

Cned – Université Stendhal-Grenoble 3

Diplôme d'université Fle de 3^e année de licence

Renáta Varga – Nathalie Blanc



Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle

Cours

Directeur de publication : Jean-Luc Faure

Les cours du Cned sont strictement réservés à l'usage privé de leurs destinataires et ne sont pas destinés à une utilisation collective. Les personnes qui s'en serviraient pour d'autres usages, qui en feraient une reproduction intégrale ou partielle, une traduction sans le consentement du Cned, s'exposeraient à des poursuites judiciaires et aux sanctions pénales prévues par le Code de la propriété intellectuelle. Les reproductions par reprographie de livres et de périodiques protégés contenues dans cet ouvrage sont effectuées par le Cned avec l'autorisation du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands Augustins, 75006 Paris).

Sommaire

À propos des auteurs	5
Introduction	6
Chapitre 1 Présentation générale	9
1. Module <i>Apprentissage d'une langue nouvelle</i>	10
2. Modalités de l'expérience	13
Chapitre 2 Méthodologie de l'observation	17
1. Paramètres d'une situation d'enseignement / apprentissage	20
2. Proposition d'outils d'observation	23
3. Exemple d'utilisation d'outils adaptés	30
Activité	37
Chapitre 3 Contenus du rapport	39
1. Pôle langue(s)	43
2. Pôle enseignement	48
3. Pôle apprentissage	59
Activité	67
Chapitre 4 Méthodologie de la rédaction	69
1. Construction du plan	72
2. Composantes du rapport	78
3. Mise en texte	90
Activité	104
Éléments de correction des activités	107
Index des extraits	113
Annexes	115

À propos des auteurs

Nous sommes enseignantes-chercheurs avec des intérêts communs et des orientations complémentaires. Notre collaboration au sein de ce module se poursuit depuis 6 ans.

Nathalie Blanc enseigne à l'IUFM de Lyon. Elle est spécialisée en didactique des langues étrangères. Elle poursuit ses recherches dans le domaine de l'enseignement / apprentissage précoce et s'intéresse tout particulièrement à l'utilisation du support image en mouvement en classe de langue. Elle est par ailleurs co-rédactrice et correctrice pour le Cned de l'unité d'enseignement Français précoce du master. Elle a repris la responsabilité du module Apprentissage d'une langue nouvelle à l'université Grenoble 3 à la rentrée 2002 et encadre les étudiants inscrits en présentiel et à distance.

Renáta Varga est linguiste et enseigne l'analyse des écrits professionnels et la méthodologie de l'écrit universitaire à l'UFR de Communication de l'université Lille 3. Elle est spécialisée en analyse de discours, et s'intéresse à la persuasion publicitaire dans une perspective interculturelle. Depuis peu, elle a entrepris des recherches sur les écrits en milieu professionnel. Elle a assuré la responsabilité du module Apprentissage d'une langue nouvelle à l'université Grenoble 3 entre 1999 et 2002 et a enseigné le hongrois dans ce cadre.

Nous sommes multilingues, à nous deux, nous maîtrisons cinq langues différentes (français, anglais, espagnol, hongrois, russe). Nous avons nous-mêmes vécu plusieurs apprentissages de langues nouvelles et nous avons pu expérimenter, comme la plupart d'entre vous, les joies et les difficultés de la vie à l'étranger.

Introduction

Présentation du cours *Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle*

Dans le cadre du diplôme d'université Fle de 3^e année de licence, vous devez faire une expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle d'une durée de 25 heures. Le but de cet enseignement est de vous placer en tant que futurs enseignants de Fle en situation d'apprentissage initial d'une langue que vous ignorez complètement et qui ne ressemble pas aux langues que vous parlez ou que vous avez déjà étudiées. *L'Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle* est complémentaire à *l'Initiation à la didactique d'une langue étrangère*. Ici, l'initiation est pensée de façon pragmatique : vous devez chercher vous-mêmes un cours de langue que vous suivrez pendant 25 heures. Ces 25 heures d'apprentissage vécues vous serviront de base pour une réflexion didactique.

Composition du cours

Ce cours est composé de deux fascicules :

- un premier fascicule (intitulé Cours) qui constitue le *cours* à proprement parler ;
- un deuxième fascicule (intitulé Documents) qui constitue le *journal de bord* : cet outil va vous accompagner pendant votre expérience d'apprentissage de la langue, et il vous servira pour l'analyse de vos observations.

Il est structuré en quatre chapitres. Chacun des chapitres a été conçu pour vous guider pas à pas dans les différentes étapes de ce travail :

- la recherche d'un cours de langue ;
- l'observation de la situation d'enseignement / apprentissage ;
- l'analyse de l'observation ;
- la rédaction du rapport d'apprentissage.

Il a été construit à partir des éléments suivants :

- des *temps de réflexion* en préambule aux chapitres 2, 3, et 4 ;
- des *extraits de rapports d'étudiants* et leur analyse, pour les chapitres 3 et 4 ;
- des *activités d'entraînement* « Activité » à la fin des chapitres 2, 3 et 4 ;
- un *journal de bord*, en accompagnement du cours, présenté dans le chapitre 2.

Conseils méthodologiques

Temps de réflexion

Nous vous proposons, avant d'aborder la lecture des chapitres 2, 3, et 4, un moment de réflexion préalable qui a pour objectif de vous sensibiliser aux thèmes abordés et donc de vous préparer à la lecture et à la compréhension de chacun des chapitres. Nous vous conseillons de vous investir sérieusement dans cette réflexion initiale, de prendre le temps de répondre aux questions posées, ceci vous aidera à vous approprier les savoirs et savoir-faire proposés dans ce cours.

Extraits de rapports d'étudiants

Les chapitres 3 et 4 ont été élaborés à partir d'extraits de rapports d'étudiants¹. Pour chacun d'eux, nous proposons une analyse approfondie. Les extraits reproduits ont été sélectionnés pour illustrer des aspects différents liés à l'expérience d'apprentissage et à sa mise en texte. Outre l'intérêt méthodologique de ce choix de conception du cours, ces extraits tirés de situations réelles vous donnent un aperçu très concret du travail demandé. Ils vous présentent aussi un éventail d'expériences toutes différentes, d'apprentissages de langues très variées qui, nous l'espérons, vous feront voyager comme nous voyageons en lisant vos rapports ! Un index des extraits et analyses vous permet de les repérer plus facilement.

Activités d'entraînement « Activités »

Comme dans le cours *Initiation à la didactique*, nous vous proposons de faire le point sur vos savoir-faire à différents moments du cours : des activités, élaborées à partir d'autres extraits de rapports, sont la base d'une réflexion que nous vous encourageons vivement à mener à partir de questions ciblées. Des éléments de correction figurent à la fin du cours.

Journal de bord

Enfin, dans un fascicule dissocié du cours, nous mettons à votre disposition un outil adapté, et conçu « clé en main » pour mener à bien vos analyses. Le journal de bord a été prévu pour permettre d'y consigner vos remarques et impressions sur le déroulement de l'enseignement et le vécu de l'apprentissage. Vous contraindre à le tenir de manière régulière vous facilitera grandement la tâche.

Rencontre avec une langue étrangère

En préambule de ce cours, nous vous proposons un extrait de l'ouvrage de Franco La Cecla sur la rencontre avec une langue étrangère.

« Dans un essai écrit en 1973 Ivan Illich invitait les New Yorkais à « se rendre compte » de la présence des Portoricains du West Side et leur rappelait que chacun pouvait prendre conscience de la condition de l'étranger à partir de l'expérience apparemment banale de l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle : on se trouve alors dans une situation de « départ à zéro », d'humilité et d'humiliation (au sens latin du terme : retour à l'humus, au terre-à-terre). Être étranger signifie expérimenter d'une manière ou d'une autre un nouveau départ possible mais en même temps un retour à l'état « stupide ». L'étranger, touriste ou immigré, est un « empoté », un maladroit, qui ne sait quoi dire ni quoi faire. Illich insiste sur la valeur instructive de toute tentative d'entrer dans une langue inconnue, dans une culture inconnue, et de mesurer ainsi ses propres limites. Cette condition de relativisme risque d'être pesante et désagréable, pour celui qui la subit comme pour celui qui en est témoin. L'étranger rencontre avant tout l'embarras de l'autre, puisque toute complicité facile est exclue, les mimiques et les sous-entendus supposeraient le partage d'un contexte en commun. Par sa simple présence l'étranger fait surgir une nouveauté qui est identique à celle qui se cache derrière tout malentendu. Par ailleurs tout voyage, vu du côté du voyageur, est un malentendu car il met celui qui l'a entrepris dans la condition de ne pas comprendre « ce qu'il est venu faire ici »².

1. Les étudiants, auteurs de ces extraits, étaient inscrits en mention *Fle complémentaires des licences à l'université Stendhal de Grenoble* et au Cned en 2001-2002, nous les remercions de leur autorisation pour la publication de leurs écrits.

2. F. La Cecla, *Le malentendu*, Paris, Voix et regards, 2002, pp. 96-97.

Présentation générale

Chapitre 1

Contenu

1. Module *Apprentissage d'une langue nouvelle*

1A. Finalités

1B. Caractère obligatoire du module

1C. Validation du module : rédaction d'un rapport d'apprentissage

1D. Envoi des travaux

2. Modalités de l'expérience

2A. Choix d'une langue

2B. Recherche d'un cours de langue

1. Module *Apprentissage d'une langue nouvelle*

Ce module a pour vocation de vous offrir un vrai travail de terrain, où vous pourrez « palper » la réalité d'une situation d'apprentissage et d'enseignement. Outre l'enrichissement linguistique et culturel, vous serez acteur de votre cheminement dans la didactique du Fle. Nous ne vous proposons pas des savoirs prêts-à-consommer, mais nous vous invitons à développer vous-mêmes des savoir-faire et à améliorer vos capacités d'analyse d'une situation didactique.

Même si vous rencontrez des difficultés pour trouver un cours de langue, même si vous avez un emploi du temps très chargé, considérez ce module comme une chance de pouvoir suivre un cours en présentiel tout en étant dans un cursus à distance. Vous profiterez très certainement de cette expérience enrichissante, autant sur le plan professionnel que sur un plan personnel.

1A. *Finalités*

Vous devez participer activement aux cours de langue, autrement dit vous vous positionnez comme de véritables apprenants. C'est par le biais de cette situation d'apprentissage que vous serez à même de mener une double réflexion :

- sur la démarche pédagogique de l'enseignant (méthode, support, activités, etc.),
- sur votre propre apprentissage de la langue (étapes par lesquelles vous vous appropriiez ce nouveau système linguistique pour lequel vous ne disposez d'aucune connaissance linguistique préalable).

La position d'apprenant vous permettra de vivre les mêmes difficultés que vos futurs élèves de Fle et votre position d'observateur vous amènera à réfléchir sur ce type de situation qui, comme toutes les situations interculturelles, doit être vécue et expérimentée pour une meilleure compréhension.

Mais attention, votre position d'observateur ne vous mettra pas en position de juge (de l'enseignant, de l'enseignement, des autres apprenants). Vous devez prendre la position modeste d'un apprenant. Votre objectif est de vivre et de comprendre la rencontre avec une nouvelle langue que vous devrez analyser.

1B. *Caractère obligatoire du module*

Vous ne pouvez pas obtenir une dispense du module, sauf si vous l'avez déjà validé dans le cadre de vos études de Fle dans une autre université. Dans ce cas-là, vous ferez une demande écrite d'équivalence accompagnée des attestations nécessaires.

Le refus de dispense s'explique par le fait que ce module est considéré comme une des bases de la formation en didactique du Fle : il est donc obligatoire.

Des dispenses de cours de langue (mais en aucun cas de la rédaction du rapport) pourront cependant être accordées aux étudiants qui en feront une demande motivée (Cf. annexe 4). Aucune demande de dispense ne sera traitée au-delà de la date limite indiquée dans votre notice.

Ces dispenses peuvent vous concerner si vous avez effectué un apprentissage d'une langue éloignée du français de niveau débutant en dehors de votre cursus universitaire (expérience datant de moins de 1 an) mais dans un contexte institutionnel (école de langues, par exemple).

Le rapport d'apprentissage d'une langue nouvelle reste obligatoire pour les étudiants dispensés et il devra porter sur l'expérience faisant l'objet de cette dispense.

De plus, toute demande de dispense de cours devra être accompagnée d'une attestation d'assiduité (rédigée ou traduite en français) précisant le volume horaire, la langue étudiée et l'année de l'apprentissage (Cf. annexe 2). Toute demande incomplète sera rejetée.

En cas de l'obtention de la dispense, vous devrez insérer dans votre rapport d'apprentissage la photocopie de la dispense ainsi qu'une lettre où vous expliquerez brièvement votre cas particulier et les raisons pour lesquelles vous avez sollicité la dispense en question.

Le statut de professeur de Fle ou de langue(s) étrangère(s) et la connaissance de multiples langues ne pourra donner accès à aucune dispense. En effet, l'apprentissage de la langue n'est qu'un moyen pour atteindre l'objectif final, à savoir la réflexion sur votre propre apprentissage et sur les méthodes d'enseignement en fonction de vos stratégies d'apprentissage et de vos attentes personnelles. Pour que vous puissiez mener à bien cette réflexion, il est indispensable de faire l'apprentissage et l'observation en même temps. En effet, une réflexion à posteriori sur l'apprentissage ne vous permettra pas une analyse approfondie de la situation. De plus, si vous êtes enseignant(e), ce statut vous impose une posture qui ne vous permet pas de voir toutes les facettes du vécu des apprenants.

1C. Validation du module : rédaction d'un rapport d'apprentissage

La validation de ce module consistera en la rédaction d'un rapport d'apprentissage de 10 à 15 pages maximum, qui devra impérativement répondre aux exigences formelles suivantes.

Éléments du rapport

- une page de garde (voir ci-dessous) ;
- votre attestation d'assiduité (Cf. annexe 2) ou bien votre dispense éventuelle d'apprentissage accompagnée d'une lettre expliquant brièvement votre cas particulier ;
- votre attestation sur l'honneur de la non-connaissance préalable de la langue (Cf. annexe 3) ;
- un sommaire ;
- le travail rédigé comportant une introduction, un développement structuré en parties, sous-parties et une conclusion ;
- éventuellement des annexes (l'insertion des annexes reste facultative).

Le rapport doit être relié (il ne contiendra aucune feuille volante) et présenté sous une forme dactylographiée. Il doit être numéroté à partir de l'introduction.

Présentation de la page de garde

Pour faciliter le traitement des dossiers, vous devez indiquer sur la page de garde les informations suivantes :

- le code de la matière pour l'université Stendhal Grenoble 3 : FDL 3F2 ;
- le titre du rapport : *Rapport d'apprentissage d'une langue nouvelle* ;
- la langue choisie (la langue étudiée doit être mise en évidence) ;
- l'intitulé de la formation : Diplôme d'université Fle de 3^e année de licence ;
- la mention « inscrit Cned » ;
- le nom et le prénom de l'étudiant (pour les femmes mariées, mettre le nom de jeune fille ainsi que le nom marital) ;
- les numéros d'étudiant (n° université Stendhal Grenoble 3 et n° Cned) ;
- l'année universitaire en cours ;
- la session d'examen (1^{re} ou 2^e).

Veillez à rendre visibles et lisibles ces renseignements par une présentation agréable et mettez en valeur les informations les plus importantes.

Contraintes de typographie et de mise en page du texte

Le rapport doit être rédigé en caractères Times 12 points (ou dans une autre police équivalente en taille et en lisibilité), avec une interligne 1,5 points et des marges de 2 cm et de 2,5 cm (marge gauche).

Veillez à ne pas surcharger le texte par l'utilisation de multiples styles, de multiples tailles et couleurs de caractère. La clarté de la présentation doit servir la lisibilité du texte. Au niveau de la mise en page, pensez à « aérer » le texte par l'insertion « d'espaces blancs » entre parties et sous-parties, entre paragraphes, etc. Pour la structuration des parties et sous-parties, adoptez un système cohérent.

Lors de la conception formelle du rapport, mettez-vous en position de lecteur pour rendre le texte agréable à lire et facile à suivre.

Vous trouverez toutes les informations nécessaires sur la rédaction du rapport d'apprentissage dans les parties 3 et 4 portant sur la méthodologie du rapport.

1D. Envoi des travaux

Vous devrez envoyer le rapport d'apprentissage au Département Fle de l'université Stendhal en un seul exemplaire :

Département Français Langue Etrangère
université Stendhal Grenoble 3
BP 25
38040 Grenoble cedex

Vous indiquerez sur l'enveloppe :

Diplôme d'université Fle de 3^e année de licence ;
Rapport d'apprentissage ;
« inscrit Cned ».

Vous trouverez les dates des sessions dans votre guide de travail et dans votre calendrier d'examens qui vous sera envoyé ultérieurement.

Le rapport d'apprentissage corrigé reste la propriété de l'université Stendhal dans la mesure où il doit être archivé comme copie d'examen. Par conséquent, il ne vous sera pas retourné.

2. Modalités de l'expérience

2A. *Choix d'une langue*

Il faut souligner la diversité des langues du monde qui est beaucoup plus grande qu'on pourrait le penser. Pour vous donner quelques idées et à titre indicatif, nous avons recensé les langues choisies dans le cadre de ce module par les étudiants inscrits à distance les 2 dernières années. Cette liste figure en annexe 1.

Suivant l'endroit où vous vous trouvez dans le monde, vous aurez un choix plus ou moins restreint de langues. Vous devrez néanmoins respecter trois critères dans votre choix de langue.

Une langue vivante

La langue choisie ne doit pas être une langue morte, c'est-à-dire une langue qui n'est plus employée comme moyen de communication (exemple : le latin, le grec ancien), mais une langue vivante utilisée par les membres d'une communauté linguistique tant pour la communication orale que pour la communication écrite (quand elle possède une écriture).

L'espéranto, bien qu'elle soit une langue vivante, ne peut faire l'objet d'un apprentissage pour des raisons qui tiennent, en particulier, à son caractère artificiel et à son absence d'ancrage culturel.

La Langue des signes française (LSF) est en revanche acceptée dans le cadre de ce module, bien qu'elle soit récente et basée sur la langue française. En effet, elle met en œuvre un système de signes tellement différent de nos repères que son apprentissage assure un dépaysement total.

Une langue éloignée du français

La langue choisie doit être éloignée du français, de votre langue maternelle et des langues étrangères que vous avez apprises.

Cette langue ne peut en aucun cas appartenir à la famille des langues romanes (espagnol, portugais, italien, catalan, provençal, occitan, corse, sarde, roumain).

Les langues régionales ne peuvent pas non plus faire l'objet de cet apprentissage.

SAUF le breton et le basque qui n'appartiennent pas à la famille des langues romanes et qui sont des langues très différentes du français, elles peuvent donc être choisies dans le cadre de ce module.

Les créoles sont construits à partir de langues indo-européennes, comme par exemple le français, l'anglais ou encore le portugais ; par conséquent, ne peuvent faire l'objet de l'apprentissage :

- les créoles français utilisés en Haïti, à la Guyane, en Martinique, en Guadeloupe, à la Dominique, en Louisiane (Negro French), à la Trinidad, au Venezuela, à la Réunion, à Maurice, aux Seychelles ;
- les créoles anglais parlés en Virginie (goullah), en Jamaïque, en Guyane (taki-taki), en Honduras britannique, en Colombie (bendè) ;
- les créoles portugais parlés en Guinée, au Cap Vert, en Casamance et au Curaçao (papiamentu).

L'anglais (qui appartient à la famille des langues germaniques) est une des langues véhiculaires les plus utilisées aujourd'hui. Elle est de plus la langue internationale pour l'économie, le commerce et bien sûr pour les échanges sur Internet, c'est pourquoi elle ne peut être choisie dans le cadre de ce module.

Si l'anglais est votre langue maternelle ou si vous parlez cette langue (ce qui est fort probable), nous vous encourageons plutôt à choisir une langue non germanique pour cet apprentissage.

SAUF si vous rencontrez de réelles difficultés sur votre lieu de résidence pour trouver un cours de langue non romane et non germanique. Dans ce cas, vous pourrez choisir l'allemand à condition de n'avoir jamais étudié le néerlandais ou le frison et vice versa.

L'islandais, le norvégien, le suédois et le danois sont des langues germaniques du groupe nord et sont plus éloignées de l'anglais que celles énumérées ci-dessus, appartenant au groupe occidental. Vous pouvez donc les choisir.

Les langues slaves comme le russe, le polonais, le bulgare, le tchèque, le slovaque, le slovène, le serbo-croate sont des langues proches les unes des autres. Vous pourrez choisir une langue slave à condition de n'avoir jamais étudié une langue du même groupe.

La langue choisie doit être éloignée de votre langue maternelle comme il est précisé ci-dessus. Ainsi les étudiants qui ont pour langue maternelle une langue asiatique ne peuvent en choisir une autre dans le cadre de cet apprentissage. Pour les cas particuliers, consulter le service de tutorat.

Une langue qui vous est inconnue

La langue choisie doit être une langue avec laquelle vous n'avez jamais eu de contact auparavant :

- de part votre origine familiale ; si vous êtes, par exemple, d'origine maghrébine, même si vous ne vous estimez pas arabophone, vous disposez de notions de langue et de culture arabes. Par conséquent, vous ne pouvez dans ce cas choisir ni l'arabe classique ou moderne, ni un arabe dialectal qu'il soit tunisien, algérien, marocain, etc.
- de part des membres de votre famille (votre conjoint par exemple) ; en effet, si votre conjoint est russe par exemple, vous ne pouvez pas prétendre que cette langue et cette culture vous sont totalement inconnues.
- de part vos déplacements ou votre expatriation éventuelle dans un pays étranger. En effet, même si vous n'avez pas appris la langue du pays où vous résidez (vous avez résidé), vous baignez (vous avez baigné) dans un contexte linguistique et culturel authentique.

2B. Recherche d'un cours de langue

La recherche et le financement d'un cours de langue relèvent de votre responsabilité.

Il est important de préciser que l'inscription à l'université Stendhal et au Cned ne vous permet pas de suivre gratuitement des cours de langue nouvelle dans d'autres universités françaises.

Lieux d'apprentissage

Vous pouvez vous adresser aux établissements suivants :

- écoles de langue publiques ou privées (ex : Lingua Institut, Ecole d'Athènes à Paris, etc.) ;
- universités (en tant qu'auditeurs libres) ;
- associations et Centres Culturels (ex. les Maisons de la Jeunesse et de la Culture, ou les associations comme l'Association Philotechnique à Paris, France-Pologne à Paris, France-Maghreb à Paris, Des Mains & des Signes à Grenoble, le Centre Culturel Anatoli à Paris, etc.) ;
- instituts et organismes divers (ex. l'Institut du Monde Arabe à Paris, l'Institut Japonais de Langues à Paris, l'Institut Hongrois à Paris, etc.) ;
- communautés religieuses (ex. l'Institut Musulman de la Mosquée de Paris).

Les cours de langue peuvent se dérouler dans le cadre d'un organisme public ou privé, mais doivent être dispensés par des personnes compétentes en la matière.

Types de cours et formules possibles

L'un des objectifs de ce module étant l'apprentissage d'une langue nouvelle en groupe, les cours particuliers ne sont pas acceptés. Pour les mêmes raisons, les cours en petits groupes sont déconseillés.

Plusieurs formules de cours peuvent vous être proposées :

- des cours extensifs : un cours (de 1 à 2 heures) par semaine ;
- des cours extensifs complétés par des séances d'auto-apprentissage guidé ;
- des cours semi-intensifs : de 3 à 4 cours (de 1 à 2 heures) par semaine ;
- des cours intensifs : de 3 à 4h de cours par jour sur 1 semaine ;
- des stages en immersion totale : quelques jours en immersion totale : c'est-à-dire de 6 à 8 h de cours de langue par jour ainsi que toutes les activités quotidiennes (repas etc.) et de loisirs (sports, jeux, animations diverses) s'effectuant dans la langue ; ces stages s'accompagnent souvent de l'interdiction d'utiliser une autre langue que celle que vous apprenez (il existe des stages de ce type pour apprendre le basque en Espagne, ou le gaélique en Irlande).

Méthodologie de l'observation

Chapitre 2

Contenu

Temps de réflexion

Introduction

1. Paramètres d'une situation d'enseignement / apprentissage

1A. Les acteurs

1B. Les objets

1C. L'organisation

2. Proposition d'outils d'observation

2A. Grille d'observation d'une séance

2B. Grille d'observation d'une activité

3. Exemple d'utilisation d'outils adaptés

3A. Description d'une séance de hongrois

3B. Mise en grille de la séance de hongrois

3C. Mise en grille d'une activité pédagogique

Conclusion

Activité

Temps de réflexion

1. Vous avez maintenant une idée plus claire des objectifs de ce module, en quoi réside selon vous la principale difficulté de l'observation ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Quels sont les éléments à observer ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Quels moyens pouvez-vous utiliser pour observer ces éléments ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Introduction

Vous vous préparez à vivre une expérience de découverte d'une langue totalement étrangère et la perspective de cet apprentissage (imposé) peut vous rebuter, vous plonger dans une certaine insécurité affective et peut même faire surgir en vous de la crainte. L'idée de cette rencontre peut aussi vous séduire, exciter votre curiosité personnelle et intellectuelle.

À ce stade, vous n'êtes peut-être pas encore convaincus de l'utilité de cet apprentissage en termes de savoirs et de savoir-faire immédiatement transférables dans une situation professionnelle¹. Quoi qu'il en soit, vous vous interrogez déjà sur les modalités pratiques de cette entreprise et vous réalisez notamment toute la complexité et l'ambiguïté du rôle d'apprenant / observateur que nous vous demandons d'endosser. La principale difficulté de cette observation réside en effet dans ce double statut.

En tant qu'apprenant, tout d'abord, vous devez vous investir de façon active et tout mettre en œuvre pour apprendre la langue étrangère : l'acquisition de compétences linguistiques, même basiques, doit être un objectif. En tant qu'observateur, ensuite, vous devez être attentifs à tous les paramètres de l'activité d'enseignement / apprentissage à laquelle vous participez en tant que sujet. Vous êtes donc doublement acteur en tant que sujet qui apprend la langue et en tant que sujet qui observe, et vous êtes aussi l'objet de votre propre observation.

Ce qui signifie qu'il faut veiller à ce que ni l'un ni l'autre de vos deux statuts ne vous empêche de mener à bien cette double tâche. Concrètement, essayez en classe de ne pas vous laisser envahir par votre mission d'observateur (qui décrit, écrit, réfléchit, avec toujours en tête la réalisation de son rapport d'apprentissage). Profitez aussi de votre condition d'élève, laissez-vous porter par l'apprentissage, faites-vous plaisir ! Deux écueils sont ainsi à éviter : le premier est de surinvestir votre mission d'observateur au risque d'avoir une attitude en permanence « détachée » pendant les cours, un regard inquisiteur vis-à-vis de l'enseignement et un esprit critique exacerbé à l'égard de l'enseignant². Ce type de comportement ne génère pas, en général, une réflexion didactique constructive. À l'inverse, le second écueil est de reléguer votre rôle d'observateur à un plan secondaire. Ceci vous amènera, lors de la rédaction du rapport à rester très « à la surface » des faits, à ne prendre aucun recul par rapport à la situation et à vous contenter de décrire sans vraiment analyser. Et si la prise de notes spontanée en classe n'est pas toujours réalisable matériellement, ni toujours compatible avec l'activité d'apprenant, ménagez-vous au minimum un moment très rapidement après chaque séance pour consigner vos remarques sur leur déroulement et vos impressions « à chaud ». Votre réflexion didactique se construira (entre autres) sur cette expérience : à partir de vos ressentis sur des moments vécus, des questionnements suscités et enfin à partir d'une analyse plus distanciée (« à froid ») à laquelle la rédaction du rapport d'apprentissage vous conduira.

1. Votre scepticisme est probablement accru si, par exemple, vous êtes Français, vous vivez en Espagne, la langue que vous projetez d'apprendre est le lituanien et vous n'avez aucune intention de partir enseigner le Fle en Lituanie...

2. Ce comportement survient le plus souvent dans le cas où l'apprentissage ne vous satisfait pas pour diverses raisons.

1. Paramètres d'une situation d'enseignement / apprentissage

Vous allez devoir observer les différents paramètres d'une situation d'enseignement / apprentissage particulière. Gardez à l'esprit que l'enseignement que vous suivez (et a fortiori votre façon de le « recevoir ») est unique, bien que les éléments à observer (sur un plan général au niveau de leur définition) soient similaires d'une situation à une autre. L'acte d'enseignement met en scène des êtres humains (apprenants et enseignants avec ce que chacun a de particulier) et un objet d'apprentissage, ici une langue étrangère qui est aussi un objet « vivant ». C'est une des raisons pour laquelle il vous faut être à la fois précis dans vos descriptions de la situation et prudent dans vos affirmations et votre analyse.

