser aux restaurateurs et peut-être les clients et surtout aux éléments qu'il faut absolument que l'on prenne en photo.

par MG, Monday 31 October 2011, 16:48

Oui bonne idée

Annexe 4 Les blogues

On trouvera en ligne les différents blogues

- ❖ VAM'pires

<http://vam-pires.blogspot.fr/>

- ❖ De la baguette aux pancakes

<http://fle-montessori.blogspot.fr/>

- ❖ Joue avec Anaïs et Annika

<http://joueaudetective.blogspot.fr/>

- ❖ Autour des assiettes dans le 18ème

<http://culinaire18.blogspot.fr/>

- ❖ Street art

<http://parisxstreetart.blogspot.fr/>

- ❖ Toll, je parle français !

<http://brefjeparlefrancais.blogspot.fr/>

- ❖ Little eBookers

<http://little-ebookers.blogspot.fr/>

- ❖ EthnoFLE

<http://ethnofle.blogspot.fr/>

- ❖ Ethnolangues

<http://ethnolangues.blogspot.fr/>

- ❖ FashionLookEducation

<http://fashionlookeducation.blogspot.fr/>

- ❖ Regards franco-allemands

<http://regardsfrancoallemands11.blogspot.fr/>

- ❖ Regards franco-écossais

<http://regardsfrancoecossais.blogspot.fr/>

Annexe 5 Les wikis

Monographie Compétence collective A

Ce que l'élaboration du e-book m'a permis de dégager par rapport à l'enseignement que je donnerai dans le futur.

Le principal enseignement que j'ai tiré de ce module, qui visait à réaliser un dessin animé destiné à l'enseignement du FLE pour des élèves allemands, c'est que monter un projet et le réaliser revient à s'aventurer sur un parcours parsemé d'embûches.

Sur le papier, le projet est intéressant. Une question trottait quand même dans ma tête à chaque cours. Comment, alors que nous n'avons suivi aucune formation logicielle va-t-on réussir à fournir un travail de qualité et à réaliser un vrai dessin animé alors que c'est un travail à part entière et que les monteurs de dessins animés ont fait des études sur le sujet ?(on n'est pas obligés de réaliser un dessin animé! Delphine et moi nous n'utilisons absolument pas toon boon... Roxane BIRNSTIEL)

Peu importait, avec Julie, on montait notre trame, on réfléchissait à nos personnages, à leurs profils, aux dessins, c'était bien, on avait les mêmes objectifs, on se rejoignait sur les idées et on se complétait bien. C'était d'ailleurs surprenant parce que je ne suis pas une grande adepte du travail en groupe, même si je sais que c'est en groupe, tout le temps que je serai amenée à travailler dans le futur. Pour le cas du e-book et de son élaboration, c'était parfait, d'autant que j'ai réalisé qu'elle était d'une aide plus que précieuse pour le groupe car elle est bien plus calée que moi pour ce qui est de l'informatique et de l'utilisation des logiciels.

Ce qui était bien aussi, et ce que j'ai appris, c'est que l'on peut tirer profit des discussions avec les autres et de leurs idées. Même si ma participation en commentaires aux blogs des autres a été minime, parce que j'ai du mal avec l'idée de commenter le travail des autres si je n'ai pas de meilleure idée qu'eux, j'ai parcouru les blogs avec attention et j'ai apprécié la qualité de leur travail en en tirant les idées qui pouvaient être profitables pour notre travail.(vaut mieux rien commenter que mettre des banalités si je suis bien ton idée^^ mais c'est vrai je n'avais pas du tout penser à utiliser les idées des autres pour notre blog pq les projets sont trop différents! nous on n'utilise pas

toon boon &co donc la plupart des conseils étaient inutiles pour nous... et c'eut été encore plus inutile de notre part de laisser des commentaires à propose de ces logiciels que nous n'utilisons même pas!Roxane BIRNSTIEL)

Pour ce qui est des obstacles que l'on a rencontré au cours de ce travail, il me semble pouvoir dire que le premier était le temps : on travaille pendant deux heures par semaine. Or l'élaboration d'un dessin animé devrait prendre beaucoup plus de deux heures par semaine pour aboutir sur un travail de qualité, ce pour quoi nous n'avons pas le temps.

Le second obstacle était celui des objectifs : je n'ai pas bien saisi ce qui devait émerger de notre travail : un manuel de français ? Un dessin animé ? Tout en même temps ? Avec Julie nous avons tenté de nous dépatouiller sur ce mystère, mais il semblerait que nous ne soyons pas les seules quand j'en discute avec les autres membres du groupe. Ce n'est pas très grave, on est un peu les élèves tests, car c'est la première année que ce dispositif est mis en place, on va donc essayer de faire de notre mieux.

Le troisième obstacle est celui des moyens. Quand on a une idée en tête, et celle de réaliser un dessin animé est particulièrement intéressante, on a envie que le résultat soit bon. Ici on utilise un logiciel que personne ne maîtrise manifestement à l'IUFM. On tâtonne et l'on finira par se résigner en réalisant une animation minimaliste, en utilisant probablement un autre logiciel. J'imagine qu'en tant qu'institutrice, je vivrai le même genre de désillusion, c'est bien mon style de toute façon : partir bille en tête, des idéaux plein la tête et me rendre compte que leur réalisation n'approchera même pas de loin ce que j'avais imaginé. On s'en contentera.(mais tu es quand même libre de faire ce que tu veux! certes les moyens inexistantes ou trop complexes sont handicapants mais rien ne vous empêche de changer d'avis même si ça doit être trop tard maintenant. Roxane BIRNSTIEL)

Commentaire de Delphine Mondary: Gwen je suis entièrement d'accord avec toi. Nous n'avons pas assez de temps pour travailler sur un e-book, surtout que nous n'en avons pas reçu la formation. Certes, Mme Longuet se veut rassurante en nous disant que c'est notre travail et que cela sera bien, que ce ne sont pas de beaux dessins et une animation parfaite qui feront la qualité du e-book...moi je pense quand même que si. C'est sur qu'avec le peu de temps qu'on a, on essaye de faire au mieux, mais c'est quand même moins bien que si on avait eu une journée par semaine au minimum consacrée à cela (ce qui est impossible au regard de la lourdeur de ce master...). Comme le dit Roxane, nous ne faisons pas un dessin animé. Donc si vous n'êtes pas encore fixées sur cette idée,

vous n'êtes pas obligées d'en faire un, même si je comprends que cela soit hyper frustrant d'avoir plein d'idées et pas les moyens de les réaliser.

Je te rejoins encore sur le sujet des commentaires de blogs, c'est sur que cela ne sert à rien de commenter si on a rien à dire, seulement on était obligées pour être notées. C'est ça que je trouve dommage.

commentaire MARMÍ Leila

Je suis d'accord avec toi aussi gwen, plus le temps passe plus je stresse, nous avons peur de pas venir à bout de ce E-book et le temps imparti à ce travail je le trouve vraiment très restreint et limité pour faire un travail de qualité.

Pour ce qui est des blogs, je trouve intéressant comment évolue les autres mais je trouve problématique de laisser des commentaires soient insignifiants soient qui pourraient heurter ou froisser les autres. Toutefois, il est intéressant de savoir d'avoir un regard extérieur sur notre travail.

MONOGRAPHIE Julie

Je pense qu'on a réussi à bien travailler en équipe et à bien se compléter. Nous avons surtout partagé nos idées et nos points de vue pendant les séances de cours. Peut-être qu'on aurait pu plus se concerter aux cours des semaines et pas juste pendant les cours. Toutefois étant donné la quantité de travail à fournir durant le semestre pour ma part il m'a été très difficile de beaucoup m'impliquer dans ce projet. Je pense de toute façon m'y être impliqué de manière raisonnable. Je suis déçu de n'avoir pu m'y consacrer d'avantage. Sans tous les autres cours j'aurais sûrement éprouvé plus de plaisir à le faire.

Pendant la création de l'e-book je pense avoir approfondi ma compétence du travail en équipe, j'ai aussi développé celle du travail sur les nouvelles technologies en essayant de comprendre le fonctionnement d'un logiciel d'animation.

Je reste toutefois sceptique sur le temps qu'il va nous falloir pour la réalisation de ce e-book. L'animation est je trouve une très bonne idée et comme je l'es précisé juste avant cela m'a permis de découvrir autre chose néanmoins l'animation reste une pratique très longue et fastidieuse pour obtenir un bon résultat.

Maintenant en ce qui concerne l'élaboration de l'histoire, des personnages, ... pour l'e-book, Gwen nous a été d'un grand secours en contactant un ami à elle pour la réalisation des dessins. Pour ma part dessiné n'est vraiment pas mon fort. En ce qui concerne l'histoire des personnages et celle en général du e-book nous avons su mettre nos idées en commun.

Pour ce qui est du blog nous avons souvent décidé de poster sous deutschfle je pense exprès pour montrer notre collaboration.(comment ça? pour montrer que vous faites du FLE pour des allemands? Roxane BIRNSTIEL)

Pour mes commentaires sur les autres blogs en effet il n'y a pas de commentaires qui vont directement à contrario des idées qui sont sur les blogs. En effet dans aucun blog sauf peut être une ou deux fois je n'ai pas été d'accord, j'ai souvent trouvé les idées très bonnes.(je ne comprend pas trop pourquoi tu dis je n'ai pas été d'accord? c'est en parlant des commentaires des autres sur ton blog ou par rapport à ce que les autres ont produit? Roxane BIRNSTIEL)

Voilà, je pense quand même que la construction de ce e-book m'a apporté pas mal de choses comme l'approfondissement du travail en équipe, l'utilisation d'un nouveau logiciel, essayer de mettre en place un livre qui correspond aux enfants et qui va j'espère les intéresser et leur donner envie d'apprendre le français.

Commentaire de Delphine Mondary: je ne vois pas trop quoi rajouter, à part répéter que je trouve qu'on a pas assez de temps pour produire un vrai travail de qualité. Pour Toon Boom, on a vu en cours que tu y avais consacré du temps, as-tu bien réussi à le prendre en main à présent? Allez vous pouvoir bien animer votre e-book?

commentaire de Leila MARMI

je crois que tout le monde rencontre les mêmes problèmes: la crainte de manquer de temps et les difficultés à utiliser le logiciel d'animation toonboon. Je crois que nous sommes tous dans la même galère. J'espère que vous arriverai à palier à ces problèmes.

Monographie Compétence collective B

Pour la petite anecdote, je ne devais pas être dans ce groupe de « mobilité » ,je voulais être dans le parcours « diversité des publics » mais la vie fait bien les choses et je ne regrette pas ce choix imposé.

j'ai beaucoup apprécié de travailler en équipe, j'ai appris beaucoup car mes connaissances sur les TICE étaient très limitées : j'ai appris à télécharger des images, scanner des images et commencer à animer des images

En ce qui concerne, le travail en équipe, j'ai développer mon sens du partage et de la communication: apprendre à écouter l'autre, partager les avis des uns et des autres, accepter les critiques des autres , ainsi se remettre en question et développer ses compétences et ses connaissances.

En ce qui concerne, l'élaboration du E-book, le début de l'élaboration a été sujet de beaucoup de discussion mais on a su se mettre d'accord et le reste s'est fait assez naturellement.(surtout que vous étiez nombreuses donc ça n'a pas du être facile de vous mettre d'accord! Roxane BIRNSTIEL)

Quant à l'évaluation, je n'avais pas très bien compris le sens globale des attentes, et j'ai eu du mal à me conformer aux exigences du professeur. Le temps que je saisisse tout le sens des consignes quant aux critères d'évaluations,il était un trop tard,j'ai donc essayé de rattraper « mon retard » et j'ai pu limiter les dégâts : j'aurai voulu faire mieux ! J'ai trouvé l'évaluation du professeur assez juste au niveau de l'évaluation pour le travail du groupe sur E-book mais l'évaluation personnelle était un peu plus exigeante je trouve même si je la trouve juste et équitable.

(commentaire Jeanne : comme toi j'ai profité des connaissances des filles du groupes en informatique pour améliorer les miennes!)

Commentaire monographie de Leila Marmi (Sarah Coatantiec) : Globalement, tu as raison, le travail de groupe s'est bien déroulé et je suis contente que ce sentiment soit unanime au sein du groupe. Je suis contente que ce parcours t'aie permis de t'améliorer concernant les TICE, c'est toujours agréable d'apprendre des choses, surtout quand le parcours dans lequel tu arrives n'est pas celui que tu souhaitais intégrer au départ !

Commentaire de Delphine Mondary : c'est sur que d'être dans un parcours que tu ne souhaitais pas au début n'est pas évident à accepter, mais c'est plutôt bien si tu as réussi à en tirer profit au niveau des TICE ! Le travail en groupe permet de voir autre chose que son propre point de vue ,

c'est plutôt positif! En ce qui concerne l'évaluation, c'est vrai que cela a peut-être été un peu "brouillon" au début et surtout peu classique comme système de notation, mais original !

Monographie de l'élaboration du Blog « De la baguette aux pancakes» par Dalila Bekhti

J'ai choisis ce projet d'élaboration du e-book car nous sommes en collaboration avec une école canadienne. Le Canada est un pays qui me passionne et que je chéris, ce projet me tient à cœur car je veux apporter mes compétences à une école canadienne, en vue de commencer à élaborer des projets d'échange à présenter. (comme j'ai dit sur la mono de Delphine, on enseigne mieux quand quelque chose nous passionne je trouve! Surtout l'intérêt personnel qu'on porte à ces sujets permettent de faciliter considérablement le travail. Il me semble que tu étais au Canada pendant les vacances non? Tu as donc déjà l'expérience réelle de cet environnement donc c'est tout de suite plus concret. Roxane BIRNSTIEL)

Création collective :

Nous avons posté notre premier billet le lundi 1 octobre 2011, ce fut notre premier travail collectif. Nous avons eu la chance cette année de collaborer avec une classe de Montréal autour du projet d'apprentissage de la langue française à travers l'élaboration d'un e-book. Ce projet nous enchante et nous sommes fières d'être les ambassadrices.

Au niveau des compétences TIC, j'ai appris à concevoir un blog de manière collaborative. Grâce à l'obtention du C2i j'ai acquis ultérieurement des compétences informatiques qui m'ont permis de poster, échanger et ajouter des hyperliens.

Manipuler le langage blogue, n'est pas une chose aisée à faire, en ce qui me concerne c'est la première fois que je participe à l'élaboration d'un blog. Je me suis demandée quel type de langage je devais utiliser (utilisation de smileys, langage familier, soutenu), comment je devais m'exprimer (salutations, énonciation, qualité de l'expression) (ça m'a aussi posé beaucoup de problèmes... Mais je considère que ces blogs nous appartiennent vu qu'ils nous servent à partager nos expériences et avancées donc une expression plus personnelle est appropriée je pense. Roxane BIRNSTIEL)

Il fut difficile de collaborer avec les autres blogs, car nous avons passés beaucoup de temps sur l'élaboration et sur la réflexion propre à notre projet. Lorsque l'on est amené à lire les autres blogs il est difficile d'apporter des remarques justes et qualitative. Il a fallu que je prenne du recul sur notre travail, le laisser de côté et participer à celui des autres.

(je pense que ça a été un problème pour tout le monde: déjà gérer notre propre ebook et gérer le blog demande du temps mais s'intéresser aux autres blogs et aux autres ebook du coup a été pour moi très dur. J'ai certes ajouter mon grain de sel en proposant des solutions mais concrètement on ne sait pas ce que le groupe veut faire ou atteindre comme but donc certaines solutions sont inutilisables pour le groupe ou va complètement à l'encontre de leur projet. Roxane BIRNSTIEL)

Nous avons essayées et j'ai tenter de poster des billets ouvert à tous, laissant le droit aux commentaires.

Le moment fort que je retiens est l'élaboration de notre personnage principal Gustavo, nous avons chacune dessiner un personnage, nous l'avons postés et nous avons effectuer un vote. Ce travail a été enrichissant et constructif, il m'apprends à collaborer et à travailler en groupe en écoutant les autres et en prenant en compte l'avis des autres.

Au sujet de mes compétences individuelles, j'ai appris à collaborer avec des personnes qui ne font pas partie de mon projet, j'ai essayée de m'investir au mieux en lisant les billets postés, en laissant des commentaires et en prenant en compte les différentes remarques.

J'ai manqué de qualité au niveau des billets que j'ai postés sur les autres blogs car j'ai eu du mal à me fondre dans le projet des autres, à apporter des remarques structurelles et constructives. J'ai essayé au mieux d'apporter mes ressentis et mon encouragement. (exactement ce que je viens de dire plus haut^^ je vois que nous avons tous les mêmes problèmes de nous fondre dans le projet d'un autre groupe. Roxane BIRNSTIEL)

Aujourd'hui je me sens investie et responsable car je sais que des enfants comptent sur nous et qu'ils attendent de voir notre travail. Le travail d'animation va être difficile car l'utilisation de toon boun n'est pas aisé. Mais nous avons le story bord, les thèmes des exercices et la trame. Nous visualisons ce que nous voulons obtenir et j'espère que nous arrivons à mener à bien ce projet.

C'est un travail motivant et intéressant qui me réconcilie avec le travail en groupe.

Bekhti Dalila

Commentaire monographie de Dalila Bekhti (Sarah Coatantiec) :

Je suis assez d'accord avec ce tu as dit concernant le groupe et je me retrouve aussi dans quelques unes de tes impressions sur ton travail personnel : moi aussi, sur le blog, j'ai eu une période d'adaptation si on peut dire ! Je me disais que je ne pouvais pas écrire telle chose comme ça car c'est trop familier ou pas assez formel, etc...Au final, j'ai choisi d'écrire comme je parle un peu dans la vie de tous les jours c'est-à-dire sans avoir un langage trop familier, ni trop formel.

(commentaire Jeanne : je pense que c'est en effet le langage qu'il fallait adopter)

L'idée de faire un projet en rapport avec le Canada m'a aussi beaucoup plu, ça m'a même motivé à intégrer cette idée de e-book plutôt qu'une autre, les autres groupes ayant des thématiques intéressantes aussi !

Commentaire de Delphine Mondary: je risque de faire pas mal de redites, mais effectivement, j'ai aussi eu beaucoup de mal à poster de bons commentaires sur les blogs des autres groupes. Par "bons commentaires", j'entends autre chose que des "ça rend bien" ou "c'est une bonne idée". Je n'ai pas l'impression d'avoir été constructive sur les autres blogs, et je pense que c'est du au fait que nous ne nous connaissons pas réellement d'un groupe à l'autre (je parle pour moi) et que peut-être nous n'avons pas osé apporter des idées ou des critiques par souci de légitimité envers le groupe en question.

Je trouve que le projet de travailler avec le Canada est une grande chance, j'aurais volontiers travaillé dessus s'il n'y avait pas eu la possibilité de faire un e-book pour les allemands.

Votre idée de vote pour le personnage de votre e-book est excellente: cela permet, vu que vous êtes nombreuses, de choisir un personnage de manière équitable.

J'ai pour ma part également hâte de voir votre travail fini, car d'après ce que j'en ai aperçu en cours, vous y avez mis pas mal de moyens et ça promet d'être abouti.

commentaire de la monographie de Dalila BEKTI (par MARMI leila)

Je suis d'accord avec toi qu'il est intéressant de travailler avec des enfants d'un autre pays, d'une autre culture, pour moi aussi le Canada est un pays qui me passionne et que j'aimerais visiter un jour si le temps et les moyens me le permettent.

Comme toi, j'ai été assez surprise d'utiliser le blog pour rendre compte de notre travail mais aussi d'intervenir sur les blogs. Par contre, j'ai trouvé difficile, pour moi en tout cas de critiquer (dans le bon sens du terme) le travail des autres sans faire en sorte de les froisser.

Monographie de Sarah

Lors de l'élaboration de cet e-book, je redoutais le travail en équipe : se mettre d'accord sur autant de choses, que ce soit au niveau général (la trame de l'histoire) ou même sur les détails (les prénoms des personnages) avec autant de personnes différentes (et donc de caractères différents!) me faisait peur !(surtout que vous étiez beaucoup!! Roxane BIRNSTIEL) Globalement, je dois dire que la conception du e-book m'a réconcilié avec le travail en groupe qui m'a souvent laissé perplexe.

Mes appréhensions sur ce point n'étaient pas fondées, le travail en groupe s'est bien passé. On a bien sûr eu quelques difficultés, parfois des absences imprévues d'une des filles, parfois des désaccords (vite réglés mais tout de même) concernant le plus souvent des détails de l'histoire. La trame générale n'a quant à elle pas trop posé de problèmes, on a très vite su que l'on voulait raconter les aventures d'un personnage arrivé sur Paris et découvrant la culture et la langue française. (si je peux me permettre, la culture et la langue française est beaucoup plus variée en provenance qu'à Paris par les accents les plats régionaux etc mais c'est mon avis personnel... Roxane BIRNSTIEL)

Au fur et à mesure, on a décidé que le personnage serait un petit alien prénommé Gustavo (ma trouvaille, je dois avouer que j'en suis fière!) et qu'il aurait un allié dans la capitale en la personne d'un vieillard dont nous n'avons à l'heure actuelle toujours pas défini l'identité. Ce vieillard demanderait quelques services à Gustavo en échange de la réparation de son vaisseau.

Concernant la temporalité, nous avons décidé (et c'est une idée qui me tient à cœur) de diviser l'histoire en sept jours (à chaque jour de la semaine son aventure, avec la découverte d'un lieu spécifique et donc de façon sous-jacente du vocabulaire correspondant pour les petits canadiens de Montessori)(justement pourquoi sur 7jours? pour aborder les jours de la semaine? Roxane BIRNSTIEL).