Votre position d'apprenant-observateur vous amène donc à observer simultanément :

- différents sujets : le (les) enseignant(s) et les apprenants, leurs attitudes, leurs paroles et leurs actions respectives ;
- différents objets : d'une part des contenus d'apprentissage c'est à dire la matière sur laquelle on travaille en classe de langue (le « matériau linguistique »), et d'autre part des supports : des objets qui permettent à l'enseignant d'introduire les contenus et qui permettent aux apprenants de se les approprier ;
- tout ce qui est de l'ordre de l'organisation (la mise en scène en quelque sorte) de ces divers objets et sujets, une organisation (construite entre autres sur des caractéristiques spatiales et temporelles) qui génère des interactions et qui se déroule à deux niveaux : au niveau de la séance et au niveau de l'activité.

Nous vous proposons, pour chacun de ces paramètres, une définition générale pour vous permettre de cerner leur nature et leur fonction au sein de la relation didactique.

1A. Les acteurs

L'enseignant

L'enseignant est reconnu, dans la tradition éducative, comme « celui qui sait », le détenteur des savoirs, et celui qui est responsable de la transmission de ces savoirs, en classe, aux « enseignés » c'est-à-dire ceux auxquels il s'adresse. Il est donc aussi détenteur de savoir-faire : la manière de présenter les savoirs lui revient en effet entièrement. Il est en quelque sorte un maître d'œuvre, un chef d'orchestre : celui qui ORGANISE l'enseignement et ce, à plusieurs niveaux. Il peut être simultanément responsable de l'organisation de l'ensemble du cours (contenu, progression), de chaque séance (structure et contenu des moments de classe), et enfin de chaque activité d'apprentissage (imagination, préparation et gestion de l'activité).

Même dans le cas d'un enseignement peu directif, laissant beaucoup d'initiatives aux apprenants, l'enseignant est toujours celui qui conduit la classe (qui crée par exemple un cadre de libre intervention), celui qui orchestre les différents moments, avec bien sûr, et c'est ce qui fait le charme et la particularité de l'acte d'enseignement, toujours une part d'inconnu, d'autant plus grande lorsque l'apprentissage concerne une langue étrangère, un objet multiple, fluctuant, vivant, et qui échappe parfois à ses interlocuteurs. Si, le plus souvent, l'enseignement s'inscrit dans un programme, élaboré par des instances

officielles, l'enseignant n'en reste pas moins celui qui le met en œuvre concrètement dans la classe. Il opère des CHOIX (avec une marge d'intervention variable) : des choix d'organisation, de contenus, de supports, et d'activités.

L'enseignant est enfin et surtout un homme ou une femme avec une identité linguistique et culturelle propre, une personnalité, une histoire, une représentation personnelle de la langue qu'il enseigne (qui peut être sa langue maternelle ou une langue étrangère), et une représentation particulière de sa mission d'enseignement (qui peut dépendre à la fois de son parcours professionnel et de son identité socioculturelle). Autant de particularités qui influent sur sa pratique (ses attitudes, son rôle, son humeur, etc.) et sur sa relation avec les apprenants.

L'apprenant

L'apprenant est « celui qui apprend ». Le caractériser avec ce vocable plutôt qu'avec le terme « enseigné » (précédemment cité) se justifie par une volonté de placer l'apprenant au centre de la relation didactique et de le considérer comme ACTEUR de son apprentissage. Son rôle et son statut se sont progressivement modifiés au cours de l'évolution de la didactique et des sciences de l'éducation en général. Cette évolution est bien sûr corollaire à la facilitation de l'accès aux savoirs, grâce notamment à la diversification et à la démocratisation des techniques d'information et de communication. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du « Savoir », face à des élèves qui seraient passifs et consommateurs. Au contraire, l'apprenant s'implique, il participe à la construction de ses savoirs, de par son activité cognitive propre et à travers les interactions avec ses pairs et avec l'enseignant (personne ressource et guide) au cours des activités de classe³. Comme l'enseignant, l'apprenant est une personne avec une identité propre et une histoire personnelle, il a des représentations sur la langue étrangère, ses locuteurs, le pays et la culture concernés. Il a une connaissance sinon théorique, au moins empirique de sa langue maternelle et éventuellement d'autres langues étrangères qu'il connaît. Bref, il n'est en aucun cas un terrain vierge et son apprentissage de la langue inconnue se construit sur ces fondements. Enfin, l'ensemble des apprenants constitue la groupe-classe : il est donc indispensable de considérer l'apprenant dans sa double dimension individuelle et collective (interactions, dynamique de groupe).

1B. Les objets

Les contenus

Les contenus se constituent par l'ensemble des « données » de l'apprentissage, sur lesquelles enseignants et apprenants travaillent en classe, en vue de l'acquisition de nouvelles compétences dans la langue. Ils sont en quelque sorte le « matériau » de la langue, présenté en classe sous des formes diverses et avec des objectifs variés. Les contenus sont de deux ordres : linguistiques et culturels. Les contenus linguistiques sont les différents éléments de la langue dans chaque domaine : grammaire, lexique, phonétique, etc. Les contenus culturels correspondent aux différents aspects de la culture du ou des pays

3. Le terme *activité*, relatif à *acteur* et *action* témoigne d'ailleurs d'une évolution parallèle du « *travail* » qui se fait en classe.

concernés ; le terme « culture » est à prendre ici dans ses acceptions multiples. En effet, par culture, nous entendons d'une part les modes de pensée, l'identité d'un groupe, d'un peuple, d'une nation et d'autre part, l'ensemble de ses productions intellectuelles. Les modes de pensée se manifestent par des comportements, des habitudes, différenciés d'un peuple à l'autre, mais apparaissent aussi dans la langue. Ainsi, certaines spécificités de la langue traduisent la vision du monde propre à la culture en question. Enfin, tout peuple, toute nation, a une histoire propre et possède des productions intellectuelles (littérature, musique, arts, etc.) qui constituent son patrimoine culturel.

Les supports

Les supports sont des objets de nature très variée, dont l'enseignant peut disposer (en quantité et en qualité variables d'une situation à une autre) pour introduire la langue étrangère en classe. Ils permettent la présentation des contenus linguistiques et culturels sous des formes appropriées aux objectifs d'acquisition prévus par l'enseignant. Pour une efficacité optimum, les supports doivent être adaptés non seulement aux contenus qu'ils présentent (domaines d'apprentissage, compétences linguistiques sollicitées, etc.) mais aussi aux apprenants (âges, niveaux, intérêts). La formation de l'enseignant, les moyens techniques et financiers de l'établissement où il exerce, les contraintes de programme de l'institution dont il dépend, et enfin la situation géographique du lieu de l'apprentissage, sont des facteurs qui déterminent les choix (ou les non choix !) de l'enseignant en matière d'utilisation de supports. Enfin, ces derniers peuvent jouer un rôle essentiel dans le déroulement des activités et constituent un élément majeur de la motivation à l'apprentissage.

1C. *L'organisation*

La séance

La séance est circonscrite dans l'espace et dans le temps. Elle est une entité à l'intérieur d'un ensemble qui constitue l'intégralité du cours (votre cours de chinois va par exemple s'étendre sur un ensemble de quinze séances de 2h ou dix séances de 3h). Elle est d'une durée variable selon les cours (formule extensive, intensive, etc.) mais a un début et une fin bien délimités (par des horaires communiqués aux intéressés). Il s'agit de l'espace temps pendant lequel se déroule l'enseignement / apprentissage qui réunit, dans un même espace géographique (une salle de classe, une salle vidéo, un amphithéâtre ou même une terrasse de café), les apprenants et l'enseignant. Chaque séance est construite (ou censée être construite) par l'enseignant, garant de son contenu et de son déroulement. Elle est constituée de différents moments de classe parmi lesquels les activités occupent une place centrale.

L'activité

L'activité est au cœur du processus d'enseignement / apprentissage. Elle est organisée (imaginée, adaptée, préparée, conduite, évaluée) par l'enseignant en fonction d'une multitude de facteurs. Elle est réalisée par l'apprenant, avec ou sans intervention de l'enseignant, seul ou avec d'autres apprenants, au moyen ou en l'absence de supports et selon des modalités précisées par l'enseignant. Le nombre d'activités par séance et leur

durée moyenne varient d'une séance à l'autre et selon les enseignants. Une activité se caractérise par une certaine cohérence interne : une cohérence autour des contenus, et le plus souvent d'un même domaine d'apprentissage (par exemple : grammaire / la négation). Une activité peut se structurer en plusieurs phases. Dans ce cas, chaque phase se distingue par la nature des tâches demandées par l'enseignant. Les phases d'une même activité peuvent s'organiser autour de modalités de travail et / ou de supports (identiques ou différents), en revanche chaque phase de l'activité se réalise à partir de tâches distinctes. Pour des raisons de cohérence et d'efficacité pédagogique, les différentes phases s'articulent entre elles de façon logique et sont complémentaires (progression), enfin, elles convergent vers les mêmes objectifs pédagogiques. Une activité qui a « bien marché » doit contribuer (d'une manière ou d'une autre et à des degrés divers) à faire progresser l'apprenant dans la construction de son apprentissage.

2. Proposition d'outils d'observation

Votre expérience de la langue inconnue s'actualise dans une réalité d'enseignement / apprentissage particulière, qui présente l'ensemble des paramètres communs à toute relation didactique. Elle revêt un caractère unique dont vous êtes le seul témoin. La finalité de ce module réside dans l'obligation, pour vous, de rendre compte de façon détaillée de cette expérience et de l'analyser en profondeur. Or, une bonne analyse de l'enseignement de la langue et de votre propre apprentissage n'est possible qu'à partir à la fois d'une vision claire de l'ensemble de la situation, et d'une approche détaillée et personnelle de procédés particuliers. Comme nous l'avons souligné, votre double statut d'observateur et d'apprenant actif complique votre tâche d'enquêteur. Vous devez, en classe, être attentifs à ce qui s'y passe, ce qui s'y dit, comment les uns et les autres agissent et interagissent, tout en gardant « un œil » sur vous-même, sur votre vécu, sur vos agissements et sentiments.

La meilleure façon de conserver une trace assez fidèle de ces différents événements est d'en prendre note. Nous vous proposons un outil : le JOURNAL DE BORD. Il est aussi économique qu'efficace, à condition de le tenir régulièrement. Comme son nom l'indique, le journal de bord accompagne son auteur pendant son périple « à bord » de son navire. Le rôle du journal de bord est de VOUS SUIVRE pendant votre expérience de la langue nouvelle. Il doit vous permettre de consigner vos remarques prises sur le vif, de décrire des moments précis de classe, de vous souvenir, par exemple, des types d'activités réalisées et des supports utilisés, et de garder une trace des instants de panique, des instants de surprise, des instants d'ennui et des instants de rire... Il est un outil qui vous aide à construire une réflexion sur votre expérience.

Un journal de bord peut prendre des formes diverses (feuilles volantes, cahier, classeur, bloc notes, etc.), être structuré en fonction de son usage et de l'objet d'observation, ou offrir un espace vierge à conquérir. Afin de vous faciliter la tâche, nous mettons à votre disposition un journal de bord spécifiquement élaboré en vue de répondre aux exigences de votre travail d'observateur, dans ce cadre prédéterminé de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons conçu pour vous cet objet, et nous l'avons voulu le plus complet (« prévoyant ») et le plus autonome possible. Il est facilement manipulable, structuré de façon à pouvoir recueillir tout type de donnée observable se rapportant à une situation d'enseignement / apprentissage, et il laisse en même temps,

à son auteur, un certain cadre de libre intervention, un espace ouvert, à personnaliser⁴. Ce journal de bord présente deux outils d'observation complémentaires : deux types de grilles différentes. Une grille de type macrostructural (grille d'observation pour toute une séance) et une grille de type microstructural (grille d'observation pour une activité en particulier). Chacune des grilles vous est présentée, expliquée et illustrée par un exemple concret.

2A. Grille d'observation d'une séance

Présentation

La première grille d'observation que nous vous proposons d'utiliser est une grille de type macrostructural, dont l'objectif est de fournir une vue d'ensemble de toutes les séances d'apprentissage de la langue. À l'issue de l'expérience, la consultation de l'ensemble des grilles de ce type (une grille remplie à chaque séance) vous permettra par exemple de faire plusieurs constats concernant notamment le nombre d'activités proposées à chaque cours, le type d'activités, leur variété, leur durée etc., ou encore les types de supports utilisés, les contenus abordés, etc.

Cette grille propose des items vous permettant de rendre compte des principaux paramètres de l'enseignement tel qu'il est concrètement mis en œuvre dans la classe (types d'activité / tâches demandées etc.) ; elle a également été conçue pour une utilisation rapide et fonctionnelle. Chacun des items vous est présenté ci-dessous, expliqué et illustré par des exemples se rapportant à une séance en particulier.

Document

Grille d'observation de la séance n°...

Date :

Durée :

Apprenants présents :

Contenus linguistiques de la séance :

Contenus culturels de la séance :

Activité (n°) (Durée)	Domaine(s) d'apprentissage	Type(s) d'activité	Tâche(s) demandée(s)	Modalité(s) de travail	Support(s) utilisé(s)

4. Vous le trouverez, en accompagnement du cours, sous la forme d'un livret autonome.

Comment compléter les entrées « hors grille »

- Grille d'observation de la séance n°... : identifiez la séance par un numéro (1^{re}, 2^e etc.), et indiquez aussi le nombre total de séances suivies, afin de pouvoir rapidement repérer une séance dans la progression d'ensemble.
Ex. : n° 5/12 (= la 5^e séance sur un total de 12 séances).
- Date : précisez la date complète de la séance, ce qui permettra de voir rapidement la fréquence des séances.
Ex. : 8 novembre 2002.
- Durée : notez la durée totale du cours, et aussi le moment de la journée : il est important de repérer par exemple qu'il ne vous a été proposé qu'une seule activité pédagogique sur un cours de 1h30 ou 5 activités différentes dans une séance de 2h ; le moment de la journée où a lieu le cours peut aussi avoir une incidence sur l'attention des apprenants (Ex. de 9h à 11h ou de 18h à 20h).
- Apprenants présents : pour avoir un aperçu permanent de la taille du groupe, notez le nombre d'apprenants présents lors de la séance, et le nombre total d'apprenants inscrits au cours.
Ex. : 15 sur 15.
Vous pouvez, au besoin, ajouter des remarques qui concernent l'assiduité.
Ex. : abandon de 3 étudiants / 1 étudiant quitte le cours pendant la séance, etc.
- Contenus linguistiques de la séance : il s'agit de répertorier l'ensemble des contenus linguistiques qui ont été abordés au cours de la séance, quels que soient les domaines d'apprentissage concernés et les types d'activité auxquels ils ont donné lieu.
Ex. : expression du temps qu'il fait, apprentissage des chiffres, expression de l'âge.
- Contenus culturels de la séance : il s'agit de répertorier l'ensemble des contenus culturels qui ont été abordés au cours de la séance, indépendamment des supports ou des types d'activités qui ont permis de les introduire et de les développer. Il peut s'agir d'éléments culturels portant sur la géographie ou l'histoire du pays, d'éléments de vie pratique dans le pays, de traditions, d'habitudes sociales, ou d'éléments de culture dite savante (concernant la littérature, la peinture, etc.).
Ex. : visionnage de la présentation de la météo hongroise à la TV, découverte d'une chanson hongroise.

Comment compléter les entrées de la grille

- Activité : numérotez au fur et à mesure chaque nouvelle activité pédagogique et précisez à la fin de la séance le nombre total d'activités pratiquées pendant le cours. Ce repérage systématique vous permettra en un coup d'œil de relever, pour chaque séance, le nombre et la variété des activités proposées ; lorsqu'une même activité se décline en plusieurs phases, précisez-les et numérotez-les dans la grille.
Ex. : 1/5 : c'est la première activité de la séance qui en compte cinq en tout ;
- Durée de l'activité : essayez, dans la mesure du possible, de donner une approximation de cette durée (il ne s'agit pas non plus de venir en cours avec un chronomètre !), c'est un élément supplémentaire qui vous guidera dans l'analyse au niveau de la méthodologie de l'enseignant (efficacité de l'activité) et du vécu des apprenants (impression de lenteur, d'amusement, etc.).

- Domaines d'apprentissage : précisez le ou les domaines d'apprentissage concerné(s) par l'activité (une activité pouvant recouper plusieurs domaines d'apprentissage), soit celui-ci est clairement annoncé par l'enseignant, soit c'est vous qui le déduisez ; cela vous permettra, à la lecture de vos grilles, de faire le point sur les domaines d'apprentissage les plus concernés par l'enseignement proposé :
 - grammaire,
 - lexique,
 - actes de parole,
 - phonétique-phonologie,
 - culturel / interculturel.
 - Types d'activité : essayez de catégoriser les activités par « type », afin de rendre compte de leur occurrence, de leur variété et de leur enchaînement au cours d'une même séance et d'une séance à l'autre. Ce repérage vous permettra notamment de constater plus facilement que l'enseignant suit une progression « en spirale » ou une progression linéaire, ou qu'il ne suit pas de progression particulière. Parmi les différents « types d'activités » on peut par exemple différencier :
 - les activités d'apprentissage : qui permettent à l'enseignant de présenter / introduire un élément nouveau (structure grammaticale ou lexicale) à acquérir ;
 - les activités de mise en pratique : qui permettent de mettre en pratique la nouvelle structure précédemment expliquée ;
 - les activités de révision ou réemploi de notions déjà introduites en classe ;
 - les activités de type ludique ou créatif : des activités de jeux et des activités qui font appel à la créativité, à l'imagination de l'apprenant ;
 - les activités de détente (Ex. : écoute d'une chanson) sans objectif linguistique ou culturel particulier ;
 - les activités de partage / réflexion : sur le déroulement du cours (méthodologie), sur un thème culturel, sur une notion de grammaire (discussion de type métalinguistique), etc.
- Ce type d'activité peut s'effectuer dans la langue étrangère mais le plus souvent, au niveau débutant en tout cas elle se fera dans la langue maternelle des apprenants.
- les activités d'évaluation : toute activité permettant d'évaluer les acquis des apprenants.
- Tâches demandées : précisez les tâches à effectuer dans le cadre de l'activité, ce que l'enseignant vous demande de faire, ce qu'il attend de vous :
Ex. : répondre à des questions ; se poser des questions entre apprenants et y répondre ; lire un document qui introduit une nouvelle notion grammaticale ; comprendre un texte / répondre à des questions écrites ; etc.
 - Modalités de travail : notez pour chaque activité, par quelle forme de travail elle s'effectue : elle peut concerner en même temps l'ensemble du groupe classe, ou le travail peut s'effectuer en petits groupes, par paires d'apprenants, ou encore il peut concerner chaque apprenant individuellement. Ce repérage vous permettra de prendre conscience de la variété des modalités de travail proposées en cours, de leur adéquation aux objectifs d'enseignement et de leur incidence sur votre apprentissage.
 - Supports utilisés : notez les supports qui servent à l'enseignant pendant chaque activité.
Ex. : une cassette audio (chanson, dialogue), une cassette vidéo (spot météo), un document photocopié (exercice, tableau de grammaire texte divers, etc.), une image (photo, BD, etc.), le tableau noir (comment il est utilisé), un tableau de feutre (idem), des jeux divers, des cartes de géographie, etc.

La présentation et l'analyse de l'utilisation des supports doit être développée dans le rapport, la grille permettra seulement d'en donner un aperçu général (notamment sur la variété et la quantité des supports et leur introduction au fur et à mesure des séances). Vous devez compléter la grille par une prise de notes complémentaires afin de détailler l'utilisation des supports dans la classe pour quelques activités (cf. grille d'observation d'une activité).

2B. Grille d'observation d'une activité

La deuxième grille d'observation que nous vous proposons d'utiliser est une grille de type microstructural, dont l'objectif est de consigner des remarques plus approfondies concernant le développement de quelques activités en particulier : des activités qui vous ont particulièrement plu ou au contraire déçu, des activités qui ont très bien fonctionné ou au contraire qui ont présenté un certain nombre de dysfonctionnements.

Ces prises de notes complémentaires vous permettront de détailler certains aspects concernant le déroulement de l'activité, l'enseignant, les interactions linguistiques dans la classe, les apprenants (et VOUS en particulier).

Observation de l'activité pédagogique

L'activité pédagogique
Description – Objectifs dominants de l'activité (annoncés ou supposés). Consignes données par l'enseignant et types de tâches demandées. – Différentes phases de l'activité / déroulement. – Compétences linguistiques sollicitées. – Utilisation des supports : type de support (audio, vidéo etc.). Pour développer quelle compétence ? (compréhension orale ? visuelle ?) ; Quelle utilisation réelle en est faite ? Lisibilité du support, pertinence par rapport à l'objectif, support adapté à l'apprenant (en terme d'intérêt thématique, en terme de difficulté d'accès, en terme de niveau de langue etc.).

- Objectifs dominants : notez (ou retrouvez par déduction personnelle) les objectifs de l'activité, une activité pouvant bien entendu recouvrir plusieurs objectifs, vous ne notez que ceux qui vous apparaissent les plus importants ; vous pouvez formuler ces objectifs en terme de savoir-faire :
Ex. : acquérir la structure de la négation / apprendre – s'entraîner à dire son âge.
- Différentes phases de l'activité : cf. grille d'observation d'une séance.
- Compétences linguistiques sollicitées : précisez la ou les compétences linguistiques sollicitée(s) par l'activité proposée ; l'objectif de l'enseignant est bien de faire acquérir telle ou telle compétence. On entend par « sollicitée » la compétence qui correspond à ce qu'il attend, à ce qu'il demande aux apprenants de développer à travers l'activité, il s'agit des compétences :
 - d'oral ou d'écrit ;
 - d'expression (de production) ou de compréhension.
- Utilisation des supports : vous devez bien entendu analyser le manuel (ou méthode de langue) ainsi que tous types de documents complémentaires utilisés de manière ponctuelle, qu'ils soient didactiques (conçus pour enseigner la langue) ou authentiques (conçus à d'autres fins : éducative, récréative, informative, etc.).

Observation des interactions linguistiques

Les interactions linguistiques
– Types d'interactions : interventions spontanées ou sollicitées des apprenants ; interventions de l'enseignant : pour corriger, pour expliquer, pour apporter une information, etc. – Langues utilisées : alternance des langues au cours d'une même activité / vécu de l'apprenant.

- Types d'interactions : notez, au fur et à mesure du déroulement de l'activité, les différentes formes d'interaction langagière :
ENS => APP : pour les interactions qui partent de l'enseignant vers un ou plusieurs apprenants ;
APP => ENS : pour les interactions qui partent d'un apprenant en direction de l'enseignant ;
APP => APP : pour les interactions qui ont lieu entre apprenants.

Vous pouvez également spécifier les types d'intervention qui ont lieu dans la classe de langue : précisez par exemple si les interventions des apprenants sont spontanées ou toujours sollicitées par l'enseignant, si les interventions de l'enseignant apparaissent davantage pour corriger les énoncés des apprenants ou pour expliquer, commenter, ou poser de « vraies questions » etc. Cette prise de conscience sur les interactions langagières vous permettra de « mesurer » le degré de communication réellement à l'œuvre dans la classe de langue.

- Langues utilisées : précisez, au cours des différentes phases de l'activité, quelle langue est utilisée par l'enseignant.
Ex. : notez LE pour une utilisation de la langue étrangère / objet d'apprentissage, FR pour le français / langue de communication dans la classe et LM pour la langue maternelle des apprenants (pour les apprenants étrangers).

Cette information est pertinente à relever dans la mesure où les langues utilisées diffèrent au cours de la séance, en fonction des activités par exemple. Il est intéressant d'avoir un aperçu notamment de l'alternance entre l'utilisation de la langue étrangère et de la langue de communication.

Observation des acteurs

L'enseignant
– Rôle : degré d'intervention dans la classe / gestion des activités ; rôle de guide / d'évaluateur / de personne ressource etc. – Attitudes (positives, négatives) : attitudes de l'enseignant au cours des activités : hostilité, énervement, dynamisme, humour, etc.
Les apprenants
– VOTRE vécu d'apprenant : émotions ressenties (positives et négatives) : amusement, honte etc. rôle de ces émotions dans votre apprentissage. – VOTRE rôle dans la classe : rôle passif / rôle moteur ; attitudes d'entraide / d'isolement. – Dynamique du groupe : émotions partagées dans le groupe (Ex. : rire) et rôle de ces émotions dans l'apprentissage ; le groupe en tant que « moteur » de l'apprentissage ; le groupe en tant que « facteur bloquant » de l'apprentissage.
Commentaires libres
Vous pouvez dans cet espace ajouter toutes sortes de remarques personnelles qui ne correspondraient à aucune des rubriques citées.

3. Exemple d'utilisation d'outils adaptés

Pour vous aider à compléter les grilles proposées ci-dessus, nous présentons la mise en grille d'une séance de hongrois, et par la suite, l'explicitation d'une activité parmi celles conduites pendant la séance. Une description de la séance vous permet tout d'abord de la situer et de comprendre les grilles complétées : en effet, vous n'étiez pas présents et les grilles seules sont trop synthétiques pour comprendre ce qui s'est réellement passé en classe.

Lors de vos prises de notes, vous n'avez pas besoin de telles descriptions car d'une part vous connaissez le contenu et le déroulement des séances et d'autre part les grilles complétées ne seront pas reproduites telles quelles dans votre rapport d'apprentissage : elles sont, rappelons-le, un outil pour l'analyse ultérieure.

3A. Description d'une séance de hongrois

Il s'agit d'une séance de 2 heures d'initiation au hongrois. C'est la cinquième séance depuis le début des cours. À ce stade, les étudiants connaissent le lexique de base pour se présenter, pour dire leur nationalité, leur adresse ainsi que pour décrire leur domicile de façon succincte. La séance précédente a porté sur le thème du temps, l'apprentissage et la mise en pratique de la négation. La séance est composée de cinq activités différentes.

Première activité

La première activité consiste en une révision du lexique et de la grammaire. Il s'agit à la fois de réutiliser le vocabulaire de base appris pendant les séances précédentes, de construire des phrases simples et de les mettre à la forme négative.

Dans un premier temps, l'enseignante pose des questions du type : Où habites-tu ? Comment t'appelles-tu ? Es-tu français ? Suis-je hongroise ? etc. Dans un second temps, les étudiants se mettent par deux, se posent des questions et y répondent en réutilisant la forme négative.

Deuxième activité

La deuxième activité est un apport de lexique nouveau concernant le temps qu'il fait. Elle se compose de cinq phases.

- Dans la première phase, l'enseignante écrit sur le tableau le nouveau vocabulaire : il neige, il y a du brouillard, il pleut, etc. Il s'agit d'expressions qui n'ont pas été abordées pendant la séance précédente et qui complètent le lexique déjà appris autour de ce thème.
- Dans la deuxième phase de l'activité, l'enseignante pose des questions aux étudiants concernant le temps qu'il fait. Les étudiants doivent réutiliser les nouvelles expressions.
- Dans une troisième phase, l'enseignante visionne un extrait de la météo hongroise sur support vidéo. L'extrait est regardé deux fois pour que les étudiants puissent se familiariser avec le contenu linguistique du commentaire et avec le débit de parole de la présentatrice.
- Dans une quatrième phase, l'enseignante demande aux étudiants de dire ce qu'ils ont compris de l'extrait. Elle fait, par la suite, quelques précisions et ajoute quelques expressions nouvelles au tableau.
- Enfin, au cours d'une dernière phase, les étudiants suscitent eux-mêmes une discussion en français sur le climat hongrois.

Troisième activité

À ce stade (à peu près à la moitié de la séance), les étudiants commencent à être fatigués. L'activité suivante permet un moment de détente dans la classe. L'enseignant fait écouter aux étudiants une chanson hongroise sur un support audio (CD).

Quatrième activité

Après une courte pause, la deuxième partie de la séance est consacrée à l'apprentissage des chiffres et du lexique s'y rapportant. L'objectif de la quatrième activité est l'apprentissage des chiffres. L'enseignante distribue une feuille où apparaissent des chiffres (arabes), écrits aussi en toutes lettres en hongrois. Les étudiants lisent les chiffres jusqu'à 150. Dans une deuxième phase, ils sont invités à transcrire en toutes lettres (en hongrois) un certain nombre de chiffres sur leur cahier (7, 49, 86, 62, 122, 1999, 2002) afin de comprendre et de se familiariser avec le fonctionnement du système numéral hongrois. Les productions écrites sont vérifiées individuellement par l'enseignante, puis une mise en commun à l'oral clôture cette activité.

Cinquième activité

La dernière activité consiste en l'apprentissage de l'expression de l'âge. L'enseignante distribue une feuille avec différents énoncés (forme interrogative et déclarative) qui expriment l'âge :

Quel âge as-tu ? / J'ai... ans.

- Dans un premier temps, les étudiants lisent les énoncés à haute voix et essaient de comprendre le fonctionnement de la structure grammaticale qui permet d'exprimer l'âge.
- Dans un second temps, l'enseignante pose des questions en prenant soin de varier le pronom sujet : Quel âge as-tu ? Quel âge avez-vous ? Quel âge a X ?
- Enfin, à la demande de l'enseignante, les étudiants se posent mutuellement des questions et y répondent.

Cette activité clôture la séance.

3B. Mise en grille de la séance de hongrois

Présentation de la grille

Document

Langue étrangère : hongrois

Séance (n°) : 5 / 12

Date : 20 novembre 2002

Durée : 2 heures

Apprenants présents : 12 sur 15

Contenus linguistiques de la séance : apprentissage du lexique : le temps, les chiffres, l'âge.

Contenus culturels de la séance : visionnage d'un extrait de la météo hongroise, découverte d'une chanson hongroise.

Activité n° + Durée	Domaine(s) d'apprentissage	Type(s) d'activité	Tâche(s) demandée(s)	Modalité(s) de travail	Support(s) Utilisé(s)
1 (20 min.)	lexique (thèmes divers), grammaire (la négation)	révision	1 ^{re} : répondre aux questions de l'enseignante 2 ^e : s'interroger mutuellement (question / réponse) entre étudiants	classe binôme	pas de support utilisé
2 (30 min.)	lexique (météo)	Apprentissage mise en pratique	1 ^{re} : recopier et se familiariser avec du vocabulaire nouveau 2 ^e : répondre aux questions de l'enseignante 3 ^e : visionner un extrait (TV) de la météo hongroise 4 ^e : répondre aux questions de l'enseignante 5 ^e : discuter sur le climat en Hongrie	classe	Tableau vidéo
3 (5 min.)	culturel	détente	écouter une chanson	classe	CD
pause (10 min.)					
4 (25 min.)	lexique (chiffres)	Apprentissage mise en pratique	1 ^{re} : lire à voix haute des chiffres sur un photocopié et comprendre le fonctionnement du système numéral hongrois 2 ^e : transcrire des chiffres en toutes lettres sur son cahier 3 ^e : lire à voix haute les chiffres écrits	classe individuel classe	photocopié tableau
5 (25 min.)	lexique (âge)	Apprentissage mise en pratique	1 ^{re} : lire un document ensemble pour s'imprégner de la structure nouvelle 2 ^e : répondre aux questions de l'enseignante 3 ^e : questions-réponses entre étudiants	classe binôme	photocopié

Analyse

On peut observer que certaines activités se structurent en plusieurs phases. Ces phases se distinguent par la différence des tâches données aux étudiants. Parfois, le changement de tâche est le seul signe concret d'un changement de phase à l'intérieur d'une activité (cf. activité n° 5). Mais les changements de tâche peuvent aussi s'accompagner d'un changement de modalité de travail (cf. activité n° 1), d'un changement de support (cf. activité n° 2), ou des deux à la fois (cf. activité n° 4). Comme nous l'avons signalé auparavant, les frontières d'une activité peuvent être floues. En effet, il est parfois difficile de savoir s'il s'agit d'une activité qui se compose de plusieurs phases ou de plusieurs activités qui s'enchaînent logiquement. Dans le cas présenté, l'unité de la première activité est déterminée par le type d'activité (révision), alors que l'unité de chacune des autres activités (2, 4, 5) est déterminée à la fois par le domaine d'apprentissage (lexique) et par le contenu thématique. Pour la deuxième activité, la question peut se poser s'il s'agit réellement d'une seule activité ou de plusieurs qui s'enchaînent. Les tâches données sont très éloignées les unes des autres, mais l'activité est construite autour d'un objectif principal : la compréhension orale de l'extrait vidéo. En effet, les deux premières phases permettent de préparer le visionnage de l'extrait et les phases 4, 5 sont une suite logique de cette tâche. Il s'agit bien d'une seule activité.

Par ailleurs, cette grille fait apparaître des informations intéressantes concernant les démarches pédagogiques de l'enseignante :

- l'organisation de la séance autour de l'apprentissage du lexique ;
- l'alternance des modalités de travail (classe, binôme, individuel) ;
- le nombre et la variété des activités (5 activités d'environ 20 minutes chacune) ;
- l'utilisation de supports variés.

Ces observations sont faites à partir d'une seule grille qui traduit une séance. Il est évident que si vous disposez de toutes les grilles (c'est-à-dire qui couvrent la totalité du cours), vous pouvez plus facilement mettre en exergue toutes les constantes de la démarche pédagogique de l'enseignant.

3C. Mise en grille d'une activité pédagogique

Document

Langue étrangère : hongrois

Séance (n°) : 5 / 12 ;

Activité (n°) 2 / 5 ; Date : 20 novembre 2002

L'activité pédagogique

- Description :

Objectifs de l'activité : acquérir du nouveau lexique, faire découvrir le climat hongrois, faire découvrir une émission télévisée hongroise (objectifs linguistiques et culturels).

Contenu : Le temps qu'il fait (expressions grammaticale et lexicale).

Compétences sollicitées : compréhension et expression orales.

L'activité se déroule sur 30 minutes. Elle compte plusieurs phases.

Phase 1 : l'enseignante écrit des énoncés au tableau (il fait du brouillard, il neige, il gèle, etc.), les étudiants les recopient.

Phase 2 : l'enseignante pose des questions aux étudiants : Quel temps fait-il ? Est-ce qu'il neige ? etc. Les étudiants répondent à tour de rôle.

Phase 3 : les apprenants visionnent un extrait de la météo hongroise (2 fois).

Phase 4 : l'enseignante vérifie la compréhension du passage en posant des questions concernant le temps présenté dans l'extrait.

Phase 5 : les apprenants provoquent une discussion autour du climat en Hongrie.

Les 4 phases de l'activité se déroulent en grand groupe.

- Supports utilisés :

deux supports sont utilisés : le tableau noir et la vidéo.

Le tableau noir permet aux étudiants de prendre connaissance du nouveau lexique.

La vidéo est utilisée essentiellement dans un objectif culturel, même si ce support mobilise la compétence de compréhension orale des étudiants. Son usage étant rare dans ce cours, l'activité apparaît d'autant plus attrayante pour les étudiants. La langue hongroise est complexe et très éloignée du français (langue maternelle des étudiants dans ce cas), il est donc difficile de trouver des documents authentiques qui soient accessibles à un niveau débutant. Visionner la météo hongroise permet de mobiliser un lexique courant (le lexique du temps) et d'allier un document sonore authentique avec un document visuel dont la compréhension est facile et immédiate (carte de Hongrie avec l'illustration du temps annoncé). L'avantage de ce document authentique est d'être exploitable en peu de temps et de véhiculer des contenus culturels : organisation d'une émission hongroise, climat en Hongrie.

Les interactions linguistiques

- Types d'interactions :

Phases 1, 2, 3 et 4 : les interactions sont sollicitées par l'enseignante : elle pose des questions et les étudiants répondent.

Phase 5 : les étudiants sollicitent l'enseignante et provoquent spontanément une discussion.

- Langues utilisées :

Phases 1, 2 et 3 : la langue étrangère (le hongrois), l'enseignante accompagne ses paroles de gestes et de dessins pour se faire comprendre.

Phases 4 et 5 : langue maternelle des étudiants (le français).

NB : Cet exemple est tiré d'une situation réelle d'enseignement du hongrois dont les détails nous ont été transmis par l'enseignante. Nous ne disposons pas, pour cette séance, des détails concernant l'attitude de l'enseignante et le vécu d'un étudiant en particulier. Néanmoins, cette mise en grille, même partielle, montre la façon de recueillir et de détailler les informations. Cet exemple vous permet aussi de faire la différence entre les informations que les deux types de grilles vous apportent.

Conclusion

Vous disposez maintenant d'outils concrets pour vous aider à recueillir les données concernant votre apprentissage de la langue inconnue. Ces outils ont été élaborés pour vous servir. Cependant, libre à vous de choisir de ne pas les utiliser si vous pensez qu'ils ne conviennent pas pour rendre compte de votre situation, ou si leur conception ne correspond pas à ce que vous attendez pour réaliser ce travail. Ils ne vous seront réellement utiles que s'ils vous correspondent, et s'ils ne vous « enferment » pas. Vous pouvez décider de concevoir vos propres outils d'observation, ou d'adapter ceux-ci, de les personnaliser comme bon vous semble. Quoi qu'il en soit, il n'y a aucune obligation ni à les utiliser, ni à les joindre à votre rapport.

Enfin, nous tenons à attirer votre attention sur un point essentiel : le recueil de données auquel le journal de bord va contribuer constitue la base⁵ de votre travail de rédaction du rapport d'apprentissage. C'est à partir de ces données précieuses (déroulement des faits, descriptions détaillées, impressions sur du vécu, remarques spontanées, etc.) que votre réflexion peut se construire au fur et à mesure des séances et de manière plus concrète et structurée à travers l'écriture de votre rapport.

Celui-ci ne sera en aucun cas composé d'une suite de descriptions de faits et de commentaires pris sur le vif. Rédiger un rapport d'apprentissage ne consiste certainement pas en une compilation de grilles d'observation complétées. Aussi, une description (même minutieuse), sans analyse construite et personnelle de votre part, ne sera pas considérée comme acceptable pour valider ce module.

La troisième partie de ce cours vous propose des éléments concrets pour vous aider dans votre travail d'analyse et de réflexion.

5. Une base certes solide, mais seulement une base.

Activité

Voici un extrait tiré d'un rapport d'apprentissage de la langue chinoise. Il s'agit de la description d'UNE activité de compréhension orale. Nous avons supprimé les passages qui relèvent de l'analyse de l'étudiant. Lisez cet extrait et donnez votre avis sur la qualité et la quantité des informations fournies par l'étudiant. À votre avis, a-t-il recueilli suffisamment de données à propos de cette activité ? Justifiez votre point de vue. Vous trouverez les éléments de correction en fin de fascicule.

Extrait n° 1 : une activité de compréhension orale en cours de chinois

Document

Cette activité prenait place après la révision du cours précédent, celle-ci ayant lieu en début de cours pendant une dizaine de minutes, et occupait plus du tiers des deux heures qui nous étaient allouées chaque semaine.

Le support utilisé était la plupart du temps une vidéo, parfois des cassettes présentant des scènes concrètes de la vie courante. Les personnages étaient peu nombreux (5), toujours les mêmes, dotés d'un caractère différent et prononcé les rendants amusants et donc sympathiques. Les petites scènes donnaient vie à des situations dont le contexte était facilement compréhensible pour l'apprenant.

Avant d'aborder l'exercice de compréhension globale du dialogue, notre professeur nous expliquait les mots nouveaux en s'aidant d'images, en désignant des objets nous entourant, ou bien encore par des gestes, voire des mimiques.

Ainsi lors du troisième cours, l'enseignante nous enseigna les noms propres « Chine », « Japon », les adjectifs « petit », « grand », l'adverbe « très ». Afin de ne prononcer aucun mot en français, elle pointa son doigt sur un atlas chinois, nous montra ces deux pays et nous fit deviner le mot « petit » par un rapprochement des mains et son contraire par l'éloignement de celles-ci. Le sens de « très » en chinois nous est apparu par une comparaison.

(...) Dès le début de cette activité, l'apprenant est invité à plonger dans un bain de la langue chinoise... (...)

Ensuite, lors du deuxième temps de l'activité de compréhension orale, notre professeur nous faisait écouter au moins trois fois le dialogue comprenant les mots précédemment expliqués, puis invitait chaque élève à répéter en chinois, à tour de rôle une phrase. Après cela, elle s'assurait que nous avions compris le dialogue en demandant à chacun de traduire une phrase en français. (...)

Contenus du rapport

Chapitre 3

Contenu

Temps de réflexion

Introduction

1. Pôle langue(s)

- 1A. À propos du choix de la langue
- 1B. À propos des caractéristiques de la langue

2. Pôle enseignement

- 2A. À propos des objectifs et des contenus du cours
- 2B. À propos de l'utilisation des supports
- 2C. À propos de la démarche méthodologique
- 2D. À propos du bilan critique

3. Pôle apprentissage

- 3A. À propos des acquisitions et des procédés d'apprentissage
- 3B. À propos de vos difficultés d'apprentissage
- 3C. À propos du rôle du groupe

Conclusion

Activité

Temps de réflexion

Vous connaissez maintenant les objectifs de cette expérience. Vous avez pu vous familiariser avec les outils d'observation proposés (et / ou élaborer vos propres outils) et réfléchir sur leur pertinence pour analyser le plus finement possible la situation d'enseignement / apprentissage que vous vivez ; vous avez même certainement déjà recueilli des éléments concrets d'observation, lors de vos séances d'apprentissage de la langue étrangère.

Vous allez maintenant réfléchir au **contenu** de votre rapport d'apprentissage :

1. Dans un premier temps, listez dans un ordre non déterminé tous les points qu'il vous semble pertinent de développer dans votre rapport, puis dans un second temps, essayez d'organiser ces éléments.

This image shows a full page of blank handwriting practice paper. It features multiple sets of horizontal lines, each consisting of a solid top line, a dashed midline, and a solid bottom line, providing a guide for letter height and placement. The lines are evenly spaced across the entire page.

2. Quels sont les trois grands pôles d'intérêt qui se dégagent des éléments relatifs à la situation d'enseignement / apprentissage que vous avez pu observer ?

[illegible]

Introduction

Ce troisième chapitre est destiné à vous guider dans l'élaboration de votre rapport d'apprentissage. Il doit vous permettre de passer des remarques consignées sur l'observation à l'aide des grilles dans votre journal de bord, à **l'analyse de ces données** recueillies, et enfin à une organisation concrète et pertinente des **contenus de votre rapport**. Le chapitre 4 aura ensuite pour objectif de vous guider dans sa rédaction et sa mise en forme.

Le contenu et la forme de ce troisième chapitre peuvent vous surprendre. Vous vous attendez peut-être à la présentation d'un plan type pour vous aider à construire votre écrit. Notre objectif n'est pas de vous contraindre à suivre UN modèle de rapport, mais de vous aider à élaborer VOTRE rapport : un écrit qui puisse présenter un contenu et une forme qui traduisent au mieux la singularité de **votre propre expérience**. C'est la raison pour laquelle nous tenons à ne pas vous communiquer de plan type, ni de liste de contenus. Cette partie du cours a pour finalité de vous guider dans le choix des aspects à traiter dans votre rapport : il s'agit de vous faire prendre conscience de **tous les éléments d'un enseignement / apprentissage pertinents à présenter et à analyser**. Sachant que votre expérience est unique, vous développerez davantage certains éléments plutôt que d'autres et l'organisation de ces éléments, dans votre écrit, vous est personnelle (le chapitre 4 vous aidera concrètement à élaborer votre plan de rapport).

Notre rôle, en tant que formateur, est de vous éclairer au mieux dans le choix des contenus à développer, tout en vous laissant une marge de manœuvre certaine. Pour ce faire, nous avons opté pour une forme « ouverte » de présentation des contenus possibles. Nous avons choisi, pour un principe de clarté, d'aborder la question des contenus autour des trois pôles du classique *triangle didactique*, concept développé par Y. Chevallard¹. Cette organisation permet de faire le point sur les trois aspects centraux de toute situation d'enseignement / apprentissage : le pôle langue (objet de l'enseignement / apprentissage), le pôle enseignement et le pôle apprentissage.

À chaque pôle du triangle didactique, nous avons fait correspondre une série de questions ouvertes sans réponses qui ont pour but de vous amener à « questionner » votre expérience, à faire « parler » vos grilles en quelque sorte. Ces listes de questions ne sont ni exhaustives ni hiérarchisées, et enfin elles n'attendent pas toutes une réponse de votre part. L'objectif, par le biais de ce questionnement ciblé, est bien de vous amener à vous interroger de manière pertinente et approfondie sur les éléments saillants d'une situation d'enseignement / apprentissage. Tenter de répondre à ces questions, et vous en poser d'autres, devra vous permettre de faire le tri dans vos données et d'organiser les différents éléments qui composeront le rapport. La présentation des contenus du rapport sous cette forme doit surtout vous faire prendre conscience de la nécessité d'ANALYSER les données issues de votre observation. Chercher les réponses à ces questions, appliquées à votre apprentissage particulier, doit vous guider sur la voie de l'analyse. Une analyse que l'on vous demande de mener avec précision, intelligence et sensibilité.

1. Cf. le cours Initiation à la didactique d'une langue étrangère.

À la suite de chaque série de questions, nous présentons un ou plusieurs documents relatifs aux thèmes évoqués à travers ces interrogations. Ces documents sont des extraits de rapports d'étudiants, ils présentent des éléments de description de certains aspects de l'enseignement / apprentissage et une analyse plus ou moins bien menée par l'étudiant. Ils ont pour but d'illustrer et de concrétiser les contenus. Nous proposons pour chacun une analyse approfondie (aspects positifs et négatifs de l'extrait), afin de vous donner une idée claire du travail qui vous est demandé.

Nous insistons sur le fait que cette répartition des contenus autour des trois pôles du triangle didactique **ne constitue en aucun cas une proposition de plan de rapport**. Elle doit vous préparer à l'**analyse des données** observées en classe. L'articulation, dans le rapport, de la **description** de l'enseignement / apprentissage que vous avez vécu avec son analyse, constitue la difficulté majeure de cet exercice.

En ouverture de ce chapitre, nous vous proposons une citation de Pierre Martinez, tirée de son ouvrage *La didactique des langues étrangères*².

« (...) la classe est un milieu fortement ritualisé, loin d'être naturel. Son organisation, sa dynamique, ses « discours », objets de nombreuses analyses, font ressortir justement l'importance des rôles respectifs et des schémas et routines mis en œuvre par l'enseignant : questionnement, évaluation, reformulation, rappel à une centration prioritaire sur le code, etc. La tendance interactionniste, c'est-à-dire celle qui met l'accent sur le développement des processus interpersonnels dans la classe, a donné lieu à des dispositifs didactiques et pédagogiques intéressants, visant à créer un climat propice au travail, à développer le travail en groupe, etc.

Bien entendu, le classique triangle didactique (apprenant, enseignant, contenus) est incapable de rendre compte de la réalité de l'enseignement des langues en général et du fonctionnement interactif de la classe en particulier. Ce triangle demande à être inscrit dans un ensemble de processus cognitifs, sociaux, institutionnels et idéologiques qui sont la trame de l'apprentissage. Nous rejoignons donc Allwright et Bailey lorsqu'ils encouragent les enseignants à devenir eux-mêmes observateurs de leurs classes, à associer à leur pratique une réflexion constante sur celle-ci (exploratory teaching).

Il faut noter à cet égard l'intérêt de techniques aujourd'hui bien connues, telles que le journal de bord (ou d'apprentissage) et la vidéoscopie. La première exige de l'apprenant une observation guidée du cours qu'il suit et établit une prise de distance, une réinterprétation, voire un dialogue entre partenaires de l'interaction. La seconde technique utilisée déjà en formation d'enseignants et pour la préparation des sportifs (technique du geste, jeu collectif...), nous semble, avec toute la réflexion indispensable un outil très utile et encore sous-employé. »

Cette citation s'intègre tout à fait bien à ce stade de votre travail : entre observation et rédaction du rapport, à mi chemin de votre réflexion didactique. Nous attirons votre attention sur les points suivants (soulignés en gras par nos soins) :

- la singularité de la classe en tant que milieu fortement ritualisé, un milieu construit et organisé, qui, pour sa compréhension, fait appelle à une analyse approfondie ;
- l'évocation du triangle didactique en tant que trame minimaliste de représentation d'un enseignement / apprentissage ;
- la nécessité, pour les enseignants, de mener une réflexion didactique à partir d'une observation de leur pratique ;
- la reconnaissance du journal de bord comme outil pertinent et validé, pour mener à bien cette observation, à condition que les données recueillies fassent l'objet d'une réelle analyse (une réinterprétation distanciée).

2. P. Martinez, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Que sais-je, 1996, p. 41-42.

1. Pôle langue(s)

1A. À propos du choix de la langue

Questionnements

- Quelles étaient vos motivations propres pour le choix de la langue que vous apprenez ?
- Quelles représentations de la langue (linguistiques et culturelles) aviez-vous avant de commencer son apprentissage ? Quelle idée générale ou particulière vous faisiez-vous personnellement de cette langue ? du peuple qui la parle ? du (des) pays où elle est parlée ?

Extrait n° 2 : motivations à l'apprentissage du japonais

Document

J'ai choisi, en effet, l'apprentissage du japonais, parce que tout, dans cette langue, me paraît défier la compréhension occidentale. De ce fait, elle semble particulièrement bien répondre à la finalité du stage d'apprentissage d'une langue « étrangère », à savoir éprouver, en perdant le statut de celui qui sait, l'enseignant, pour se placer dans la situation de celui qui ne sait rien, l'enseigné, l'élève, les difficultés de cette position. Peut-on rêver plus « étranger », plus « étrange », plus déroutant, pour nous, indo-européens, que ces mystérieuses langues asiatiques ?

J'étais attirée également par le caractère impénétrable des idéogrammes de l'Extrême-Orient (chinois et japonais), auquel s'ajoute leur beauté esthétique, qui fait d'un mot un véritable tableau, comme le montre l'importance de la calligraphie où la perfection du trait est un vecteur de la signification, l'intelligence étant alors en même temps sensible et rationnelle, confondant des notions que nous éprouvons comme opposées. Le sens du rituel, le goût du signe minimal, le rien qui, par son insignifiance appuyée magnifie le vide, me paraît également caractériser les autres formes de l'art japonais : les estampes, l'art floral, l'art des jardins, aussi bien que le zen, cernent la réalité, de la nature ou du corps, avec une précision tout en finesse en même temps qu'elles font passer le souffle de l'infini.

Plus largement, il y a, me semble-t-il, un mystère de la mentalité japonaise : les Japonais semblent capables d'associer le souci très rigoureux de la maîtrise de soi et de l'honneur, perceptible dans la passion de la convention, de la pudeur, de l'impassibilité, de la politesse, (que l'on pense au cérémonial qui semble régir toute la vie quotidienne ou aux actes de bravoure ultimes des samouraïs) et une violence exacerbée, telle qu'elle peut apparaître dans les relations intimes que montrent certains films japonais ou dans des actes de guerre où la cruauté la plus extrême ne semble faire reculer personne (ou même simplement dans le fameux cri des samouraïs), comme si la violence était elle-même ritualisée, comme si la plus haute civilisation, loin d'exclure la barbarie, l'intégrait en profondeur. Plus que comme une contradiction, cela m'apparaît comme une tension intérieure, riche de puissance dramatique, épique, tragique, à laquelle le théâtre Nô a su donner ses lettres de noblesse par l'intensité contenue dans son hiératisme.

On voit que ces caractères font que mon choix n'était en rien « utilitaire », mais, en fait, culturel. Je n'ai pas souhaité entreprendre ce travail, exigé par la préparation de la Mention Fle des Licences, dans un esprit d'obligation ou d'efficacité (m'initier à l'arabe aurait été plus utile sans doute). Devant faire cette expérience personnelle, j'ai voulu qu'elle m'enrichisse au-delà de la simple perspective de la réussite à l'examen.

Analyser vos représentations

L'étudiante, dans cet extrait, développe les motivations personnelles qui l'ont conduite à cet apprentissage en particulier : « parce que tout dans cette langue me paraît défier la compréhension occidentale ». Elle justifie d'emblée ce choix par son attirance pour l'inconnu et la différence, et inscrit cette notion d'étrangeté dans toute sa dimension culturelle.

Pour exprimer ses motivations, l'étudiante nous révèle alors un aperçu de ses propres représentations sur la langue et la culture japonaise. C'est cet aspect essentiel qui constitue l'intérêt de l'extrait. L'étudiante a raison d'englober la langue et son apprentissage dans une approche très largement culturelle. Elle évoque d'ailleurs la culture japonaise dans ses divers aspects : liés à la fois à l'histoire (samouraïs, civilisation ancienne), aux œuvres culturelles (cinéma, théâtre), à la vie quotidienne (rites sociaux) et à la mentalité des Japonais. Cette analyse pointe un élément important de la didactique d'une langue étrangère : d'une part, un apprenant (tout débutant qu'il est) n'est jamais totalement ignorant face à une culture étrangère, même très éloignée de sa culture maternelle ; d'autre part, les motivations de l'apprentissage se construisent à partir de ces représentations, si minimes soient-elles. Le devoir de l'enseignant est de prendre en compte ces représentations, de traiter la délicate question des stéréotypes et d'intégrer à son enseignement une sensibilisation à la culture étrangère. C'est pourquoi cette expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle doit aussi vous confronter à la question des représentations en général. Vos représentations sur la langue étrangère doivent vous amener à réfléchir sur vos représentations sur le français (pour vous langue maternelle, seconde ou étrangère) et sur celles de vos futurs apprenants.

À la fin de l'extrait, l'étudiante précise : « cette expérience, j'ai voulu qu'elle m'enrichisse au delà de la simple perspective de la réussite à l'examen ». Elle touche ici aux finalités mêmes du module : l'enrichissement personnel (linguistique et culturel) comme prémisses à la réflexion didactique sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Mais plus qu'une connaissance de type « utilitaire », cette expérience vise surtout, comme elle le dit, à vous faire éprouver les difficultés de la position d'apprenant avant que vous n'accédiez vous-même à la position d'enseignant.

1B. À propos des caractéristiques de la langue

Questionnements

- Quelles sont les caractéristiques de la langue étudiée ?
- Quelles difficultés particulières ces caractéristiques posent-elles pour un apprenant francophone ?

Vous devez prévoir cette description pour un lecteur qui, a priori, ne connaît pas la langue que vous avez étudiée. L'objectif est que le lecteur comprenne en peu de temps et d'espace le fonctionnement général de cette langue. La présentation doit donc être explicite et suffisamment claire (avec des exemples) pour qu'on ait une idée sur les difficultés inhérentes à l'apprentissage de la langue. Deux dérives sont donc à éviter : une description exhaustive des phénomènes vus en classe et une lecture poussée sur les caractéristiques de la langue étudiée. L'objectif est de montrer ce que VOUS avez compris, en peu de temps, du fonctionnement de cette langue, ceci à travers son enseignement / apprentissage et non par l'étude de ses caractéristiques dans des ouvrages spécialisés.

Extrait n° 3 : caractéristiques de la langue hongroise

Document

La langue hongroise comporte des spécificités par rapport à la langue française, lesquelles sont susceptibles de poser des problèmes pour un apprenant francophone.

Le problème de l'alphabet

- Une même lettre ne correspond pas toujours au même son dans les deux langues : a, c, e, g, h, j, r, s, u, y.
- L'agencement de certaines lettres en hongrois produit des sons spécifiques : cs (ts en français), gy (dié), ly (ié), ny (gn), sz (s), ty (tié), zs (j).
- La lettre « z » ne s'écrit qu'en script en hongrois ; le français propose à la fois le script et la cursive.
- Le hongrois comporte des consonnes mouillées, marquées par la lettre « y », ce qui n'existe pas en français.
- Le hongrois met en jeu un système d'accents différents du système français.

La suffixation

Le hongrois fonctionne avec des suffixes alors que le français fonctionne surtout avec des prépositions. Lié à la suffixation, le phénomène d'harmonie vocalique pose donc forcément problème pour un apprenant francophone : celui-ci n'est pas habitué à construire ses phrases et ses mots selon un principe phonologique. La suffixation en hongrois semble remplacer tout ce qui correspond en français aux prépositions, aux déterminants... La phrase hongroise s'organise donc très différemment de la phrase française.

La syntaxe

La syntaxe hongroise est libre et modulable, sa seule exigence n'est apparemment que de commencer par dire ce qui est le plus important. Ce fonctionnement peut être déstabilisant pour un apprenant francophone qui ne se trouve pas du tout dans ce schéma de pensée. En effet, un Français ne dit pas forcément en premier ce qui est le plus important et est beaucoup plus entravé par une syntaxe stricte et exigeante. La syntaxe française n'est ni libre ni modulable.

(...)