Une fois la base plus ou moins définie, il fallait donner forme à Gustavo ! On a donc lancé un concours de dessin : chacune dessine Gustavo comme elle se l'imagine et on vote pour le plus fun (ça résume bien l'idée : on le veut fun notre Gustavo, pas ringard ou ennuyant) . Personnellement, je ne sais pas dessiner alors j'espérais que les filles se débrouillent mieux que moi et par chance, elles manient la plume bien plus habilement que moi ! J'aimais beaucoup les aliens de Jeanne et de Mylène et c'est finalement celui de Mylène qui a été élu. Les différents dessins qu'elle a réalisés pour nous présenter Gustavo sous plusieurs angles a confirmé que c'était bien un alien de ce genre que l'on voulait !(surtout qu'il est très réussi!! Roxane BIRNSTIEL)

Les aventures de Gustavo devaient amuser les enfants tout en leur apprenant des choses, on a donc sélectionné des lieux typiques mais en même temps très concrets, très habituels dans la vie des français (et sûrement des canadiens d'ailleurs)(tout le monde ne va pas au marché quand même :\$ Roxane BIRNSTIEL). On a établi le storyboard, ou d'une moins une partie, en choisissant les lieux suivants : marché, école. Après tant de bons services rendus, l'alien est récompensé par la visite des monuments cultes de la capitale le week-end (Tour Eiffel, pyramides du Louvres, Notre Dame de Paris).(sacré coeur, arc de triomphe, ponts des arts non? Roxane BIRNSTIEL)

Le travail en groupe s'est donc bien déroulé, je pense pouvoir dire que nous étions sur la même longueur d'onde. Il n'y a pas eu de conflits majeurs et aucune de nous n'est frustrée de ne pas avoir vu telle ou telle idée non intégrée. La communication a été facilitée grâce au blog en ligne : notamment à présent que Mylène et Dalila sont en Espagne, c'est bien pratique de pouvoir publier des articles concernant l'avancée de notre travail.(le blog est pour vous donc un moyen de communication plus qu'un journal qui répertorient vos avancées donc. Roxane BIRNSTIEL) (commentaire jeanne : tu as raison Roxane, je pense que c'est le moyen idéal pour notre groupe!) Je trouve que le plus gros reste à venir avec la finalisation du storyboard car il nous faut penser à tous les détails qui rendent les scènes réalistes (bandes de sons avec <http://www.universal-soundbank.com/>) mais aussi la finalisation sur Toon Boom. C'est ce dernier aspect qui me fait le plus peur, le logiciel n'est pas évident du tout à utiliser. J'ai essayé et j'ai passé trois heures pour pas grand chose.

Toutefois je ne me décourage pas et je pense qu'avec le groupe, on va s'en sortir et faire un bon e-book qui ravira les petits canadiens qui l'utiliseront ! Certes cela ne sera pas facile mais on fera de notre mieux, quitte à réduire un peu les exigences.(pourquoi réduire vos exigences? Si votre ebook est trop complexe ou trop étoffé tant mieux!!! les élèves apprendront beaucoup! Roxane BIRNSTIEL)

Commentaire de Delphine Mondary: Tout d'abord une petite réaction sur la dernière phrase que je viens de lire, le commentaire de Roxane, je pense qu'il ne faut surtout pas baisser vos exigences!! comme je l'ai dit sur la monographie de Dalila, votre e-book à l'air très complet et promet d'être vraiment abouti alors ne le gachez pas ! (même si j'ai conscience qu'avec tout ce que nous avons à faire à côté, ce n'est pas évident de se concentrer vraiment sur le e-book). (commentaire jeanne : je comprends ce que tu veux dire par baisser les exigences Sarah ahah! On ne veut pas mettre moins de contenu mais moins " d'effets spéciaux")

Comme toi Sarah, je redoutais le travail en groupe, et c'est toujours le cas vu que nous ne sommes que 2 et que dans la mesure où nous nous connaissons très bien, pour moi ce n'est pas du travail "en groupe". LE travail en groupe, c'est ce que vous avez fait, c'est-à-dire être à 5 ou 6 (je ne sais plus exactement, désolée) et devoir faire des concessions et surmonter des désaccords, comme tu le dis plus haut. C'est une chose qui n'est pas facile. Pour ma part, durant mes 3 années de licence, je n'ai pas eu de travaux en groupe de cette ampleur et donc cela faisait pas mal de temps que je n'avais pas eu à me confronter aux idées d'autres personnes (même une seule).

Nous avons fait le choix de ne pas animer nos personnages et très certainement même de ne pas les insérer à notre e-book, nous n'avons donc pas besoin de prendre Toon Boom en main. J'en suis soulagée car c'est vrai qu'il n'a pas l'air commode, et je n'avais pas envie de prendre des heures pour faire bouger un personnage.

J'ai une question: qu'est-ce qui t'a fait trouver le nom "Gustavo"?

En ce qui concerne les lieux typiques de Paris, je trouve effectivement qu'il manque le Sacré-Coeur, car c'est tout de même l'endroit que l'on voit de loin de Paris (en plus de la Tour Eiffel et de Montparnasse, même si cette dernière n'est pas un modèle de beauté). Après, vous avez sûrement vos raisons de ne pas l'avoir intégré.

commentaire de Leila MARMÍ

dans l'ensemble je suis d'accord avec toi, au niveau du travail d'équipe, nous avons travaillé vraiment dans de bonnes conditions, je regrette seulement que Dalila et Mylène soient parties en Espagne. C'est vrai que les bases de notre E-book sont solides mais j'ai beaucoup d'appréhension quant aux manipulations techniques que nous allons faire avec le logiciel toonboom.

Monographie Jeanne : Il nous a été demandé en début d'année de choisir entre plusieurs projets d'E-Book. Bien qu'attirée par celui en anglais, j'ai choisi celui du Canada car le fait d'être lu et donc jugé par de « vrais » élèves m'a emballé. En effet sachant que des élèves vont utiliser notre travail il faut faire au mieux, le petit groupe que nous formons (Dalila, Sarah, Mylene, Leila et moi) nous sommes donc totalement investi dans ce projet. Le risque évidemment pour un projet collectif est la tension que peut susciter un groupe. On ne partage pas toujours le même avis et il est parfois difficile d'abandonner une idée. Cependant je dois souligner que le travail fourni n'a été possible que grâce au groupe. En effet Mylène et Dalila m'ont beaucoup aidé pour les questions techniques (mises en route du blog, comment s'y inscrire, comment poster des billets.... Je suis en effet assez « novice » (pour ne pas dire nulle en informatique) Beaucoup d'idées sont nées grâce au groupe : en effet au fil de la discussion les idées jaillissaient d' on ne sait trop où (je me souviens d'un coup de téléphone entre Mylène et moi : « cette idée c'est toi qui l'a eu ou c'est moi ? »). Sarah quant à elle

m'a souvent reboostée (surtout après le départ des filles en Espagne), elle nous a permis de passer à la vitesse supérieure au 2eme semestre. Mais le travail a aussi été collectif au sens plus large de la classe, en effet Julie qui est dans un autre E-Book nous aide beaucoup par ses compétences en informatiques. Jusqu'à présent l'élaboration du E-Book m'a donc permis de développer mes compétences en informatiques grâce à mes partenaires. Elle m'a aussi permis de me rassurer quant au travail collectif et les débats que l'on a eu m'ont permis de mieux assumer mes positions à certains moments et de me radoucir à d'autres

Monographie Compétence collective C

Durant ce premier semestre, j'ai eu l'opportunité de travailler sur un e-book en collaboration avec Roxane. Pour ce faire, nous avons du créer un blog, afin de tenir les autres groupes au courant de notre travail. Pour créer ce blog, nous avons du nous mettre d'accord sur une interface, des polices, des couleurs... Comme nous nous connaissons bien, cela n'a pas posé de problèmes. Au cours du semestre, nous avons pour consigne de poster un certain nombre de commentaires, aussi bien sur notre propre blog que sur celui des autres. Pour ma part, avec du recul, **je trouve que je n'ai pas assez interagi avec les autres. J'ai fait des efforts pour commenter les billets des autres, mais je n'ai pas assez répondu aux commentaires des autres sur notre blog.** D'autre part, malgré mes efforts pour publier des messages souvent et tenir les autres au courant, je dois admettre que pour moi cela n'est pas un réflexe. (surtout qu'on est pas toujours sûres si nous allons garder l'idée ou pas donc la publier dès qu'elle nous vient à l'esprit est perturbant je trouve! Roxane BIRNSTIEL) **J'ai tendance à préférer travailler seule, ou dans le cadre de mon groupe** (donc juste avec Roxane) pour faire avancer le e-book.

Le blog est un support pour l'avancée de notre e-book ; cependant, il faut aussi concevoir ce e-book pour avoir des choses à dire sur le blog. J'ai pris conscience que c'est un travail important et qui ne s'improvise pas.

Nous sommes un groupe de deux ; nous avons donc plus de travail chacune. Je pense que nous ne nous sommes pas réparti les tâches, cela s'est fait naturellement. Je me suis chargée du dessin des personnages. En ce qui concerne nos parties respectives sur Toulouse et l'Ile de Ré, je pense que Roxane s'est plus penchée sur la sienne que moi sur la mienne(même si maintenant ta partie est faite, moi la mienne j dois encore la rédiger!! Roxane BIRNSTIEL). J'ai toutes les idées, les photos, mais j'attends pour les mettre en place. D'une manière générale, je pense que Roxane et moi-même attendons le moment idéal pour nous lancer dans une séance de travail intensive durant laquelle nous créerons notre e-book. Nous avons décidé de taper en détail sur un fichier toute l'histoire afin de nous faciliter la tâche. J'ai en tête une image très précise du e-book , je me figure de plus en plus à quoi il va ressembler une fois fini.(ouiii surtout avec l'avancée de notre powerpoint ça devient réel maintenant. Roxane BIRNSTIEL) Par contre, je ne sais pas si nous allons utiliser les animations. Apparemment, presque tous les groupes le font et je crains que notre groupe soit désavantagé si notre e-book n'est pas animé. D'un autre côté, je n'ai pas du tout commencé à prendre en main Toon Boom, et je ne sais pas si nous avons vraiment envie de

l'animer . Je préfère vraiment l'idée de photo en fond de page, avec des personnages figés dedans(enfin maintenant on a qd m^me décidé plus ou moins de laisser les images telles quelles pour ne pas "imposer" les personnages aux futurs élèves qui liront cet ebook. Leur laisser imaginer les personnages est mieux je pense pour qu'ils s'approprient l'e-book. Roxane BIRNSTIEL)De plus, mes compétences en dessin n'étant pas extrêmement développées, je ne vois pas pourquoi j'animerais des dessins si peu élaborés sur de si jolies photos. Pour moi, soit les dessins sont parfaits et très bien intégrés et on les anime, soit ils sont moyens et on se contente de les incruster. Il faut que cela reste cohérent.

En ce qui concerne ma formation professionnelle grâce à ce travail, **je pense que j'ai encore beaucoup de chemin à parcourir.**

En effet, **je n'ai pas le réflexe de me consacrer à un travail collectif.** Peut-être est-ce du au fait que ce n'est pas la seule matière sur laquelle j'ai eu à me pencher ce semestre. Je pense que si j'étais déjà en poste, et que ce travail collectif était la base de mon travail, je m'y pencherais beaucoup plus. C'est un gros défaut chez moi, mais tant que je ne suis pas obligée de travailler sur quelque chose, et tant que je ne vois pas ce que cela va m'apporter concrètement, je le mets de côté et je le réserve pour plus tard. (pareil Roxane BIRNSTIEL) Pourtant, il est clair que le e-book est concret et qu'il va me servir ; mais justement, il n'est pas encore conçu, et pour moi, le concours et l'enseignement sont encore loin. Donc le e-book est encore un projet abstrait. C'est très paradoxal. **J'ai besoin de travailler sur mes interactions avec les autres et essayer de collaborer avec des personnes que je ne connais pas forcément.**

La créativité que j'ai du mettre en œuvre pour concevoir ce e-book reste dans le champ des moyens que je me connais. Je ne pense pas avoir eu d'idée brillante, mais j'ai plutôt profité de ce projet pour montrer un lieu qui m'est très cher, l'île de Ré. **J'aime l'idée de faire passer des choses que j'ai vécues**(en mm temps c'est le meilleur moyen pour faire passer quelque chose: c'est de l'avoir vécu soi même et de l'avoir aimé! Sinon les élèves ressentent "l'ennui" du prof et surtout si quelque chose ne nous intéresse pas on ne s'implique pas autant. Roxane BIRNSTIEL). Le fait de partir de mon expérience personnelle, et le fait que j'ai déjà toutes les photos des lieux m'ont considérablement facilité la tâche.

Le temps que j'ai passé sur le e-book est très relatif. Je reconnais que je ne me suis pas imposé de plages de travail, **je n'ai jamais ressenti l'urgence de travailler dessus.** Pour moi, cela n'était pas

primordial. Avec Roxane nous ne nous sommes pas mis la pression, je pense que nous nous faisons confiance mutuellement.

(oui tu penses bien^^ surtout qu'on est d'accord sur comment quand qui et pourquoi nous faisons notre ebook comme cela donc ça facilite grandement la tâche. Roxane BIRNSTIEL)

Delphine

commentaire Marmi Leila

je trouve ça génial de pouvoir travailler avec quelqu'un que l'on connaît bien , tout se fait très vite, on se comprend à demi mot, on se complète, vous avez travaillé dans de très bonne conditions. C'est appréciable de voir comment vous avez su vous compléter et ça s'est senti dans vos blogs, et vous savez de quoi vous parliez, et j'ai pris un grand plaisir à suivre le déroulement de votre E-book.bonne continuation les filles!!

MONOGRAPHIE Roxane

Au cours de ce premier semestre j'ai pu me pencher sur la création d'un livre interactif avec Delphine et aborder la création d'un blogue afin d'interagir avec les autres groupes. Ce travail devait nous permettre de communiquer et d'échanger des idées sur la création du livre interactif.

Connaissant Delphine depuis longtemps, se mettre d'accord sur certains aspects du blogue et du livre interactif ne nous a pas posé de problèmes, c'est ainsi que nous nous sommes mis d'accord sur la présentation de ce blogue (<http://joueaudetective.blogspot.com/>) ainsi que sur le déroulement de notre intrigue, la place des personnages et la conception future de notre livre interactif qui diffèrera de celui des autres car nous ne ferons pas d'animation : nous nous contenterons d'intégrer nos personnages aux photos et vidéos que nous apporterons à notre livre. Ce travail sur le blogue a cependant permis de laisser une trace du suivi de notre déroulement réflexif lié à la création du livre interactif et de montrer les différentes étapes par lesquelles nous sommes passées pour arriver à notre résultat final.

Au bout de ce semestre de travail, avec le recul et grâce à l'évaluation j'ai pu me rendre compte que certains de mes commentaires postés sur les autres blogues étaient peut-être trop vagues ou pas assez en lien avec le travail des autres groupes. Au sein de mon propre blogue, j'espère avoir répondu à tous les commentaires de manière pertinente même si je pense que nous n'avons pas

publié régulièrement pour partager le déroulement de notre travail car Delphine et moi avons principalement communiqué en dehors de ce blogue pour nous mettre d'accord sur les différentes parties de notre livre interactif. En soi nous ne sommes pas vraiment réparti le travail comme certains groupes, nous avons fait le gros du travail ensemble et nous nous sommes penché chacune de notre côté sur notre partie « personnelle » au sein du livre.

Cependant, il ne faut pas oublier que certains groupes ne sont composés que de deux personnes, ce qui représente une charge de travail plus importante par personne que dans les groupes où il ya avait plus de membres, qui du coup ont pu vraiment se répartir les tâches et ainsi avancer plus rapidement dans le développement de leur livre.

Ce travail m'a finalement permis de prendre conscience du travail important qu'il y a à fournir pour la création d'un livre interactif ainsi que sur la didactisation des consignes en harmonie avec les textes officiels (respecter les paliers de langue etc.) mais m'a aussi fait prendre conscience des compétences à fournir pour créer un livre interactif : il faut maîtriser ou avoir déjà avoir conscience de ce que l'on veut véhiculer. En effet au sein de notre livre nous traitons une classe verte amenant les héroïnes à aller à Toulouse ainsi qu'à l'Ile de Ré car après concertation, nous avons décidé que nous n'allions pas traiter Paris car nous estimons que la France n'est pas juste composée de la capitale et nous voulons éviter de véhiculer le « cliché » parisien et faire découvrir à des élèves allemands la beauté de deux lieux que nous connaissons bien et qui possède une culture propre à la région. (Ce qui peut davantage attirer des allemands vivant eux-mêmes dans un pays où les « régions » ont une place plus forte et une culture très marquée). Pour ce faire il faut avoir conscience des différences culturels entre les deux pays traitées (pour notre part l'Allemagne et la France, dont je connais bien les différences car j'ai grandi au sein d'une famille allemande en France mais aussi grâce à la licence qui m'a montré d'autres aspects de la culture allemande.)

Commentaire de Delphine Mondary: Que dire, tout à été dit dans ma propre monographie. C'est clair que nous nous sommes rendues compte qu'élaborer un e-book n'était pas une mince affaire. Pour les blogs, tu y as été beaucoup plus souvent que moi, il n'y a qu'à voir le nombre de billets postés :D donc je pense qu'en effet tu as répondu aux autres de manière pertinente !! Je trouve que notre mode de fonctionnement est productif, on est d'accord sur presque tout et quand on ne l'est pas on en discute, et chacune s'occupe de sa partie. J'espère que notre collaboration fructueuse se ressentira dans le e-book 😊

c'est certain que ça va se ressentir 😊(R.BIRNSTIEL)

commentaire de Leila MARMI

que rajouter de plus, que tu ne sais pas, comme Alexandra, je trouve que tu as la chance d'avoir une double culture qui te permette d'aller de l'une à l'autre avec aisance. Cela a dû être simple de concevoir et d'imaginer un E-book autour de la langue et de la culture allemande. Vous n'êtes que deux, je pense(un peu tard) qu'il aurait fallu que le nombre de personnes par groupe soit plus homogène, ce qui est préjudiciable pour certains!!!!

ce n'est jamais simple de concevoir un ebook ^^ mais en effet c'est facilité par le fait que je sais ce qu'un enfant allemand sait ou ne sait pas, connaît ou ne connaît pas; et en effet le nombre de personnes par groupe joue un rôle qd même énorme dans un travail!!! (R. BIRNSTIEL)

Monographie Compétence collective D

L'embarcation sur ce projet multimédia m'a tout d'abord emmené à créer un blogue, ce que je n'avais jamais fait avant. Grâce à cette expérience, j'ai compris le potentiel de communication qu'un blogue présente pour une classe, et je n'hésiterai pas dans mon futur métier d'enseignante à créer un blog pour mes élèves, soit autour d'un projet spécifique, soit pour appuyer l'apprentissage en général... Ça m'aidera certainement à développer le côté « innover » dans la compétence 10. *(aah je n'avais pas du tout penser à ça!! créer un blog pour la classe pour qu'ils puissent échanger ou s'entraider c'est bien ça? Je pense que c'est une très bonne idée mais on ne doit pas pouvoir la réaliser dans toutes les classes. si certains enfants ne s'entendent pas bien ou si l'un d'entre eux n'a pas d'ordinateur chez soi... Roxane BIRNSTIEL)*

Ce projet nous fait travailler d'autres compétences. Il y a évidemment la 9 (travailler en équipe), puis aussi la 8 (maîtriser les technologies), mais on doit réfléchir aussi à la 7 (évaluer les élèves). Enfin, le projet en lui-même exerce la 4ème compétence (concevoir et mettre en oeuvre son enseignement) car de la conception à la réalisation de l'ebook on fait tout, et nous devons réfléchir à la pédagogie tout au long du projet.

L'idée de l'eBook m'est restée abstraite pendant quelques cours, n'ayant pas beaucoup d'exemples. Néanmoins les choses se sont mises en place assez rapidement. Notre groupe s'est créé autour d'un objectif de l'apprentissage de l'anglais pour des étrangers *(de n'importe quelle nationalité, vu que je souhaite l'emmener à Berlin, mais aussi qu'il doit être utilisable pour les élèves français) et j'étais heureuse de pouvoir mettre ma nationalité à bon usage. (tout à fait!! c'est le mieux d'apprendre avec quelqu'un qui a vécu la bas 😊 Roxane BIRNSTIEL)* Je me suis aperçue que c'est avant tout pour l'expression en anglais que je suis utile, car pour tout ce qui est culture, mon groupe connaît bien.

Poster des commentaires sur les autres blogues était difficile pour moi au début, peut-être à cause des quelques petites années de différence d'âge, ou peut-être pas. Je n'ai pas l'habitude - par exemple avec Facebook, je n'y mets jamais rien, et je l'utilise presque uniquement comme email. Donc être encouragée à poster des commentaires sur les blogues des autres m'a appris que c'était sympa d'interagir autour d'une idée postée. Aussi au niveau informatique, j'ai découvert Google document.

Le groupe m'a apporté des idées en informatique, et m'a prouvé que 3 têtes sont mieux qu'une !

Par rapport à l'évaluation, je la trouve plutôt juste, sauf pour le *qualitatif* qui est noté de façon trop simplifiée. J'ai fait un effort presque chaque fois de faire un commentaire très pertinent, donc même si je n'estime pas que ça mérite 10/10, il faudrait une échelle plus flexible pour que mon effort puisse être récompensé (par exemple 7/10) au lieu d'un système où il n'y a que 3 résultats possibles (0, 5 ou 10). Par contre, pour la compétence 7 (évaluer les élèves), cette évaluation m'amène à réfléchir sur la façon dont j'évaluerais moi-même un travail. Je trouve le système apprenti-compétent-expert très intéressant et encourageant.

Commentaire Emma: L'idée d'un blogue avec les élèves est une excellente idée, je ne sais pas si ça va marcher avec toutes les classes mais c'est vrai que c'est intéressant. Pour l'ebook, c'est vrai qu'au début on était un peu perdu, on ne voyait pas très bien ce qu'il fallait faire ni comment se répartir les tâches c'est venu naturellement.