Donner un aperçu pertinent du fonctionnement de la langue

Il s'agit d'une description assez détaillée des spécificités de la langue hongroise. Ce n'est pas pour autant qu'on en sait suffisamment sur cette langue. Après lecture de cet extrait, nous ne sommes pas convaincues que l'étudiante ait vraiment compris le fonctionnement de la langue. Il manque une prise de recul par rapport à ces informations vues en cours de langue. Il y a, en effet, une abondance d'informations juxtaposées, mais qui ne sont pas traitées : l'étudiante les lit telles qu'elle les a reçues et perçues en cours. Il faudrait les regrouper et les hiérarchiser : les phénomènes présentés n'ont pas la même importance pour la compréhension du fonctionnement de la langue et ne présentent pas les mêmes types de difficulté. Les spécificités les plus importantes devraient être développées davantage et accompagnées d'exemples clairs et explicites, alors que les passages relatant des phénomènes mineurs sont à supprimer.

Ainsi, les problèmes de la correspondance graphie-phonie sont intéressants à aborder, mais cette partie devrait être réduite. L'écriture de la lettre « z », ainsi que la graphie des consonnes mouillées sont de l'ordre du détail et ne présentent pas d'intérêt particulier pour le lecteur de ce rapport. La suffixation et la syntaxe sont en revanche des spécificités majeures, aussi, devraient-elles être développées et étayées d'exemples précis.

Par ailleurs, toutes les informations données ne sont pas pertinentes. Ainsi, les problèmes de l'alphabet sont justes, mais n'ont pas de valeur informative, dans la mesure où les équivalences graphie-phonie entre le français et le hongrois ne sont pas fournies par l'étudiante.

La description de la suffixation est très synthétique. Pour le lecteur qui ne connaîtrait pas ce principe, aucune explication n'est donnée. Il faudrait non seulement développer le concept de suffixation et d'harmonie vocalique, mais aussi donner des exemples pour les illustrer.

On pourrait par exemple expliquer le phénomène de suffixation par le fait qu'en hongrois, les substantifs reçoivent des suffixes qui sont collés à la fin des mots. Ces suffixes transmettent les mêmes types d'information que celles fournies par les prépositions en français.

Exemple :

ház	maison
házban	dans la maison

L'harmonie vocalique est un phénomène qui intervient lors de la suffixation. Il consiste à accorder les voyelles du suffixe aux voyelles du mot. Il existe des règles précises pour déterminer les concordances des voyelles. Ce phénomène facilite l'articulation des mots suffixés.

Exemple :

asztal (table)	szék (chaise)	föld (terre)
asztalon (sur la table)	széken (sur la chaise)	földön (par terre)

Ces exemples rendent la description plus aisée à comprendre et permettent de montrer directement le fonctionnement de la langue.

Extrait n° 4 : syntaxe et mentalité hongroises

Document

(...) La plupart des spécificités de la langue hongroise sont à apprendre et ne posent pas de réels problèmes à un apprenant francophone. La difficulté majeure, et qui nécessite à mon avis un apprentissage approfondi de la langue hongroise ainsi qu'une certaine connaissance de la mentalité hongroise, est la différence radicale de syntaxe entre le hongrois et le français. En effet, l'organisation syntaxique d'une langue procède d'une vision du monde particulière, d'un système culturel et d'une mentalité ethnologique. Un Français ne conçoit pas le monde de la même manière qu'un Hongrois et donc ils ne « disent » pas le monde de la même manière. Par exemple concernant l'heure : quand un Français dit « quatre heures et quart », un Hongrois dit « negyed öt », c'est-à-dire « un quart de la cinquième heure » ; un Français se place donc du point de vue de la quatrième heure, tandis qu'un Hongrois se place du point de vue de la cinquième heure.

Être confronté à une autre vision du monde

Dans cet extrait, qui est la suite du précédent, l'étudiante décrit les difficultés rencontrées lors de son apprentissage du hongrois. Il s'agit d'une réflexion très intéressante, car elle montre son regard sur son propre apprentissage. Cet extrait commence néanmoins par une contradiction. En effet, un peu plus haut, l'étudiante affirme que « lié à la suffixation, le phénomène d'harmonie vocalique pose donc forcément problème pour un apprenant francophone : celui-ci n'est pas habitué à construire ses phrases et ses mots selon un principe phonologique » (extrait n° 3). On s'attend alors à ce qu'elle développe davantage ce point, or elle affirme au contraire que « la plupart des spécificités de la langue hongroise sont à apprendre et ne posent pas de réels problèmes à un apprenant francophone ». Cette affirmation semble d'autant plus étonnante que la langue hongroise est réputée être très difficile à apprendre, notamment à cause de la complexité de son système grammatical. En réalité, ce que l'étudiante veut probablement dire, c'est que cette langue présente bien entendu beaucoup de différences par rapport au français, que toutes les langues sont de toute façon distinctes, mais que ces difficultés sont surmontables : « sont à apprendre ». En revanche, ce qu'elle considère comme une réelle difficulté ne réside pas dans le système morphologique de la langue, ni dans sa syntaxe, ni même dans les suites de phonèmes si étranges et donc si étrangers pour un francophone, mais dans la façon dont cette langue rend compte d'une vision différenciée du monde. En effet, les règles grammaticales, même les irrégularités, peuvent se mémoriser, mais comment apprendre à « penser » autrement ? « Un Français ne conçoit pas le monde de la même manière qu'un Hongrois et donc ils ne « disent » pas le monde de la même manière. » En effet, la façon dont nous pensons fait partie de notre identité. Devons-nous, pour les besoins de l'apprentissage d'une langue, abandonner en quelque sorte notre propre identité pour en construire une autre ? Sommes-nous condamnés à devenir schizophrènes ? Si schizophrénie il y a, il s'agit d'une schizophrénie enrichissante, mais qu'on ne peut atteindre que par une prise de risque et par des remises en question. Nous sommes donc là devant une des clés de l'apprentissage d'une langue étrangère. On pourrait conclure que la réflexion présentée dans cet extrait, même si elle n'est pas très poussée, montre que l'étudiante a pris du recul par rapport à son apprentissage. Cette prise de recul peut être une étape dans l'analyse didactique, qui est l'objectif du module. Mais elle doit s'accompagner d'une réflexion sur le rôle de l'apprenant acteur de son apprentissage, et sur le rôle de l'enseignant dans ce cheminement difficile.

2. Pôle enseignement

2A. À propos des objectifs et des contenus du cours

Questionnements

- L'enseignant a-t-il présenté ses objectifs de façon claire ?
- Quels étaient (annoncés ou supposés) ces objectifs : culturels ? linguistiques ? autres ?

Vous ne devez pas confondre objectifs et contenus. En effet, ce n'est pas en décrivant les contenus abordés que vous répondrez à la question concernant les objectifs. Les objectifs ne sont pas forcément annoncés au début du cours. Si vous les déduisez à posteriori, ils ne sont pas traduisibles en terme de contenus, mais en terme de compétences acquises.

- Quels contenus ont été abordés en cours ? Comment pourriez-vous présenter / organiser ces contenus ? à quel(s) domaine(s) linguistique(s) font-ils référence ?
- Que pouvez-vous dire de la progression d'ensemble de l'enseignement / apprentissage à partir de la présentation des contenus ?
- Cette progression vous semble-t-elle cohérente ? adaptée au public ? adaptée au contexte ?

Extrait n° 5 : stage d'immersion en langue basque

L'extrait suivant rend compte d'une expérience particulière, où l'étudiante a suivi un enseignement de la langue basque en immersion totale : il s'agissait d'un séjour linguistique qui alternait sur une journée plusieurs heures de cours et des activités de loisirs sportifs et culturels. Tous les moments de la vie quotidienne en collectivité se déroulaient également en langue basque, langue de communication exclusive de tous les participants.

Document

Contenus linguistiques

Nous avons, de façon consécutive, abordé :

- Comment se présenter.
- Comment dire « je ne comprends pas, comment dit-on...? Comment écrit-on... ? ».
- Les chiffres, leur prononciation, leur écriture.
- Apprendre à se situer dans la journée, dire bonjour, bonsoir.
- La négation.
- Le vocabulaire, les structures et expressions nécessaires à la description d'une personne.
- Structure pour répondre à une question.
- Les jours de la semaine, le mois, l'année.
- Nommer des objets.
- Apprendre à dire l'heure.
- Exprimer la possession « c'est le mien ».
- Les noms des animaux.
- Vocabulaire autour de l'activité rafting.

Contenus culturels

La première soirée on nous a présenté des chants basques. Nous étions invités à chanter (on nous avait donné un carnet de chants). Moi qui ne comprenais rien de ce qui se disait dans la journée, ou si peu, je trouvais cela plutôt agréable de chanter... même si je ne comprenais rien... sauf un ou deux mots : « bat » et « bi » (un et deux).

Une autre soirée a été organisée sur le principe d'un jeu de compétition par équipes. Il s'agissait d'une série de questions visant à nous faire découvrir des expressions basques. Ce jeu trop difficile n'était ni à notre niveau ni à notre portée. Les stagiaires du niveau 1 ont rapidement abandonné leurs équipes respectives.

Nous sommes également allés faire une marche commentée par un guide basque dans les hauteurs de Urepel. Ce dernier nous proposait des étapes avec probablement des explications historiques... mais là je n'en saurai pas davantage parce que, cette fois, aucun stagiaire, ne s'est lancé dans le mime des relations entre les rois et les reines de la région !

Enfin nous sommes allés faire du rafting en grand groupe. Chacun des cinq rafts était conduit par un moniteur sportif basque. Et oui, pour ma part, il a fallu que je comprenne et que j'intègre très rapidement les mots droite / gauche, vite / doucement, avant / arrière. Je dois dire que c'est terriblement efficace... mais le mot que j'ai compris le plus vite fut définitivement « cachou » qui veut dire attention. Il est donc vrai que le phénomène stimulus / réponse fonctionne bien. L'apprentissage du mot « cachou » suivi du retournement du raft est profondément efficace !

Valoriser la spécificité de votre expérience

Soulignons en premier lieu la difficile tâche de l'étudiante pour présenter des contenus dans un contexte de stage intensif. En effet, ayant suivi le stage pendant 3 jours, elle n'a pas eu le temps de prendre des notes « à chaud » et était trop absorbée par son rôle d'apprenant actif. La présentation des contenus linguistiques manque néanmoins de pertinence : les informations ne sont pas regroupées en catégories. L'étudiante a présenté les contenus dans un ordre chronologique (dans lequel ils ont été abordés au fur et à mesure des heures de cours), ce qui montre son manque de recul par rapport à son expérience. C'est pourquoi nous insistons ici sur la nécessité de revenir sur vos notes prises sur le vif pendant le cours, de reconsidérer ces notes « à froid » avec du recul, et d'organiser les informations de manière pertinente dans votre rapport, et non pas les transcrire telles qu'elles vous sont apparues au premier abord.

Par ailleurs, l'étudiante ne donne pas son opinion sur ces contenus. Était-il facile / difficile d'assimiler ces contenus en un nombre d'heures de cours donné ? Pourquoi ? Elle ne développe pas ici le caractère intensif de l'apprentissage et son incidence sur l'acquisition des contenus.

La description des différents types d'activités culturelles est en revanche très intéressante. Elle montre aussi l'intérêt de l'étudiante pour ces activités. Étant donné le caractère spécifique du stage suivi, cette partie aurait dû être développée davantage. Il aurait été intéressant aussi de mentionner les contenus culturels abordés en cours de langue.

La description des activités présentées est insuffisante, il manque une analyse plus systématique et plus approfondie du déroulement et de l'impact de ces activités. L'étudiante a amorcé l'analyse, mais ne l'a pas menée à terme. Par exemple les remarques de type : « je trouvais cela plutôt agréable de changer », « ce jeu trop difficile n'était ni à notre niveau ni à notre portée », « c'est terriblement efficace » montrent qu'elle a formulé une

opinion concernant ces activités, mais qui n'est pas approfondie ni analysée. Pourquoi telles activités étaient-elles plus intéressantes que d'autres ? Quelle est la cause de l'échec concernant la 2^e activité développée ? Quelles autres activités auraient pu être envisagées ? Quelle est la place de ces activités culturelles – selon l'étudiante – dans le processus d'apprentissage ? Le traitement plus « superficiel », quasi « anecdotique » de ce type d'activité n'est pas très étonnant en soi dans ce type d'écrit (évaluation d'un enseignement). Cela dénote une certaine déconsidération, en général, des activités de type culturel ou de loisir, comme si elles étaient de second rôle par rapport aux activités dites d'apprentissage linguistique, plus structurées.

D'ailleurs, la description de la dernière activité témoigne de la compréhension par l'étudiante du rôle de ce type d'activité dans l'apprentissage. Même si cette réflexion va nous amener à anticiper légèrement sur la partie méthodologie, nous nous devons d'émettre dès à présent de fortes réserves concernant l'analyse « stimulus / réponse » qui est faite ici. Il ne faut pas confondre ce type d'immersion stimulante avec le matraquage béhavioriste. L'acquisition linguistique est, dans ce cas, rendue possible et efficiente grâce au rôle important du contexte réel et concret dans lequel une notion « se présente » à l'apprenant : c'est la situation (ici de danger) et son caractère d'urgence et de nécessité qui permet à l'apprenant de faire un lien rapide entre un signifiant et le signifié lui correspondant. Ici, nous sommes en fait beaucoup plus proche d'une conception communicative de l'apprentissage (jeux de rôles...), que d'une conception behavioriste, à laquelle fait référence la notion de stimulus / réponse. En règle générale, il est très intéressant de chercher à définir la ou les théories didactiques qui sous-tendent les pratiques de classe. Mais il faut rester très prudent dans ce domaine, en vous attachant à prendre en compte un ensemble suffisant de faits probants, et non un fait isolé, qui vous induira en erreur. Le tableau récapitulatif proposé par votre cours d'Initiation à la didactique³ vous aidera à rassembler les critères pertinents pour la définition d'une approche didactique.

2B. *À propos de l'utilisation des supports*

Questionnements

- Quels supports ont été utilisés ?
- À quel moment du cours ? de la progression ?
- Pensez-vous que l'utilisation de ces supports ait été justifiée ? pertinente ? bien menée ? adaptée à votre niveau ? à vos connaissances ? à vos motivations ? appropriée à l'apprentissage ?
- Quelles critiques auriez-vous à faire sur le support lui-même ?
- Comment son utilisation aurait-elle pu être optimisée ?
- Quels supports n'ont pas été utilisés ? Ont-ils manqué ? Et pourquoi selon vous ?

3. Cf. Initiation à la didactique d'une langue étrangère, chap. 4, p. 62 et le corrigé.

Extrait n° 6 : tableau noir, poèmes et vidéo

Document

Le cours a mis en jeu un éventail de supports assez diversifiés qui ont eu une véritable fonction pédagogique.

- Le tableau : dessins / écriture de vocabulaire ou de structures linguistiques...
- Les feuilles de papier : dessins / carte de la Hongrie / comptines / poèmes / liste de prénoms hongrois / plan de la ville de Budapest / tableaux de synthèse et d'illustration de divers points linguistiques...
- L'oral : l'enseignante parle et nous fait parler, explique oralement les structures, nous fait travailler la prononciation...
- La gestuelle : l'enseignante accompagne souvent ce qu'elle dit d'un geste permettant de faire comprendre le sens de ses propos ; par exemple, elle dit « je suis malade » et en même temps elle se met la main sur le front en prenant l'air fatigué et en fronçant les sourcils.
- La musique : l'enseignante apporte des CD pour nous faire écouter les chansons hongroises.
- La vidéo.

Les dessins et la gestuelle servent la plupart du temps à illustrer l'écrit, selon le principe de traduction intersémiotique qui évite le recours à la langue maternelle. Ce sont deux supports qui ont une visée sémantique et qui permettent de ne pas sortir de la langue hongroise. La musique et la vidéo constituent une sorte de respiration dans le cours, bien qu'elles aient une portée et une valeur pédagogiques : elles aident à développer l'écoute et l'oreille des apprenants et inscrivent la langue dans sa culture. Ce sont des supports qui n'appellent pas une attitude scolaire chez l'élève, ainsi ce dernier est beaucoup plus détendu par rapport à la langue.

Les tableaux de synthèse (alphabet / harmonie vocalique et suffixation / « bemutakozom » / verbe être et négation / suffixes possessifs / l'heure / les nombres / « hol laksz – hol élsz ») présentent une volonté didactique et un souci de clarté. Il s'agit d'organiser et de présenter clairement les structures grammaticales traitées en cours pour les assimiler correctement.

La carte de la Hongrie et le plan de Budapest ont permis de situer le pays et la langue étudiée dans une réalité géographique.

Les comptines et le poème de Verlaine avaient pour but de faire travailler la prononciation des élèves en cours. Ils m'ont permis de m'exercer de façon autonome, dans le cadre de mon travail personnel et se sont révélés une aide précieuse pour l'amélioration de ma prononciation. De plus, ces types de supports permettent de mettre en relation l'écrit et l'oral de manière active.

L'enseignante a apparemment cherché à alterner les différents types de supports pendant le cours pour que l'attention et l'intérêt des élèves diminuent le moins possible. En tous cas, c'est comme ça que ça s'est traduit chez moi : le fait de passer d'un support à un autre a tenu mon esprit en alerte.

Analyser la fonction et la pertinence des supports

Dans l'ensemble, cet extrait est très intéressant, car il ne se limite pas à une description exhaustive des supports utilisés, mais montre la volonté de l'étudiante d'analyser leur usage, ce qui est très positif. Ce passage appelle néanmoins quelques remarques.

Un certain nombre de supports ont été identifiés par l'étudiante, qui a d'ailleurs fait un inventaire assez précis et complet, en rendant même compte de la richesse d'un type précis : les feuilles volantes distribuées. Il y a cependant un problème d'identification concernant l'oral et la gestuelle. L'oral constitue une forme de communication en opposition à l'écrit notamment, il ne peut donc être considéré comme un matériel pédagogique dans le sens didactique du terme « support ». De même, la gestuelle, le regard et les mimiques (en d'autres termes la dimension paralinguistique de l'oral) ne sont pas à considérer dans une classe de langue comme des supports pédagogiques à part entière, même si le rôle de ces facteurs est incontestable dans le processus de communication. Leur rôle de facilitateur de la communication serait plutôt à examiner dans la partie portant sur les démarches pédagogiques de l'enseignant.

L'analyse de l'étudiante est pertinente, elle explique les objectifs qui ont guidé l'enseignante dans l'utilisation de ces supports. En revanche, elle n'évoque pas les supports qui n'ont pas été utilisés, et ne questionne pas cette absence : méthode de langue, documents authentiques, enregistrements de natifs, etc. Quelles sont les raisons pour lesquelles ces supports n'ont pas été choisis ? La réponse à cette question, qui s'appuie sur la problématique des documents disponibles dans la langue enseignée et des possibilités de choix par rapport aux difficultés de la langue, peut montrer la maturation de la réflexion concernant la pédagogie utilisée. De plus, il manque dans cet extrait des remarques de l'étudiante concernant la perception des supports utilisés de son point de vue d'apprenante. Elle dit que les « supports (sont) assez diversifiés (et) ont une véritable fonction pédagogique ». Nous pouvons en déduire qu'elle trouve la diversité des supports satisfaisante et qu'elle est persuadée des objectifs de leur usage dans la classe. Mais quelles sont ses préférences ? En tant qu'apprenant nous sommes tous différents, nous mettons en place des stratégies d'apprentissage très diversifiées et ce qui est utile pour l'un peut s'avérer inutile pour l'autre. Elle aurait pu préciser davantage ses propres besoins.

2C. *À propos de la démarche méthodologique*

Questionnements

- Quelle était la démarche méthodologique de l'enseignant ?
- Quelles étaient les activités récurrentes dans le cours ?
- Les activités utilisées par l'enseignant étaient-elles adaptées aux besoins des apprenants ?
- Le niveau de difficulté des activités était-il adapté au niveau des apprenants ?
- Quels types d'activités avez-vous pratiqué ? Avec quelles modalités (en groupe, par paire, seul) ?
- Les activités étaient-elles variées ? ou similaires ?
- Que pensez-vous de cette variété ? ou de cette homogénéité ?
- Quelles en sont les conséquences sur votre apprentissage ?

- Pourriez-vous élaborer une ou deux activités pour varier de celles qui vous ont été proposées pendant le cours ?
- Quel était le rôle de l'enseignant dans la classe ?
- Quelle était son attitude vis-à-vis du groupe ? Était-il encourageant ? patient ? compréhensif ?

Extrait n° 7 : expérience de la méthode directe

Document

La méthodologie de l'enseignant

Si l'on considère le terme méthodologie comme un système cohérent de principes d'apprentissage, celle utilisée par mes deux enseignantes suit étroitement les préceptes de la Méthode Directe, éprouvée depuis plus d'un siècle.

La langue étrangère a été utilisée dès le départ, sans recours à la traduction, à l'exception de quelques points de grammaire, toujours abordés en contexte. L'apprenant participe lui-même à la découverte du système morpho-syntaxique de la nouvelle langue. On ne fait pas usage d'un métalangage lourd. Les exercices pratiques, adaptés au niveau, ne constituent pas des problèmes à résoudre mais des imitations et des répétitions de structures destinées à créer des automatismes. La progression se fait par paliers.

La phonétique est abordée dès le départ, pour une bonne prononciation et une bonne compréhension sans prise de mauvaises habitudes.

L'apprentissage du vocabulaire de la vie quotidienne se fait par présentation d'images, d'objets, de gestes, par utilisation de termes contraires, de définitions simples ou de paraphrases globales.

Le jeu permanent de questions-réponses maintient l'attention à travers l'interaction. L'élève participe physiquement à travers des dialogues et des jeux de rôles. La prise d'initiatives et de risques comme la création est encouragée.

L'apprenant doit rester actif dans son apprentissage et gérer son acquis.

Les démarches pédagogiques

L'enseignant a pour tâche d'instruire, mais aussi de susciter de l'intérêt, entretenir cet intérêt, divertir et séduire. Pour instruire, mes deux enseignantes ont suivi une méthodologie rigoureuse. Pour éveiller, aiguïser et cultiver attention et curiosité, au rythme intensif d'apprentissage de 5 heures par jour, mission ardue sinon impossible, elles ont pratiqué avec succès, le mode stratégique de l'alternance, de la modération et de la variété : alternance d'abord des deux professeurs, parfois seules, parfois ensemble, toujours très différentes, instaurant une polarité intéressante entre duplicité et complicité, alternance non systématique, irrégulière et imprévisible au plaisir de la surprise. Sans estrade et loin de leur bureau, elles sont restées mobiles dans la classe, toujours disponibles et proches des élèves, allant de groupe en groupe, toujours horizontales ou au plus bas, assises sur un coin de table⁴.

4. Cf. analyse de cette phrase dans le chapitre 4, p. 96-98.

Dans la modération, elles ont su limiter la durée et la répétition de chaque activité. Pour prévenir l'ennui, elles ont choisi dans une gamme très large, des activités allant du plus théorique au plus ludique, orales ou écrites. Pour la concentration, elles ont canalisé l'attention de l'apprenant sur une seule tâche à la fois. Pour stimuler le contact nécessaire entre élèves et pour éviter l'engourdissement mental et physique, elles nous ont fait bouger dans la classe, converser debout, choisir ses partenaires, changer de partenaires et même, chose qui ne m'était pas arrivée depuis le collège, aller au tableau. Elles ont créé des automatismes de langue par répétitions et révisions systématiques, après chaque pause. Elles ont encouragé la création individuelle, la confiance en soi, la spontanéité... et le rire partagé. Et pour écarter tout danger de saturation, elles ont tenu à ne donner que très peu de devoirs (deux en deux semaines) malgré les demandes insistantes de certains apprenants. Bref, on peut dire que, malgré des circonstances difficiles, la mission pédagogique a été accomplie. Mais à quel prix ? Les enseignantes étaient sur les dents !

Analyser la méthodologie de l'enseignement vécu

Cet extrait témoigne d'une bonne connaissance et d'une bonne compréhension des principes méthodologiques de la Méthode Directe, mais cette présentation, aussi pertinente soit-elle, reste exclusivement descriptive. L'étudiante ne fait pas de commentaires, elle n'analyse pas la méthode « en action ». Aucun exemple emprunté à la vie de la classe ne vient illustrer de façon concrète la description des aspects de cette méthodologie. Il aurait été très pertinent d'ancrer cette présentation somme toute très théorique dans du réel vécu. L'expérience de la langue nouvelle doit justement vous permettre d'éprouver une méthodologie de l'enseignement. Dans ce cas, l'étudiante devait donner son sentiment personnel sur la méthodologie utilisée, plutôt que de se contenter de dire que « les préceptes de la Méthode Directe ont été éprouvés depuis plus d'un siècle ». Elle pouvait s'exprimer notamment sur les points suivants : la question de l'exposition permanente à la langue étrangère ou l'absence d'explications grammaticales, et leur incidence sur l'apprentissage. Elle pouvait donner des détails (comment cela se réalisait en classe ?) concernant l'encouragement de l'enseignante à « la prise d'initiatives et de risques, et à la création ». Enfin, l'étudiante devait se situer par rapport à cette méthodologie.

Concernant l'analyse des démarches pédagogiques (notons que cette distinction dans la présentation, entre méthodologie et démarche pédagogique, est tout à fait pertinente), il était juste de souligner le dynamisme des enseignants et le rôle de ce dynamisme dans l'apprentissage. Le fait d'évoquer leur « mobilité physique » est intéressant, mais cet aspect n'est pas exprimé de façon très claire et il méritait d'être développé. Il aurait été pertinent, en l'occurrence, de dire ce que la mobilité de l'enseignant apporte à la relation enseignant / apprenant, et de préciser ce que « la position sur l'estrade » peut induire ; de développer la question de l'occupation de l'espace en classe, par l'enseignant, et de son rapport aux apprenants (« toujours disponible », « proches des élèves », « assise sur un coin de table »). Enfin concernant la dernière phrase : « Bref, on peut dire que (...) la mission pédagogique a été accomplie. Mais à quel prix ? Les enseignantes étaient sur les dents ! », hormis le problème de registre de langue de l'expression finale, on attendait un commentaire plus explicite autour de la question plus générale de la mission d'un enseignant et des limites de son investissement, question soulevée par l'étudiante mais non développée.

Extrait n° 8 : leçon de russe à partir d'un article de journal

Document

Cette séquence s'est déroulée le 5 juin, donc en fin d'année. L'enseignant nous distribue le texte suivant :

Текст 1 : Дорогие уроки

Все российские школы объединяет одно. Они – обязаны неукоснительно соблюдать государственные школьные программы. Но частное учебное заведение может давать много предметов сверх официальной программы.

Главное преимущество частных школ перед государственными – в трепетном и бережном отношении к иностранным языкам. В частной « Экономической школе-лицее » есть специальный предмет – экономика. В её тайны детей посвящают с первого класса.

Московские новости

Il nous le laisse observer 2 à 3 minutes, puis nous demande de quoi il s'agit. Il nous laisse émettre des hypothèses et la discussion (en français) s'installe entre les différents étudiants. Nous n'avons malheureusement que peu d'indices concernant la forme, l'habillage du texte pour en deviner la provenance. Notre recherche est alors entièrement ciblée sur le contenu du texte, le vocabulaire.

L'enseignant valide alors les informations concernant le vocabulaire, puis il nous informe du type de texte : il s'agit d'un article de journal.

Il nous demande ensuite ce que l'on a compris, et enfin, chacun de nous le lit à voix haute. Après une courte préparation (environ 5 minutes), chacun traduit une phrase.

Puis, à partir de ce texte, nous posons des questions à monsieur X sur le système éducatif en Russie et une discussion intéressante s'installe à propos de la scolarité des enfants russes.

Cette séance, peut sembler à première vue, très riche : « travail à partir d'un article de presse », mais je me suis aperçue que sa mise en œuvre ne correspondait pas à ce que l'on peut attendre d'un tel travail.

Cette séquence avait tout de même des points positifs.

- Ce texte nous a permis de nous rendre compte du chemin de notre apprentissage : nous sommes capables de lire et de comprendre un article de presse russe.
- Il a été l'occasion de parler du peuple russe, et notamment de son système éducatif.
- La dynamique de groupe a été redynamisée par la venue de ce nouveau type de texte.

Au niveau des dysfonctionnements, ils sont nombreux :

- Il aurait fallu prendre un article d'un journal plutôt qu'un article provenant d'un manuel de langue russe : un document authentique.
- Nous étions incapables de deviner la provenance du texte à cause de la forme du texte mais, également de son contenu (l'extrait a été mal choisi, il aurait fallu la narration d'un fait divers par exemple).
- On aurait pu étudier d'autres aspects du journal : titre, sous-titre, colonnes, rubriques et comparer ainsi avec notre presse.

Ce qui est à regretter, c'est que les objectifs de l'enseignant étaient linguistiques, le journal n'était qu'un prétexte. On aurait pu travailler sur les autres types de texte au cours de cette année scolaire : recettes, affiches, publicités, lettres...

Texte 1 : De chères leçons

Une chose réunit toutes les écoles de Russie. Celles-ci sont obligées de respecter rigoureusement les programmes scolaires d'Etat. Mais un établissement d'enseignement privé peut offrir de nombreuses matières, en plus du programme officiel.

Le principal avantage des écoles privées sur les publiques réside dans leur attitude, soucieuse et attentive, à l'égard des langues étrangères. À l'« École-lycée d'économie », établissement privé, il y a une matière spéciale : l'économie. Dès la première classe (le cours préparatoire), on initie les enfants à ses secrets.

Décrire, analyser et questionner une activité pédagogique

Cet extrait présente une description / analyse d'activité intéressante, mais qui pourrait beaucoup gagner en clarté et en pertinence en tenant compte des remarques suivantes.

Tout d'abord, le titre (Leçon à partir de...) suggère qu'il ne s'agit pas d'une activité, mais d'une séance complète. Par la suite, l'usage du mot « séquence » témoigne d'une confusion entre les termes séance / séquence / activité. Dans le cas décrit, il s'agit d'une activité composée de plusieurs phases autour du thème « l'école en Russie ». Cette activité a couvert toute la séance, ce qui est rare dans un cours de langue. L'étudiante aurait pu faire des commentaires sur ce point : préciser si le fait de prévoir une seule activité pour toute la séance était dans ce cas pertinent (effet de fatigue, lassitude des apprenants, etc.).

Le contexte est précisé en partie, mais certaines informations sont absentes : de quelle séance s'agit-il ? (10 sur 12 par exemple.) Combien de temps la séance a-t-elle duré ? (1h / 2h ? avec / sans pause ?) Quelle était la durée des différentes phases de l'activité ?

Par ailleurs, l'étudiante aurait dû suivre un ordre plus logique, comme par exemple :

- contexte (à développer) ;
- texte en russe ;
- traduction du texte (éventuellement en note de bas de page) ;
- description synthétique mais plus précise de l'activité ;
- remarques personnelles à propos de l'activité (à développer) ;
- analyse de l'activité (à développer).

Le déroulement de l'activité appelle aussi quelques précisions supplémentaires.

- Par rapport au contexte : d'après la description, les étudiants disposaient de peu d'éléments sur la provenance du texte. Cela voudrait dire qu'ils n'ont pas repéré le nom du quotidien en bas du texte ?
- Par rapport au texte : quels étaient les mots connus par les apprenants ? Qu'est-ce que les étudiants ont compris du texte ?
- Quels sont les apports culturels donnés spontanément par l'enseignant à la suite de l'exploitation du texte ?

En ce qui concerne l'analyse, il est très intéressant que l'étudiante présente les aspects positifs et négatifs de l'activité, mais cela appelle quelques questionnements. D'après son commentaire, le groupe d'apprenants, à ce stade de l'apprentissage, était capable de lire et de comprendre un article de presse russe. Est-ce une réalité ? Le groupe a-t-il vraiment compris le texte ?

Mais il faudrait aussi étayer l'argumentation concernant les dysfonctionnements de l'activité.

- Quel type de vocabulaire était abordé pendant l'année ? Le vocabulaire de ce texte était-il adapté à ce cours et aux attentes des étudiants ?
- Le travail sur ce texte a-t-il permis de développer quelques points de grammaire ?
- La forme des mots (morphologie verbale et substantifs) a-t-elle aidé à la compréhension du texte ? si oui de quelle manière ?
- À quel moment du cours la traduction complète du texte a-t-elle été donnée ?
- Pourquoi l'objectif de l'enseignant était-il uniquement linguistique ? (D'après la description, la moitié de la séance a été consacrée à l'exploitation de contenus culturels.)
- Concernant le groupe : comment a-t-il fonctionné ? Quelles étaient les réactions du groupe et de l'observateur pendant la séance ?

Les remarques de l'étudiante sur le type de support et son utilisation sont tout à fait pertinentes, mais méritaient d'être développées davantage, notamment :

- l'intérêt de varier l'utilisation de ce type de support ;
- la question du « support prétexte » en tant qu'élément motivationnel et non traité sur le plan culturel et interculturel ;
- l'importance et le rôle des documents authentiques en classe de langue ;
- ses suggestions pour optimiser l'exploitation de ce type de support.

Malgré les critiques formulées, cet extrait témoigne de façon positive de la volonté de l'étudiante d'analyser cette situation d'enseignement et de réfléchir sur les démarches pédagogiques de l'enseignant.

2D. *À propos du bilan critique*

Questionnements

- Quelles sont les principales critiques que vous feriez sur votre cours, d'une façon générale ?
- Pourriez-vous proposer à chaque critique négative une solution de remédiation ?
- Quels sont les points positifs du cours ? A quoi les attribuez vous ?
- D'une manière globale, l'enseignement dispensé a-t-il répondu à vos attentes ? Pourquoi / Pourquoi pas ?

Extrait n° 9 : bilan d'un enseignement : des plaisirs et des frustrations

Document

Les points positifs de l'enseignement

Les points positifs pèsent indiscutablement plus lourd sur la balance. Et tout d'abord, simplement, parce que, quel que soit l'objet de l'apprentissage, apprendre est un exercice bon et sain pour l'homme : un entraînement à se découvrir et à sortir de soi. Et l'apprentissage d'une langue, puisqu'il s'appuie sur la base même de toute communication et en dépend, est particulièrement enrichissant et stimulant. Ce bain quotidien de sons d'abord inconnus et presque hostiles qui se laissent lentement apprivoiser et manipuler comme de nouveaux jouets est un vrai festin de l'esprit et des sens, où tout passe et repasse par la bouche. Il m'est arrivé, sur le chemin du retour, encore étourdie par les cinq heures de cours, de remercier l'épicier en allemand.

Il y a un sentiment de fierté et presque de puissance à ouvrir un nouveau monde en apprenant son code. Même si le débutant n'en est encore qu'aux bases, les bases, c'est déjà beaucoup, dans la vie prosaïque de tous les jours. Et sa plus grande chance est d'ignorer encore l'étendue de la tâche. Si l'appétit vient en mangeant, les mots viennent en parlant. On y prend goût et on s'inscrirait presque à vingt-cinq heures nouvelles. Mais comme tous les enivrements, ça ne dure jamais longtemps.

Les points négatifs de l'enseignement

La forme intensive laissait présager un programme lourd pour un maximum d'effets en un minimum de temps pour hommes d'affaires pressés, mais en réalité, l'ambiance générale et le rythme relevaient plutôt de l'atelier de quartier. Donc, d'une part, l'intensité du programme et d'autre part la lenteur du procès m'ont gêné. J'aurais voulu, à la fin, plus savoir. Les révisions, les répétitions, les récapitulations étaient trop systématiques et j'ai eu un grand sentiment de frustration et même de rancœur envers les étudiants plus lents qui freinaient la classe et vis-à-vis des enseignantes qui nous dispensaient le savoir au compte-gouttes.

Mon second regret est de n'avoir pas été séduite par la langue allemande. J'aurais aimé qu'on me la fasse aimer. Et j'en impute la faute aux enseignantes trop froides, trop mécaniques, trop enseignantes. Faire aimer sa langue, c'est savoir se faire aimer. Instruire c'est aussi séduire. Est-ce un devoir pour l'émetteur ? Est-ce nécessaire pour le récepteur ? Ça ne fait sûrement pas son bonheur, mais y contribue certainement.

Faire une critique constructive de l'enseignement reçu

Nous soulignons avant tout la qualité de l'expression de cet extrait, dans lequel l'étudiant a su allier concision, pertinence des propos et beauté du style. Ce dernier point n'a pas seulement une valeur esthétique, il permet d'associer l'apport d'information au plaisir de la lecture : des qualités essentielles pour un écrit.

Concernant les points positifs de l'enseignement : nous apprécions tout particulièrement la réflexion très personnelle de l'étudiant sur le plaisir lié à l'apprentissage d'une langue étrangère. À cet égard, il est important de préciser que l'étudiant ne fait pas ici l'éloge de l'enseignement qu'il a suivi (en tant que méthodologie particulière, ensemble de techniques), mais qu'il exprime plutôt son ressenti sur l'effet que cet apprentissage a eu sur lui ! Et ses propos sont d'ailleurs d'ordre général au début, comme s'il énonçait une vérité : « quel que soit l'objet d'apprentissage, apprendre est un exercice bon et sain

pour l'homme : un entraînement à se découvrir et à sortir de soi ». On peut imaginer cependant que l'étudiant n'aurait pas tenu de tels propos si l'enseignement à proprement parler ne l'avait pas satisfait, et que la satisfaction liée à l'apprentissage est probablement intrinsèquement liée à la qualité (suffisamment bonne) de l'enseignement dispensé. Il associe le plaisir de l'apprentissage d'une langue étrangère à celui qu'on éprouve à goûter de nouveaux mets, et l'exprime par une astucieuse métaphore filée autour de l'idée de la « mise en bouche ». Cette réflexion montre que l'étudiant a vécu cette expérience dans toute sa dimension à la fois formatrice (linguistique et didactique) et surtout personnelle (sensible et affective). Réflexion qui aura certainement une incidence positive sur sa future pratique d'enseignant de langue : sur sa compréhension des apprenants et la relation pédagogique d'un point de vue général.

Les points négatifs de l'enseignement vécu par l'étudiant se résument en deux critiques essentielles : d'une part la lenteur du rythme de l'apprentissage et d'autre part le manque d'attrait pour la langue étudiée. L'étudiant exprime des regrets : « l'intensité du programme et la lenteur du procès m'ont gêné », « j'ai eu un grand sentiment de frustration et même de rancœur », « j'aurais voulu, à la fin, plus savoir », « j'aurais aimé qu'on me la fasse aimer (la langue) ». L'analyse subjective de ses propres sentiments lui permet d'évoquer des questions essentielles du procès didactique, qui auraient pu être développées un peu plus d'ailleurs.

Le dernier paragraphe soulève une question passionnante : celles de la séduction dans l'enseignement, sa nécessité et son rôle. Enfin, il serait intéressant de savoir ce que l'étudiant entend exactement par des « enseignantes trop froides, trop mécaniques, **trop enseignantes** », et ce que cela révèle de sa représentation de l'enseignement, et des enseignants !

3. **Pôle apprentissage**

3A. *À propos des acquisitions et des procédés d'apprentissage*

Questionnements

Un des objectifs majeurs de cette observation est de VOUS observer VOUS-MÊME en train d'apprendre la langue.

- Quelles compétences linguistiques avez-vous acquises ?
- Quelles compétences n'avez-vous pas acquises ? Pourquoi selon vous ?
- Ces acquis correspondent-ils aux objectifs de l'enseignant ? à vos objectifs ?
- S'il existe un décalage entre les acquis et les objectifs prévus, à quoi l'attribuez-vous ?
- Comment avez-vous progressé ?
- Pouvez-vous témoigner de moments qui ont affecté de façon positive votre apprentissage ?
- Lesquels ? Comment les analysez-vous ?

Extrait n° 10 : apprendre une langue à travers une autre langue étrangère

Document

À mon niveau, j'ai remarqué que le fait d'être enseignant soi-même, peu importe la matière enseignée, facilite l'apprentissage. La connaissance des techniques pédagogiques rend le processus plus transparent et plus concret et permet une meilleure gestion du savoir acquis. En outre, le fait d'être professeur de langue révèle des mécanismes linguistiques. L'apprentissage est aussi plus aisé pour ceux qui parlent déjà une autre langue. Il est vrai que ma maîtrise de l'anglais a favorisé l'introduction de l'allemand, grâce à la proximité de leurs racines mais aussi par mon habitude de parler autrement, souplesse acquise par entraînement. Et en revanche, malgré les avis nombreux sur la difficulté d'apprendre une langue dans une langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, cela ne m'a pas gênée. Et l'étudiante chinoise a même confirmé en précisant qu'il est plus facile d'apprendre une langue à travers une autre langue qui lui est plus proche. Elle a appris le japonais en chinois mais préfère apprendre l'allemand en anglais.

Se regarder apprendre et regarder les autres

L'étudiante fait part, dans cet extrait, de deux aspects qui ont facilité son apprentissage de la langue nouvelle : premièrement son expérience professionnelle d'enseignante, grâce à laquelle elle a acquis des savoir-faire qui l'ont guidée dans sa tâche d'apprenante ; et deuxièmement son expérience personnelle en matière de connaissance et de pratique des langues étrangères. Elle aborde, concernant ce dernier point, la notion d'intercompréhension entre langues proches (de même famille linguistique). Elle précise qu'elle a elle-même appris cette nouvelle langue (l'allemand) à travers une autre langue que sa langue maternelle : et contre toute attente, la langue vecteur de l'apprentissage (ici l'anglais) bien que langue étrangère pour elle, a joué un rôle positif. Elle appuie cette constatation personnelle par une analyse similaire d'une autre étudiante, de langue maternelle chinoise, qui a aussi trouvé plus aisé d'acquérir une langue germanique par l'intermédiaire d'une autre langue germanique. Cette réflexion nous paraît essentielle : elle témoigne de l'analyse que fait l'étudiante des facteurs facilitateurs de son apprentissage et du recul qu'elle a pris par rapport à cette expérience.

3B. À propos de vos difficultés d'apprentissage

Questionnements

- Quelles difficultés d'apprentissage d'ordre général avez-vous rencontrées ? et pourquoi selon vous ?
- Dans le cas où la langue d'enseignement était différente de votre langue maternelle, quelles difficultés (vous et les autres apprenants) avez-vous pu rencontrer lors de l'apprentissage ?
- Avez-vous relevé chez vous des « blocages » de divers ordres (affectif, cognitif) face à une notion particulière ? ou à une façon de vous la faire acquérir ? ou dans une situation qui vous a déplu et donc « bloqué » ? Comment les analysez-vous ? Qu'est ce qui aurait pu empêcher ces blocages ? Comment y avez-vous remédié ?
- Pouvez-vous faire état des interrogations (d'ordre personnel et professionnel) que ces blocages ont provoqué sur votre apprentissage de la langue ?
- Qu'est ce que vous en déduisez pour votre future pratique d'enseignant ?

Extrait n° 11 : incompréhension et frustration

Document

Après le cours, je ressens une impression de frustration : nous avons étudié un point important, la conjugaison des verbes de classe III et IV – pas eu le temps de noter les formes des verbes, ayant toujours du mal à déchiffrer l'écriture manuscrite de l'enseignante au tableau - impression d'être passée à côté de la leçon – le soir, je prends le temps de retravailler la leçon avec la cassette. Tout me semble plus simple. L'enseignante s'y est-elle mal prise ? Ai-je tendance à paniquer pendant le cours et donc à appréhender chaque nouvelle leçon comme un obstacle à franchir ?

Extrait n° 12 : complexe et inhibition

Document

En deuxième heure, Aniechka paraît impatientée par notre hésitation à répondre à ses questions, et notre inhibition : les élèves manquent-ils réellement de spontanéité et de vivacité ? Je suis plutôt d'avis que nous avançons trop vite, et que nous n'avons pas le temps d'assimiler ce qui n'a été vu qu'une seule fois, à partir d'une source unique d'exercices. Sans cesse confrontés à ce que nous sommes censés savoir à ses yeux et que nous ne savons pas encore, nous développons un complexe, et osons de moins en moins prendre la parole. Qui doit s'adapter alors ? l'élève ou l'enseignant ? C'est peut-être une fausse question.

Analyser les obstacles à l'apprentissage

Ces extraits de rapport d'apprentissage sont en fait des extraits du journal de bord de l'étudiante, qu'elle a choisi de nous faire partager. Nous reproduisons ici ces extraits dans le but de les analyser du point de vue de l'expression du ressenti de l'apprenant sur son apprentissage. Précisons cependant que ces extraits n'ont pas été intégrés au corps du texte, qu'ils figuraient en notes de bas de pages, et qu'ils n'ont donc pas fait l'objet de commentaires de la part de l'étudiante, ce que nous déplorons. Nous regrettons également la forme « télégraphique » de ces témoignages, qui est à imputer au caractère secondaire que l'étudiante a accordé à l'expression de ses sentiments sur le vécu de son apprentissage. Pourtant, ces remarques « prises sur le vif » sont tout à fait intéressantes à bien des égards, et nous vous encourageons à prendre en considération le « récit de vos impressions personnelles », à condition de les considérer après coup, avec du recul et, bien sûr, de les analyser.

Ces deux extraits fournissent plusieurs éléments intéressants :

- **des impressions personnelles**, exprimées avec vérité et sincérité, à la première personne : l'étudiante s'implique vraiment, les termes qu'elle utilise en témoignent : « je ressens », « ayant toujours du mal », « je suis plutôt d'avis que », « je prends le temps de retravailler », « sans cesse confrontés à ce que nous sommes censés savoir », « tout me semble plus simple », « nous développons un complexe et osons de moins en moins » ;

- **des difficultés d'apprentissage** relatives (des faits concrets) : rythme personnel de l'apprenant, difficulté à déchiffrer l'écriture, incompréhension, panique, hésitation et inhibition des apprenants ;
- **des problèmes liés à l'enseignement** : gestion du temps, utilisation des supports (tableau noir, cassettes), homogénéité des exercices ; attitudes de l'enseignant ;
- **des questions de fond, sous jacentes à toute relation pédagogique** : efficacité de la démarche pédagogique, adaptation de l'enseignant au niveau et au rythme d'apprentissage des apprenants, rôle de la participation et de la non participation des apprenants en classe.

L'ensemble de ces éléments méritait d'être développé davantage. L'étudiante pouvait formuler des hypothèses pour tenter de répondre aux interrogations qu'elle soulève sur ses propres procédés d'apprentissage et ses réactions (et celles des autres apprenants du groupe), ou sur des interrogations plus larges, comme par exemple celle qu'elle évoque dans sa dernière phrase : « Qui doit s'adapter alors ? L'élève ou l'enseignant ? C'est peut-être une fausse question ». L'étudiante devait essayer d'y répondre, de donner son point de vue, de dire ce que ce vécu particulier et son analyse provoquait sur sa propre représentation de l'enseignement, et ce qu'elle en gardait en mémoire pour préparer sa future pratique d'enseignante de français.

3C. *À propos du rôle du groupe*

Questionnements

- Comment pourriez vous décrire votre investissement dans le groupe classe ?
- Avez-vous participé facilement ? Quelle a été VOTRE place ?
- Selon vous, le groupe a-t-il été un moteur important dans l'apprentissage ? Pourquoi ? Comment ?
- Le groupe a-t-il facilité certains apprentissages ? Lesquels ? Comment ? Pourquoi selon vous ? Pourriez-vous l'analyser ?
- Au contraire, le groupe a-t-il parfois été un facteur de blocage ?
- Avez-vous (ou quelqu'un d'autre) expérimenté un sentiment de honte ou d'angoisse généré par le groupe ? Pourriez-vous l'analyser ?
- Que dire de la taille du groupe ? En quoi a-t-elle éventuellement influé sur l'apprentissage et l'enseignement ?

Extrait n° 13 : de l'hétérogénéité d'un groupe et de sa dynamique

Document

Composition du groupe

Les apprenants sont tous de nationalité irlandaise, à l'exception d'une chinoise et d'une française-moi. Mais le noyau dur d'indigènes nous a particulièrement bien intégrées, curieux de notre culture, dans cet état de disponibilité envers la nouveauté où l'on se trouve quand on apprend une langue étrangère.

Tous ont des motivations bien précises. Trois apprenants ont un partenaire allemand, et après plusieurs années de passivité anglophone dans le melting-pot dublinois, ils ont décidé, par résignation, par curiosité, par amour ou par envie de dominer, d'apprendre la langue de leur moitié. Quatre autres sont étudiants (dont moi) et ont besoin de l'allemand dans leur cursus. L'un s'est découvert des origines germaniques et part sur la trace de ses ancêtres. L'une, résidant en Suisse, en a besoin pour son travail et la dernière prépare ses prochaines vacances.

Dynamique de groupe

Les motivations sont certes très différentes, mais l'envie d'apprendre reste la même. Et la dynamique du groupe s'en ressent. Une classe assez homogène et équilibrée qui partage la même soif facilite grandement la tâche de l'enseignant et la réussite de l'apprentissage. La timidité n'a pas duré. On a bien pris ses habitudes, dès le départ, cette même chaise à cette même table adoptée et jamais vraiment longtemps abandonnée, malgré les tentatives réitérées de l'enseignant pour nous faire déplacer. Mais les pauses café et déjeuner prises ensemble deux fois par jour pendant deux semaines, à la cafétéria de l'Institut Goethe, ont achevé la bonne cohésion du groupe. Il est devenu solidaire, sans rivalité. Chacun y tient son rôle, les forts, les moyens, les lents et chacun est accepté. Les activités collectives sont exécutées dans un esprit d'entraide. L'émulation a des vertus dont on peut parfois se passer. Les jeux de rôles sont longs à démarrer mais fonctionnent bien, quand l'humour s'installe. Seuls les chansons, les exercices phonétiques mimés et tout ce qui demande de l'investissement physique n'arrivent pas à mobiliser le groupe et retranchent chacun derrière sa confortable individualité.

Progression des apprenants

Tous les apprenants n'ont pas commencé véritablement au même niveau. Comme d'habitude, il y a les vrais et les faux débutants. Les vrais sont honnêtes et les faux le sont aussi. Les premiers ne savent rien et les seconds ont l'impression de ne rien savoir. L'homogénéité d'une classe de langue n'existe jamais vraiment et est-elle nécessaire à son bon fonctionnement ?

La différence est le moteur même de tout apprentissage. On apprend ensemble ce qu'on ne connaît pas, mais chacun à son rythme, avec des habiletés différentes et selon des besoins différents. Il y a les lents et les rapides. Et du début à la fin de l'apprentissage, il en sera ainsi. Il y a ceux qui sont meilleurs à l'écrit et ceux qui s'expriment mieux à l'oral. Il y a les visuels et les auditifs. Il y a les récalcitrants, les « derniers de la classe », pas doués pour les langues en particulier ou pour les études en général. Chaque apprenant compose un type différent.

Analyser le rôle du groupe dans l'apprentissage

L'étudiante souligne le fait que le groupe n'était homogène ni du point de vue des nationalités des apprenants, ni du point de vue de leurs motivations à l'apprentissage. Elle aurait pu commenter davantage ces deux aspects et dire par exemple ce que faire face à un public multilingue et multiculturel implique, pour l'enseignement comme pour l'apprentissage : l'enseignant va-t-il traiter un public « mixte » de la même façon qu'un public homogène ? Quels avantages présente ce type de configuration ? Au niveau de la réflexion culturelle et interculturelle des apprenants ? Et au niveau de la réflexion linguistique et métalinguistique ? Lorsqu'elle fait apparaître les multiples motivations qui peuvent pousser un individu à commencer à l'âge adulte l'apprentissage d'une langue étrangère, on constate que l'obligation d'ordre éducationnel ou professionnel n'est ni la seule, ni la première invoquée. Mais, quelles sont les incidences, sur l'apprentissage, des différentes motivations des uns et des autres ? L'enseignant a-t-il tenu compte des motivations de chacun dans le choix des contenus à présenter ? Hommes d'affaires, vacanciers, étudiants ou couples mixtes seront-ils attirés par les mêmes thèmes ? Désireux d'apprendre les mêmes actes de paroles ? Et dans le même besoin concernant l'utilisation d'une syntaxe sans faille ? L'étudiante semble dire que dans la situation qu'elle a observée, à motivations différentes correspondaient une même « soif d'apprendre », et elle a raison de souligner que cet élan commun des apprenants pour l'objet d'apprentissage constitue un moteur puissant à sa réussite.

L'étudiante analyse également dans cet extrait ce qui a contribué à créer la dynamique du groupe. Elle souligne l'importance des moments de convivialité partagés en dehors des cours (pauses, repas) et de l'esprit de solidarité qui a pu se développer en classe, autour d'une émulation collective. Elle évoque à ce propos le rôle de l'humour dans la cohésion du groupe et comme facteur facilitateur de l'apprentissage. Elle fait référence au fait que la classe est un milieu fortement ritualisé : « On a bien pris ses habitudes, dès le départ, cette même chaise à cette même table adoptée ». Elle relate, à ce propos, la difficulté des apprenants adultes à « sortir » du cadre habituel de la classe qui retranche chacun derrière sa place. Elle exprime ainsi la difficulté qu'a rencontré le groupe à exécuter des activités qui font intervenir le corps (jeux de rôle, mimes) et la voix (chansons, phonétique) : des activités qui leur demandent de « sortir d'eux-mêmes ». Une façon ici d'exprimer que les émotions négatives, comme les sentiments de gêne et d'inhibition, constituent des facteurs de blocage de l'apprentissage.

Elle soulève enfin une question essentielle, celle de la différence au sein du groupe : « L'homogénéité d'une classe de langue n'existe jamais vraiment et est-elle nécessaire à son bon fonctionnement ? » Elle y répond en reconnaissant le rôle de l'hétérogénéité dans l'apprentissage : hétérogénéité des rythmes, des niveaux, et des stratégies d'apprentissage. Elle affirme que le groupe d'apprenants, tel qu'il est, présente bien des profils différents et que cette différence ne représente pas un handicap mais un appui solide, « le moteur même de tout apprentissage ». Nous partageons tout à fait cette idée, mais nous tenons cependant à vous mettre en garde, en tant que futurs enseignants, contre la dérive possible du « catalogage » des types d'apprenants ; c'est à dire la tendance à mettre trop rapidement et définitivement chaque apprenant dans une « case », de laquelle il lui sera ensuite difficile de s'extraire. La catégorie des « récalcitrants, les derniers de la classe pas doués pour les langues » nous paraît à cet égard particulièrement dangereuse. Tout enseignant doit en effet toujours garder comme postulat (quelle que soit sa discipline) qu'un apprenant a un potentiel à développer. Son devoir est d'y croire

lui-même et aussi de parvenir à rétablir la confiance des plus découragés, même si cette tâche s'avère souvent difficile. Elle a raison de dire que « chaque apprenant compose un type différent », même si le groupe est soudé et qu'il a développé un fort esprit d'entraide, il reste composé d'individus différents. Et le rôle de l'enseignant est de faire en sorte, en variant les modalités de travail (alternance de travaux collectifs et individuels) et les types de tâches, que chacun « s'y retrouve » au sein du groupe.

Conclusion

En clôture de ce chapitre, nous vous proposons une deuxième citation de Pierre Martinez, tirée du même ouvrage que la précédente :

« La didactique ne saurait se constituer à partir de pratiques observables dans la classe sans opérer un retournement qui la conduise du « ce qui se passe » à « comment le concevoir ». **Sans une conception globale des processus d'enseignement et d'apprentissage appréhendés dans leur dialectique, la didactique se retrouve en face à face avec elle-même.** Elle court alors le risque de se réduire à une technologie, c'est-à-dire un ensemble de procédés constituant des techniques, elles-mêmes prenant forme dans des méthodes.

La notion de didactique doit englober aussi la construction des savoirs enseignés, d'une part, et la prise en compte de l'interaction entre enseignement et apprentissage, de l'autre. **Le travail didactique ne se résume donc pas à une transformation d'objets** (une langue usitée en langue enseignée, puis en langue apprise, un acte d'enseignement converti en acte d'apprentissage), **ni à une connaissance cumulative, mais recouvre une transformation des acteurs eux-mêmes : l'apprenant, l'enseignant aussi, dans une trame culturelle, sociale, historique.** »⁵

Que nous dit cette citation ? Probablement rien de plus que vous n'avez pu entrevoir vous-mêmes grâce à votre expérience d'apprenant / observateur et à la réflexion que vous menez à partir de son analyse : la didactique ne peut se résumer à des techniques, applicables en toutes circonstances et avec tout un chacun. La didactique implique un travail qui prenne en compte les aspects liés à l'enseignement comme ceux liés à l'apprentissage. La didactique ne se construit pas sous une forme théorique, elle se conçoit en étroite relation avec ce qui se passe en classe, à partir de l'analyse des interactions entre les acteurs que sont l'enseignant et les apprenants.

5. P. Martinez, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, *Que sais-je*, 1996, p. 42-43.

Activité

Voici un extrait tiré d'un rapport où l'étudiante décrit les contenus du cours.

Que pensez-vous de cette façon de présenter les contenus linguistiques et culturels ?

À votre avis, quels sont les aspects liés aux contenus qui restent à développer et à préciser ?

Extrait n° 14 : contenus du cours suivi

Document

Contenus linguistiques	Contenus culturels
Grammaire : particule interrogative pour les questions, ordre des mots dans la phrase, pronoms personnels.	Faire connaissance : modes et rites de salutations et de présentation.
Vocabulaire : date, chiffre, pronoms personnels, noms et prénoms chinois, verbes, adjectifs (23 sinogrammes).	Symbolique des chiffres, calendrier, fête importante, horoscope chinois, cycle de douze ans.
Écrit : acquisition des codes de l'écrit (ordre et orientation des traits), mémorisation de 23 sinogrammes.	Étude de l'évolution de l'écriture depuis l'écriture sur os jusqu'à l'écriture courante.
Phonétique : Apprentissage du pinyin.	Document sur la reconnaissance du chinois officiel et l'histoire de la réforme de la langue, entreprise sous le gouvernement de Mao Zedong.