Commentaire de Delphine Mondary: Je pense que tu as raison Alexandra, le blog est un bon moyen pour que les élèves d'une classe restent en communication, mais avec une orientation un peu plus pédagogique que s'ils étaient sur facebook ou autre (quoi je ne sais pas si les élèves, même en CM2, ont un compte facebook...on ne sait jamais, cela va tellement vite de nos jours, peut-être qu'ils y viendront, même si je trouve cela effrayant..) et en effet, je n'avais pas fait le lien avec les 10 compétences professionnelles, mais ça entre parfaitement dans la 10 " se former et innover".

Merci du pour l'idée 😊

L'idée de blog m'a parue floue au début des cours d'UE5, voire même farfelue et inutile. Avec le recul, c'est vrai que cela permet de se tenir au courant de l'avancée du travail des autres. Cependant, pour mon travail personnel, je n'en vois toujours pas l'utilité. Je suis peut-être arriérée ou bête mais je ne ressens pas le besoin de tenir un blog pour mon travail, vu que je sais très bien ou j'en suis. Par contre, il est très intéressant de le faire pour que les autres soient au courant et qu'ils puissent transmettre leurs idées quant à notre travail.

Ce qui me permet d'en venir à ton ressenti de ne pas avoir été notée de façon juste au regard de la pertinence de tes commentaires: pour ma part mes commentaires n'étaient pas pertinents, je le sais très bien. Mais il est vrai que ce n'est pas très juste pour toi, si tu as fait l'effort d'y réfléchir, que tu te retrouves avec la même note que moi qui n'ai fait que dire des choses assez bateau.

Je trouve excellente l'idée d'amener votre personnage un peu partout et pas juste en Angleterre, et votre histoire m'intrigue, j'ai hâte de découvrir votre e-book dans sa finalité.

commentaire de Leila MARMI

Comme toi la conception d'un E-book était un peu beaucoup abstraite pour moi, je n'ai jamais eu l'occasion d'en voir ou d'en utiliser. Ce que je trouve fantastique et surtout pour toi c'est que tu es bilingue aux vues du thème de ton E-book, tu dois nager comme une sirène dans l'océan (mort de rire). Quant à l'évaluation, j'ai trouvé celle du groupe moins exigeante que celle qui nous est personnelle. J'ai eu du mal à comprendre ce que le professeur exigeait de nous, j'ai donc un rongé mon frein!! Après son explication, j'ai compris ce qu'elle attendait de nous, mais elle est tout de même plus exigeante quand il s'agit d'une évaluation personnelle.

Monographie Emma

Au début je pensais écrire l'ebook en anglais pour des enfants français mais le groupe a décidé de le faire pour des enfants étrangers, il faut donc s'exprimer dans un anglais parfait, heureusement Alexandra est là pour nous aider et nous corriger. *(votre ebook est adaptable à tout public je pense non? Roxane BIRNSTIEL)* Ce premier semestre j'ai surtout écrit la trame de l'histoire, comme j'aime beaucoup l'Angleterre et que je suis allée à Londres pas mal de fois, j'ai pu incorporer des moments de mes voyages dans l'ebook, mes expériences personnelles et des photos de mes séjours. J'ai laissé les autres faire les dessins étant donné mes talents très limités, on voit ici l'avantage du travail de groupe, pouvoir avancer grâce aux compétences de tout le monde, la coopération est très importante dans la réalisation d'un ebook. C'est également formateur d'avoir à négocier dans le groupe, nous ne sommes pas toujours d'accord mais après avoir écouté les autres on trouve toujours un compromis et notre ebook sera encore plus réussi. Pour la didactisation, il faut que l'histoire amène l'enfant à faire quelque chose, j'ai pensé à réaliser quelques exercices, il faut cependant veiller à les varier pour qu'ils participent le plus possible à l'histoire sans se lasser. Il ne faut pas oublier que le livre doit être interactif. *(et surtout éviter les exercices trop "scolaires" vous pouvez mettre par exemple des petites questions pour favoriser un débat en classe? comme a ton avis que s'est il passé ou qch dans le genre. Roxane BIRNSTIEL)*

Regarder l'avancement des projets des autres par les blogs est très intéressant aussi. Leur postes nous aide à trouver des idées pour notre propre projet, ils nous font partager des découvertes, cette coopération entre étudiants nous aide beaucoup aussi.

Au niveau technique nous avons eu plus de difficultés à comprendre l'utilisation de Toon Boom qui est très compliqué. Je pense qu'on va devoir se limiter à des dessins pas très travaillés pour arriver à les animer avec des décors simples. J'ai cependant hâte de voir le résultat final.

Pour l'évaluation, je ne comprend pas pourquoi devoir poster des commentaires sur nos propres blogs étant donné qu'avant de poster on en a discuté ensemble, on a vu tous les dessin, on les a commenté, pourquoi devoir leur dire par écrit ce qu'on a déjà dit à l'oral. Ce travail ne sert qu'à nous évaluer, personne ne va le lire c'est un peu dommage de se sentir obligé de poster pour avoir une bonne note. (surtout que mettre chaque idée sur le blog est perturbant je trouve. les idées sont discutées comme tu dis et faire juste une synthèse de ce qui a été dit est dommage en effet mais permet de tenir les autres au courant de l'avancée de votre projet même si se fondre dans le projet des autres est très difficile car nous ne savons pas où ils veulent en venir et quel est leur but, de ce fait laisser des commentaires est à mon avis inutiles car certaines idées sont inutilisables. Roxane BIRNSTIEL)

Commentaire de Delphine Mondary: C'est génial que tu puisses intégrer certains aspects de tes voyages à Londres; je pense qu'on travaille toujours mieux sur quelque chose qui nous plaît.

Comme je l'ai dit pour Alexandra, je ne vois pas non plus l'intérêt de tenir un blog lorsqu'il s'agit d'y faire figurer nos idées, car elles ne sont jamais fixes et varient d'un jour à l'autre avant d'être abouties. Le seul intérêt que je trouve au blog, c'est que les autres soient au courant de notre avancée. Pour ma part, voir le travail des autres ne m'a pas aidé. En effet, notre e-book est différent sur plusieurs aspects (notamment le fait que nous n'intégrons pas nos personnages) et nous ne sommes que 2, donc nous ne pouvons pas nous comparer au travail du groupe de la baguette aux pancakes, par exemple. C'est vrai que les blogs nous servent à être notés et je pense qu'à la fin de l'année scolaire plus personne n'ira les voir.

D'après ce que tu dis Emma, tu as écrit l'histoire et ce sont les autres membres de ton groupe qui ont pris en charge le dessin: je trouve super que vous vous soyez trouvé une tâche individuelle, ce qui montre que votre groupe fonctionne bien.

commentaire de Leila MARMI

Je trouve ça génial que tu puisses utiliser ton expérience personnelle pour l'élaboration de ton E-book, tu pourras y mettre ta façon de voir Londres, ce que tu as ressenti quand tu y allais. Vous

avez vraiment de la chance d'avoir une anglophone dans votre groupe, pour tout ce qui est culture et difficultés de la langue, vous devez être au top!!!!

Par contre, contrairement à toi, je trouve que l'idée du blog est très intéressante même si sur certains points je suis d'accord avec toi sur le fait que parfois l'avis des autres est parfois décontençant!!! Mais bon, l'avis des autres m'a tout de même permise de me remettre en question et de voir notre travail sous un autre angle.

Commentaire d'ALEXANDRA: D'accord avec ta monographie 😊 Je pense qu'il faut qu'on fasse un point justement sur ce que chacun dans l'équipe peut apporter, peut-être rappeler juste entre nous les points forts de chaque membre pour qu'on puisse répartir les tâches qui nous restent d'une façon encore plus logique, pour mieux avancer. Ma principale crainte est de produire un travail visuellement médiocre. Je donne beaucoup d'importance à la présentation, et le formatage, la police, le design, les dessins, et la cohérence entre tout ça, doivent vraiment être au top pour qu'on soit fières de notre travail. J'estime que faire un beau travail solide sera plus réussi que faire un travail moyen mais avec quelques animations...je pense qu'on devrait laisser les animations vraiment pour la fin, et les faire seulement s'il nous reste du temps.

Monographie Cristina

Je n'ai jamais créé d'e-book auparavant, ni de blog. Ceci est très nouveau pour moi, et j'aime bien l'idée, ça facilite les échanges à distance d'une façon plus originale que les mails collectifs ! Le travail avec mon groupe a été très agréable et nous n'avons pas eu de soucis pour nous mettre d'accord. Le e-book me semble un bon outil pédagogique qui me servira très certainement pour la suite.

Pour ce qui est de l'avancement du blog little e-bookers :

J'ai eu d'abord des difficultés à comprendre la consigne au départ, le principe du e-book m'échappait. Afin de créer le e-book, nous avons beaucoup discuté pendant les cours, écrit le plan, la trame de l'histoire, réparti les tâches selon nos « talents ». On a essentiellement travaillé avec des Google documents, **MindMeister?** et le blog. J'ai créé une vidéo à partir du dessin d'Alexandra pour la première scène, fait plusieurs essais de montages et dessins pour la deuxième scène et participé aux discussions sur la trame de l'histoire pendant les cours. Comme pour

beaucoup d'entre nous je pense, n'ayant pas l'habitude d'en faire, le dessin m'a pris beaucoup de temps.

De plus, la séance où nous avons essayé de comprendre comment marche le logiciel Toon Boom m'a parue inutile puisque infructueuse : je n'ai toujours pas compris comment ça marche et le dessin fait avec est très maladroit et ne pourra très certainement pas être utilisé pour être animé. Cette séance a pris du temps qu'on aurait pu mettre à profit de l'avancée du e-book, sachant que c'est le seul moment où l'on peut réellement en discuter toutes les trois ensemble ; le reste du temps étant pris par notre emploi du temps très chargé.

Pour ce qui est de l'interaction avec les autres blogs :

Je ne vois pas l'intérêt de mettre des commentaires comme « c'est beau » ou « j'aime bien » ou encore « bonne année », du coup j'attendais d'avoir de meilleures idées, mais j'en ai pas vraiment eues. (j'en reviens à ma critique préférée, on ne peut pas s'impliquer dans un projet dont on ne connaît ni le but ni les souhaits de chacun. Certes c'est caricatural de dire que les messages sont souvent de l'ordre du "c'est beau" ou "j'aime bien" mais le but de ces commentaires étaient de nous aider à voir d'autres solutions (je pense) mais apporter une idée qui nous paraît bonne (car dans notre ebook c'est pertinent) ne servira à rien dans un autre blog car ils n'ont pas du tout les mêmes objectifs. C'est pourquoi je pense que ces blogs sont bien pour travailler intra groupe mais inutiles en inter groupe dans l'état actuel des choses. Roxane BIRNSTIEL)

Commentaire de Delphine Mondary: Cristina pour la vidéo, Emma pour l'histoire et Alexandra pour le dessin, voilà vraiment un groupe qui marche et un travail équitablement partagé 😊

Je suis d'accord avec toi Cristina, en ce qui concerne les commentaires sur les blogs. Je suis la première à avoir mis des commentaires inutiles comme tu en donnes de nombreux exemples criants de vérité: je ne savais pas quoi mettre d'autre, tout simplement car comme tu le dis très justement, on ne peut pas s'impliquer dans un projet que l'on ne connaît pas.

A toutes vous lire, je me rend compte que Toon Boom à l'air vraiment dur à prendre en main, j'espère que vous allez y arriver.

commentaire Leila MARMI

Vous êtes bien répartie le travail de groupe et je vois que ça marche, ça roule. Tout comme toi, le concept du E-book m'a beaucoup plu , même si au début je ne connaissais pas très bien le concept, mais je m'y suis faite petit à petit au fur et à mesure que le travail avancé.

En ce qui concerne, le logiciel toonboon, je suis complètement larguée comme toi mais je ne désespère pas, on va y arriver!!!!

Commentaire d'ALEXANDRA: Oui Cristina, cette expérience a été sympa. Je pense qu'il nous reste à communiquer plus sur les tâches qui restent à faire, et surtout sur qui va faire quoi. Moi je veux bien essayer de trouver un style de dessin pour tous les personnages, parce qu'il faut qu'il y ait une cohérence visuelle dans tout le ebook. Comme j'ai écrit dans mon commentaire pour Emma, je pense que c'est extrêmement important de produire un beau travail, quitte à laisser l'animation pour la fin et seulement si on a le temps. On peut faire une liste des choses à faire et distribuer les tâches logiquement entre nous et selon nos envies et nos aptitudes, et on avancera mieux. En avant! 😊

Monographie Compétence collective E

Le thème de Paris et le cimetière Père Lachaise n'était pas mon idée, je ne voyais pas du tout quoi faire mais lors de l'écriture du story board nous avons échangé nos idées avec les filles et elles m'ont motivée. Une fois de plus c'est le travail d'équipe qui a permis à notre projet de prendre forme.

Ce projet m'a obligé à penser le story board de manière accessible pour des élèves de primaire en FLE et de réfléchir aux activités pédagogiques que l'on pourrait mettre en place à partir de l'histoire de notre héroïne Jeanne.

Cependant je suis assez déçue car il fallait prévoir l'album sans connaître le logiciel d'animation sur lequel on allait travailler et ce que l'on a prévu est à revoir car tout n'est pas réalisable. Ceci dit ça me permet de développer ma capacité de réadaptation, ce qui est très important lorsqu'on veut être professeur des écoles.

Ce projet est assez complet, j'ai pu participer à la création d'un blog ce que je n'avais jamais fait. Il faut gérer les ressources à mettre dessus, essayer de poster des articles qui donnent envie aux autres de suivre les étapes de notre projet.

Le troisième aspect du projet qui m'a été bénéfique c'est le travail en équipe . Il est difficile de toujours s'accorder et il faut trouver des compromis, même si on ne fait pas finalement ce qu'on avait pensé au départ. Je pense que j'ai quant même réussi à m'adapter pour qu'on mène notre projet dans une ambiance de travail correcte. De plus chacun a des compétences spécifique et ce travail permet d'échanger et d'apprendre à partir des connaissances et des expériences des autres membres. Valérie était la Pro de la mise en page et des manipulations informatiques par exemple.

Pour ce qui est de la gestion du blog je trouve que notre groupe était au point, même si certains éléments sont à améliorer, on a réussi à le tenir à jour et à poster des articles qui permettent de voir l'évolution de notre travail.

Au niveau des TICE il faut que je m'améliore dans l'interaction avec les autres blogs et que j'essaie de m'adresser un peu plus au lecteur de manière informelle, en lui demandant son avis et sans forcément toujours faire un état des lieux de l'avancé du travail collaboratif.

Dans l'ensemble le projet m'est bénéfique et m'a permis de penser ressources et pistes pédagogiques en même temps. Ce n'est pas toujours évident mais il est important de créer une ressource qui pourra être utilisée et qui sera adaptée aux compétences visées.

Enfin, ce projet m'a aussi montré ce qu'on pouvait faire avec des élèves et qui diffère des méthodes d'enseignement traditionnelles.

Monographie référentialisation A

Emma: La création de cet Ebook a mobilisée beaucoup de compétences que j'ai pu mettre en avant grâce à la création de la cartographie. La première étape a été de découvrir ce qu'est un ebook, et créer un blogue. Nous avons ensuite dû nous renseigner sur les programmes d'anglais au niveau A1 pour pouvoir adapter notre travail au niveau des élèves, je ne savais pas qu'on aurait à développer des compétences linguistiques mais nous avons lu, rédigé, et découvert la culture anglaise à travers la lecture d'articles, le visionnage de vidéos sur la monarchie, Buckingham Palace et les monuments de Londres. C'était très intéressant. Il a fallu prendre en compte l'éducation aux médias, apprendre les règles du droit à l'image (très difficile à respecter...). Nous avons également développé notre création littéraire avec l'élaboration d'un storyboard et la rédaction de dialogues entre les personnages. Je n'ai pas développé de compétences artistiques particulières car je n'ai pas vraiment de talent en dessins, heureusement que les autres membres du groupe étaient là pour ça! Si j'étais en classe pour surmonter ce manque je demanderais probablement aux élèves de dessiner eux-même les personnages. J'ai cependant fait de la retouche photos et vidéos. Nous n'avons pas vraiment utilisé les compétences d'animation par faute de temps mais nous aimerions tenter l'expérience dans le futur. Pour les outils des TICE, j'ai découvert de nouveaux logiciels tels que Calaméo, Toon Boom et approfondi mes connaissances sur Audacity, Mindmeister, Windows movies maker. Les compétences créatives sont donc très sollicitées. Cependant il ne faut pas négliger la partie échange et collaboration. Un travail collectif est indispensable pour réaliser ce type de projet. Depuis divers plate-formes, il faut constamment rendre compte de notre travail, à nos collaborateurs tout d'abord mais également envers les camarades de la classe. Pour cela nous avons utilisé un blogue, il faut poster régulièrement des billets, laisser des commentaires sur les blogues des autres...Au sein du groupe, il m'a fallu faire valoir mon point de vue, apprendre à négocier, bref, travailler en équipe de façon à ce que tout le monde s'intègre et que le travail soit partagé équitablement en prenant en compte les envies et compétences de chacune. Pour finir, j'ai utilisé des compétences organisationnelles. Le plus dur a été la gestion du temps. C'est difficile de respecter les délais que nous nous sommes fixé au début de l'année, il a fallu s'adapter au fil du temps. L'organisation du travail en équipe était efficace surtout vers la fin où nous avons bien partagé les tâches.

Cristina : En créant le e-book *Little eBookers*, nous avons travaillé les compétences de travail en équipe. Nous avons coopéré à la réalisation du e-book à partir du blog et de Google Documents. A partir de ces logiciels en ligne nous avons pu stocker et partager ces documents en commun , ainsi chacune pouvait avoir tous les documents en temps réel. Après nous être mises d'accord sur la trame de l'histoire, nous nous sommes réparties les tâches selon le souhait et les capacités de chacune. Nous avons choisi les images, les dessins, les sons et les vidéos que nous avons créés ou retouchés. Ainsi, nous avons mis en avant nos compétences artistiques, et avons appris à utiliser une diversité de logiciels. Nous avons également travaillé des compétences d'organisation d'une séquence d'anglais. En effet, nous avons procédé par étapes, pour une acquisition progressive permettant à ce que les élèves puissent acquérir les compétences et connaissances du palier A1. Nous y avons inséré des activités spécifiques pour faire participer un maximum les élèves. Nous avons nous même approfondi nos connaissances sur la culture anglaise.

Alexandra : En référence à la carte heuristique que nous avons élaborée ensemble, je peux conclure que mon implication personnelle a été très poussée pour le côté créatif, relevant d'un travail individuel. Ma langue maternelle a fait que je sois présente à toutes les étapes, soit pour la conception des textes soit pour leur correction. La langue anglais n'étant pas une barrière pour moi, j'ai dû me mettre à la place de non-anglophones afin de concevoir des dialogues assez simples pour eux, mais dynamiques en même temps. Suite à la conception et la rédaction de tous les dialogues entre personnages, c'est naturellement moi qui ai fait l'enregistrement des dialogues sur Audacity (l'accent britannique étant un pré-requis pour une proposition de projet de qualité). J'ai trouvé l'activité de comédie vocale particulièrement riche, car il s'agissait de réfléchir aux caractères de chaque personnage et de les rendre vivants par la voix, l'intonation et l'attitude que je leur ai imaginé. Emma m'a aidée dans cette démarche en me tenant le micro. Je me suis également chargée d'imaginer les apparences physiques des personnages et de les fabriquer. Les « marionnettes » sont écologiques car j'ai trouvé les tissus dans la rue...il s'agit d'échantillons d'une entreprise de tapisserie ! Les couleurs disponibles m'ont inspirée, et après avoir croqué mes idées, j'ai utilisé le découpage, le collage, la couture et la peinture (des chairs) pour réaliser les personnages, en veillant à une bonne mobilité des membres et des têtes. Chacun m'a pris entre 2 et 3 heures, mais je me suis bien amusée. Au niveau des TIC, j'ai pu découvrir Toon Boom, et j'ai réussi à faire des animations simples (roues qui tournent sur une bicyclette). Par contre, nous n'avons pas eu le temps d'élaborer des animations à partir de mes marionnettes.

Par rapport aux compétences requises pour le travail d'équipe, j'ai bien participé aux commentaires sur le travail des autres groupes, surtout lors du premier semestre. A l'intérieur de mon groupe, nous avons réussi à discuter sur les idées, et chacune a trouvé sa place au sein du groupe, même si le travail n'a pas été partagé de façon égale. Je pense que nous aurions pu mieux utiliser les capacités de chacune en établissant dès le début la répartition des tâches, répartition que j'ai proposée dans un tableau uniquement vers la fin du deuxième semestre. Concernant le blogue, la facilité avec laquelle on l'a monté a été pour moi une merveilleuse découverte. Ca m'a bien inspirée et j'ai discuté de notre tâche avec mon compagnon qui m'a aidé dans la conception de l'histoire policière autour de la reine d'Angleterre (ça compte pour un travail d'équipe - avec lui !). Au niveau de la didactisation du projet, Frédérique nous a énormément aidées, me dévoilant le potentiel pédagogique de l'eBook. Par ailleurs, sans Google docs, le travail d'équipe aurait été beaucoup plus compliqué, car nous avons pu partager toutes nos trouvailles (photos, vidéos) avec ce logiciel. Je l'ai également utilisé pour y noter des idées et des commentaires : c'était un moyen de communication.

Cette expérience m'a été précieuse pour percevoir le potentiel derrière la pédagogie de projet.

Monographie référentialisation B

Quels mots concernant notre façon d'organiser la carte heuristique.

Imaginer un entretien, face à l'inspecteur. On expose tout ce que l'on a voulu faire : "j'ai été confronté à qqes difficultés que je pourrais surmonter en améliorant...."

Traduire notre parcours : "ce projet je le repenserais autrement si je devais le refaire."

Choses que l'on a pas surmontées. On se raconte à travers cette carto.

SARAH

Nous avons choisi de diviser la carte heuristique en deux parties : création et apprentissage/collaboration. Bien sûr, des aspects de la catégorie "création" sont aussi des aspects de la deuxième catégorie.

Nous avons voulu réaliser un e-book qui soit ludique pour les élèves tout en leur apprenant plein de choses sur le plan linguistique et culturel. Il était important de ne pas dissocier les deux aspects car langue et culture sont pour moi à enseigner parallèlement. Nous avons bien sûr été confronté à plusieurs difficultés que nous avons tenté de surmonter : pour exemple, les dessins n'auraient pas aussi bien rendu si nous n'avions pas découvert les talents de dessinatrice de Mylène et après son départ en Espagne, dessiner le papi intégralement n'a pas été possible, nous avons opté pour un personnage de dos afin que cela soit plus facile. La trame de l'histoire a elle aussi nécessité plusieurs retouches au fur et à mesure que nous construisions le storyboard.

Si je devais revenir en arrière et repenser le projet, j'opterais très certainement pour une trame initiale moins ambitieuse. En effet, la trame du début du premier semestre était bien trop utopiste mais finalement, la trame finale nous plaît vraiment beaucoup, les tâches proposées aux élèves nous conviennent et nous semblent source de motivation pour ces derniers.

LEILA

La composition de la cartographie s'est décidée avec l'accord de tous les membres du groupe c'est-à-dire en deux parties différentes qui englobe d'une part une partie création et une partie

apprentissage/collaboration.

Pour ma part, le E-book m'a apporté beaucoup, il m'a permis de développer ou d'améliorer certaines compétences que j'avais déjà. Il est vrai qu'avec toute la partie conceptualisation, j'étais beaucoup plus à l'aise c'est-à-dire tout le travail en amont: choix de l'histoire et des personnages, développement du storyboard, choix de la pédagogie.

Nous avons voulu concevoir un outil original qui soit accessible pour des élèves apprenant le français, nous avons voulu aborder à la fois la partie apprentissage de la langue et la découverte de la culture française qui selon nous étaient indissociable sur la base d'une réalisation finale ludique. En ce qui concerne les difficultés que nous avons rencontré, personnellement j'ai rencontré certaines difficultés quant à l'utilisation de toon boon mais je pense que je peux surmonter ce handicap en utilisant de façon régulière le logiciel.

En ce qui concerne l'idée du projet en lui-même, je trouve personnellement qu'il était trop ambitieux, il nécessitait beaucoup trop de travail et d'investissement de tout le groupe, les différents moyens mis à disposition pour élaborer le E-book étaient certes variés et diversifiés mais il aurait fallu un temps d'initiation vraiment approfondi pour pleinement les utiliser. Malgré ces différentes difficultés rencontrées, j'ai pris énormément de plaisir à effectuer ce travail avec mes camarades car elles m'ont appris à dépasser mes difficultés et à prendre de l'assurance quant à l'utilisation des tice.

JEANNE : Le projet du E-Book de Gustavo était un projet collaboratif, comme peut l'exprimer la carte heuristique, il a donc fallu travailler en équipe, savoir coopérer, aussi bien au niveau de l'élaboration du projet commun, que pour la répartition des tâches. Ce travail en équipe aurait donc pu être sources de tensions, mais heureusement notre groupe s'est, bien entendu, et nous avons pu sans souci particulier à avancer à un bon rythme en faisant appel aux compétences de chacun. (Compétences que nous avons dû développer plus vite que prévu car deux des membres de notre groupe sont parties en Espagne, Sarah et moi avons donc dû mettre les bouchées double avec l'ordinateur, qui n'était pas notre point fort au début du projet...) Mais plus qu'un projet collaboratif, ce projet est un projet qui nous a permis de nous mettre à la place d'un enseignant, mais aussi à la place des élèves, de manière à s'adapter au mieux à leur niveau. Pour pouvoir les faire travailler nous avons voulu réaliser un projet motivant, et avons donc créé une histoire d'extraterrestre. La partie création de l'histoire m'a énormément plu (même si, avec le recul je me demande si cet engouement n'a pas eu comme effet de créer un projet trop ambitieux à réaliser dans le temps impartis). Mais mon esprit de création se limitant à l'imaginaire ou à la rédaction, j'ai été bien heureuse que Mylene sache dessiner. Comme je l'ai brièvement mentionnée, nous avons

du par la suite « attaquer » la partie ordinateur, et notamment TOON BOON, malgré le fait que cette partie n'était pas mon point fort, le fait de devoir y être confronté m'a permis de développer mes compétences TIC. Si le projet était à refaire, je réduirais l'histoire de Gustavo et augmenterais la part laissée à l'action de l'élève.

Monographie référentialisation C

Au cours de ce premier semestre j'ai pu me pencher sur la création d'un livre interactif avec Delphine et aborder la création d'un blogue afin d'interagir avec les autres groupes. Ce travail devait nous permettre de communiquer et d'échanger des idées sur la création du livre interactif. Connaissant Delphine depuis longtemps, se mettre d'accord sur certains aspects du blogue et du livre interactif ne nous a pas posé de problèmes, c'est ainsi que nous nous sommes mis d'accord sur la présentation de ce blogue (<http://joueaudetective.blogspot.com/>) ainsi que sur le déroulement de notre intrigue, la place des personnages et la conception future de notre livre interactif qui diffèrera de celui des autres car nous ne ferons pas d'animation : nous nous contenterons d'intégrer nos personnages aux photos et vidéos que nous apporterons à notre livre. Ce travail sur le blogue a cependant permis de laisser une trace du suivi de notre déroulement réflexif lié à la création du livre interactif et de montrer les différentes étapes par lesquelles nous sommes passées pour arriver à notre résultat final.

Au bout de ce semestre de travail, avec le recul et grâce à l'évaluation j'ai pu me rendre compte que certains de mes commentaires postés sur les autres blogues étaient peut-être trop vagues ou pas assez en lien avec le travail des autres groupes. Au sein de mon propre blogue, j'espère avoir répondu à tous les commentaires de manière pertinente même si je pense que nous n'avons pas publié régulièrement pour partager le déroulement de notre travail car Delphine et moi avons principalement communiqué en dehors de ce blogue pour nous mettre d'accord sur les différentes parties de notre livre interactif. En soi nous ne sommes pas vraiment réparti le travail comme certains groupes, nous avons fait le gros du travail ensemble et nous nous sommes penché chacune de notre côté sur notre partie « personnelle » au sein du livre.

Cependant, il ne faut pas oublier que certains groupes ne sont composés que de deux personnes, ce qui représente une charge de travail plus importante par personne que dans les groupes où il y avait plus de membres, qui du coup ont pu vraiment se répartir les tâches et ainsi avancer plus rapidement dans le développement de leur livre.

Ce travail m'a finalement permis de prendre conscience du travail important qu'il y a à fournir pour la création d'un livre interactif ainsi que sur la didactisation des consignes en harmonie avec les textes officiels (respecter les paliers de langue etc.) mais m'a aussi fait prendre conscience des compétences à fournir pour créer un livre interactif : il faut maîtriser ou avoir déjà avoir conscience de ce que l'on veut véhiculer. En effet au sein de notre livre nous traitons une classe verte amenant les héroïnes à aller à Toulouse ainsi qu'à l'Île de Ré car après concertation, nous avons décidé que

nous n'allions pas traiter Paris car nous estimons que la France n'est pas juste composée de la capitale et nous voulons éviter de véhiculer le « cliché » parisien et faire découvrir à des élèves allemands la beauté de deux lieux que nous connaissons bien et qui possède une culture propre à la région. (Ce qui peut davantage attirer des allemands vivant eux-mêmes dans un pays où les « régions » ont une place plus forte et une culture très marquée). Pour ce faire il faut avoir conscience des différences culturels entre les deux pays traitées (pour notre part l'Allemagne et la France, dont je connais bien les différences car j'ai grandi au sein d'une famille allemande en France mais aussi grâce à la licence qui m'a montré d'autres aspects de la culture allemande.)

Commentaire de Delphine Mondary: Que dire, tout à été dit dans ma propre monographie. C'est clair que nous nous sommes rendues compte qu'élaborer un e-book n'était pas une mince affaire. Pour les blogs, tu y as été beaucoup plus souvent que moi, il n'y a qu'à voir le nombre de billets postés :D donc je pense qu'en effet tu as répondu aux autres de manière pertinente !! Je trouve que notre mode de fonctionnement est productif, on est d'accord sur presque tout et quand on ne l'est pas on en discute, et chacune s'occupe de sa partie. J'espère que notre collaboration fructueuse se ressentira dans le e-book 😊

c'est certain que ça va se ressentir 😊(R.BIRNSTIEL)

commentaire de Leila MARMI

que rajouter de plus, que tu ne sais pas, comme Alexandra, je trouve que tu as la chance d'avoir une double culture qui te permette d'aller de l'une à l'autre avec aisance. Cela a dû être simple de concevoir et d'imaginer un E-book autour de la langue et de la culture allemande. Vous n'êtes que deux, je pense(un peu tard) qu'il aurait fallu que le nombre de personnes par groupe soit plus homogène, ce qui est préjudiciable pour certains!!!!

ce n'est jamais simple de concevoir un ebook ^^ mais en effet c'est facilité par le fait que je sais ce qu'un enfant allemand sait ou ne sait pas, connaît ou ne connaît pas; et en effet le nombre de personnes par groupe joue un rôle qd même énorme dans un travail!!! (R. BIRNSTIEL). Synthèse personnelle du ebook : Roxane BIRNSTIEL A travers cette carte heuristique j'ai pu prendre conscience du travail qu'il y a derrière un projet en langue et si je devais recommencer cet ebook je ne sais pas si je changerai quelque chose. Nous ne savons même pas s'il est pertinent pour des élèves donc je ne peux pas m'avancer sur ce sujet ! Mais en ce qui concerne le côté langue, je pense que nous avons « réussi » à véhiculer une langue authentique et empreinte de culture régionale. Je pense que notre carte heuristique reflète bien cet aspect car on retrouve la langue dans les deux sous parties (création de notre part et collaboration des élèves) Pour conclure cette expérience, je pense que cela m'a été bénéfique de créer cet ebook car j'ai vraiment pu me mettre à la place d'un

enseignant de langues, ce que je voulais devenir avant d'être professeur des écoles. De plus, je suis bien contente d'avoir été avec Delphine car nous nous connaissons bien donc le travail collaboratif a été très agréable et rapide. Ce travail m'a aussi beaucoup apporté au niveau de la maîtrise des TICE, notamment en ce qui concerne le power point et audacity avec lesquels je n'étais pas très à l'aise au début de l'année. Maintenant je pourrais presque faire des enregistrements les yeux fermés ! Maintenant, je suis curieuse de savoir ce que vaut notre travail sur le terrain !

Synthèse personnelle du E-book (Delphine Mondary):

A l'issue de notre travail sur le E-book, bien qu'il ne soit pas encore finalisé sur Calaméo, je dois admettre que j'en suis fière. J'étais perplexe au début, surtout quand j'ai vu que les autres groupes allaient faire des animations, mais je pense que notre E-book se défend bien, au final. Nous y avons mis tout notre coeur, surtout à travers les lieux que nous présentons et je pense que cela se ressent. Nous avons choisi de montrer une partie du terroir français, ce qui n'est pas souvent fait dans les manuels de langue classiques. En plus de nous faire plaisir en travaillant sur des lieux qui nous sont chers, nous avons favorisé la dimension interculturelle de l'apprentissage d'une langue et cela rentre complètement en accord avec les attentes du CECRL. Bien que notre E-book ne dépasse pas le palier A1 niveau langues, je trouve que nous introduisons des mots et expressions assez complexes car relevant du dialecte et même d'une autre langue (occitan). J'ai eu beaucoup de fierté à mettre dans ce E-book des photos personnelles sur l'Île de Ré. Cela m'a permis de me sentir un peu en vacances entre les murs de l'IUFM !

Sur le plan des compétences sollicitées par la création du E-book, il est vrai que l'élaboration de la carte heuristique m'a aidé à y voir plus clair. Je ne pensais absolument pas avoir appris autant de choses. Je n'avais pas réalisé que créer un E-book pouvait nécessiter autant de compétences et de questionnements. Avec le recul, je me rend compte que nous nous sommes posé des questions pour quasiment chaque aspect: choix des personnages, de leur âge, de leur prénom, jusqu'à leur couleur de cheveux et leur coiffure (pour que les élèves puissent bien les identifier!). On ne se doute pas que des détails de ce genre puissent relever de vrais choix pédagogiques lorsqu'on se lance dans un tel projet. J'ai également appris à maîtriser Audacity (enregistrements et changement de hauteur de voix), **PowerPoint** et j'ai confirmé ma compétence en création de carte heuristique. La collaboration avec Roxane s'est très bien déroulée, comme d'habitude ;) nous avons été rapides et efficaces dans notre travail. Si je devais recommencer un E-book, je pense que je referais sensiblement pareil, car je ne sais pas encore ce que vaut celui-ci sur le terrain. J'introduirais sûrement une ou deux vidéos de l'île de Ré. Je ne l'ai pas fait dans celui-ci car je n'en avais tout simplement pas, et je ne voulais pas aller en chercher sur Youtube. Je voudrais que ce soient les

miennes. J'aimerais également avoir plus de compétences en dessin pour que les personnages soient moins brouillons, ou bien avoir accès à un logiciel de synthèse pour les faire en 3D. Sinon, sur la trame et les lieux, je ne changerais pas grand chose. Ce projet m'a beaucoup apporté, et je serais contente de le montrer à mes proches quand il sera finalisé et surtout j'ai hâte de voir ce qu'il donnera auprès des élèves lors du stage de M2 en Allemagne.

Monographie référentialisation C

Je pense qu'on a réussi à bien travailler en équipe et à bien se compléter. Nous avons surtout partagé nos idées et nos points de vue pendant les séances de cours. Peut-être qu'on aurait pu plus se concerter aux cours des semaines et pas juste pendant les cours. Toutefois étant donné la quantité de travail à fournir durant le semestre pour ma part il m'a été très difficile de beaucoup m'impliquer dans ce projet. Je pense de toute façon m'y être impliqué de manière raisonnable. Je suis déçu de n'avoir pu m'y consacrer davantage. Sans tous les autres cours j'aurais sûrement éprouvé plus de plaisir à le faire.

Pendant la création de l'e-book je pense avoir approfondi ma compétence du travail en équipe, j'ai aussi développé celle du travail sur les nouvelles technologies en essayant de comprendre le fonctionnement d'un logiciel d'animation.

Je reste toutefois sceptique sur le temps qu'il va nous falloir pour la réalisation de ce e-book.

L'animation est je trouve une très bonne idée et comme je l'ai précisé juste avant cela m'a permis de découvrir autre chose néanmoins l'animation reste une pratique très longue et fastidieuse pour obtenir un bon résultat.

Maintenant en ce qui concerne l'élaboration de l'histoire, des personnages, ... pour l'e-book, Gwen nous a été d'un grand secours en contactant un ami à elle pour la réalisation des dessins. Pour ma part dessiné n'est vraiment pas mon fort. En ce qui concerne l'histoire des personnages et celle en général du e-book nous avons su mettre nos idées en commun.

Pour ce qui est du blog nous avons souvent décidé de poster sous deutschfle je pense exprès pour montrer notre collaboration.(comment ça? pour montrer que vous faites du FLE pour des allemands? Roxane BIRNSTIEL)

Pour mes commentaires sur les autres blogs en effet il n'y a pas de commentaires qui vont directement à contrario des idées qui sont sur les blogs. En effet dans aucun blog sauf peut être une ou deux fois je n'ai pas été d'accord, j'ai souvent trouvé les idées très bonnes.(je ne comprend pas trop pourquoi tu dis je n'ai pas été d'accord? c'est en parlant des commentaires des autres sur ton blog ou par rapport à ce que les autres ont produit? Roxane BIRNSTIEL)

Voilà, je pense quand même que la construction de ce e-book m'a apporté pas mal de choses comme l'approfondissement du travail en équipe, l'utilisation d'un nouveau logiciel, essayer de mettre en place un livre qui correspond aux enfants et qui va j'espère les intéresser et leur donner envie d'apprendre le français.

Commentaire de Delphine Mondary: je ne vois pas trop quoi rajouter, à part répéter que je trouve qu'on a pas assez de temps pour produire un vrai travail de qualité. Pour Toon Boom, on a vu en cours que tu y avais consacré du temps, as-tu bien réussi à le prendre en main à présent? Allez vous pouvoir bien animer votre e-book?

commentaire de Leila MARMI

je crois que tout le monde rencontre les mêmes problèmes: la crainte de manquer de temps et les difficultés à utiliser le logiciel d'animation toonboom. Je crois que nous sommes tous dans la même galère. J'espère que vous arriverai à palier à ces problèmes.

Bilan Gwen

Il s'agit donc d'étudier les compétences que ce projet nous a permis de développer.

Dans un premier temps, ce qui m'a semblé nous prendre le plus de temps et ce à quoi nous avons dû le plus nous consacrer : les compétences informatiques que nous avons développées à partir de nos moyens personnels : tutoriels, recherches, appels à un ami. Cette démarche nous a forcées à collaborer, entre nous et avec tout le groupe. Il me semble ainsi avoir découvert de nouveaux outils informatiques qui me serviront à l'avenir, outils qui seront à la base de projets que j'aurai dans le futur.

C'est sans doute la compétence artistique dans laquelle nous nous sommes le moins investies, dans la mesure où ni Julie ni moi n'étions très douées en dessin. Encore une fois, la clé de notre progression a été la collaboration avec notre entourage, l'utilisation de moyens détournés : youtube, google images.

Je pense que j'ai été le plus enrichie par ce qui est mentionné sur la carte heuristique sous l'intitulé "compétence sociale et communicative". Comme j'en ai déjà parlé dans la monographie, je ne suis pas une adepte du travail de groupe, j'aime progresser seule, et ne dépendre de personne. Ce projet m'a permis de m'ouvrir à la collaboration, à la discussion et à l'enrichissement mutuel car je ne pouvais pas tout faire toute seule, dans l'élaboration du projet, dans la tenue du blog.

Enfin, en ce qui concerne le projet lui-même, prises par le temps, il a fallu être rapides et efficaces pour déterminer "qui, quoi, où, quand, pourquoi ?" et établir des objectifs pédagogiques progressifs par rapport à notre histoire, dont la trame est très simple. Le temps nous a manqué pour achever notre projet et véritablement pouvoir parler de la didactique de notre projet, mais l'essentiel était pensé. Ne restait que la mise en œuvre.

Bilan Julie

Lors de la réalisation de ce ebook nous avons eu la possibilité de solliciter une multitude de compétences. Je maîtrisais déjà une partie des compétences informatiques comme le traitement d'images, le montage vidéo, la recherche d'informations sur internet. C'est donc surtout la compétence en rapport avec la création d'animation que j'ai pu développer et que j'aimerais pouvoir approfondir.

J'avais déjà eu l'occasion de faire de la BD et donc de faire des storyboards. Cependant, la réalisation de ce storyboard était vraiment différente et a sollicité beaucoup plus de compétences qu'un storyboard de BD. Il m'a permis de réfléchir à l'élaboration de tâches, de compétences, mais aussi d'adapter ce ebook au public auquel il est destiné.

La compétence que je n'ai vraiment pas approfondie est la compétence artistique puisque je ne maîtrise absolument pas le dessin et que nous n'avons pas eu le temps d'intégrer des morceaux de musiques interprétés par nous.

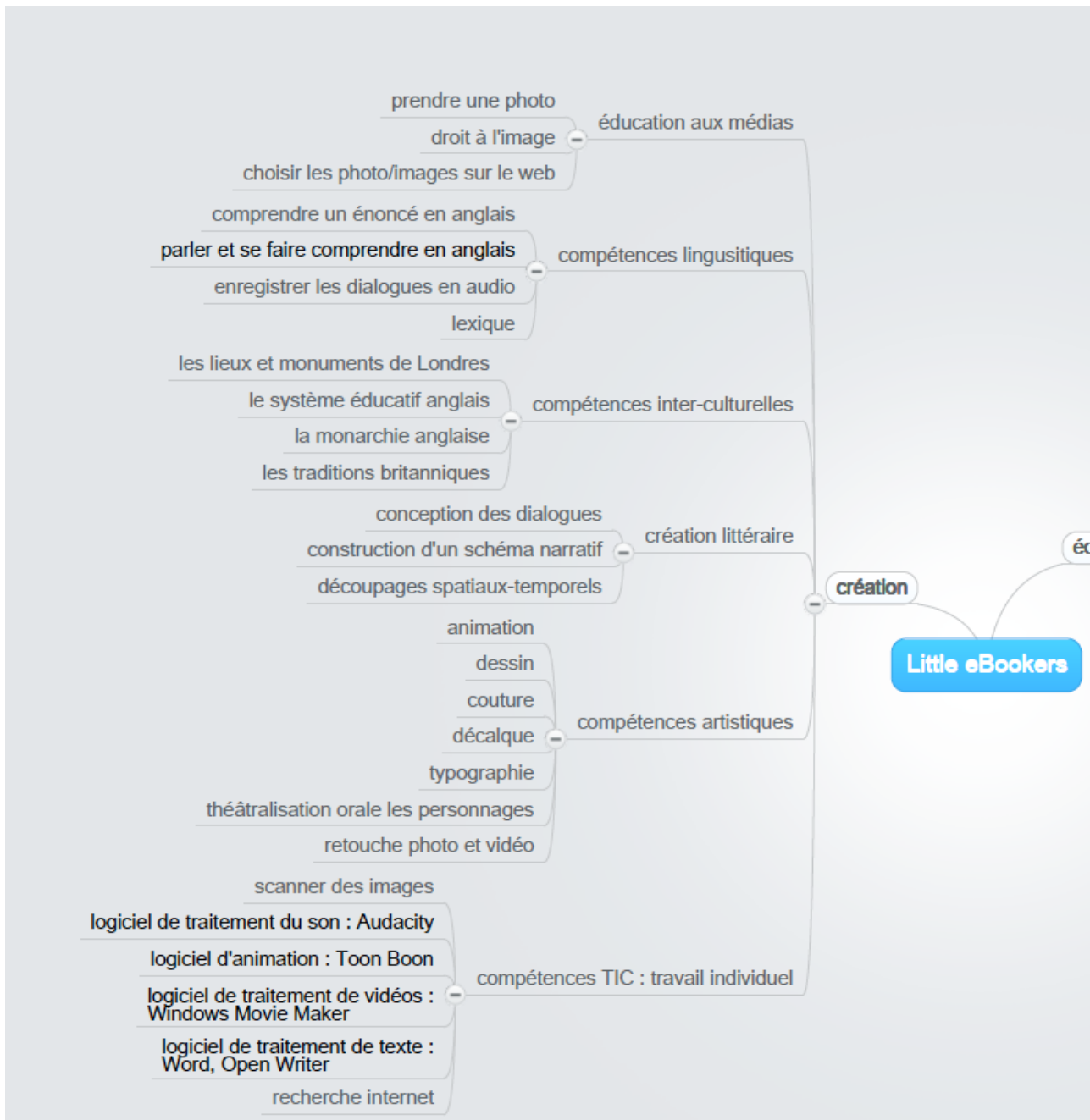
Pour ce qui est de la compétence en communication, plus particulièrement le travail en équipe, c'est une compétence que j'estime bien maîtriser. En effet j'ai souvent eu l'occasion de travailler en équipe et je trouve que c'est une grande opportunité que de pouvoir le faire afin de partager ses idées, résoudre d'éventuels problèmes.