En séparant dans ce tableau les contenus linguistiques et culturels, on constate que la civilisation présente un certain nombre de points liés au thème des séquences linguistiques abordées...

Il est important de noter que la méthode présente en effet le chinois à travers différentes voies étymologique, sémantique, linguistique, graphique et culturelle. Cette méthode donne à voir le chinois comme un monde fait de signes avec leur origine, leur logique de puzzle et leur fréquence. La méthode propose de ne pas alphabétiser le chinois, mais de faire apparaître la langue telle qu'elle est, de donner à voir sa logique propre, son esprit.

Méthodologie de la rédaction

Chapitre 4

Contenu

Temps de réflexion

Introduction

1. Construction d'un plan

1A. Comment organiser les contenus ?

1B. Extrait n° 15 : construction non satisfaisante d'un rapport

1C. Éviter les problèmes de structuration

2. Composantes du rapport

2A. Sommaire et titres

2B. Introduction

2C. Conclusion

2D. Annexes

3. Mise en texte

3A. Marques de subjectivité dans le texte

3B. Incorrections de langue

3C. Style du texte

Conclusion

Activité

Temps de réflexion

1. Selon quels principes devez-vous organiser les contenus ?

2. Pourquoi et en quoi sommaire et plan de votre rapport seront-ils liés ?

3. Dans le cadre de votre rapport d'apprentissage, à quoi servent :

– votre introduction ? Quels éléments devra-t-elle contenir ?

– votre conclusion ? Quels éléments devra-t-elle contenir ?

Introduction

Dans les chapitres précédents, il était question de votre observation de l'enseignement / apprentissage et des données qui en découlent et qui doivent figurer dans votre rapport. À présent, il sera question de la rédaction proprement dite, c'est-à-dire de l'organisation et de la présentation des données recueillies et analysées. Ce chapitre est donc une aide à l'écriture, il constitue un apport en méthodologie de l'écrit. Nous considérons ici l'écriture comme un moyen de construction de la pensée, c'est-à-dire un outil qui permet d'approfondir sa réflexion. Cette idée n'est pas toujours partagée par les étudiants qui ont généralement une représentation trop restrictive de l'apprentissage, ce qui est un obstacle considérable en didactique de l'écrit. En effet, ils ont tendance à considérer « qu'on n'apprend pas par soi, mais fondamentalement par les autres »¹. Il faudra donc vous débarrasser de ce préjugé et investir suffisamment de temps et d'énergie dans la rédaction. Ne considérez pas ce travail à la légère. Si votre rapport n'est pas suffisamment élaboré, si vous ne faites pas l'effort de structurer vos données et de les rédiger, non seulement vous ne répondez pas aux exigences demandées, mais vous ne développerez pas non plus vos savoir-faire didactiques, autrement dit dans ce cas, ce module ne vous servira à rien et vous aurez perdu votre temps.

Le public du présent module est très hétérogène : vous venez d'horizons différents, vous avez des formations, des expériences professionnelles très diversifiées et vous êtes originaires de tous les continents. Il est probable que bon nombre d'entre vous connaissent parfaitement les règles d'écriture d'un rapport, ce que nous souhaitons. Mais ce chapitre ne s'adresse pas seulement à ceux qui n'ont jamais pratiqué ce type d'écrit. Nous sommes persuadées qu'il peut profiter à la majorité d'entre vous, car il vous permet de prendre du recul par rapport à votre expérience, notamment par le biais de nombreuses analyses d'extraits présentés. Ce chapitre contribue donc à l'amélioration de votre niveau d'écriture et à la maturation de votre réflexion.

Pour rédiger ce rapport d'apprentissage, il vous faudra respecter les règles élémentaires de construction d'un discours et les règles d'un écrit de type « écrit long universitaire », c'est-à-dire : rédiger entièrement ce travail, le structurer en parties et sous-parties mises en évidence par des titres et des sous-titres. Vous trouverez la liste des composantes obligatoires et facultatives du rapport dans le premier chapitre. Nous avons fixé la longueur de ce travail à 10-15 pages dactylographiées maximum (sans les annexes). Cette longueur annoncée ne vous est pas donnée à titre indicatif, mais elle est imposée. Cela veut dire que vous devez concevoir votre travail en fonction de cette contrainte. Ceux qui aboutiront à un écrit beaucoup plus court doivent se poser la question de la qualité du travail et surtout de celle des analyses. Ceux qui arrivent au contraire à un écrit beaucoup trop long ont peut-être une réelle difficulté à synthétiser leurs idées et à organiser leur pensée, et ont certainement développé des données qui n'ont pas lieu de l'être. En ce sens, ils sont donc « hors sujet ». Pensez bien à respecter la longueur demandée.

Ce chapitre est conçu pour vous aider à plusieurs niveaux de la rédaction. Les trois parties proposées constituent les trois étapes consécutives de la rédaction. La première partie est consacrée à l'élaboration de votre plan, première étape du travail. Nous nous

1. I. Delcambre, Y. Reuter, « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise » : première approche, in *SPIRALE*, n° 29, Université Lille 3, 2002, pp. 7-28.

centrerons ensuite sur certaines composantes du rapport, notamment l'introduction et la conclusion qui ont une très grande importance, dans la mesure où elles permettent d'entrevoir la qualité de la réflexion menée. Ces deux premières parties vous permettent d'effectuer l'essentiel du travail. Il ne vous restera ensuite qu'à le finaliser : c'est l'objet de la dernière partie. Vous trouverez ici des conseils pour rendre le travail attractif au niveau linguistique et au niveau formel.

Avant d'entrer dans les détails de la rédaction, il est intéressant de considérer cet écrit dans sa globalité. Pour cela, évoquons les quatre facteurs dont l'équilibre, selon F. Richaudeau, permet une écriture efficace². Pour lui, l'efficacité se traduit par l'effet provoqué par le discours écrit sur le lecteur. L'effet escompté étant naturellement la satisfaction du lecteur (dans notre cas du correcteur). Le premier facteur déterminant pour lui est l'originalité du message, c'est-à-dire la nouveauté de l'information pour le lecteur (qu'on pourrait traduire ici par le terme pertinence). Votre rapport doit donc pouvoir rendre compte de la singularité de votre expérience et de votre analyse. Mais l'originalité ne suffit pas pour construire un écrit efficace. Pour Richaudeau, la lisibilité du texte est le deuxième facteur indispensable pour atteindre cet objectif. Il entend sous ce terme la facilitation de la compréhension par une cohérence logique, par un langage clair et précis et par une présentation visuelle agréable.

Enfin, les deux derniers facteurs qu'il a retenus peuvent être regroupés par le concept d'empathie, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place du lecteur. Il s'agit du désir, c'est-à-dire celui de votre lecteur, de prendre connaissance de votre texte, ainsi que du talent, concept qui renvoie aux capacités stylistiques de l'auteur. Il faut souligner que pour Richaudeau, la prise en compte du lecteur contribue pour moitié au succès d'un texte, ce qui montre son extrême importance. Ce concept est à souligner, d'autant plus que c'est ce facteur qui peut être le plus facilement négligé par l'auteur. Lors de l'écriture, essayez encore une fois d'endosser une posture d'observateur, en prenant du recul par rapport à votre texte. Imaginez-vous à la place de votre lecteur qui ne connaît ni votre expérience, ni votre logique de réflexion. Votre texte sera satisfaisant si vous n'écrivez pas pour vous, mais pour votre lecteur, c'est-à-dire nous, les correcteurs.

1. Construction du plan

1A. *Comment organiser les contenus ?*

Prise en compte des objectifs

Pour rédiger votre rapport, vous devez procéder comme pour la construction de tout texte écrit. Tout d'abord, avant même de commencer le travail, il faut vous remémorer vos objectifs : il s'agit d'un objectif didactique et d'un objectif méthodologique. L'objectif didactique est de faire une analyse de votre vécu et de développer vos savoir-faire didactiques par un processus d'explicitation et d'écriture. L'objectif méthodologique est la pratique de l'écrit pour mieux maîtriser un travail rédactionnel. En tant que futur enseignant(e) de Fle, vous devez en effet bien maîtriser les règles de la langue écrite que vous serez amené à enseigner.

2. F. Richaudeau, *L'écriture efficace*, Paris, RETZ-CEPL, 1978

Deux idées découlent de ces objectifs : l'importance des analyses dans le rapport et la construction du travail en fonction des règles d'un écrit long. Ces dernières seront explicitées tout au long de ce 4^e chapitre. Concernant les analyses, vous devez présenter de façon équilibrée vos descriptions et vos analyses d'un point de vue quantitatif (proportion des descriptions par rapport aux analyses) et d'un point de vue qualitatif (l'articulation de ces deux types de contenus). Ainsi, ni une description linéaire de votre apprentissage, ni une énumération des différentes données de l'observation n'est acceptable.

- D'abord, votre travail doit se baser sur des descriptions précises de votre cours, car si vous ne faites pas de descriptions, votre lecteur ne pourra juger la qualité de vos analyses. De plus, si vous négligez les descriptions, il y a risque de faire un travail théorique qui ne s'attache pas à votre vécu et, dans ce cas-là, vous êtes hors sujet. Si en revanche, vous faites trop de descriptions et pas assez d'analyses ou pas d'analyses du tout, alors votre travail reste trop à la surface et l'objectif didactique n'est pas atteint.
- Ensuite vous devez articuler descriptions et analyses. Il n'est pas pertinent de séparer les analyses des descriptions, vous devrez les intégrer dans chacune de vos parties.

Sélection des informations

La connaissance des objectifs est très importante dans la préparation de l'organisation de vos contenus, c'est-à-dire la sélection des informations. En effet, la sélection des données est une étape préalable à l'organisation du plan. Ainsi, vous devez d'abord réfléchir sur ce que vous voulez dire et à partir de quelles données. Pourquoi analyser tel exemple et pas un autre ? Il ne faut pas oublier que votre rapport doit être construit en fonction de votre expérience, ce qui veut dire que vous devez sélectionner les données qui sont pertinentes par rapport au vécu et aux objectifs du rapport. Autrement dit, vous devez fournir des données qui apportent quelque chose à votre analyse et qui ont réellement une valeur d'information. Dans ce sens, votre rapport doit se démarquer de ceux des autres étudiants par les informations personnalisées que vous apportez. Si les informations que vous donnez ne sont pas pertinentes, c'est-à-dire ne sont pas intéressantes pour le lecteur et ne le renseignent pas sur vos capacités d'analyse, alors votre plan ne sera pas pertinent non plus.

Structuration des données

Une fois les données sélectionnées, vous devez organiser, classer les idées autour d'un fil conducteur ordonnant votre travail, en veillant à la cohérence interne. Cette cohérence sera explicitée par votre plan et mise en évidence dans le sommaire. Cette logique interne se retrouve à tous les niveaux du rapport : au niveau de la « macrostructure », mais aussi au niveau de la « microstructure ».

- La « macrostructure » concerne le partage de l'ensemble en deux ou trois grandes parties cohérentes, où les informations sont organisées selon un cheminement progressif et logique. Ces grandes parties doivent être équilibrées les unes par rapport aux autres et si vous vous retrouvez avec une partie très courte et deux à trois parties longues, cela signifie que vous avez mal organisé votre travail. Par ailleurs, l'ordre des différentes parties doit être le fruit d'une réflexion. Il ne s'agit pas d'une juxtaposition d'éléments sans lien, mais d'une construction voulue et pensée. Une partie doit découler d'une autre. Ainsi, il faut penser à faire des transitions (une à deux phrases) qui expliquent et explicitent le lien logique entre la partie qui précède et celle qui suit. Ces transitions permettront au lecteur de comprendre votre logique, votre cheminement.

- La « microstructure », c'est-à-dire chaque petite partie du texte, doit être également basée sur une construction logique et cohérente. D'abord, vous devez organiser chacune de vos parties en sous-parties et les sous-parties en paragraphes, de sorte que vos idées soient faciles à suivre. Attention néanmoins, à ne pas multiplier les niveaux de titre, ce qui aurait l'effet inverse de celui escompté. Limitez-vous à une échelle de quatre niveaux de titre au maximum. Cette cohérence se traduit par l'organisation logique des idées, qui est explicitée notamment par des connecteurs logiques. Ces connecteurs servent à guider le lecteur, à lui faciliter la tâche et à mettre en valeur les liens logiques qui existent entre les phrases et les propositions.

Cette phase d'organisation est aussi importante que la recherche des idées. En effet, il ne suffit pas de trouver les données, il faut aussi les traiter. Le traitement des données est une étape importante dans votre travail de réflexion.

Prise en compte du lecteur

Enfin, comme cela a été évoqué dans l'introduction, lors de la construction du plan, vous devez avoir constamment en tête qu'au delà du caractère obligatoire de ce travail, vous préparez ce rapport pour un lecteur. Ce lecteur ne sait pas ce que vous avez fait, vous devez donc à la fois lui exposer votre expérience et le convaincre que vous avez pris du recul par rapport à cette expérience et que vous disposez de bonnes capacités d'analyse. Mettez-vous à la place de ce lecteur. Que voudriez-vous savoir à sa place ? Il faut le renseigner suffisamment, mais il ne faut pas l'ennuyer avec des détails insignifiants. Une des difficultés de la rédaction consiste en le dosage des informations : il faut donner toutes les précisions qui permettent au lecteur de comprendre ce que vous avez fait, comment fonctionne la langue étudiée et quelles difficultés vous avez rencontrées lors de l'apprentissage. Il faut aussi susciter son intérêt tout au long du rapport. Il faut qu'il ait envie de lire votre travail. Cette prise en compte du lecteur doit être un élément central de votre réflexion. Explicitiez au maximum votre cheminement logique, ce que le lecteur-correcteur appréciera.

Défauts majeurs du plan

Avant d'analyser quelques exemples de plan, nous voulons attirer votre attention sur quelques problèmes récurrents concernant la construction du plan, relevés dans des rapports d'apprentissage.

- Le rapport ne correspond pas à l'expérience de l'étudiant. Dans ce cas, il existe de nombreuses incohérences entre les contenus annoncés par les titres et les contenus traités.
- Le rapport n'est pas suffisamment structuré. À l'intérieur des parties, les sous-parties ne sont pas annoncées par des titres ; à l'intérieur d'une sous-partie, plusieurs idées sont développées. Ex. : « Programme couvert et capacités développées ».
- Le contenu traité ne correspond pas à celui qui a été annoncé. Ex. : sous le titre « Objectifs », l'étudiant développe le programme couvert.
- Répétitions : les mêmes observations apparaissent à plusieurs endroits.
- Description linéaire des enseignements. Cette démarche montre que l'étudiant n'a pas pris de recul par rapport à son expérience et n'a pas fait un travail de réflexion suffisamment approfondi.

- Tous les contenus importants ne sont pas traités. Ex. : l'étudiant aborde les démarches pédagogiques et les difficultés d'apprentissage, mais ne s'attache pas à la dynamique du groupe et à la progression des apprenants.
- Certains contenus ne sont pas suffisamment développés.
- Certains contenus sont trop développés. Ex. : nombreux détails qui ne sont pas pertinents pour l'analyse.
- Absence de l'analyse. L'étudiant fait des descriptions sans analyser les observations. Ex. : les supports utilisés par l'enseignant sont répertoriés, mais il manque une réflexion sur la pertinence de ces matériels et de leur utilisation.
- Présentation trop théorique. L'étudiant mène une réflexion théorique qui ne s'attache pas à son expérience.

Pour éviter ces dérives, pensez aux principes de base de l'organisation de votre travail : la cohérence, la clarté, la précision et la pertinence. Vous devez veiller à la cohérence d'ensemble et à la progression logique, à l'enchaînement entre les parties, les paragraphes et les propositions. De plus, il faut que le lecteur puisse comprendre votre logique de progression et qu'il arrive facilement à vous suivre : vous devrez donc être clair et précis dans vos descriptions et analyses. Enfin, toutes les informations et analyses doivent être pertinentes : elles doivent refléter votre expérience d'apprentissage.

1B. Extrait n° 15³ : construction non satisfaisante d'un rapport

Document

SOMMAIRE :

INTRODUCTION :	1
REMARQUES PRÉALABLES :	1
I PRÉSENTATION DU COURS :	2
1) Modalités pratiques :	2
2) Le groupe :	2
3) L'enseignante :	2
II SPECIFICITES de la LANGUE GREQUE :	3
1) L'alphabet :	3
2) La prononciation :	3
3) La grammaire :	3
III OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE :	4
1) Rappel :	4
2) Les objectifs :	4
3) Les contenus :	4

3. Le sommaire ci-dessus a été reconstitué tel qu'il se trouve dans le rapport de l'étudiant. Il nous servira aussi pour l'analyse de la présentation formelle.

IV DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE-TYPE :	4
1) La synthèse initiale :	4
2) La phase de progression :	5
V CAPACITÉS, COMPÉTENCES ET ÉVALUATIONS :	6
1) Les quatre compétences et les capacités développées :	6
2) L'évaluation :	6
VI TROIS EXEMPLES DE SÉANCES :	7
1) Premier contact, premières impressions :	7
2) Une séance au contenu civilisationnel riche :	8
3) Une séance en auto apprentissage :	9
VII RÉFLEXIONS SUSCITÉES PAR CETTE OBSERVATION :	9
1) Utilisation du matériel :	9
2) La place du français :	10
3) Circulation de la parole et dynamique de groupe :	10
4) Place de l'oral, place de l'écrit :	11
5) Mémorisation, travail personnel et notion de progression :	11
6) Place de la civilisation :	12
IMPRESSIONS PERSONNELLES :	13
CONCLUSION :	13
ANNEXES et ATTESTATIONS :	14

1C. Éviter les problèmes de structuration

Pour illustrer la structuration du texte, nous avons opté pour présenter un sommaire, faute de pouvoir montrer le développement complet d'un rapport. Certes, il ne peut mettre en évidence tous les problèmes d'organisation des contenus, notamment au niveau de la microstructure, il permet néanmoins de rendre compte « en un coup d'œil » de tous les problèmes de cohérence au niveau de la macrostructure.

Cohérence d'ensemble

Le plan de ce rapport est organisé en sept parties. Cela veut dire que les contenus n'ont pas été regroupés, mais simplement juxtaposés. Ce sommaire donne l'impression d'un travail fragmenté, car il s'agit ici d'un catalogue d'idées ; la cohérence d'ensemble n'existe pas. La présence de deux éléments non numérotés étaye cette impression de fouillis. Les « Remarques préalables » après l'introduction et les « Impressions personnelles » avant la conclusion montrent que pour l'auteur, l'ensemble ne constitue pas une unité. En effet, ces deux éléments ne font pas partie du développement proprement dit, comme s'il s'agissait d'informations hors sujet. Après vérification de ces contenus, il s'avère que la première contient une seule remarque : une précision terminologique qui pourrait figurer dans une note de bas de page. La seconde est un bilan personnel qui devrait figurer dans la conclusion.

Si l'on regarde le plan de plus près, on peut observer que les parties font en moyenne une page, sauf les parties 6 et 7 qui font près de trois pages chacune. Non seulement les différentes parties sont trop courtes, mais aussi déséquilibrées, ce qui est visible si l'on regarde la subdivision de chaque partie. Ces dernières se divisent en deux ou trois sous-parties, sauf la partie 7 qui en compte six. On peut en conclure que ce plan est très déséquilibré et qu'il n'a pas été réellement pensé et organisé.

Par ailleurs, l'étudiante met au même niveau des contenus qui sont hétérogènes et qui n'ont pas la même importance les uns par rapport aux autres. Ce qui signifie aussi que certaines informations sont trop développées, d'autres pas assez. Ainsi les objectifs d'apprentissage et les capacités développées (qui sont certes intéressantes, mais ne doivent pas faire l'objet d'une partie à part entière) sont placés au même niveau que les divers aspects de l'enseignement (parties 4 et 6). Enfin, en dernier, nous trouvons une partie « fourre-tout » qui regroupe des informations qui n'ont pas pu être mises ailleurs.

Enfin, ce plan présente un problème de progression. En effet, les objectifs de l'apprentissage ne sont évoqués qu'après les spécificités de la langue, ce qui n'est pas logique. De plus, la 4^e partie porte sur le déroulement d'une séance type et la 6^e présente trois exemples de séances. Pourquoi avoir séparé ces deux parties par une autre, qui porte sur les capacités développées ? Mais plus globalement, pourquoi avoir décrit trois séances complètes après avoir fait la description d'une séance type ? Le cadre d'un rapport d'apprentissage ne permet pas de décrire de façon précise et d'analyser 4 séances complètes. L'objectif n'est pas l'exhaustivité mais la pertinence.

Il y a une autre incohérence au niveau de la place de chaque partie dans l'ensemble. Celle intitulée « Capacités, compétences et évaluation » devrait logiquement figurer vers la fin du rapport, car elle permet de faire un bilan à propos de l'apprentissage et de la progression. Or, cette partie précède la description de trois séances concrètes.

Enfin, si l'on en croit l'intitulé, la 7^e partie est une partie analytique. Le titre suggère que les parties précédentes sont purement descriptives. Dans ce cas, la proportion des descriptions et des analyses n'est pas du tout satisfaisante.

Cohérence à l'intérieur des parties

Même si l'on ne peut relever tous les dysfonctionnements au niveau de la microstructure, ce sommaire met en évidence quelques problèmes de cohérence à l'intérieur de certaines parties.

La partie 3, portant sur les objectifs, se divise en trois sous-parties, mais les contenus abordés ne devraient pas figurer ici. La sous-partie « Rappel » devrait être regroupée avec la sous-partie « Objectifs », donc en réalité, cette partie n'a pas de subdivisions.

La partie 5 s'intitule « Capacités, compétences et évaluation ». À première vue, il est difficile de savoir pourquoi ces notions ont été regroupées. Les sous-parties qui reprennent les mêmes titres témoignent de ce problème logique.

Enfin la partie 7 regroupe tous les éléments que l'étudiant n'a pas pu mettre ailleurs. Ainsi « Utilisation du matériel » (1) et « La place du français » (2) devraient figurer avec les autres aspects de l'enseignement. « La place de l'oral et de l'écrit » (4) pourrait être

regroupée avec les capacités développées. « La place de la civilisation » (6) elle, fait partie des contenus. Enfin, la « dynamique de groupe » (3) et « Le travail personnel » ainsi que « La notion de progression » (5) devraient apparaître avec les autres aspects de l'apprentissage.

Il apparaît, par ailleurs, que même si le plan est très mal structuré, de nombreuses données apparaissent au niveau de l'enseignement. En revanche, il n'y a pratiquement pas d'informations sur l'apprentissage.

Les problèmes relevés dans ce rapport témoignent du manque d'investissement de l'étudiante dans le travail de rédaction.

2. Composantes du rapport

Dans la présentation générale du module et du système d'évaluation, nous avons énuméré les composantes obligatoires et facultatives du rapport. Nous ne reviendrons pas là-dessus. Dans cette partie, nous analyserons de façon approfondie quatre composantes précises : le sommaire, l'introduction, la conclusion et les annexes. Il ne sera pas question, en revanche, du corps du texte ou développement, qui a été abordé sous un angle différent dans la construction du plan.

2A. Sommaire et titres

Apport théorique

Pourquoi commencer l'analyse des composantes du rapport par le sommaire ? Certes, le sommaire figure tout au début du rapport, mais on le construit à la fin de la rédaction, si on en fait un. Voilà un préjugé avec lequel nous ne sommes point d'accord : le sommaire doit être réhabilité et doit prendre la place qu'il mérite dans la rédaction d'un travail long. À quoi sert donc un sommaire ? À montrer quels numéros de pages correspondent à telles parties. Faux ! Certes, le sommaire doit faciliter la recherche à l'intérieur du rapport, mais ce n'est pas sa fonction principale. Et d'ailleurs, il ne sert pas uniquement le lecteur.

• À qui est destiné le sommaire ?

Premièrement, le sommaire permet à l'auteur du rapport de visualiser son plan et de prendre du recul par rapport à son travail. C'est la raison pour laquelle il se construit en même temps que le travail. Dans un premier temps, vous devez élaborer un plan qui n'est pas très détaillé. Au fur à mesure que vous rédigez les parties, vous affinez votre plan et par la même occasion votre sommaire aussi. Pourquoi une telle importance pour le sommaire ? Précisément, parce que lors de la rédaction, vous êtes tellement « dans votre expérience », dans votre logique, que vous ne voyez pas forcément tous les problèmes de cohérence, aussi bien au niveau de la microstructure qu'au niveau de la macrostructure. Or l'élaboration d'un plan qui « tient la route » est un travail réel, demande des efforts importants. Le plan parfait ne sortira pas de votre tête par enchantement.

L'exemple de l'extrait précédent illustre bien ce propos. Ne pensez pas qu'il s'agit d'un exemple exceptionnel, nous avons l'embarras du choix pour vous en fournir d'autres. Il faut donc que vous preniez conscience du fait que les difficultés de l'écriture ne sont pas restreintes à la seule difficulté de rédiger des phrases. La majeure difficulté est la construction de nos pensées et le plan / sommaire permet précisément d'avancer cette construction de façon positive.

Deuxièmement, le sommaire est fait aussi pour le lecteur, en ce sens qu'il le guide dans sa lecture. Il est un outil précieux, car il lui fournit des points de repère, mais apporte aussi un certain nombre d'informations, qui lui permettent de se faire une idée assez précise du travail effectué et de l'évaluer rapidement. L'analyse de l'exemple précédent montre les types d'information dont on dispose à la lecture du sommaire.

• Quelles sont les qualités d'un bon sommaire ?

Alors la question se pose : comment faire un bon sommaire ? Comme son nom l'indique, il doit être synthétique, pour permettre au lecteur de comprendre la logique de progression de l'auteur sans se perdre dans les détails. Il doit donc impérativement figurer sur une seule page⁴.

Pour que le lecteur puisse comprendre la logique de progression, il faut aussi que les titres soient clairs, précis et pertinents. Si l'on regarde l'exemple précédent, les titres du sommaire ne sont ni clairs, ni précis. Ceux des grandes parties sont en effet très vagues, à part le titre de la partie 2 : « Spécificités de la langue grecque ». Ce titre nous renseigne sur la langue apprise par l'étudiante. On peut prendre au hasard quelques sous-titres. Dans la 3^e partie : « Rappel » ne nous renseigne pas sur ce dont l'étudiante veut précisément faire le rappel. Dans la 7^e partie, le sous-titre « Place de la civilisation » pourrait être rendu plus explicite si l'étudiante écrivait soit « Place prépondérante de la civilisation », soit « Place insignifiante de la civilisation », car on ne sait pas en quels termes elle entend en parler. Ce sommaire, à travers ces titres peu parlants, montre bien l'importance du choix des titres dans la construction du plan. Ici, nous n'avons pas l'impression d'être face à une expérience singulière et unique. Ce sommaire ne permet rien d'entrevoir de l'expérience personnelle de l'étudiante, de son vécu et de sa façon de voir l'enseignement et l'apprentissage. Il manque cruellement d'originalité et n'apprend rien de particulier au lecteur.

Pour bien comprendre la fonction des titres, pensez à des accroches publicitaires. Ils doivent séduire le lecteur et résumer ce qui suit aussi bien que les slogans qui ont pour vocation de résumer l'esprit du produit. Il faut aussi rappeler que vous devez reproduire les mêmes titres dans le sommaire et dans le texte une cohérence totale s'impose entre ces composantes⁵.

4. Pour un sommaire élaboré dans ce contexte précis. Il est évident que pour un travail plus conséquent, cette règle n'est pas valable.

5. N'oubliez pas non plus que le texte doit fonctionner sans les titres, autrement dit, dans le corps du texte, les titres ne font pas partie des phrases rédigées.

Enfin, le sommaire doit être aussi cohérent et très lisible au niveau du visuel. Ainsi, la hiérarchisation doit être cohérente, logique et facile à suivre. Il faut faire des retraits d'alinéa pour bien visualiser les subdivisions à l'intérieur des parties. La mise en page et la typographie doivent servir la mise en valeur des informations. Ce n'est pas le cas dans l'exemple précédent, où l'étudiante a utilisé plusieurs types de mise en valeur qui, réunis ensemble, nuisent à la lisibilité du texte. Ainsi, elle a utilisé le style gras (tout le sommaire), le style italique (titres des parties) et des majuscules (titres des parties). Avec ces nombreuses mises en valeurs, ce sommaire produit l'effet inverse de l'effet escompté.

En dernier lieu, rappelons que vous devez indiquer les numéros de page pour chaque partie et sous-partie, pour permettre au lecteur de faire des recherches rapides à l'intérieur du texte.

Extrait n° 16 : exemple d'un sommaire incomplet

Document

SOMMAIRE

Introduction.....	p.3
1 ^{ère} partie : Un enseignement traditionnel.....	p.3
2 ^e partie : Un apprentissage laborieux.....	p.8
3 ^e partie : Un groupe hétérogène	p.11
Conclusion.....	p.13
Annexe 1	p.14
Annexe 2	p.16
Attestation d'assiduité	p.17
Attestation sur l'honneur	p.18

Présentation formelle du sommaire

L'extrait présenté permet de montrer un certain nombre de problèmes, mais aussi quelques points positifs au niveau de la structuration des contenus et au niveau de la présentation formelle de cette composante du rapport.

Ce sommaire étant beaucoup trop synthétique, nous ne pouvons pas nous faire une idée précise sur les subdivisions du rapport. Les seules remarques possibles concernent les grandes parties du texte. Le rapport se divise en trois parties, mises en évidence par une numérotation et par des titres clairs. Le premier titre, « Un enseignement traditionnel », montre de façon explicite l'objet de cette partie avec une précision sur la démarche pédagogique de l'enseignant. La deuxième partie s'intitule « Un apprentissage laborieux » et montre la difficulté éprouvée par l'étudiante lors de l'apprentissage. Enfin, la dernière partie « Un groupe hétérogène » met en évidence une des caractéristiques du groupe d'apprenants qui a certainement exercé une influence sur l'apprentissage, et l'on peut faire l'hypothèse que cet aspect a aussi été analysé dans le rapport. Il est donc très positif d'avoir choisi ces titres parlants. Cependant, nous ne disposons pas de beaucoup

d'informations pour nous repérer davantage, car les sous-titres ne sont pas indiqués sur le sommaire, ce qui est une erreur de la part de l'étudiante. Ainsi, nous ne connaissons même pas la langue choisie.

Ce plan simpliste fournit néanmoins quelques informations, notamment concernant la structuration d'ensemble. Ainsi, l'étudiante a identifié trois grands pôles : l'enseignement, l'apprentissage et le groupe. L'enseignement et l'apprentissage ne posent pas de problème, mais le groupe ne devrait pas être mis au même niveau que ces deux derniers concepts. Le groupe fait partie des acteurs de l'enseignement / apprentissage avec l'apprenant et l'enseignant, en ce sens il doit constituer la subdivision d'une grande partie. Le volume de ces trois parties confirme ce fait : la première partie occupe cinq pages, la deuxième trois pages et la troisième seulement une page et demie ! Cela montre le déséquilibre entre cette troisième partie et les deux autres. Ces chiffres attirent aussi notre attention sur le fait qu'il y a un écart, certes minime, entre les deux parties. Même si cet écart n'est pas très significatif, il montre que l'étudiante a centré ses analyses sur l'enseignement et a négligé un peu le pôle apprentissage qui est, rappelons-le, le plus difficile à observer.

Nous apprenons par ailleurs, à partir de ce sommaire, que deux annexes figurent dans le rapport. Il s'agit d'une bonne initiative de les avoir indiquées, mais il aurait fallu donner un titre à chacune d'elles pour que le lecteur sache de quel type de document il s'agit.

En fin de sommaire et en fin de rapport, figurent les attestations demandées pour ce module. Il s'agit de documents qui ne font pas partie de la rédaction proprement dite, il faut donc les regrouper au début ou à la fin du texte. Il serait effectivement logique de les mettre à la fin des annexes, car ils ont ce statut d'annexe. Nous vous demandons néanmoins de les mettre tout au début du rapport pour la raison suivante : il s'agit de documents que les correcteurs vérifient obligatoirement avant la lecture du rapport, notre tâche, en tant que correcteurs, est donc facilitée s'ils figurent sur les premières pages. Rappelons encore une fois que la logique du rapport doit servir avant tout la logique du lecteur.

Enfin, une dernière remarque à propos de la présentation formelle de ce sommaire. Même s'il s'agit d'un sommaire très court, il faut mettre en valeur les éléments les plus importants. Ici, l'étudiante a complètement négligé cette mise en valeur visuelle. Elle n'a utilisé ni une typographie, ni un style, ni une taille de caractères spécifique, pour distinguer l'essentiel du secondaire. Elle n'a pas aéré le texte, et n'a pas utilisé de tabulations non plus. En revanche, elle a mis en évidence triplement le titre de la composante : « Sommaire » par l'usage du style gras souligné et des majuscules, ce qui est parfaitement superflu. Enfin, les numéros de pages qu'elle a indiqués sont indispensables, mais la lettre « p » alourdit la présentation, elle ne doit pas figurer sur le sommaire. Le lecteur sait parfaitement de quoi il s'agit.

2B. Introduction

Apport théorique

L'introduction, comme son nom l'indique, ne fait qu'introduire un sujet. Son objectif est d'amener le lecteur vers les contenus traités. Elle part d'une idée générale qui situe les raisons de l'apprentissage et son objet. Elle présente ensuite la problématique traitée dans le rapport et le plan du développement. L'introduction, comme le sommaire, sert à guider le lecteur. Cette composante d'un écrit long facilite l'entrée dans les contenus.

Vous devez, d'abord, amener le sujet par une idée générale. Abordez aussi le contexte de votre stage. Nous entendons par contexte, votre motivation pour suivre ce cursus Fle, votre lieu de résidence, votre situation personnelle et professionnelle. Vous devez développer les points qui, d'après vous, ont influencé votre apprentissage. Vous résidez peut-être à un endroit où vous n'avez pas eu un vrai choix pour la langue. Ce manque de choix vous a peut-être amené à apprendre une langue qui ne vous intéresse pas spécialement. Ceci peut expliquer les difficultés que vous avez rencontrées lors de votre apprentissage. Au contraire, vous avez une motivation personnelle pour apprendre une langue. Cela peut expliquer vos progrès rapides et votre plaisir au contact de cette nouvelle langue. Votre contexte précis est donc très important à développer.

Enfin, à la fin de l'introduction, vous devez annoncer votre plan. Il ne s'agit pas d'énumérer les grandes parties de votre développement (le lecteur, à ce stade a déjà pris connaissance de votre sommaire), mais d'expliquer pourquoi vous avez construit ce plan, quel est le fil conducteur de votre travail. Ne prenez pas cette annonce de plan à la légère : elle permet d'expliciter une cohérence logique qui ne l'est pas par ailleurs. Déjà Aristote, il y a 2400 ans, a attiré l'attention des rhéteurs à l'importance de l'annonce du plan dans l'introduction. Il disait que si le public connaît le terme et la trajectoire du discours, alors il le trouve moins long et plus plaisant.

Défauts majeurs d'une introduction

L'introduction peut présenter plusieurs types de défauts majeurs. Le premier concerne la structuration, c'est-à-dire la cohérence formelle et les enchaînements. On a vu ce type de dysfonctionnement dans la partie consacrée à l'élaboration du plan. Le deuxième type de défaut concerne la langue : problème de syntaxe, de formulation et de sens. Ces problèmes apparaissent généralement dans l'ensemble du rapport et à ce titre, ne nous intéressent pas ici. Ils seront traités dans la partie consacrée à la mise en texte. Le troisième et le plus fréquent est le manque de certains éléments dans l'introduction. Ex. : l'introduction ne comporte pas d'annonce du plan. Enfin le quatrième consiste à commencer à traiter son sujet dans l'introduction. Ex. : réflexion dans l'introduction sur les démarches pédagogiques de l'enseignant.

Voici une liste non exhaustive des erreurs à éviter.

- L'étudiant ne fait pas d'introduction, mais commence directement par traiter le sujet.
Ex. : « Le cours de chinois s'est déroulé... »
- L'introduction se limite à une ou deux phrases : elle est alors incomplète.
- Il manque une phrase générale qui a pour rôle d'introduire le sujet. L'introduction commence alors directement par le rappel de l'expérience. Ex. : « Durant plus de 3 mois, nous avons suivi des cours de turc dans le cadre de notre licence Fle... »

- L'étudiant entre directement dans le vif du sujet en utilisant un pronom démonstratif. Ex. : « Ce choix du hongrois comme sujet de l'expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle résulte plus du hasard et de la liberté que me laissait mon emploi du temps personnel, que de quelconques velléités propres... »
- L'étudiant ne parle pas de ses motivations pour son choix de langue.
- L'étudiant énumère les parties qui composent son plan, mais ne met pas en évidence sa logique de progression et ne justifie pas son plan.
- L'introduction comprend aussi une présentation générale (de l'institution, du groupe, du professeur, des horaires, etc.)
- L'introduction inclut une petite dissertation sur les spécificités et / ou l'historique de la langue choisie.
- L'étudiant fait un bilan rapide de son apprentissage. Ex. : « ...naturellement, mon apprentissage ne pouvait pas être conforme à mes attentes... »

D'une manière générale, si l'introduction n'atteint pas une demi-page dactylographiée (dans le cadre de la contrainte de longueur imposée), alors elle est forcément incomplète. Si elle dépasse largement une page dactylographiée, cela montre que l'étudiant a commencé à développer le sujet ou qu'il fournit des informations qui ne sont pas pertinentes.

Extrait n° 17 : exemple d'une introduction intéressante

Document

Petit État du Pacifique Sud, Fidji présente cette particularité d'avoir trois langues officielles. Une clause de l'article 4 de la Constitution du 25 juillet 1997 stipule que « Quiconque fait affaire avec un ministère, un bureau dans un service public ou une autorité locale, a le droit de le faire en anglais, en fidjien ou en hindi de Fidji (...) ». C'est cette dernière langue qui fait l'objet de mon étude. Appelée hindi des Fidji, ou fidjihindi ou encore hindoustani, elle est parlée par les 48 % d'indo-fidjien qui peuplent l'archipel, mais aussi par une grande partie de la population mélanéo-fidjienne. Langue indo-iranienne, sous groupe des langues indo-européennes, le hindi parlé à Fidji diffère de celui en usage en Inde, et a subi de nombreuses modifications depuis l'arrivée des premiers Indiens vers la fin du XIXe siècle.

Étant à Fidji pour plusieurs mois, j'ai eu la possibilité d'approcher cette langue lors d'une session de cours organisés par l'Alliance française. J'ai bénéficié de vingt-six heures d'enseignement, que nous allons détailler dans le travail qui suit.

Nous aborderons en premier lieu cette étude du point de vue de l'enseignement, en présentant tout d'abord brièvement les conditions de travail et l'organisation générale. Un enseignement construit se donnant des objectifs à atteindre. Nous développerons quels furent ceux de chaque acteur, puis les moyens mis en œuvre pour y parvenir.

Dans un deuxième temps, nous nous placerons dans l'optique de l'apprentissage, avec un bilan des capacités développées grâce à cet enseignement, et une approche des éléments qui caractérisent le hindi des Fidji ainsi que les difficultés rencontrées. Ceci nous permettra de tirer une sorte de bilan, en mettant en avant les aspects positifs de cette session, mais aussi les lacunes. À la suite de cette analyse, il sera alors possible d'envisager quelques propositions de remédiation, en tenant compte de toutes les conditions offertes sur le lieu d'apprentissage.

Rédiger une introduction complète

Il s'agit d'une introduction très intéressante, qui montre la volonté de l'étudiant de partager avec le lecteur des éléments importants du contexte d'apprentissage. Ainsi, il est très positif d'avoir abordé le contexte d'utilisation de la langue choisie. Il a raison aussi de mentionner les différentes dénominations de cette langue et sa famille d'appartenance. Il situe bien le cadre sans entrer trop dans les détails. Quelques détails restent à parfaire cependant.

L'étudiant parle assez peu de ses motivations personnelles qui restent assez vagues. Il ne dit pas non plus dans quel cadre il se trouve dans les Iles Fidji, et combien de temps il compte y rester. Il ne précise pas s'il pense continuer l'apprentissage après les 26 heures de cours dispensées. Certes, les informations trop personnelles ne doivent pas apparaître dans le rapport, mais certains renseignements semblent indispensables pour la compréhension du contexte d'apprentissage.

En ce qui concerne la construction de l'introduction, il manque au début quelques phrases générales pour introduire le sujet. Même si le lecteur-correcteur connaît parfaitement l'objectif et l'objet du rapport, il ne faut pas commencer par parler directement de l'apprentissage.

L'enchaînement entre le contexte et les motivations est très logique, en revanche, il semble très artificiel entre les cours de langue et l'annonce du plan. Cette annonce est d'ailleurs trop longue (occupe presque la moitié de l'introduction). L'étudiant montre ici l'enchaînement des deux grandes parties du rapport : enseignement et apprentissage et la subdivision de chacune des parties. Cette présentation détaillée ne permet pas d'explicitier parfaitement la logique de progression, même si l'étudiant fait un effort en présentant sa seconde partie pour montrer la progression entre les sous-parties. Il aurait donc fallu réduire cette partie et mettre l'accent davantage sur la présentation du fil conducteur.

Enfin, un dernier détail : l'usage du terme « étude » n'est pas adapté à ce contexte. « Nous aborderons en premier lieu cette étude du point de vue de l'enseignement ». L'étudiant l'emploie ici comme synonyme d'apprentissage, mais ce terme renvoie plutôt à une activité « métacognitive » : non pas à l'étude de la langue, mais à l'étude sur la langue. Il aurait été plus judicieux de le remplacer par le terme « apprentissage ».

2C. Conclusion

Apport théorique

La conclusion a pour rôle de clôturer le travail. En ce sens, sa fonction est de dresser un bilan de la réflexion suivie. Au terme de la réflexion, il convient de faire le point du trajet parcouru en termes d'analyse et d'avancée à partir de l'introduction. La conclusion doit être concise et pertinente, sans répétition des informations données. En effet, vous ne devez récapituler ni les données que vous avez exposées dans votre développement, ni les informations fournies dans l'introduction. Mais vous ne devez pas non plus apporter d'éléments nouveaux dans la réflexion. Vous devez vous centrer sur votre bilan, sur les bénéfices personnels et professionnels que cette expérience vous a apportés. Vous devez aussi essayer de terminer votre conclusion par une ouverture sur une problématique plus large ou sur un questionnement nouveau.

Voici une liste non exhaustive des erreurs à éviter dans la rédaction d'une conclusion.

- Le bilan critique ou les réflexions personnelles font office de conclusion, autrement dit, il n'y a pas une vraie conclusion.
- Toutes les composantes n'apparaissent pas dans la conclusion. Ex. : il n'y a pas d'ouverture sur une problématique plus générale, ou l'étudiant ne parle pas des apports de cette expérience sur les plans personnel et professionnel.
- Il y a répétition d'informations déjà données. Ex. : « Je souhaite conclure ce rapport d'apprentissage de langue nouvelle en reprenant les points positifs et négatifs décrits dans ce document... »
- Il y a reprise de certaines informations déjà présentes dans l'introduction.
- L'étudiant fournit des informations nouvelles.
- La conclusion est construite à partir d'une suite de banalités. Ex. : « Ce cours m'a permis d'observer des pratiques pédagogiques et de les expérimenter en tant qu'apprenante. Ce fut un enrichissement personnel et professionnel très important : ce statut d'apprenant / observateur m'a beaucoup apporté également sur le plan humain. Mais cela soulève un bon nombre de questions pour lesquelles il n'existe pas forcément de réponses simples et universelles... »
- La conclusion est disproportionnée par rapport à la longueur du texte (souvent, elle est trop courte).

Extrait n° 18 : exemple d'une conclusion riche et pertinente

Document

Malgré les frustrations inhérentes dues à ma situation personnelle⁶, j'ai pris un très grand plaisir à faire ce travail et je pense en avoir tiré un réel profit. Le japonais ne m'est plus un univers hermétiquement étranger. Je pourrai, si je le souhaite, continuer mon apprentissage en enrichissant, en particulier, la gamme de mes « outils » : CD-Rom plus complet ou manuels. Surtout, s'est grandement conforté en moi le désir de m'ouvrir à de nouvelles découvertes linguistiques par l'assurance que m'a donné le sentiment d'avoir réussi à comprendre un certain nombre d'éléments importants et d'avoir vaincu les périls qui menaçaient mon expérience du fait que je sois obligée de « travailler sans filet », avec pour unique ressource ce que je pouvais imaginer et mettre en œuvre de méthodes d'investigation.

Bien que cela ne soit pas une révélation absolue pour moi, puisque j'enseigne à mes élèves des langues étrangères, même si elles sont qualifiées de « mortes », et que j'ai commencé par m'y acclimater moi-même, je suis confirmée dans l'idée que la difficulté d'une langue n'est pas son vocabulaire (rude effort de mémoire pourtant !), mais l'appropriation de sa structure, l'assimilation de la logique interne qui préside à ses formes grammaticales, syntaxiques, stylistiques. C'est aussi ce qui m'intéresse le plus, car si le vocabulaire apporte beaucoup de connaissances sur l'histoire de la langue et du peuple qui la parle, la construction d'un système cohérent d'oppositions logiques et esthétiques que chaque énoncé actualise, même le plus bref et le plus banal, me paraît rendre compte de ce qu'il y a de plus profond dans l'appréhension de la réalité, sous toutes les formes de l'expérience humaine, par une culture d'autant plus riche qu'elle a réussi à formaliser plus de ces impalpables que sont les « rapports », à la fois rationnels et intuitifs entre les différents possibles. « Entrer » dans une langue, c'est ainsi entrer dans un jardin à l'échelle de l'univers, dont les allées et les contre-allées dessinent le plan, indéfiniment ramifié, de ce qui est à l'intérieur de notre tête.

6. En effet, l'étudiante, pour des raisons exceptionnelles, a effectué son apprentissage par le biais d'une méthode sur CD-Rom.

Appliquant les enseignements de cette expérience à la position d'initiateur, pour des interlocuteurs désespérés, de ce que lui-même connaît très bien, j'en conclus que la difficulté de celui qui est à l'intérieur d'une culture, dans son projet de la faire découvrir à d'autres qui sont encore à l'extérieur, c'est celle de « déconstruire » par lui-même suffisamment son savoir intuitif pour sortir de l'illusion de « l'évidence » et de rendre conscient le réseau d'oppositions que notre propre langue a imaginé pour formuler les mêmes « rapports », afin de l'explicitier d'une manière rigoureuse.

Tirant également les conclusions humaines de cette imprégnation par les modes de pensée de l'autre, je pense que l'apprentissage des langues, du plus grand nombre de langues possible, est la manière la plus efficace de repousser les bornes de sa propre intelligence du monde et de promouvoir respect et compréhension authentiques entre les peuples. Il va de soi que cette appréciation est loin de m'être propre et qu'elle n'est pas nouvelle non plus, mais à une époque où l'anglo-américain « envahit » toute la planète, elle a la beauté des chants quasiment désespérés... À une époque, également, où le français devient une langue étrangère pour une grande partie de nos concitoyens, c'est un cri que je voudrais voir suivi de réformes du système éducatif, concernant certes, l'enseignement de toutes langues du monde, mais aussi de notre langue nationale, qu'il devient urgent de faire découvrir à ceux qui nous entourent de plus près comme on leur apprendrait ... le japonais ! Ce fut une de mes motivations essentielles pour la préparation de la mention Fle des licences, dont je pense que les acquis me seront plus probablement et, en tout cas, plus immédiatement utiles dans ma petite ville auprès d'élèves « ordinaires » que dans un pays lointain ou auprès d'immigrants exotiques...

Bien clôturer le texte

Soulignons tout d'abord, l'intelligence de cette analyse et la qualité esthétique de ce discours si bien construit. En effet, il s'agit d'une conclusion exemplaire qui joue bien sa fonction de clôture. Elle est certes, un peu longue⁷, mais sa richesse récompense le lecteur patient.

L'étudiante rappelle d'abord ses difficultés par rapport à une expérience particulière où, pour des raisons personnelles et exceptionnelles, obligée d'apprendre une langue à partir d'un CD Rom, elle devait faire preuve d'une plus grande motivation que ceux qui apprennent une langue dans un groupe. Elle souligne les bénéfices personnels qu'elle a pu en tirer.

Elle s'attarde par la suite sur la réelle difficulté de l'apprentissage d'une langue, qui présente aussi pour elle son plus grand intérêt : « ...la construction d'un système cohérent d'oppositions logiques et esthétiques que chaque énoncé actualise, même le plus bref et le plus banal, me paraît rendre compte de ce qu'il y a de plus profond dans l'appréhension de la réalité, sous toutes les formes de l'expérience humaine... ». Pour elle, l'apprentissage d'une langue étrangère s'intègre dans une démarche d'ouverture sur le monde, dans une soif de connaissances et d'expériences nouvelles⁸. En somme, elle a une vision interculturelle de la connaissance humaine.

7. Nous vous mettons en garde contre les phrases très longues car elles nécessitent une grande maîtrise de la langue, préférez plutôt les phrases plus simples. Cf. à ce propos la partie « Style du texte » et l'analyse page 100.

8. Cf. aussi l'analyse de l'extrait n° 4 dans le chapitre 3.

Elle a aussi conscience de toutes les difficultés qui proviennent de la situation d'être à l'intérieur ou à l'extérieur d'une culture. Grâce à son statut d'enseignante de langues, elle peut expérimenter les deux, et elle est consciente que l'effort pour abolir les barrières doit venir des deux protagonistes : ceux qui sont à l'intérieur et ceux qui sont à l'extérieur.

Enfin, elle termine par une ouverture vers une problématique plus large qui englobe à la fois l'approche interculturelle de la rencontre des peuples ainsi que la situation de la langue française, au niveau national et international.

Aussi, cette conclusion est très bien construite, car le premier paragraphe tisse un lien avec le développement du rapport par l'exposé du bilan personnel de cette expérience. Ensuite, la réflexion s'éloigne de l'expérience précise et devient plus générale : d'abord, c'est le système linguistique qui sert de prétexte pour mener une réflexion sur l'interculturel, ensuite c'est la posture enseignant / apprenant qui prolonge cette réflexion interculturelle, pour déboucher sur des questionnements plus généraux. En même temps, ces problématiques générales renvoient aux motivations originelles de l'étudiante. En conclusion, la boucle est bouclée, la réflexion est menée de façon très intelligente.

2D. Annexes

Apport théorique

Les annexes, comme leur nom l'indique, ne font pas partie intégrante du corps du texte, elles sont « annexées », jointes à la fin du rapport. Elles se trouvent après la conclusion qui constitue la clôture du texte. Mais cela ne veut pas dire qu'elles sont indépendantes du texte. Elles fonctionnent avec celui-ci et contiennent des documents indispensables à la compréhension du rapport, qui alourdiraient la lecture s'ils figuraient dans le texte même. C'est la raison pour laquelle les annexes se situent à l'extérieur du texte rédigé. Dans le développement, nous retrouvons cependant impérativement des renvois explicites aux annexes. Vous ne devez pas forcément mettre des annexes dans votre rapport d'apprentissage : leur insertion reste facultative. Si vous décidez d'en insérer, elles doivent être pertinentes par rapport au texte rédigé. Autrement dit, les annexes ne servent pas à « gonfler » un rapport, ni à ajouter des illustrations de façon « gratuite ». Chacune d'elle doit être exploitée dans le texte et son insertion doit être justifiée. Même si les annexes se situent à l'extérieur du texte, elles sont destinées à être consultées ou à être lues. Ne mettez pas beaucoup d'annexes dans votre rapport, cela ne servira à rien. S'il y en a trop, le lecteur ne prendra pas la peine de les consulter et le correcteur vous pénalisera, car il jugera que vous faites du « remplissage ».

Quels peuvent être alors les documents dont la présence nous semble justifiée dans un rapport d'apprentissage ? Tous les documents qui permettent de mieux comprendre vos descriptions et vos analyses. Si vous apprenez une langue dont l'écriture diffère de l'alphabet latin, vous pouvez joindre l'alphabet en annexe, à condition que vous l'exploitiez dans votre développement, par exemple dans la partie consacrée aux difficultés de la langue. Ce document peut être d'autant plus intéressant que l'alphabet est inconnu de nous : il existe en effet dans le monde un très grand nombre de langues peu connues par les européens, avec des alphabets inhabituels.

Vous pouvez aussi illustrer les activités décrites dans le rapport par les photocopies des exercices données par l'enseignant. Mais attention à la quantité des documents insérés. Ce n'est pas parce que tout vous semble intéressant que vous devez photocopier l'intégralité de l'ouvrage à partir duquel vous avez travaillé, ou bien l'intégralité des exercices fournis par l'enseignant. C'est à vous de juger ce qui vous semble indispensable pour illustrer votre propos.

Il est inutile de préciser qu'on ne peut juger la pertinence des annexes qu'après la lecture du rapport d'apprentissage dans lequel elles se trouvent. Or, il ne nous est pas possible de joindre un exemple d'annexes avec l'intégralité d'un rapport. Nous avons décidé cependant d'analyser un extrait à partir d'un sommaire d'annexes (et non pas à partir des annexes elles-mêmes) en expliquant la nature des documents joints au rapport. Cet exemple permettra de montrer qu'à partir des indices formels, nous pouvons déjà formuler une idée assez précise sur la non pertinence de certains documents.

Extrait n° 19 : exemple d'annexes inadaptées

Document

Annexes

Ces documents m'ont particulièrement aidée dans l'apprentissage du chinois :

– support papier pour page entraînement régulier à l'écriture	Annexe 1
– support papier pour démonstration de la calligraphie	Annexe 2
– présentation du Centre d'auto-apprentissage de la Maison des langues et des cultures	Annexe 3
– programme informatisé de recherche sur le logiciel d'apprentissage des langues option chinois rendant l'apprenant autonome	Annexe 4
– un exemple de séquence de travail en auto-apprentissage au Centre précité	Annexe 5
– un tableau des radicaux ou clefs de l'écriture chinoise et la prononciation en pinyin associée	Annexe 6
– formulaire d'évaluation	Annexe 7
– formulaire de rapport de stage	Annexe 8
– textes courts de réflexion	Annexe 9
– petite bibliographie	Annexe 10

Présentation formelle de ces annexes

La première page des annexes est le sommaire reproduit ci-dessus. Suit une page blanche avec le titre : « Annexes 1 à 10 ». Ensuite chaque annexe est précédée d'une page blanche avec le numéro de l'annexe, ex. : « Annexe 1 ».

Pour une meilleure compréhension, nous avons récapitulé le contenu exact des annexes avec le nombre de pages qu'elles occupent :

Annexe 1 : feuille d'écriture vide (1 p.) ;

Annexe 2 : feuilles avec des formes de lettres servant à l'entraînement à l'écriture (2 p.) ;

Annexe 3 : brochure de présentation du Centre d'auto-apprentissage (1 p.) ;

Annexe 4 : feuille avec des informations incompréhensibles, car décontextualisées (1 p.) ;

Annexe 5 : feuille d'exercice (1 p.) ;

Annexe 6 : tableaux de grammaire (4 p.) ;

Annexe 7 : formulaire d'évaluation de la formation (2 p.) ;

Annexe 8 : formulaire d'évaluation du stagiaire (2 p.) ;

*Annexe 9 : extraits de l'ouvrage *Le langage, Textes commentés, Sans référence exacte* (4 p.) ;*

Annexe 10 : références d'ouvrages pour l'apprentissage du chinois (1 p.).

Au total, l'ensemble des annexes occupe 32 pages. Ces pages ne sont pas numérotées.

Sélectionner et organiser les annexes

L'insertion de dix annexes (couvrant 32 pages) dans un rapport d'apprentissage qui compte une dizaine de pages rédigées n'est pas pertinente⁹. Si l'on regarde chacun des documents, l'on peut observer que le premier est une feuille d'écriture vide qui ne présente pas d'intérêt pour le lecteur. Il aurait été intéressant d'insérer une feuille d'écriture complétée pour illustrer, par exemple, la progression de l'étudiante ou alors la difficulté de cette tâche. La deuxième annexe est liée à la première, dans la mesure où il s'agit d'une feuille imprimée destinée à l'aide à l'écriture. Certes, cette feuille peut présenter un intérêt si elle est exploitée dans le développement, mais ce n'est pas le cas dans le rapport cité.

Par ailleurs, l'étudiante a voulu mettre en évidence le bénéfice tiré de l'auto-apprentissage guidé (en complément de l'apprentissage en groupe) en insérant plusieurs annexes qui témoignent de son passage au centre d'auto-apprentissage. Il s'agit des annexes 4, 5 et 6. Mais ces documents n'apportent pas d'informations exploitables pour le lecteur, ils sont incompréhensibles tels qu'ils sont présentés et l'étudiante ne les explique pas dans son texte (elle n'a pas fait de renvois). Ces documents sont donc inutiles dans ce rapport.