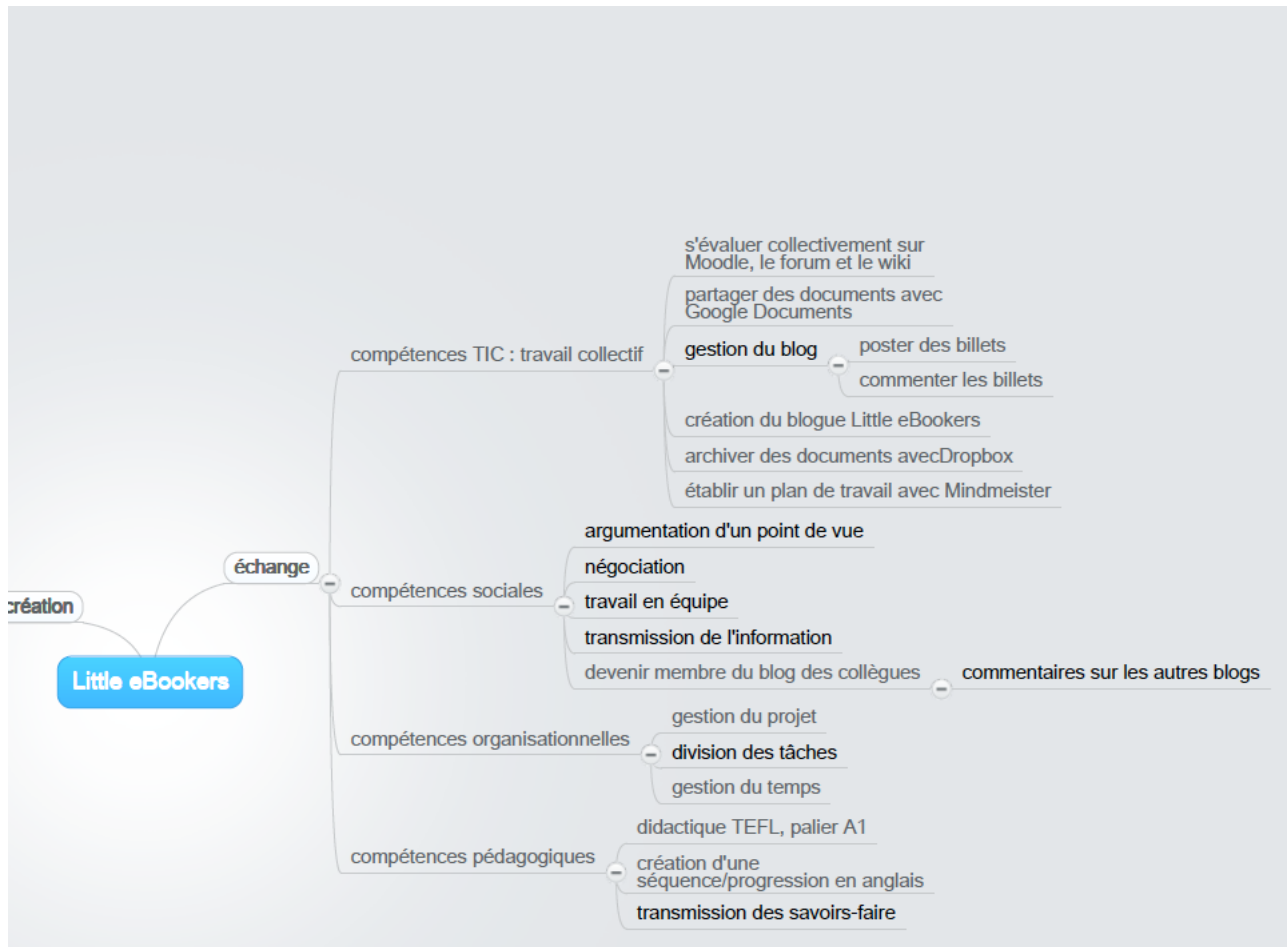
La compétence que j'ai pu également développer est celle de mettre en place une évaluation des élèves . Plus particulièrement une évaluation formative. C'est une des compétences que je trouve essentielle à acquérir lorsqu'on veut devenir enseignant tout comme la mise en place d'un projet dans une démarche d'approche par tâches. J'ai mis un peu de temps à comprendre en quoi consiste l'approche par tâche. Par contre, après avoir assimilé la démarche d'approche par tâche, j'ai beaucoup apprécié de chercher les différentes tâches pour la réalisation du livre interactif des élèves.

En ce qui concerne la compétence communication du blog, c'est l'une des compétences que je dois encore travailler. Le blog devrait être tenu plus régulièrement et surtout comporter plus de pistes de réflexions, c'est à dire que je devrai faire part des questions que je me pose plutôt que d'en discuter seulement avec vous et Gwen.

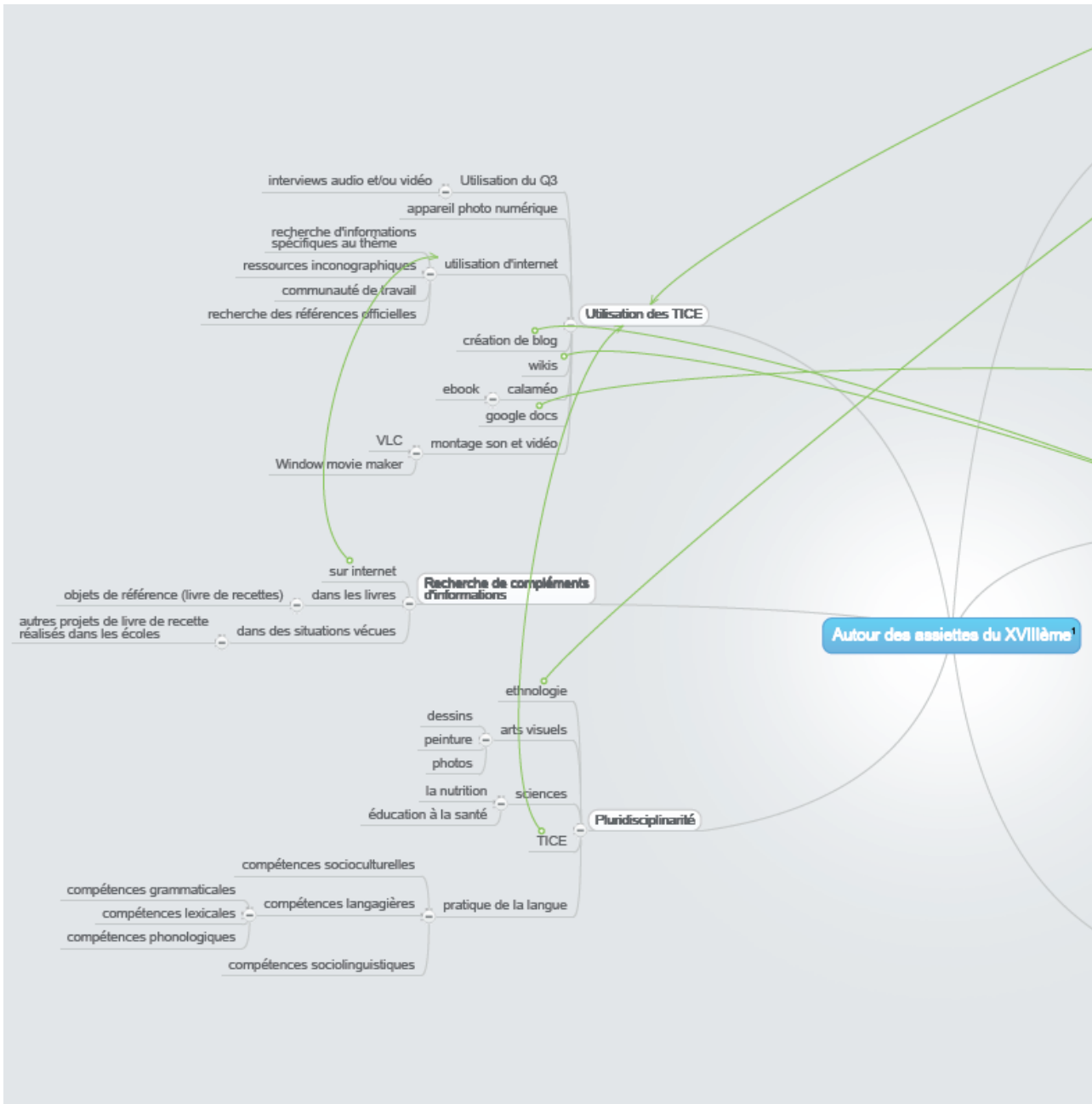
Annexe 6 Les cartographies

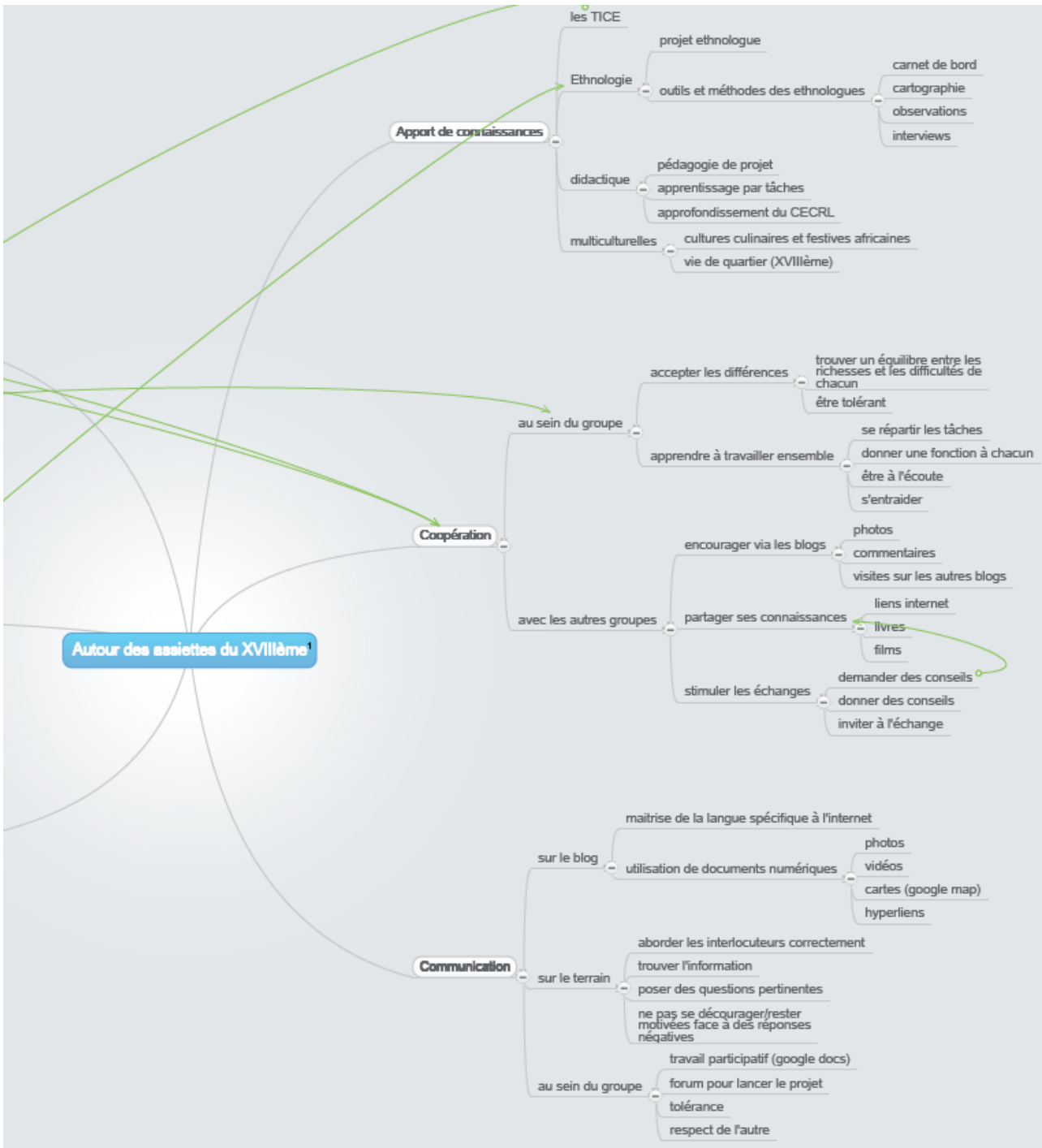
Cartographie Little e-bookers



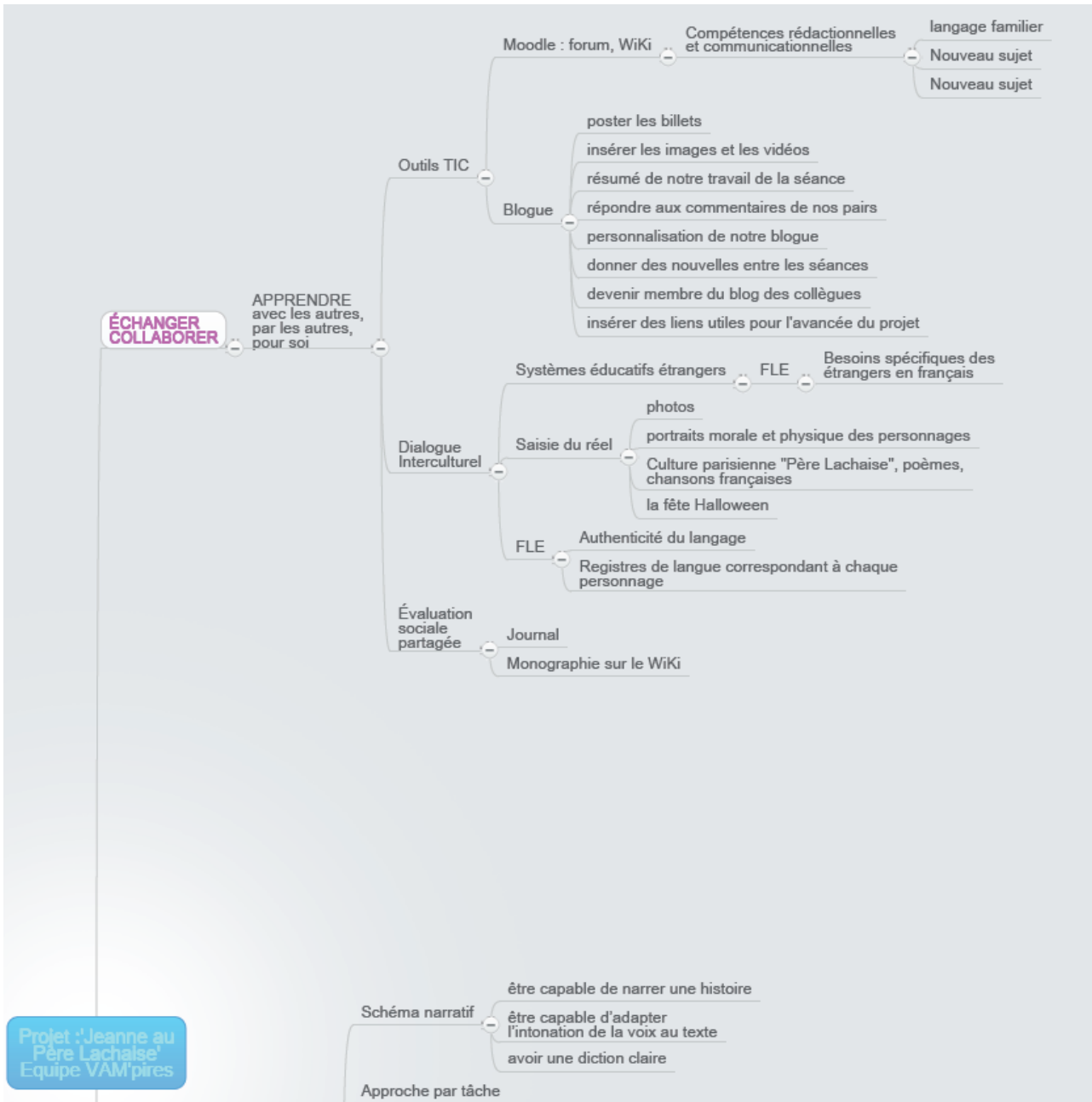


Cartographie Autour des assiettes

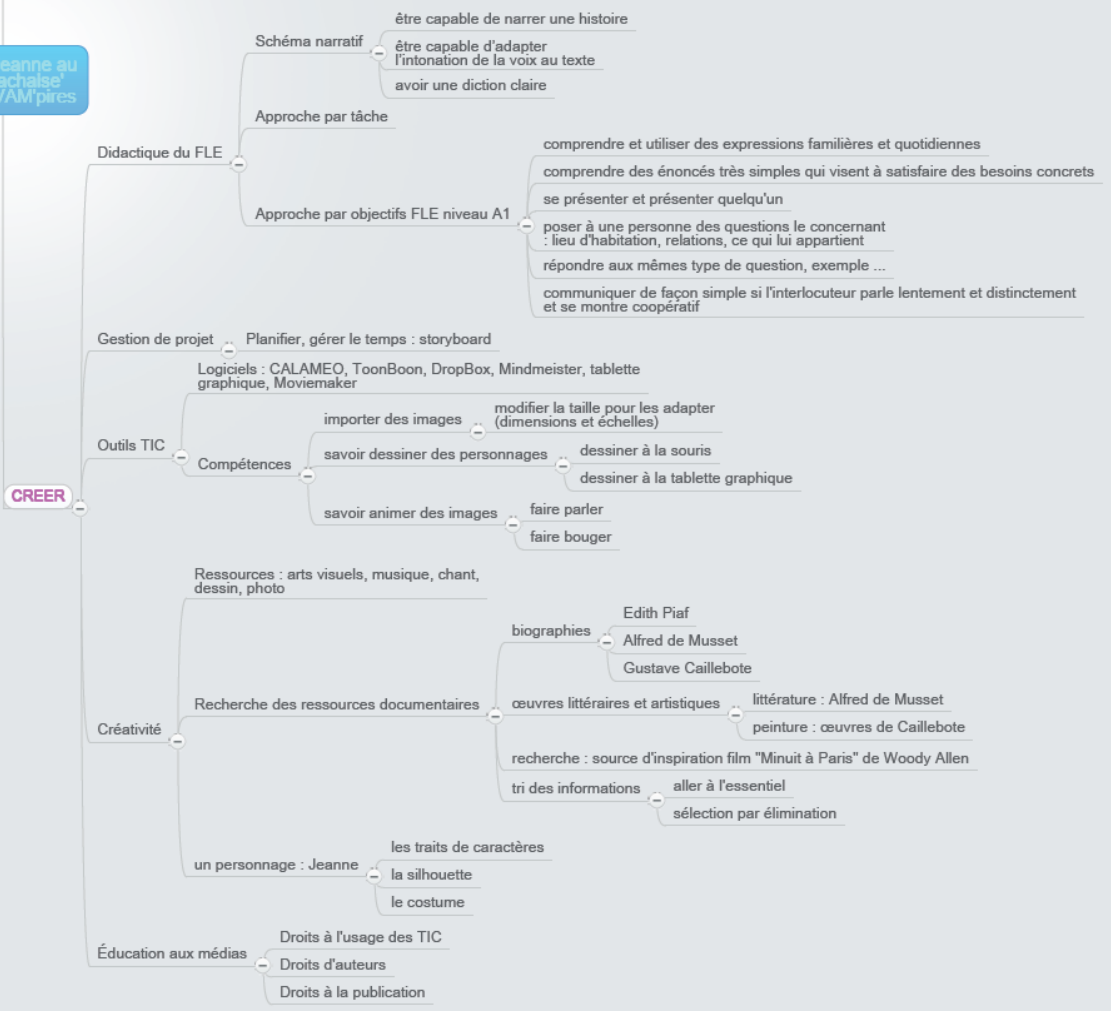




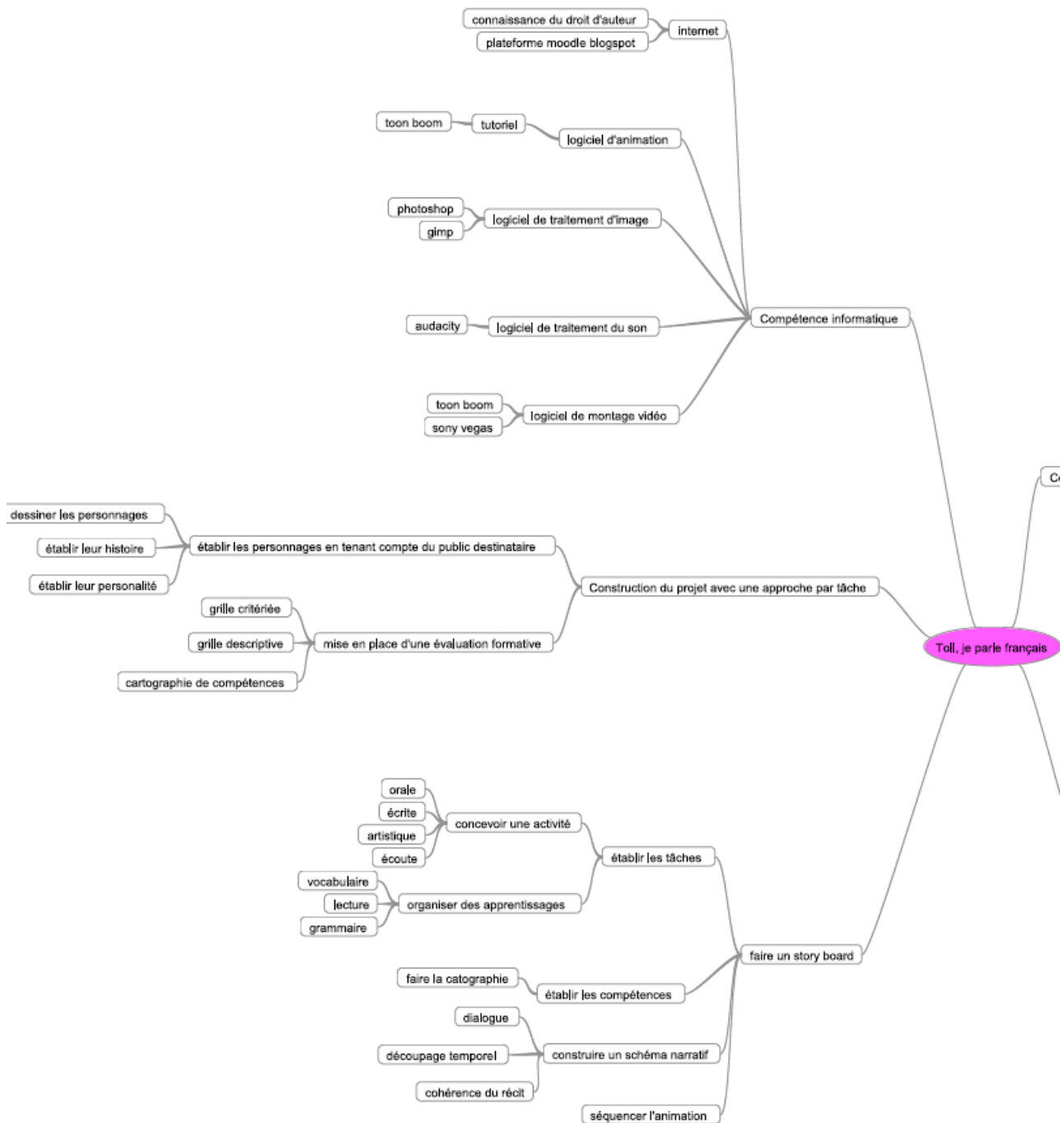
Cartographie VAMpires

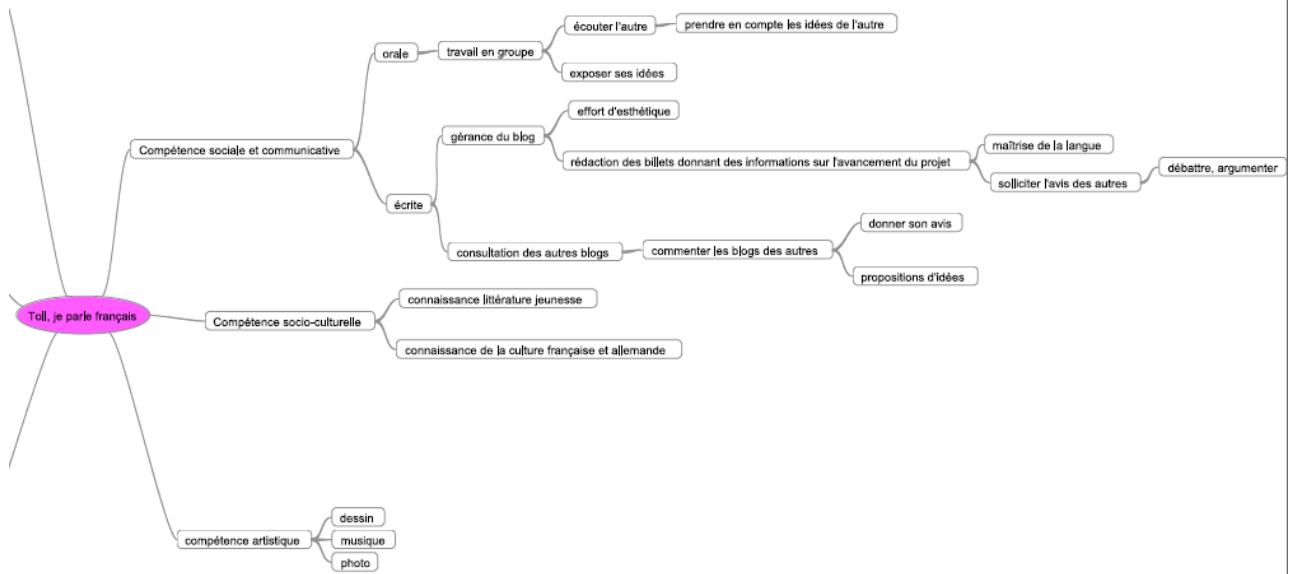


Projet : 'Jeanne au Père Lachaise'
Equipe VAM'pires

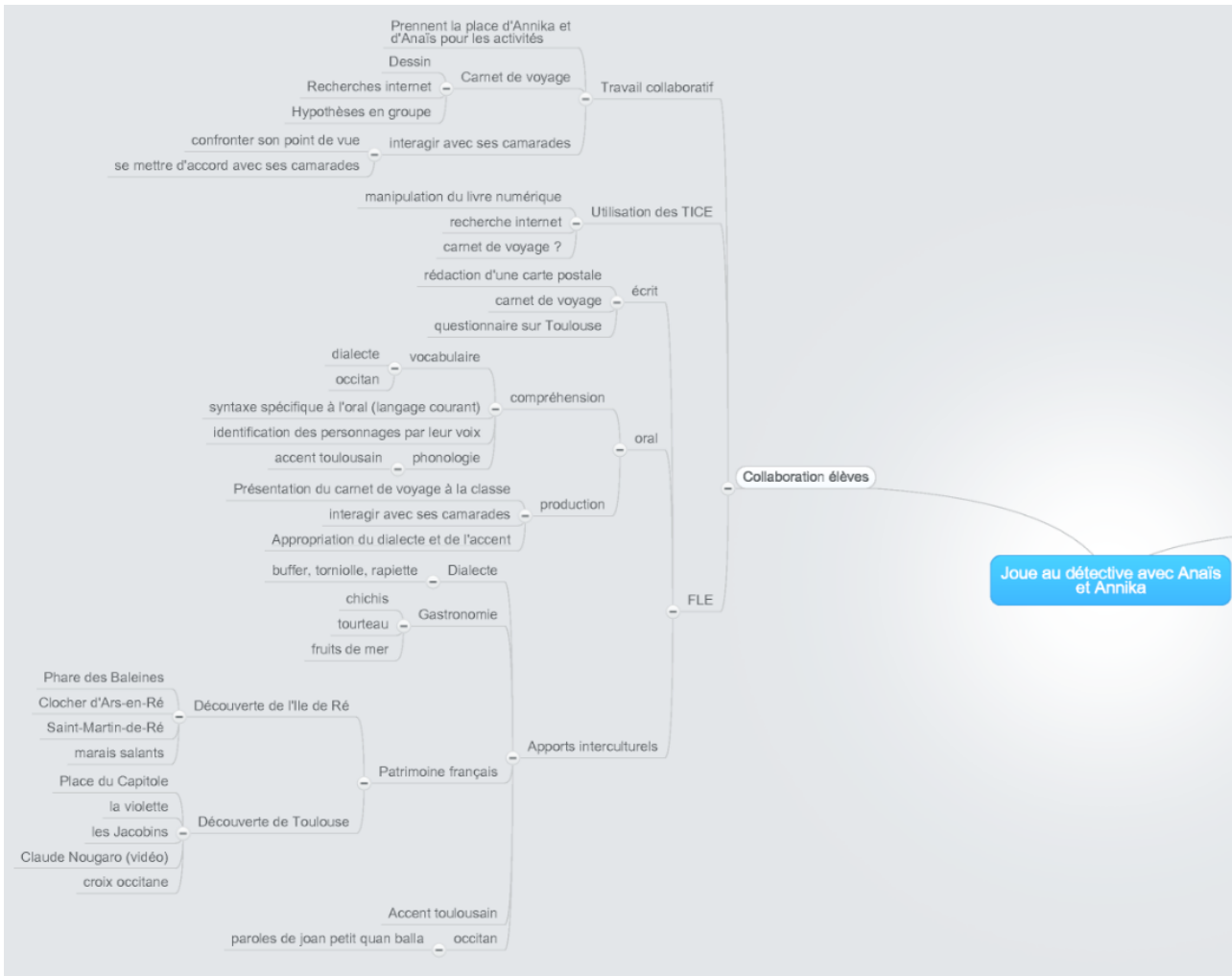


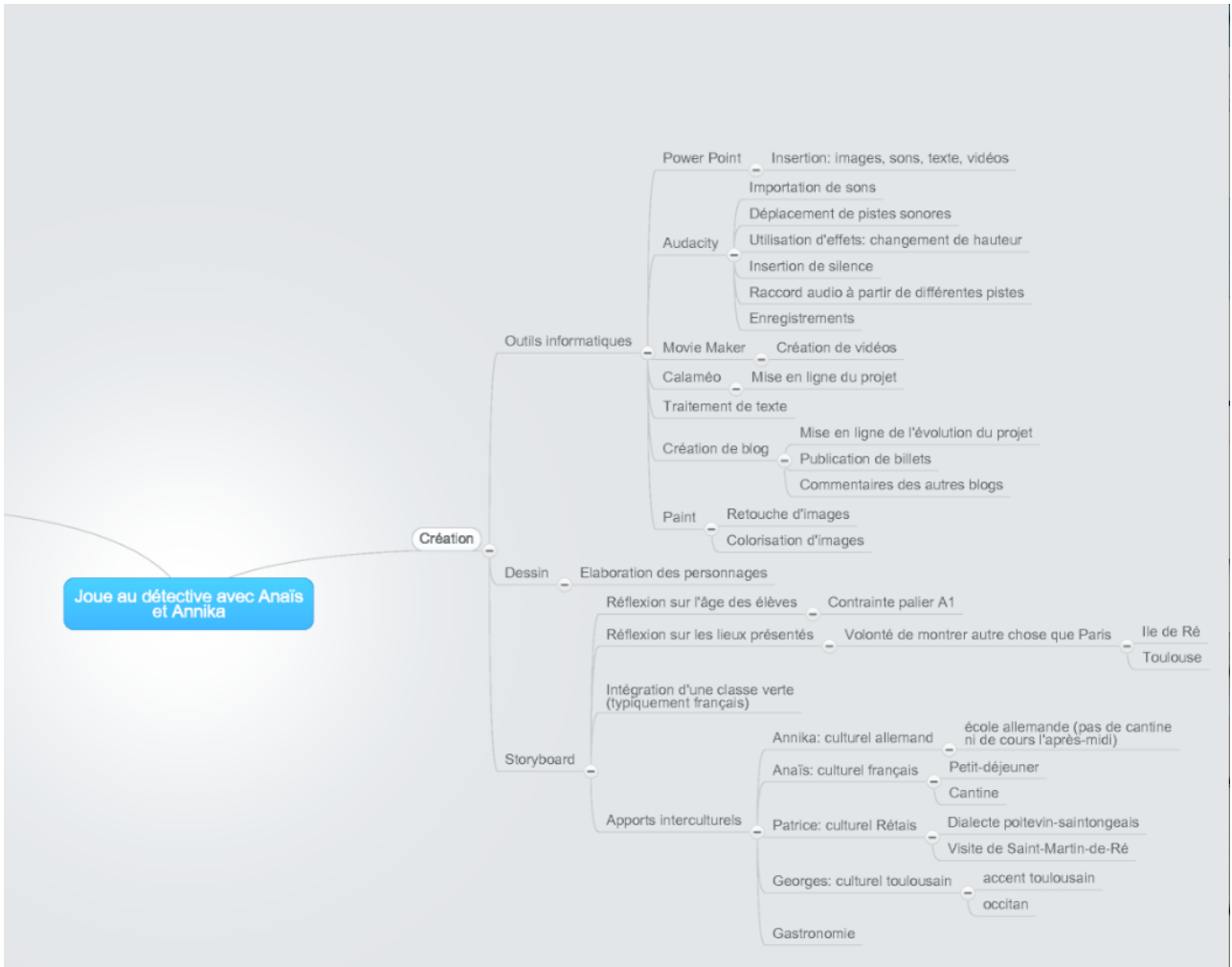
Cartographie Toll, je parle français !



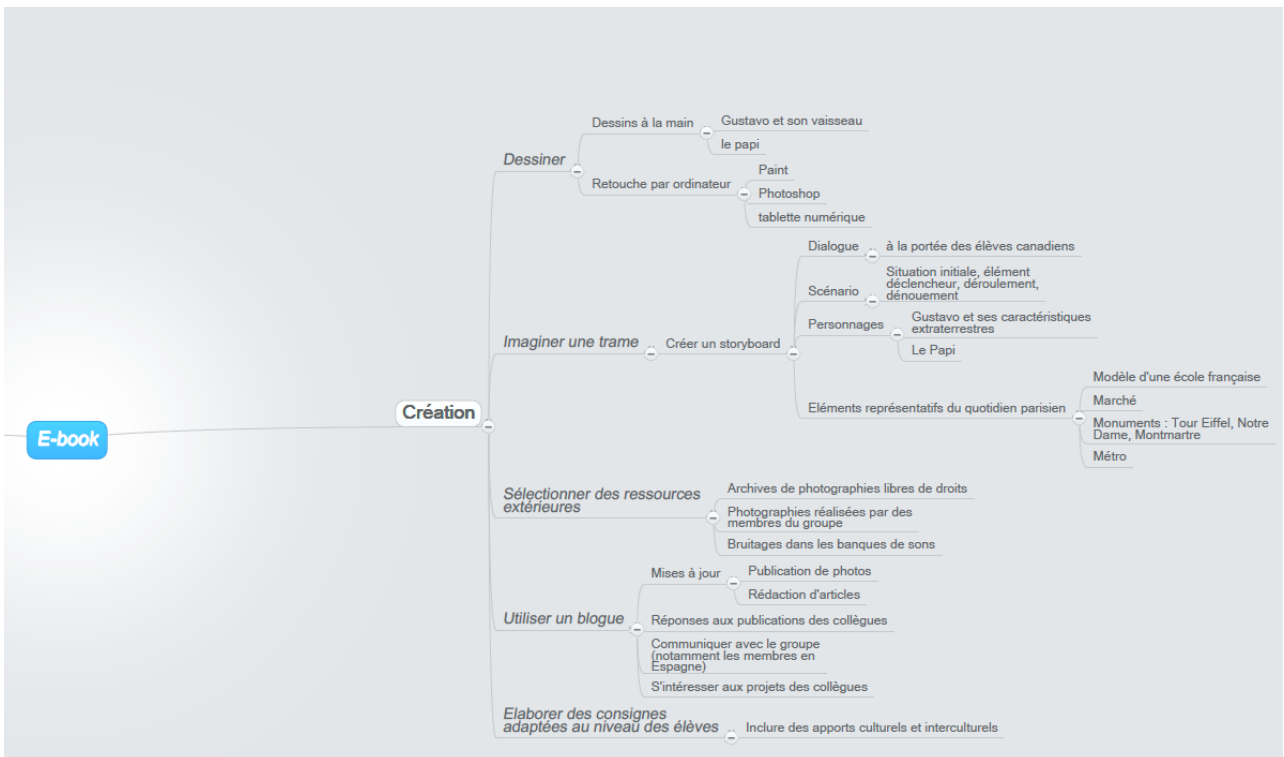
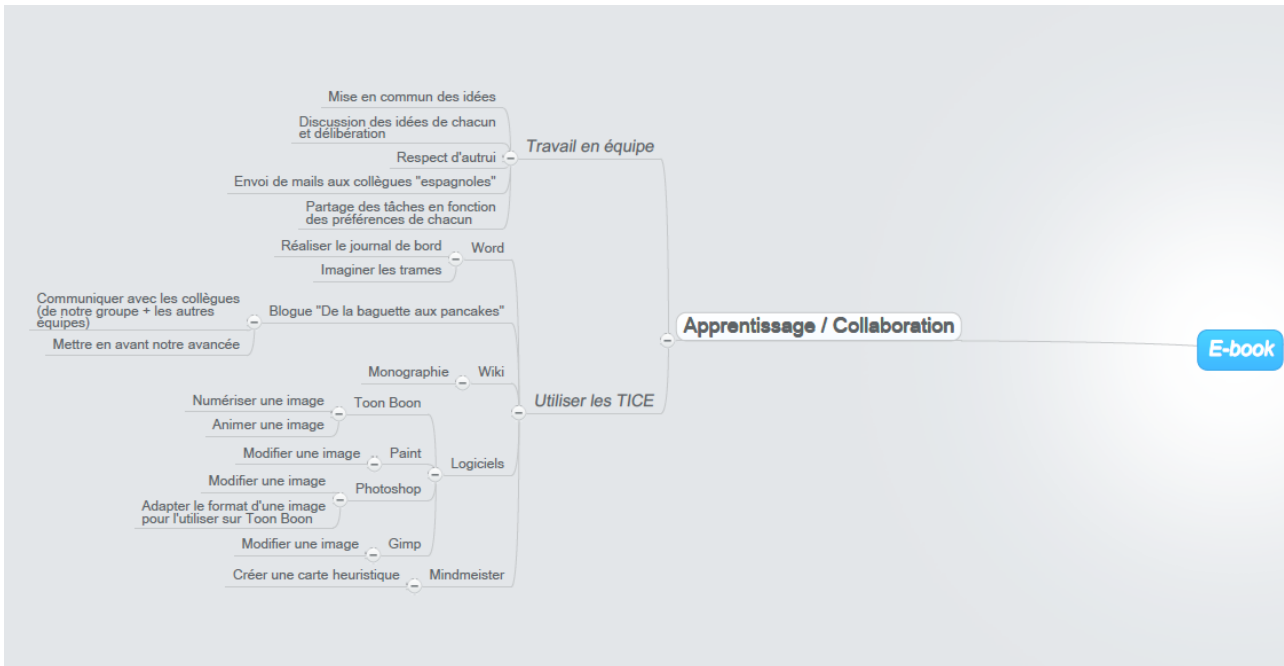


Cartographie Joue au détective avec Anaïs et Annika





Cartographie De la baguette au pancakes



Annexe 4 Le script du focus groupe

Focus groupe

41 :29

V :

Alors notre projet c'est un projet e-book autour du sujet de la mode euh de la mode à Paris précisément afin de c'était en fait l'objectif était de leur proposer une découverte du vocabulaire sur les habits et quel type de vocabulaire est-ce que nous on emploie aujourd'hui en France, et euh voilà, l'objectif c'était de leur apprendre ce vocabulaire par le biais des euh de d'un e-book l'usage des TIC ensuite en leur faisant pratiquer à l'oral avec des échanges et des jeux chrono des interviews euh enfin des interviews aussi il faut préciser que c'était des personnes que l'on a interviewées dans la rue euh et puis ensuite pour finir sur un défilé de mode c'est à dire que ils devaient créer eux-mêmes leur petit leur petite poupée leur petit personnage et l'habiller à leur façon pour ensuite pouvoir la décrire avec des mots simples en fonction de ce qu'ils ont appris lors des précédentes séances. Bon bah

L :

Bon d'accord alors moi mon projet enfin notre projet puisque nous étions plusieurs dessus c'était autour du street art donc l'idée c'était de de de confronter les enfants finalement à ce que l'on peut appeler la culture urbaine, l'idée de sortir du des sentiers battus puisque finalement le street art c'est quand même quelque chose qui existe depuis un moment et dont on ne parle pas spécialement à l'école où avec des enfants donc c'était l'idée de leur transmettre cette culture euh et donc nous avons pour pouvoir parler de ça nous avons réalisé donc un e-book dans lequel on a intégré des photos qu'on a prises lors de d'une sortie dans un quartier parisien où on pouvait rencontrer pas mal de graffitis et on a interviewé des passants sur ce qu'eux pensaient de ce genre de d'art euh on a interviewé également des graffeurs qui étaient en pleine action donc on leur a demandé un peu comment est-ce qu'ils vivaient ce type d'art, est-ce qu'ils faisaient ça à l'abri des autres des regards comment est-ce qu'ils sont intégrés dans ce monde finalement puisque le monde du graffiti c'est quand même un monde un peu fermé euh et donc au travers de toutes ces récoltes tout ce qu'on a pu récupérer donc on a créé cet e-book pour pouvoir essayer ensuite de de de l'utiliser avec des élèves donc l'idée c'était de développer le langage autour de toute cette toutes ces productions euh de les faire produire eux des graffitis de les faire parler dessus et qu'ils puissent

réaliser ensuite une un e-book eux-mêmes un e-book donc la galerie du petit graffeur. Toutes leurs productions euh sont regroupées et au travers du logiciel Audacity ils ont pu parler de d'évoquer une phrase en français en rapport avec leur graffiti.

M :

Et comment tu as mis en œuvre ton projet ? Euh concrètement avec la classe.

L : Bah dans un premier temps j'ai divisé ça en plusieurs séances. Je pense que c'était aussi important de déjà d'expliquer aux enfants ce qu'était un e-book puisque je leur ai d'abord montré l'e-book qu'on avait réalisé en France avec les membres du projet, leur expliquer qu'eux aussi ils allaient faire la même chose mais d'une manière différente puisque ils allaient mettre leur propre production dessus sinon ce n'était pas des photos mais des productions à eux et je pense que c'était aussi important de faire une entrée culturelle sans leur expliquer ce qu'était le sujet street art même si de nombreux élèves puisqu'ils avaient aux alentours de dix ans connaissaient puisque des grands frères étaient eux-mêmes adeptes euh et aussi au niveau de la loi je pense que c'était important de faire un point puisque c'est quelque chose qui est quand même là c'est illégal et donc certains projets sont mis en place par notamment à Paris par la mairie de Paris où des pans de murs sont réservés justement pour ces graffeurs pour qu'ils puissent s'exprimer librement sans pour autant euh être confrontés à la loi et payer des amendes qui sont extrêmement chères donc je pense que c'était important de faire un point là-dessus avec les élèves de leur expliquer le matériel les supports utilisés et même limite de leur montrer le matériel utilisé une bombe comment ça marche le bruit que ça fait donc tout ça c'était autour de la discussion donc c'était en français je leur parlais en français et puis ils me posaient des questions également en français je leur parlais en français donc c'était bien pour la langue du coup et puis après euh c'est eux-mêmes qui ont je les ai laissés produire ils ont pu trouver un mot et se trouver un pseudo comme les graffeurs essayer de le graffer se faire une fiche d'identité d'identité comme de propres graffeurs.

M : Euh parce que moi en fait pour ce qui est de la mise en œuvre avec la classe de notre projet la mode à Paris euh je me suis retrouvée dans une classe en Allemagne une classe euh équivalente au CP et donc le projet qu'on avait au départ euh conçu était un petit peu trop compliqué pour l'amener directement tel quel en classe donc du coup j'ai dû le réadapter et donc en fait on avait prévu de la compréhension orale avec des interviews de gens qu'on avait à qui on avait demandé de se décrire dans la rue euh on avait aussi prévu un jeu d'interaction orale entre les élèves et donc après c'était sur la création en arts visuels et du coup sur les trois semaines où j'étais en stage il

fallait que les élèves apprennent déjà euh les parties du corps et les couleurs pour ensuite en arriver aux vêtements donc je n'ai pas pu utiliser le e-book tel quel j'ai dû le réadapter et j'ai en fait utilisé euh qu'une seule partie euh une seule activité qui était en fait de décrire un personnage qu'on avait dessiné pour que l'autre élève puisse redessiner ce personnage sans le voir uniquement en écoutant la description et donc finalement ça a plutôt bien marché mais c'est vrai que c'était un petit peu compliqué à amener dès le début et je pense que si j'avais eu plus d'informations sur la classe j'aurais pu réadapter mon e-book pour l'utiliser vraiment de A à Z quoi en intégrant de la compréhension orale avec des interviews de natifs mais plus adaptées en tout cas à leur niveau.

L :

Moi je pense que c'est important ce que tu dis parce que c'est vrai que moi je n'ai pas rencontré ton problème parce que je me suis retrouvée dans une classe bilingue où les enfants les élèves avaient un très bon niveau de français mais à l'inverse toi justement ils débutaient c'était des débutants en français et je pense que justement ce qui est intéressant c'est que même si à la base tu avais prévu ton projet pour des enfants bilingues tu as pu le te réadapter toi faire des modifications pour pouvoir justement l'utiliser lors de ton stage moi je pense qu'i ne faut pas enfin c'est pas un frein finalement le fait que la barrière de la langue au final c'est pas vraiment un frein du coup je pense qu'il faut s'adapter et c'est tout à fait possible justement de mettre en place un tel projet il suffit voilà de s'adapter et peut être de trouver des solutions je pense aussi que le visuel aussi joue beaucoup dans ce genre de cas

M : il ne faut pas penser j'ai fait mon projet comme ça donc je veux suivre le déroulement comme il est prévu il faut vraiment penser ce dont les élèves ont besoin et ensuite adapter en fonction de ça quoi.

V :

Moi pour la mise en œuvre du projet euh c'est vrai que je n'ai pas eu beaucoup de temps pour le faire euh donc il a fallu qu'on modifie notre séquence en un temps beaucoup plus restreint or l'objectif pour moi c'était de pouvoir leur apporter le maximum d'informations dans un temps très court euh et au départ c'était déjà la découverte de l'e-book en soi pour eux c'était tellement neuf c'était tellement innovant tellement intéressant qu'ils se sont amusés à bidouiller à regarder en fait internet comme étant la petite chose nouvelle à utiliser en dehors du manuel classique et aussi quand je leur ai apporté des vidéos actuelles de Paris de quelques petits endroits de voir des personnages vraiment enfin vrais ils se sont vraiment accrochés à ça mais par contre les interviews

malgré notre sélection ça a été un petit peu difficile pour eux au niveau de la compréhension parce que il y avait l'accent qui était trop prononcé la le débit des conversations les interviews qui étaient assez difficiles mais je leur ai quand même laissé le temps de finalement de regarder plusieurs fois je leur ai dit si vous avez besoin de regarder la vidéo dix fois vraiment je ne vous limite pas euh par contre je veux juste que vous avanciez au fil des séances dans les exercices je leur ai laissé la possibilité de revenir à chaque fois sur les exercices qu'on avait à chaque fois prévus pour eux pour ne pas non plus qu'il aient l'impression de travailler sous pression parce que même moi je n'accepterais pas qu'on me mette le couteau sous la gorge pour avancer euh après quand d'autres personnes c'est vrai que j'avais une classe particulièrement hétérogène j'avais deux filles qui étaient déjà qui avaient fait l'année d'avant une école totalement française donc elles étaient déjà très à l'aise avec le français avec le débit de voix donc c'était un petit peu les filles qui emmenaient en fait qui boustaient tous les autres élèves à travailler bon derrière tout ça c'était quand même des élèves qui étaient motivés par le travail on n'avait pas besoin d'en arriver à lever la voix pour leur dire faites si faites ça ils étaient déjà très curieux par le e-book en soi par l'usage des TIC et ils étaient toujours prêts à avancer toujours et ce que j'ai bien aimé c'est que au final ma fiche de prep que j'avais préparée je l'ai un petit peu suivie mais pas trop parce que je me suis un petit peu aussi adaptée aux élèves selon leurs difficultés et je voyais que deux trois élèves étaient vraiment détachés parce que d'une ils ne voyaient pas l'intérêt de travailler avec moi parce que vue que je suis une étudiante française qui était là-bas pour leur apprendre le français mais j'essayais quand même de les motiver en leur disant qu'il fallait qu'ils se mettent dans la peau d'un jeune créateur en vue de devenir un artiste un artiste de mode etc. donc quelque part le thème les a aussi motivés peut-être que c'est aussi le choix du thème qui les a motivés je ne sais pas euh ensuite l'aspect créatif quand on a continué à avancer dans le travail c'était la partie j'allais dire la plus motivante enfin l'une des parties qui les a aussi motivés en dehors des TIC ça les a motivés parce qu'ils ont vu que en fait ils ont pu essayer d'inventer des choses autour des vêtements qu'ils ont vu dans les vidéos euh certaines filles me demandaient mais comment est ce que je peux faire de la fourrure bah je lui disais bah écoute dans le magazine il y a peut-être une dame qui porte de la fourrure mais en fait c'est un magazine été donc c'était un peu difficile de trouver de la fourrure (rire collectif) et mais alors je leur ai dit bah écoutez on va prendre du coton on va prendre des petits mouchoirs on va colorier on va mettre un petit peu de feutre marron dessus pour inventer la fourrure on a chiffonné on a essayé de faire mais comme elles j'allais pas faire leur travail pour elles mais je leur ai montré que c'était possible je les ai laissées faire mais comme elles ont peut-être trouvé que c'était trop complexe du point de vue de la manipulation elles ont enlevé elles ont arrêté elles ont essayé de faire autre chose quand même elles ont inventé elles ont essayé de trouver comment on

peut finalement faire des cheveux des chapeaux elles ont essayé de trouver des matières de cuir elles ont essayé de faire du patchwork etc. mais tout autour du découpage grossier et j'ai trouvé ça quand même formidable parce que au final j'avais je leur ai juste montré avec ma poupée parce que comme je ne savais pas parler allemand j'étais obligée d'en arriver au mime et au dessin donc ma poupée à moitié habillée je l'ai habillée devant eux pour leur montrer regardez avec ça qu'est ce que je peux faire j'ai découpé devant eux hop pouf ça fait un chapeau ils ont dit oh c'est magnifique c'est joli alors je me suis dit bon au moins ils ont compris le principe ce n'est pas la peine d'aller de m'exprimer davantage là-dessus sur la consigne parce que de toute façon ils étaient déjà au bureau à mon bureau pour vouloir prendre tout le matériel d'art plastique alors j'avais plus envie de les freiner parce que je me suis dit que j'étais très contente de voir leur degré de participation et quand je les ai vus se mettre au travail en deux temps trois mouvements moi j'ai trouvé cela formidable pour moi au niveau de l'évaluation rien que par rapport à leur degré de participation c'était déjà pour moi génial et parce qu'ils ont compris la consigne et l'évolution et le travail autour de ça et quand je leur avais dit qu'à la fin on va vous écouter décrire votre personnage heureusement au fond de la salle de classe il y avait un plan de Paris avec les métros et tout alors je me suis dit on va tous se poster ici et je filme votre petite poupée et vous me décrivez votre personnage je leur ai malheureusement pas je leur ai pas je ne les avais pas préparés au préalable sur les phrases types à dire mais ils avaient déjà envie de parler ils étaient vraiment motivés même les personnes qui avaient pas pas un très bon niveau en français ils étaient quand même là pour se faire enregistrer et j'ai trouvé ça quand même génial parce qu'ils étaient vraiment motivés ils avaient vraiment envie de s'exprimer contrairement à moi on me demande de dire bonjour à l'Allemand qui va arriver je vais dire bonjour en français parce que je serai peut-être trop timide mais pourtant je sais qu'on dit guten Tag (rire collectif) hum

F : Est-ce que la est ce que finalement la compréhension orale et la production orale ont été motivées par la création ? Est-ce que ça a déclenché la parole, l'envie de comprendre pour faire, parler pour produire ?

V : Oui, moi j'ai vraiment bien ressenti que le passage entre les arts et leurs réalisations c'était vraiment le fait de passer par la manipulation euh ça vraiment été quelque chose qui a vraiment bousté les élèves euh parce qu'ils avaient vraiment envie d'arriver à terme de leur travail pour se faire enregistrer et à chaque fois quand qu'ils essayaient de mettre enfin d'inventer des cheveux des chapeaux etc. ils essayaient de me demander comment est ce que ça s'appelle ce mot alors je leur disais ça c'est un gant or certaines filles avaient envie de faire des mitaines alors il fallait que je

leur explique que ça ce sont des mitaines mais ça quand ça couvre toute la main ce sont des gants quand ça couvre à moitié la main ça s'appelle des mitaines enfin voilà j'essaye de leur faire comprendre avec des mots simples et leur choix des couleurs comme une fille elle voulait absolument faire une veste pseudo cuir couleur or et puis elle me demandait est ce que ça on peut dire que c'est couleur or puis je lui ai dit effectivement on peut appeler ça la couleur or parce qu'elle ne voulait pas mettre du jaune alors je lui ai dit non tu peux mettre du jaune elle me fait non je veux ça enfin elle me montrait la couleur du tour de ma montre j'ai fait ah effectivement c'est la couleur or euh du coup on investit un nouveau vocabulaire parce que en fonction de leurs envies une autre fille elle voulait absolument une robe avec des rayures argentées et tout elle me fait alors elle me demandait comment on dit la diagonale enfin en biais parce que elle me fait je ne veux pas faire des traits droits ni droit ni à l'horizontal ni à la vertical alors elle me faisait de la main qu'elle voulait quelque chose de penché tu veux des traits en diagonale des rayures argentées non pas couleur argent comme elle disait etc. enfin après elle était très curieuse elle écrivait aussitôt sur sa fille sur laquelle il était prévu qu'elle écrive en fait la description de ce qu'elle dirait

L : je trouve ça génial en fait oui c'est vrai que les élèves sont vachement plus motivés à partir du moment où c'est un sujet qui peut les toucher en l'occurrence c'était la mode il faut dire que la mode ça on la côtoie tous les jours quoi surtout pour des enfants de cet âge là les petites filles on est que des filles n'est pas là et puis bah moi par rapport au street art aussi c'est quand même quelque chose de moins barbant enfin je veux dire ils sont carrément acteurs sauf qu'à la fin il y a un projet final le défilé on va faire une galerie enfin il y a quand même il y a un objectif à la fin c'est carrément enfin moi je trouve ça génial c'est super motivant pour des élèves les enfants j'ai écrit quelque chose et puis à la fin j'aurai quelque chose de concret et au final je pourrai le montrer à tout le monde quoi je peux montrer ça à mes parents à ma famille c'est super quoi

V : à la fin la poupée comme étant leur doudou

M : et puis je pense que ce qui était important dans notre projet dans tous les projets qu'on a créés c'est surtout qu'on a apporté des ressources françaises avec des natifs qui s'expriment de manière courante qui utilisent les mots que nous on utilise tous les jours qu'on ne trouve pas forcément dans les manuels et je pense que ça aussi c'est important je l'ai vu en Allemagne en fait les élèves ils apprennent beaucoup par le jeu et ils étaient super contents de me demander du vocabulaire pour justement savoir comment on dit ça en français et c'est aussi important dans le sens où ils apprenaient par exemple euh ils avaient un clown avec les différentes parties du visage notamment

il y avait le nœud papillon et en fait ce qui était assez rigolo c'est que quand je suis arrivée je leur ai demandé qu'est ce que c'était et ils me répondaient le papillon et en fait depuis le début leur professeur qui parlait malgré tout très bien français mais qui restait quand même Allemand à la base euh bah ne disait pas un nœud papillon mais il disait un papillon bon ça veut dire que les élèves en fait avaient appris que c'était un papillon et que au final ça ne correspondait pas du tout et ils ont pu se rendre compte aussi quand on parlait des vêtements que le noeud papillon ce n'est pas quelque chose que l'on met tous les jours et que c'est pas du tout un mot qu'on utilise donc notre projet il a permis aussi de d'apporter quelque chose de réel et pas quelque chose de fictif comme on peut trouver dans les manuels avec des situations qui reviennent toujours

M/L (en chœur) : Brian is in the kitchen

L : les clichés quoi

M : voilà c'est vrai que je pense que c'est important maintenant il y aurait peut-être un petit point faible à notre projet c'est que ça demande énormément de temps de préparation ça demande de l'imagination quand même euh il faut préparer les ressources il faut couper les vidéos dans notre cas en tout cas euh bon il faut prévoir des activités pédagogiques en se référant toujours au programme bon ça c'est tout à fait normal mais c'est vrai que ça demande énormément de temps énormément de travail et même si on voit qu'il y a un rendu important je pense que c'est motivant mais c'est difficile de fonctionner que par projet en tout cas tout au long de l'année

L : Oui oui je pense que c'est vrai c'est difficile mais au moins en faire un enfin créer un projet sur l'année je pense que c'est quand même enfin je pense que c'est et c'est vrai aussi que enfin moi j'ai vu en Allemagne après je ne sais pas si c'est parce qu'ils avaient un bon niveau en tout cas au départ ou si c'est le projet qui les a motivés mais pour des élèves de CP en une semaine ou dix jours ils avaient appris à dire je porte un vêtement et une couleur et ils faisaient des phrases complètes quand je suis partie quoi et ça en arrivant ils ne connaissaient même pas toutes les couleurs ils ne connaissaient pas du tout les vêtements ils en étaient seulement aux parties du corps donc c'est vrai qu'en deux semaines il y a eu un apprentissage qui s'est fait assez rapidement et avec des manipulations

F : et au niveau du lexique qui a été graffé il y avait un travail par rapport aux mots choisis transcrire

L : voilà du coup moi j'avais demandé aux enfants de choisir un mot français quelque chose qu'ils aiment ou qui est représentatif pour eux et je leur ai demandé de la graffer et à partir de ce mot graffé je leur ai demandé de l'insérer dans une phrase voilà une phrase en français et donc ils ont produit leur phrase à l'écrit et ensuite euh bon après évidemment après une correction parce que certaines phrases n'étaient pas en français ce n'était pas correct bah du coup on a fait un travail là-dessus je les ai enregistrés sur le logiciel Audacity pour qu'une fois dans le e-book que chaque élève avait sa fiche d'identité qu'il avait remplie son graff et en-dessous euh sa phrase sa phrase enregistrée

F : Et est-ce qu'il y a eu un effort au niveau de la phonologie de la prononciation pour l'enregistrement ?

L : Oui oui parce que les enfants faisaient bien attention de bien articuler puisque effectivement certains mots comme chez les petits Allemands il n'y a pas vraiment ce n'est pas comme les langues latines l'italien ou l'espagnol c'est plus facile il y a certains mots c'était plus difficile et ils faisaient vraiment un effort d'articulation pour que ce soit bien ils parlaient lentement ils parlaient fort aussi pour que ce soit bien audible et que la personne qui écouterait puisse comprendre ce qu'il voulait dire il y a un travail au niveau de la phonologie le son en français c'était bien articulé

F : sur la production élève est-ce que vous avez été surpris surprises pardon ? Comment vous avez vécu ça ? Quelle est quel regard avez vous eu sur ces productions et quel regard ont eu les élèves ?

V : sur la production élève euh j'étais un peu étonnée euh parce que je ne pensais pas du tout qu'on arriverait à terme du travail euh parce que vu qu'on avait regardé plusieurs fois les vidéos je me suis demandée quand même plusieurs fois pendant le temps des séances en fait est ce que je vais quand même arriver à terme de ce projet j'avais pas la certitude qu'ils aient assimilé le vocabulaire adapté parce que je ne les voyais pas écrire sur les fiches les exercices qui étaient mis à leur disposition pourtant les réponses étaient là devant eux

Table des matières

INTRODUCTION	7
PARTIE 1	9
L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE TREMPLIN À LA RECHERCHE CRÉATION	9
CHAPITRE 1	10
DE L'ANCRAGE BIOGRAPHIQUE À UNE POSTURE DE CHERCHEUR	10
1.1. <i>Acte 1 : Accompagner le développement de projets artistiques interdisciplinaires pour un développement personnel des élèves.....</i>	<i>13</i>
1.2. <i>Acte 2 : Habilitier et certifier des compétences professionnelles institutionnalisées</i>	<i>25</i>
1.3. <i>Acte 3 : Une recherche pour étudier et accompagner le processus de création pédagogique</i>	<i>36</i>
CHAPITRE 2	47
ETHNOGRAPHIE DE MON TRAVAIL DE RECHERCHE	47
2.1. <i>Première approche de recherche en contexte IUFM.....</i>	<i>50</i>
2.2. <i>Deuxième approche de la recherche dans le contexte de la maîtrise</i>	<i>60</i>
2.3. <i>Modélisation finale.....</i>	<i>76</i>
PARTIE 2	84
DIDACTIQUE EN ACTE ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ...	84
CHAPITRE 3	86
DIDACTIQUE DES LANGUES : VERS UNE PERSPECTIVE HUMANISTE ET EXPÉRIENTIELLE ?.....	86
3.1. <i>Du linguistique au sociolinguistique : d'un sujet épistémique à un sujet social ?.....</i>	<i>88</i>
3.2. <i>Communication et action : à la recherche de l'acteur social</i>	<i>94</i>
3.3. <i>Ouverture à la citoyenneté et approches plurielles : un sujet social pluriel ?.....</i>	<i>98</i>
3.4. <i>Vivre des expériences humaines à travers des projets de création : un sujet incarné et enacté</i>	<i>107</i>
3.4. <i>Conclusion</i>	<i>122</i>
CHAPITRE 4	124
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES.....	124
4.1. <i>La professionnalisation des enseignants</i>	<i>125</i>
4.2. <i>« Se devenir » et « se reconnaître » par la narration.....</i>	<i>135</i>
4.3. <i>Comment évaluer le développement des apprentissages ?.....</i>	<i>145</i>
4.4. <i>Conclusion de la partie 2.....</i>	<i>167</i>
PARTIE 3	169
UNE ÉVALUATION SOCIALEMENT PARTAGÉE : ANALYSE DES DONNÉES	169

CHAPITRE 5	172
DE L'ANTI-MODÈLE AU MODÈLE DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	172
5.1. <i>Le discours évaluatif du sujet parlant dans un contexte de formation I.U.F.M hiérarchisé.</i>	174
5.2. <i>Le discours évaluatif du sujet parlant dans un contexte de mastérisation.</i>	187
CHAPITRE 6	204
WEB 2.0 ET DIALOGISME : ÉCLOSION DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE.....	204
6.1. <i>Le forum comme révélateur d'une « intentionnalité collective »</i>	208
6.2. <i>Le blogue communautaire comme processus de socialisation professionnelle</i>	217
CHAPITRE 7	235
EVALUATION SOCIALEMENT PARTAGÉE ET RÉFÉRENTIALISATION	235
7.1. <i>Monographies</i>	237
7.2. <i>Modélisation</i>	248
7.3. <i>Didactique et création : l'évaluation à travers la réception des créations d'élève.</i>	256
CONCLUSION	269
BIBLIOGRAPHIE	271
ANNEXES	289
<i>Annexe 1 Les écrits professionnels PLC2</i>	290
<i>Annexe 2 Les journaux.</i>	334
<i>Annexe 3 Les forums.</i>	460
<i>Annexe 4 Les blogues</i>	482
<i>Annexe 5 Les wikis.</i>	483
<i>Annexe 6 Les cartographies</i>	522
<i>Annexe 4 Le script du focus groupe</i>	533
TABLE DES MATIÈRES	541
INDEX	543

Index

- Acteur, 16, 24, 48, 54, 57, 70, 85, 87, 88, 91, 92, 94 - 108, 115, 116, 120, 122, 128, 134, 135, 140, 158, 159, 162, 167, 194, 199, 247, 268, 296 - 298, 306, 307, 333, 543
- Action, 11, 14, 16 - 22, 26, 31, 32, 36 - 45, 48, 50, 51, 53, 56 - 70, 74, 75, 77, 80, 84, 91 - 97, 102, 108 - 122, 127 - 140, 144, 147, 149, 151 - 166, 174, 175, 178, 181, 183, 186, 187, 189, 192 - 225, 234, 237, 245 - 248, 251 - 257, 262, 263, 272, 273, 281 - 287, 292, 294 - 298, 305, 308, 309, 313, 314, 318, 319, 321, 338 - 343, 349, 351, 368, 370, 372, 375, 391, 409 - 414, 417, 418, 421 - 423, 428, 444, 458, 462, 463, 512, 516, 535, 537, 543
- Altérité, 18, 21, 23, 38, 62, 64, 66, 70, 71, 74, 86, 87, 90, 100, 101, 118, 119, 134, 139, 140, 144, 151, 164, 166, 187, 189, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 251, 272, 367, 405, 422
- Anthropologie, 21, 87 - 94, 100, 101, 132, 282
- Apprentissage, 18, 23, 24, 50, 58, 74, 87 - 111, 119, 134, 138, 146, 150 - 157, 162, 164, 165, 166, 171, 185, 186, 194, 199, 200, 209, 210, 213, 224, 226, 231, 235, 239, 243, 244, 248, 251, 253, 272, 274, 276, 291, 296, 298, 304, 305, 313, 315, 316, 330, 342, 343, 346, 350, 375, 407, 412, 413, 421, 427, 429, 430, 438, 444, 448, 461, 463, 464, 466, 470, 488, 489, 494, 502, 509, 511, 514, 515, 521, 535, 538
- Approche alternative, 13, 16, 24, 25, 93, 107, 123, 127, 164, 165, 166, 282
- Biographie, 10, 13, 95, 103, 106, 107, 134, 135, 152, 282, 311, 318, 319, 332, 438, 543
- CECRL, 85 - 88, 91 - 98, 102, 112, 115, 136, 141, 149, 150, 151, 253, 267, 465, 519
- Certification, 14, 25, 26, 31 - 36, 50, 75, 98, 108, 125, 150 - 154, 159, 160 - 168, 235, 256, 457, 543
- Citoyenneté, 13, 15, 17, 19, 24, 87, 88, 91, 92, 93, 98, 99, 102 - 109, 126, 149, 165, 166, 259, 292, 296, 313, 314, 318, 320, 322, 331, 332, 334, 543
- Communauté, 13 - 18, 21, 24, 26, 40, 47, 51, 58 - 62, 66, 67, 69, 70, 71, 76, 79, 80 - 83, 86, 92 - 110, 115 - 122, 127, 134, 135, 141 - 150, 155, 161, 163, 164, 165, 168, 170, 183, 187, 196, 197, 203 - 257, 263, 269, 273 - 313, 317, 319 - 321, 325, 327 - 335, 377, 387, 388, 406, 407 - 409, 414, 417, 419, 453, 455, 463, 466, 470, 477, 482, 495, 500, 505, 507, 509, 512, 517, 544
- Communication, 18 - 22, 26, 28, 35, 52, 71, 75, 81 - 106, 111 - 121, 142, 148 - 162, 181, 185, 202, 233, 241, 244 - 246, 250, 251, 254, 258, 265, 272, 275, 280, 287, 291, 294 - 296, 301, 316, 324, 330 - 332, 376, 386, 387, 397, 406, 408, 412, 416,

418, 445, 455, 465, 489, 494, 499, 502, 503, 508, 513, 517, 522, 523

Compétence, 3, 14, 17 - 36, 41, 48 - 85, 92, 93, 100 - 106, 111, 119, 120, 122, 125 - 127, 132, 133, 136, 138, 144 - 173, 190, 192, 197 - 203, 207, 218, 220, 223 - 225, 229, 230, 233, 234, 237 - 256, 267 - 269, 272, 276 - 291, 299 - 313, 317, 320, 327, - 331, 346, 394, 401, 417, 434, 435, 438, 439, 487 - 504, 509, 511 - 523, 543, 554

Contextualisation, 18, 41, 50, 59, 60, 61, 65, 66, 70 - 73, 75, 80, 89, 96, 97, 101, 109 - 111, 119 - 121, 127, 130 - 150, 156 - 164, 173, 174, 186, 187, 190, 195, 197, 203 - 207, 214, 234 - 237, 245, 247, 253, 255, 257, 260, 261, 265, 272, 274, 283, 296, 306, 320, 321 - 333, 402, 408, 409, 429, 430, 490, 543, 544

Coopération, 14, 15, 20, 21, 24 - 29, 40, 47, 51 - 69, 75, 81, 83, 86, 93, 97, 98, 99, 102, 107, 108, 112 - 127, 140 - 143, 147, 149, 150, 155 - 171, 183, 187, 196, 197, 203, 206 - 214, 217, 218 - 220, 230, 241 - 251, 261, 262, 281, 287, 298 - 409, 414 - 419, 427, 453, 455, 463, 466, 470, 477, 488, 490 - 518, 521, 522, 538

Corpus, 11, 40, 44, 45, 48, 58, 60, 66, 76, 77, 79, 92, 116, 129, 144, 158, 164, 170, 173, 191, 206 - 210, 218, 222, 237 - 242, 267, 269, 273, 276, 280, 285, 290, 301, 305, 408, 456, 461

Création, 13 - 24, 31, 36 - 44, 48, 51 - 61, 66, 71 - 76, 80, 85, 87, 106 - 115, 119, 120, 123, 125, 126, 129, 131, 137, 144, 151, 160, 165, 171, 191, 195 - 213, 217 - 220, 223 - 231, 234, 237, 239 - 285, 297, 301, 305, 306, 311, 318, 319, 323, 326, 347, 376, 402, 407, 408, 417, 420 - 429, 433, 436, 438, 440 - 451, 458, 480, 484, 487, 494, 498 - 500, 509, 511, 512, 514, 517, 518, 521, 522, 523, 535, 536, 538, 539, 540, 543, 544

Culturel, 14, 18, 19, 21, 22, 27, 30, 38, 44, 51, 54, 62, 64, 66, 68, 71, 74, 79, 81, 82, 87 - 94, 99, 100 - 103, 105, 107, 110, 122, 135, 141, 149, 152, 156, 158, 163, 165, 190, 195, 200, 203, 204, 206, 210, 214, 220, 224, 225, 231, 245 - 247, 253, 254 - 257, 260, 267, 291, 301, 310, 312, 322, 326, 330, 402, 415, 416, 421, 424, 436, 458, 459, 463, 467, 470, 479, 482, 492, 493, 500 - 502, 506, 511 - 515, 518, 535, 536

Développement, 3, 11 - 120, 127- 178, 185 - 209, 218, 220, 226, 229, 230, 233, 234, 237, 239, 242 - 257, 262, 267 - 288, 293, 299, 304, 310, 316, 319, 320, 321, 326, 331 - 334, 391, 411, 444, 488, 490, 492, 493, 500, 503, 515, 517, 521, 543, 544, 554

Dialogisation, 144, 206, 207, 214, 216, 217, 228, 285

Dialogisme, 3, 79, 85, 97, 112, 113, 119, 121, 140, 143, 144, 166, 170, 202, 205 - 207, 214, 217, 228- 234, 237, 243, 250, 258, 261, 267, 274 - 278, 285, 289, 544, 554

Didactique, 3, 11, 18, 25, 27, 28, 30, 39, 42, 43, 48, 53, 61, 65, 66, 67, 68, 70, 84 - 141, 148, 155, 159, 160 - 162, 167, 175, 200,

203, 206, 210, 214, 217, 220, 226, 229, 230
- 233, 241, 242, 245, 252, 253, 256, 273 -
287, 296, 307, 313, 404, 405, 407, 409,
416, 444, 522, 543, 544, 554

Discours, 44, 59, 100, 105, 111, 113, 126,
135, 136, 139, 144, 148, 149, 166, 167,
170, 173 - 175, 179 - 181, 185 - 187, 191,
192, 193, 196, 198, 204 - 208, 222, 228 -
233, 244, 245, 261, 274 - 276, 281, 284 -
289, 291, 331, 371, 544

Doxa, 69, 99, 136, 163, 168, 267

Éducation, 13 - 18, 23, 24, 27, 29, 30, 35, 36,
40, 41, 48, 59, 60, 68, 69, 71, 72, 83, 87,
92, 93, 98, 99, 102, 104 - 108, 115 - 119,
122, 126, 130, 132, 135, 141, 142, 145 -
149, 153, 154, 158, 160 - 163, 187, 189,
193, 203, 253, 256, 267, 272 - 274, 277 -
283, 286, 288, 291, 307 - 313, 316, 317,
320, 387, 402 - 407, 414, 419, 426, 511

Émergence, 11, 18, 31, 36, 38, 42, 44, 45,
48, 62, 66, 71, 76, 77, 80, 81, 119, 120,
141, 144, 145, 170, 194, 198, 234, 255,
267, 288

Enaction, 61, 79, 106, 109, 110, 116, 245,
282, 543

Énonciation, 64, 91, 106, 135, 139, 143, 151,
170, 173 - 175, 179, 181 - 186, 195, 196,
203, 206, 212, 213, 216, 217, 228 - 230,
231, 233, 285, 288, 289, 324, 490

Enseignant, 26 - 38, 48 - 59, 64, 65, 68 - 75,
91, 93, 96, 107, 119 - 141, 146, 154, 155,
158 - 162, 167, 171, 174, 175, 178, 181 -
195, 203, 242, 247, 248, 255 - 257, 262,
267, 269, 279, 281 - 284, 291, 294, 296,
297, 302 - 307, 310, 313, 315, 316, 321,
322, 326, 328, 331, 367, 377, 383, 391,
400, 401, 405, 410 - 419, 452, 515, 519,
523

Ethnographie, 11, 12, 71, 196, 226

Évaluation, 3, 13, 16, 21 - 35, 45, 48 - 67, 71,
72, 75, 79, 80, 81, 108, 144 - 173, 178 -
182, 192, 193, 197- 207, 211, 217, 218,
220, 227 - 245, 248, 250 - 258, 268, 269,
275, 277, 280 - 290, 297, 302 - 306, 310,
311, 317, 326, 327, 349, 382, 410, 412, 431
- 435, 439, 444, 457, 489 - 494, 499, 500 -
506, 511, 514, 517, 518, 522, 523, 535,
539, 544, 554

Expérience, 11, 12, 18 - 25, 36 - 48, 58, 60,
66 - 74, 80 - 88, 92, 94, 97, 98, 101 - 109,
115 - 122, 128 - 144, 154, 155, 165, 187,
191, 195, 203, 204, 237, 238, 242 - 245,
249, 267, 269, 272, 288, 297, 298, 302 -
308, 313, 316 - 318, 326, 328, 329, 331,
365, 371, 380, 387, 402, 434, 435, 470,
490, 498, 502, 504, 508, 509, 511, 513,
518, 543

FLE, 65, 71, 72, 114, 135, 136, 171, 187,
195, 218, 231, 243, 256, 267, 281, 289,
409, 411, 436, 452, 466, 485, 488, 509, 521

Identité, 3, 15 - 17, 25, 28, 31 - 35, 44, 45, 48,
50, 57, 60, 66, 69, 70, 75, 80, 87, 89, 92 -
95, 98 - 107, 118, 119, 126 - 135, 139, -
144, 153, 158, 162, 164 - 174, 185, 189,
193 - 195, 200, 203, 206, 211, 218, 234,
243, 251, 255 -257, 264, 272, 277 - 282,
289, 396, 417, 424, 426, 427, 428, 469,
493, 536, 542, 544, 554

Idéologie, 91, 93, 103, 105, 283
 Innovation, 9, 13, 19, 25, 28, 36, 40, 48, 72, 89, 107, 115, 116, 126, 137, 144, 157, 226, 240, 275, 276, 280, 502, 503, 543
 Institution, 13 - 18, 23 - 31, 35, 39, 50, 51, 57, 65, 69, 75, 77, 81, 90 - 93, 96, 98, 104, 108, 111, 112, 125, 126, 138, 140, 146, 155 - 168, 173, 174, 185, 186, 203, 226, 235, 267, 269, 277 - 282, 287, 291, 306, 307, 309, 320 - 326, 329, 383, 405, 458, 505
 Interaction, 38, 42, 43, 58, 61, 62, 66, 75, 81, 95, 110, 117 - 121, 130, 133 - 141, 149, 196, 206, 213, 214, 215, 217, 230, 254, 257, 267, 280, 281, 297, 299, 300, 302, 304, 323, 329, 405, 408, 409, 427, 430, 431, 498, 499, 502, 507, 509, 517, 536
 Interculturel, 60, 65, 74, 87, 92, 93, 99, 100 - 105, 121, 122, 149, 165, 190, 194, 214, 247, 251, 254, 268, 272, 277, 287, 322, 519
 Intersubjectivité, 38, 43, 101, 135, 140, 144, 166 - 178, 189, 190 - 197, 200 - 203, 206, 267, 277, 314, 315, 320, 416
 Journal de bord, 24, 50 - 61, 64, 66, 73, 81, 117, 119, 121, 137 - 140, 170 - 206, 218, 225, 254, 255, 267, 276 - 282, 287 - 308, 316, 319, 320, 322 - 325, 335, 346, 369, 419, 433, 456, 494, 544
 Linguistique, 1, 18, 21, 26 - 28, 35, 36, 55, 56, 58, 60, 67, 74, 83, 87 - 115, 121, 128, 132, 135, 136, 141, 144, 148 - 156, 166, 173, 174, 186, 187, 203 - 209, 214, 220, 224 - 226, 234, 239, 242 - 248, 253 - 255, 259, 260 - 269, 273 - 296, 299, 301 - 306, 310 - 315, 318 - 324, 327, 333, 369, 377, 380, 386, 392, 395, 400 - 417, 425, 426, 429 - 432, 463, 464, 470, 475, 480, 490, 492, 493, 500, 501, 506, 512 - 518, 535 - 537, 543
 Modélisation, 39, 43, 76, 79, 83, 249, 255, 256, 283, 287
 Narration, 11, 26, 28, 32, 35, 38, 46, 50, 53, 57, 58, 66, 69, 75, 81, 82, 113, 135 - 144, 156, 167, 173 - 175, 180 - 188, 194, 204, 206, 237, 245, 246, 277, 279, 281 - 285, 290, 291, 297, 301, 313, 314, 317, 318, 321, 322, 335 - 339, 344, 347, 349, 365 - 369, 376, 405, 409, 413, 414, 417, 418, 425, 428, 433, 444, 469, 505 - 509, 542, 544
 Pédagogie, 15, 57, 93, 99, 100, 101, 107, 108, 112, 116, 121, 122, 141, 146, 225, 226, 234, 240, 246, 263, 267, 272, 274, 275, 276, 280, 282, 285, 287, 298, 306, 307, 317, 320, 328, 331, 436, 502, 513, 515
 Phénoménologie, 43, 132, 133, 134, 144, 280, 282, 283
 Plurilinguisme, 61, 87, 90 - 93, 98, 102 - 106, 115, 122, 273 - 277, 283, 405, 425, 426, 430, 504, 537, 543
 Polyphonie, 53 - 55, 113, 144, 181, 185, 203, 206, 208, 226 - 233, 248, 262, 274, 285, 288, 314, 345, 369, 389, 395, 413, 414, 418, 424, 512, 519, 538
 Professionnalisation, 1, 3, 11, 12, 16 - 85, 95, 115, 117, 123 - 149, 153 - 174, 180 - 189, 192 - 196, 200, 203, 206, 207, 211, 218, 223, 228 - 244, 249, 251, 253 - 256, 269, 272 - 291, 296, 302, 307, 313 - 325, 328,

329, 347, 409, 426, 498, 502, 503, 543,
544, 554

Projet, 13 - 28, 36 - 42, 48, 51, 53 - 65, 73,
87, 97 - 99, 104 - 125, 136, 142, 143, 154,
158 - 166, 195, 198 - 202, 207, 209, 211,
213, 217, 220 - 229, 234, 238 - 250, 255,
256, 259 - 263, 268, 274, 284, 298, 301 -
307, 310 - 315, 319, 322, 323 - 334, 348,
349, 380, 402, 407, 410, 412, 421 - 429,
433, 435, 436 - 439, 443 - 445, 447, 451,
455, 459, 466, 482, 485 - 498, 502 - 523,
535 - 537, 540 - 543

Recherche inductive, 3, 11, 12, 24, 36, 43 -
50, 59, 61, 72 - 85, 90, 170, 186, 203, 207,
218, 234, 272, 273, 283, 288, 457, 491,
503, 554

Recherche-action, 37 - 39, 283, 285

Référentialisation, 3, 43, 75, 79 - 85, 144,
151, 164, 168, 235, 236, 237, 242, 254,
256, 269, 511, 514, 517, 521, 544, 554

Référentiel, 25 - 36, 50, 51, 53, 70 - 75, 81,
85, 98, 127, 136, 145, 153 - 168, 226, 235,
237, 267 - 269, 276, 278, 281, 285

Réflexivité, 24, 31, 34, 51 - 66, 70 - 75, 81,
85, 128 - 144, 158, 159, 165, 167, 182,
186, 187, 194, 195, 229, 274, 275, 277,
279, 283 - 287, 499, 517

Social, 14 - 25, 38 - 48, 58, 59, 61, 66, 69, 70,
75, 79, 81 - 128, 133 - 144, 149 - 169, 186,
189, 198, 203, 206, 214, 218, 234 - 238,
247, 249, 251, 260, 261, 267 - 269, 273 -
280, 287, 296, 298, 301, 304 - 307, 313,
317, 320, 334, 420, 543, 544

Socioconstructivisme, 23, 25, 29, 31, 42, 43,
56, 57, 119, 121, 142, 158, 159, 281

Sociolinguistique, 21, 88 - 95, 100, 106, 122,
149, 150, 151, 174, 268, 543

Standards, 14, 26, 30, 36, 75, 98, 108, 150 -
154, 163 - 168, 235, 256

Sujet, 12 - 26, 36 - 39, 43 - 48, 50 - 54, 59 -
76, 80, 82, 85 - 111, 114 - 116, 120 - 125,
130 - 144, 148, 151, 153, 163, 164, 166,
168, 173 - 206, 212, 213, 226, 242 - 245,
248, 251, 255, 257, 262, 263, 267, 279 -
282, 286, 287, 291 - 295, 299, 300, 305,
308 - 317, 322 - 325, 327, 329, 349, 351,
368 - 379, 382, 385, 388, 397, 402, 410 -
413, 416, 418, 422 - 426, 429 - 433, 436,
437, 442 - 466, 469, 470 - 478, 485 - 489,
491 - 493, 495 - 506, 512 - 518, 522, 535 -
544

Tâche, 19, 21, 26, 33, 41, 53, 54, 58, 73, 91,
95 - 97, 108 - 127, 136, 146, 147, 150, 154,
157, 162, 165, 171, 203, 214, 220, 225 -
229, 233, 239, 241 - 245, 255, 284, 296 -
305, 312 - 315, 318, 321 - 329, 332, 338,
348, 409, 410, 432 - 435, 440, 453, 454,
455, 459, 497 - 508, 511 - 517, 523

TIC, 1, 3, 14, 28, 38, 41, 42, 48, 53, 55, 60 -
66, 71 - 82, 87, 107, 113 - 123, 136, 143,
155, 157, 161 - 163, 167, 170, 171, 195,
197 - 200, 206 -, 218, 223 - 245, 253 - 264,
273, 275, 279 - 288, 297 - 306, 320, 321,
325, 339, 379, 380, 387, 394, 395, 403,
405, 423 - 428, 432 - 440, 444, 446, 449 -
456, 458, 462, 463, 466 - 477, 485 - 523,
535- 537, 542, 544, 554

L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues

La recherche propose d'explorer une démarche alternative à l'évaluation certificative par standards dans le monde de la formation et de la qualification des enseignants. La question qui parcourt la thèse est la suivante : une démarche de projet réflexive, enrichie par les outils du web 2.0 et de l'évaluation qualitative peut-elle accompagner le développement des compétences professionnelles nécessaires aux futurs enseignants de langues en formation universitaire initiale (master) ?

La recherche inductive qui a été mise en place s'intéresse à trois promotions d'étudiants. Le construit théorique et l'opérationnalisation de la question de recherche ont ainsi émergé au fur et à mesure du déroulement de la recherche. Le corpus collecté est varié (journaux de bord, écrits professionnels, blogs communautaires, monographies, entretien collectif). L'analyse qualitative doublée d'une analyse de discours assistée par ordinateur permet d'apporter des éléments marqués qui montrent l'intérêt de l'approche retenue.

Mots clés : didactique des langues, évaluation, compétences professionnelles, référentialisation, construction identitaire, dialogisme

The impact of qualitative assessment tools and web 2.0 on the development and identification of language teachers' professional skills.

The research aims at exploring an alternative approach to a standard-based certification assessment used in teacher training and qualification. The underpinning question of the thesis is the following: can a reflective project approach enhanced by web 2.0 tools and qualitative assessment help develop the professional skills needed by future language teachers when still at university?

The empirical research has been conducted with three student classes. The theoretical basis and the operationalisation of the research question have thus emerged as the research was being developed. The gathered corpus is varied (logbooks, professional writings, community blogs, collective interviews). Both the qualitative analysis and computer-aided discourse analysis bring to light marked elements pointing to the relevance of the chosen approach.

Keywords : language didactics, evaluation, professional competences, referentialization, identity construction, dialogism.