L'étudiante présente aussi trois documents qui n'ont qu'un rapport indirect avec l'apprentissage. Il s'agit de la présentation du centre d'auto-apprentissage et de deux formulaires d'évaluation (un du stagiaire et un autre de la formation) tous deux vierges (annexes 3, 7 et 8). L'insertion de la brochure du centre d'auto-apprentissage est d'autant plus étonnante qu'il s'agit d'une présentation technique du centre (utilisation du badge, utilisation des postes de travail, horaires d'ouverture, etc.) Autant dire que cette présentation n'apporte aucune information intéressante pour le lecteur. Quant aux formulaires vierges d'évaluation, ils pourraient être pertinents s'ils étaient complétés et analysés par ailleurs, ce qui n'est pas le cas.

Enfin, les deux derniers documents ne se situent pas au même niveau que les précédents. Il s'agit d'un recueil d'articles consulté par l'étudiante et d'une bibliographie recensant des méthodes d'apprentissage du chinois. Nous avons déjà attiré votre attention sur le fait que l'objectif de ce module n'est pas de vous inciter à vous documenter sur la langue choisie comme langue d'apprentissage. Vous avez cependant le droit de le faire si cette langue suscite en vous des interrogations ou si elle vous passionne. Mais ces lectures n'ont pas de place dans le rapport d'apprentissage, dans la mesure où votre travail doit être basé sur votre apprentissage et sur votre réflexion. Si vous rencontrez néanmoins un extrait qui illustre bien vos propos, vous pouvez le citer, mais il doit être court et justifié.

9. Vos annexes ne devront pas dépasser 5 pages.

Il n'est donc pas pertinent de mettre en annexe un ou plusieurs articles, d'autant plus qu'ils ne sont pas commentés dans notre exemple. Quant à la liste des méthodes d'apprentissage, elle n'est pas pertinente non plus, car il n'y a pas d'analyse des méthodes en question.

En ce qui concerne la présentation formelle de ces annexes, elle n'est pas très adaptée non plus. Certes, il est intéressant d'avoir un sommaire des annexes après la conclusion, mais il devrait être plus explicite, avec l'indication des numéros des pages. Il est impératif, donc, que les annexes soient numérotées. Vous pouvez bien évidemment ajouter les numéros des pages à la main, s'il s'agit de documents photocopiés. De préférence, il faudrait ajouter les numéros des annexes sur les documents, ce qui évite la démultiplication des pages d'annexes. Il faudrait aussi les légender, il ne suffit pas de les titrer dans le sommaire.

Dans l'exemple choisi, il faut revoir à la fois la pertinence des documents et leur présentation formelle. Cet extrait négatif peut vous effrayer, mais nous l'avons choisi car nous espérons éviter ainsi l'insertion d'annexes sans intérêt dans votre rapport.

3. Mise en texte

Nous avons appelé « mise en texte » cette troisième partie qui touche de près, et de façon concrète, les problèmes liés à la rédaction de votre rapport d'apprentissage. Il serait trop ambitieux de notre part de prétendre pouvoir vous aider concrètement dans la rédaction de votre texte. Nous vous donnons cependant quelques conseils qui vous permettent de prendre conscience des erreurs qui sont récurrentes dans les rapports que nous corrigeons. Nous avons sélectionné, de façon arbitraire, les erreurs qui gênent le plus la lecture et qui pénalisent de ce fait les étudiants. La typologie que nous présentons est donc une typologie ad-hoc, préparée en fonction des erreurs relevées.

3A. Marques de subjectivité dans le texte

L'auteur c'est vous

Le rapport que vous êtes amenés à rédiger est un écrit académique qui tient lieu de validation du module, et à ce titre il doit respecter un certain nombre de contraintes formelles et rédactionnelles. Il est aussi un rapport d'apprentissage qui vous concerne vous personnellement, en tant que sujet ayant vécu cette expérience, et en tant qu'objet de l'observation que vous avez menée. Cela signifie que votre écrit comportera des marques de subjectivité certaines.

Au titre de rédacteur vous devez :

- rendre compte d’une expérience particulière (la vôtre) de façon détaillée et précise,
- entreprendre une analyse pertinente et sensible de l’enseignement / apprentissage et de votre vécu,
- mener une double réflexion didactique à la fois personnelle et professionnelle.

Certes, on vous demande de prendre du recul par rapport à ce vécu et aux émotions ressenties. Au moment de l’analyse et finalement de la rédaction, on vous demande d’adopter une position distanciée. Cependant, l’utilisation du « je » en tant que marque de l’énonciateur est parfaitement adaptée dans ce cas, et répond tout à fait au cadre de cet écrit. Construire votre texte à la première personne permet immédiatement d’ancrer votre discours dans la dimension personnelle qu’il revêt, de le situer en tant que trace écrite d’une analyse subjective. Dans ce rapport, vous devez prendre position, affirmer vos préférences, vos déceptions, vos doutes et vos intentions. Comment l’exprimer mieux qu’à la première personne ? De la même façon, pour ce qui concerne les apprenants et le groupe en général, vous pouvez utiliser la première personne du pluriel (nous).

Quant au « nous » de modestie, il convient de ne pas l’adopter dans ce travail. Ce « nous » de modestie est devenu une contrainte, une règle dans certains types d’écrit, mais il faut connaître son origine pour comprendre la raison de son usage. En effet, cette forme est essentiellement utilisée dans des travaux de recherche car dans ce cadre là, même si vous menez votre travail tout(e) seul(e), vous vous appuyez forcément sur celui d’autres auteurs qui vous ont précédé dans le traitement du sujet. Ce « nous », resitue donc votre écrit à sa place et ne vous désigne pas comme l’unique personne ayant œuvré dans le domaine concerné. Dans le cas présent, étant donné que votre rapport d’apprentissage doit rendre compte de vos réflexions personnelles et qu’il ne s’appuie pas sur des études théoriques, l’usage du « nous » de modestie n’est pas adapté à ce travail. Pour la même raison, vous éviterez de mélanger l’usage de ce « nous » et du « je » dans votre rapport.

Position d’observateur et jugements de valeur

Comme nous vous l’avons beaucoup répété tout au long de ce cours, votre position est celle d’un observateur, un apprenant actif mais aussi et surtout un observateur de la scène didactique. Cette position doit vous rendre attentif, intéressé, scrupuleux dans vos prises de notes, et vous permettre d’avoir tous les atouts nécessaires pour aiguiser votre esprit critique, enrichir votre réflexion, éveiller votre imagination. En revanche, cette position ne doit pas vous permettre, pour autant, de dire tout et n’importe quoi sur l’enseignant et sa pratique. Il est certes beaucoup plus évident d’apporter un regard critique sur un enseignement qui s’est déroulé de façon satisfaisante. Il est en revanche plus délicat de rendre compte d’un enseignement qui n’a pas atteint ses objectifs, voire qui vous a profondément déçu à de multiples égards. Le conseil que l’on peut vous donner, c’est de vous dire que cette expérience, quel que soit son aboutissement, doit vous servir, d’une façon ou d’une autre, de par le fait même qu’on vous demande de la vivre et de l’analyser pour vous préparer dans une optique de formation. Ce décalage entre vos attentes avant l’apprentissage et vos déceptions ou frustrations à la fin va notamment vous permettre de prendre conscience des attentes de vos futurs apprenants, et de la difficulté de construire un enseignement qui satisfasse l’ensemble du groupe.

Par ailleurs, au moment de rendre compte des défaillances de l'enseignement tel que vous l'avez reçu, il est important de conserver un regard relativement distancié, qui tient compte d'une réflexion intelligente, débarrassée des premières émotions. Ainsi, on vous demande de ne pas tomber dans la facilité de la critique gratuite, mais de nuancer vos jugements de valeur, c'est-à-dire d'opter pour une position mesurée. Par exemple, il est inutile de multiplier dans votre rapport les phrases du style : « il faut que l'enseignant... », « il doit ... », et d'asséner votre lecteur de « pseudo vérités générales » sur l'enseignement et le rôle d'un enseignant. De la même manière, au lieu de dire que l'enseignant était mauvais et qu'il aurait dû faire ceci ou cela, dites plutôt : « l'enseignant aurait pu, par exemple, proposer ... » ou « l'utilisation de supports plus variés aurait permis aux apprenants de... » ou encore « je regrette que l'enseignant ne nous ait pas fait travailler davantage en groupes... » ou des formules du type : « il aurait été souhaitable / préférable / appréciable / certainement plus efficace, compte tenu des attentes ou du niveau des apprenants, de travailler sur tel support, ou de telle manière etc. » ou encore : « les démarches méthodologiques de l'enseignant ne m'ont pas convenu ou n'étaient pas adaptées au public concerné.. ». Et bien sûr, accompagnez toujours vos remarques critiques de propositions de remédiation. Une critique constructive est en effet une critique fondée et qui construit à partir de là, qui propose.

Extrait n° 20¹⁰ : utilisation des pronoms personnels « je » et « nous »

Document

Étant à Fidji pour plusieurs mois, **j'ai eu la possibilité** d'approcher cette langue lors d'une session de cours organisés par l'Alliance française. **J'ai bénéficié** de vingt-six heures d'enseignement, que **nous allons détailler** dans le travail qui suit.

Nous aborderons en premier lieu cette étude du point de vue de l'enseignement, en présentant tout d'abord brièvement les conditions de travail et l'organisation générale. Un enseignement construit se donnant des objectifs à atteindre, **nous développerons** quels **furent** ceux de chaque acteur, puis les moyens mis en œuvre pour y parvenir.

10. Il s'agit d'un passage relevé dans l'extrait n° 17, cf. ci-dessus, chapitre 4.

Construire un réseau énonciatif cohérent

Cet extrait constitue les premières lignes de l'introduction d'un rapport d'apprentissage. Nous vous le proposons à la lecture pour illustrer la question de la marque de l'énonciateur. Vous constatez que l'étudiante utilise au premier abord le « je », et elle a tout à fait raison de le faire. Elle accroche immédiatement son lecteur, en situant son expérience dans le cadre particulier qui est le sien. En revanche, dans la même phrase (la deuxième de son introduction), elle mêle le « je » au « nous » de modestie que nous avons évoqué dans les conseils prodigués ci-dessus : « **J'ai** bénéficié de vingt-six heures d'enseignement, que **nous** allons détailler dans le travail qui suit ». Il apparaît clairement, en effet, qu'il s'agit bien de la même personne qui a bénéficié de l'enseignement et qui a rédigé le rapport qu'elle introduit. Cet extrait témoigne donc de la connaissance de l'étudiante de l'utilisation du « nous » de modestie dans un écrit, puisqu'elle opte pour ce pronom au moment même où elle présente son travail, et où elle annonce son plan : « nous allons détailler... nous aborderons... nous développerons... ». Cependant, comme nous l'avons expliqué, il convient mieux à ce type d'écrit de conserver le « je ». Cet extrait présente, par ailleurs, une incohérence au niveau de l'utilisation des temps verbaux. Vous pouvez d'ores et déjà relever vous-même les temps utilisés dans ces quelques lignes, nous développerons cet aspect dans un point ultérieur.

3B. *Incorrections de langue*

En tant qu'enseignantes et correctrices de travaux écrits d'étudiants de licence et master, nous déplorons, malheureusement, le nombre d'incorrections de langue que nous trouvons trop souvent dans vos écrits. Certes, pour nombre d'entre vous, le rapport d'apprentissage exigé dans le cadre de ce module est le premier écrit long demandé. Il est vrai que vous êtes, pour certains, de nationalité étrangère et le français n'est pas votre langue maternelle. L'écriture est un exercice contraignant, particulièrement difficile lorsqu'il s'effectue dans une langue seconde, d'autant que les règles formelles de la rédaction de texte peuvent être culturellement différentes d'un pays à un autre, et qu'il n'est donc pas aisé de vous y retrouver. Mais, il est vrai aussi qu'un minimum de vigilance de votre part et un effort constant de relecture peuvent vous éviter de multiplier les erreurs et ainsi d'être trop pénalisés à la correction. Enfin, il n'est pas acceptable, en tant que futurs enseignants et, de surcroît, enseignants de langue, que vous négligiez cet aspect fondamental de votre formation. Ce point sur les « Incorrections de langue » a pour objectif de vous faire prendre conscience d'un certain nombre d'erreurs récurrentes, et de vous amener à les éviter, voire à les corriger vous-mêmes dans votre écrit.

Erreurs orthographiques

L'orthographe est « l'ensemble de règles et d'usages qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée¹¹ ». L'orthographe ne constitue pas en soi un réel problème, ou c'est certainement celui qui peut se corriger avec le moins de difficultés. L'orthographe française est réputée difficile, mais vous disposez de suffisamment de moyens à l'heure actuelle pour surmonter cet obstacle : des logiciels de correcteur d'orthographe et au pire, des dictionnaires bilingue ou français. Si vous doutez, vérifiez l'orthographe dans le dictionnaire, et faites-vous relire. Par ailleurs, les accents ne sont pas facultatifs en français, soyez rigoureux sur ce point également. Si vous travaillez sur un clavier étranger, la tâche est moins évidente, mais non impossible : dans ce cas, rajoutez les accents à la main.

Erreurs morphologiques et syntaxiques

Les incorrections de langue repérées dans vos écrits relèvent en général de la morphologie et de la syntaxe. La morphologie est « la partie de la grammaire qui étudie la forme des mots et les variations de leurs désinences ». La syntaxe est « la partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases ; ensemble de ces règles, caractéristiques de telle ou telle langue¹² ». Des erreurs de morpho-syntaxe sont fréquemment relevées dans vos rapports. Elles sont encore moins tolérées par les correcteurs que les erreurs d'orthographe. Elles témoignent soit d'une maîtrise insuffisante du maniement de la langue française à l'écrit, soit d'une négligence de votre part. Parmi ces erreurs, nous déplorons en particulier les fautes dites d'accord : du participe passé (le cours s'est dérouler, nous avons pu travaillé, etc.) ou du nom, de l'adjectif (accord en genre et en nombre) ou les erreurs de conjugaison (nous finiront par exposer ...). Au niveau de la syntaxe même, c'est-à-dire l'agencement des unités dans la phrase, il est fréquent de trouver, dans les rapports des étudiants non francophones, des phrases construites sur le modèle d'autres langues, et qui génèrent une certaine confusion, voire une incompréhension. La lecture de travaux de recherche français peut permettre aux étrangers de se familiariser avec les tournures utilisées dans un écrit long de type universitaire. Par ailleurs, la relecture systématique (et l'autocorrection), et ce à plusieurs étapes de votre rédaction, est un moyen de limiter ce type d'erreur. La relecture par un tiers permet de vous faire prendre conscience de ce qui reste confus, et ne fait pas sens pour autrui.

Incohérences lexicales

Le troisième type d'incorrection de langue que nous relevons dans vos écrits concerne l'utilisation du lexique et, d'une façon générale, les problèmes liés au sens. Comme nous l'avons fait remarquer dans les points précédents, dans ce domaine-là également, la tâche est plus ardue pour ceux d'entre vous qui ne manient pas la langue française couramment et aisément. Votre vocabulaire peut être moins riche que celui des francophones natifs. Si vous n'êtes pas francophone de naissance ou même si vous l'êtes, mais que vous résidez à l'étranger, prenez garde notamment à ne pas créer ce qu'on appelle des

11. Dictionnaire de la langue française, édition Larousse, 1995.

12. *Ibid.*

« barbarismes », c'est-à-dire des mots inexistants, que vous inventez à partir de mots de votre langue, et que vous transformez « à la française ». C'est pourquoi, une fois de plus, précisons que l'usage régulier du dictionnaire est absolument nécessaire, pour vérifier, en plus de l'orthographe, l'exactitude du sens d'un mot. Soyez précis et pertinents sur le plan lexical comme sur le plan syntaxique. Cela ne veut pas dire non plus que votre texte doit rester trop simple, trop neutre, ou trop sobre. C'est à vous de trouver le juste équilibre et d'écrire un texte personnel (et avec de la personnalité !), un texte qui porte votre marque, mais en même temps qui reste clair et compréhensible pour tous. Il n'est pas interdit, bien au contraire, d'user de la métaphore pour exprimer une idée ; par exemple les figures de style sont des outils qui servent à la fois l'esthétique de l'écriture et la pertinence, voire l'argumentation d'un texte.

Extraits n° 21¹³ et n° 22¹⁴ : problèmes de morpho-syntaxe

Document

Pour stimuler le contact nécessaire entre élèves et pour éviter l'engourdissement mental et physique, elles **nous** ont fait bouger dans la classe, converser debout, choisir **ses** partenaires, changer de partenaires et même, chose qui ne m'était pas arrivée depuis le collège, aller au tableau.

Document

De ce fait, elle [la langue japonaise] semble particulièrement bien répondre à la finalité du stage d'apprentissage d'une langue « étrangère », à savoir **éprouver**, en perdant le statut de celui qui sait, l'enseignant, pour se placer dans la situation de celui qui ne sait rien, l'enseigné, l'élève, **les difficultés de cette position**.

Construire des phrases grammaticalement correctes

Les deux extraits précédents illustrent deux types d'incorrection liés à la syntaxe. Dans le premier, l'étudiante fait une erreur de déterminant. Dans la phrase « **elles nous** ont fait bouger dans la classe », **elles** désigne les enseignantes et **nous** fait référence aux apprenants. Dans cette même phrase, s'ensuit une énumération d'actions après *bouger*, *choisir* et *changer de partenaires* et *aller au tableau*. Sauf qu'il y a une incohérence syntaxique : le déterminant utilisé (**ses partenaires**) renvoie à : les partenaires de l'apprenant (ses est un adjectif possessif au singulier). Or, l'étudiante a d'abord désigné les apprenants par le pronom personnel nous : il s'agit de l'ensemble des apprenants dont elle fait partie (le *nous* est inclusif). Elle ne peut donc poursuivre cette idée en utilisant le pronom *ses*, qui doit s'utiliser pour faire référence à **une** personne au singulier. Ce type d'erreur syntaxi-

13. Cf. extrait n° 7, chapitre 3.

14. Cf. extrait n° 2, chapitre 3.

que de non concordance entre pronoms ou pronoms et adjectifs possessifs est fréquent. Il peut aussi être interprété, dans ce cas, comme le résultat d'un changement, dans le cours de la phrase, du positionnement énonciatif de l'étudiante. Au début cette dernière se situe comme faisant partie intégrante du groupe d'apprenants, et en fin de phrase, elle adopte plutôt un positionnement de tiers observateur. Ce type d'erreur, syntaxique, révèle donc aussi une difficulté qui est générée par la position de l'étudiante dans cette expérience.

Le second extrait illustre un problème de combinaison des unités dans la phrase. Le syntagme nominal « les difficultés de cette position » est le complément d'objet direct (COD) du verbe *éprouver*. L'étudiante, dans ce court passage, fait référence aux finalités de l'expérience d'apprentissage d'une langue en tant qu'elle permet de faire éprouver, vivre, à l'étudiant de Fle, les difficultés relatives à la position d'apprenant. Cette idée est tout à fait juste, et il était pertinent de la souligner. En revanche, son expression est maladroite et même syntaxiquement critiquable. En effet, de par son excessive longueur, cette phrase est agencée de telle manière que le COD est non seulement « coupé » du verbe dont il dépend, mais il en est surtout très loin « géographiquement », séparé par deux pseudo propositions. Cette disposition des unités engendre une difficulté de lecture et d'accès au sens. Le correcteur doit, pour s'assurer de la compréhension de l'idée : relire la phrase, identifier le COD, et le faire « rejoindre mentalement » le verbe auquel il est rattaché.

Extraits n° 23¹⁵, n° 24¹⁶ et n° 25¹⁷ : problèmes lexicaux

Document

Sans estrade et loin de leur bureau, elles [les enseignantes] sont restées mobiles dans la classe, toujours disponibles et proches des élèves, allant de groupe en groupe, **toujours horizontales ou au plus bas, assises sur un coin de table.**

Document

Les apprenants sont tous de nationalité irlandaise à l'exception d'une chinoise et **d'une française-moi**. Mais **le noyau dur d'indigènes** nous a particulièrement bien intégrées, curieux de notre culture, dans cet état de disponibilité envers la nouveauté où l'on se trouve quand on apprend une langue étrangère.

15. Cf. extrait n° 7, chapitre 3.

16. Cf. extrait n° 13, chapitre 3.

17. Cf. extrait n° 13, chapitre 3.

Document

Tous ont des motivations bien précises. Trois apprenants ont un partenaire allemand, et après plusieurs années de passivité anglophone dans le melting-pot dublinois, ils ont décidé, **par résignation, par curiosité, par amour ou par envie de dominer, d'apprendre la langue de leur moitié.**

Construire des phrases compréhensibles et acceptables

Les trois extraits ci-dessus présentent plusieurs exemples d'incohérences lexicales. Dans le premier, c'est plus particulièrement le syntagme « toujours horizontales ou au plus bas, assises sur un coin de table » qui pose problème. Ce court extrait constitue une seule phrase dans laquelle l'étudiant fait référence à l'attitude des enseignantes dans la classe, à leur mobilité et à leur disponibilité. Il signale l'absence d'estrade pour indiquer que les enseignantes n'exercent pas dans une position statique et « surélevée », et précise d'ailleurs qu'elles restent « loin de leur bureau », et qu'elles sont « mobiles dans la classe ». Puis, pour illustrer cette mobilité et montrer en quoi les apprenants peuvent en bénéficier, il précise que les enseignantes « sont toujours disponibles et proches des élèves », et en fin de phrase, il poursuit l'idée de la mobilité en donnant des indices sur leur position. Mais que signifie exactement « toujours horizontales » ? On se trouve ici devant une inexactitude lexicale, de même avec « au plus bas » : on peut deviner que les enseignantes choisissent volontairement de se tenir à la même hauteur que leurs apprenants, qu'elles ne prennent pas une « attitude supérieure » (physique et psychologique, on imagine). L'idée d'horizontalité s'oppose à l'idée de verticalité et donc de supériorité éventuelle entre le statut d'enseignant et d'apprenant. On suppose que c'est ce que l'étudiant a tenté d'exprimer de façon maladroite. Peut-être aurait-il été plus pertinent de faire deux phrases pour exprimer à la fois la mobilité et la position « géographique » des enseignantes dans la classe, et ainsi la disponibilité qu'elles pouvaient offrir à leurs apprenants, grâce à cette attitude d'ouverture et d'égalité.

Dans les deux extraits suivants, les incohérences lexicales se situent peut-être à un autre niveau. Il ne s'agit pas vraiment d'un problème d'inexactitude. Les éléments que nous avons soulignés sont plus compréhensibles, mais posent un problème disons « idéologique ». Pour effacer toute extrapolation possible, l'étudiante pouvait, soit utiliser d'autres termes qui ne prêtent pas à confusion, soit préciser sa pensée, par un commentaire personnel. Le terme « une française-moi » par exemple est indélicat, il revêt un caractère plutôt prétentieux, et pouvait être remplacé par « une française (moi-même) » tout aussi explicite et plus modeste. L'expression « le noyau dur d'indigènes » est assez surprenante, même si là encore, le sens est clair : elle désigne le groupe d'apprenants constitué par des individus de la nationalité du pays (étranger pour elle) où l'étudiante réside. Le terme « indigène » a un passé trop chargé pour être employé de manière légère, et de surcroît dans un contexte d'apprentissage de la langue et de la culture de l'Autre ! On lui préfère « autochtone ».

Enfin, dans le dernier extrait, où l'étudiante évoque les motivations des apprenants, elle fait référence de façon claire à la motivation d'ordre « conjugal » : le cas où un conjoint issu d'un couple mixte désire et décide finalement d'apprendre la langue (étrangère) de son mari ou de sa femme. Il nous semble que l'étudiante va peut-être un peu loin dans

sa façon d'exprimer cette motivation (à moins qu'elle n'ait elle-même enquêté auprès de ces couples et obtenu des réponses qui vont dans ce sens ; dans ce cas elle devrait le préciser). Il est tout à fait intéressant de traiter la question des motivations, et en l'occurrence, de celles qui peuvent pousser un individu à « rencontrer » et à vouloir s'approprier la langue maternelle de son conjoint de nationalité différente. Mais les termes employés ici, « résignation » et « envie de dominer », ne sont pas neutres, tout comme l'expression « leur moitié », pour désigner le partenaire conjugal. L'étudiante pouvait tout à fait avancer des hypothèses de cet ordre, mais de façon prudente, délicate, et avec des mots plus objectifs.

3C. *Style du texte*

Ce dernier point vise à vous faire travailler votre rédaction au niveau du style de votre texte : comment vous allez exprimer vos idées, avec quels moyens. Les éléments que nous avons regroupés dans cette rubrique sont de nature différente. Mais il ne faut pas perdre de vue que tous les moyens permettant de construire le texte contribuent aussi à élaborer un style particulier. C'est la raison pour laquelle vous trouverez ici des phénomènes aussi hétérogènes que le registre de langue, la ponctuation, les connecteurs et l'utilisation des temps verbaux.

Registre de langue

On nomme « registre de langue » ou d'usage, une forme d'expression qu'il convient d'utiliser dans un discours (oral ou écrit) dans un contexte donné. On distingue grossièrement trois grands registres de langue. Le registre familier : qui compte des expressions populaires, familières, voire argotiques, utilisé davantage dans le discours oral, en contexte privé (vie familiale, cercle amical) et non pas en société, dans la vie professionnelle et officielle. Le registre courant : qui se rapporte à l'usage d'expressions de la langue courante, utilisé indifféremment en contextes privés ou publics, à l'oral comme à l'écrit. Et le registre soutenu : qui se rapporte à l'usage d'un lexique plus spécialisé, littéraire, scientifique etc., qui témoigne d'une certaine éducation et culture, et qui s'utilise plus couramment à l'écrit. Le registre de langue adapté aux écrits universitaires est, bien entendu, le registre soutenu et éventuellement le registre courant, mais en aucun cas le registre familier. La qualité rédactionnelle de vos rapports dépend en partie du registre de langue dans lequel vous inscrivez votre texte. Nous trouvons encore trop d'écrits qui ne sont pas soignés au niveau de l'expression ; celle-ci reste banalement courante, voire envahie de termes empruntés à l'oral.

Style et longueur des phrases

Il est important de préciser que le rapport d'apprentissage n'est en aucun cas un récit. Il vous est demandé de rendre compte d'une situation et de décrire des activités pédagogiques par exemple, mais cette description / analyse ne se fait pas sur le mode de la narration. Vous ne devez pas raconter vos cours de langue, en préciser les différentes étapes chronologiques par exemple, ou introduire une forme de suspense dans votre texte. Le récit est une forme d'écrit bien particulière qui ne convient absolument pas aux exigences d'une réflexion analytique, même si cette réflexion repose sur une description de faits et d'actions.

Pour ce qui concerne le style des phrases, vous devez entièrement rédiger votre texte. Le style « télégraphique » n'est pas de mise, ni les abréviations, ni les énumérations (avec tirets). Chaque phrase doit être construite avec un verbe conjugué. Nous vous rappelons qu'un syntagme nominal n'est pas une phrase. Veillez à construire des phrases relativement courtes : votre texte y gagnera en lisibilité, en clarté et en pertinence. Votre argumentation sera ainsi plus efficace. Nous soulignons à cet égard le rôle fondamental de la ponctuation et des connecteurs logiques dans la structuration du texte.

Ponctuation

La ponctuation permet de donner au lecteur des repères pour lui faciliter la compréhension du texte, le guider dans l'accès au sens. Si une phrase vous paraît claire à vous, parce que vous savez exactement ce que vous voulez exprimer, la façon de l'écrire déterminera l'interprétation du lecteur. Une phrase longue (et a fortiori sans ou avec peu de signes de ponctuation) sera difficilement lisible, de même qu'une phrase avec de multiples digressions (au moyen de parenthèses par exemple), ou qui compte plusieurs propositions enchâssées. Pour exprimer la même idée : n'hésitez pas à couper une longue phrase en deux ou en trois, à limiter les propositions relatives ou conjonctives, et à utiliser la ponctuation à bon escient. Evitez, à ce propos, de multiplier l'usage des points de suspension (...), du point d'exclamation (!) et des guillemets («...»). Nous notons très souvent une utilisation excessive de ces signes. N'hésitez pas, en revanche, à utiliser des virgules. Pensez qu'à l'oral, le locuteur s'arrête de temps en temps pour « ponctuer » son discours et pour respirer ; de même, il varie son intonation pour augmenter l'expressivité de ses paroles. À l'écrit, on ne dispose pas de tous ces éléments pour guider le lecteur : ni débit, ni intonation, ni pause, ni ton, seulement les signes de ponctuation. Une longue phrase sans virgules à l'écrit correspondrait donc à une phrase de l'oral qui serait prononcée de façon monotone, sans pause, et qui serait de ce fait, très difficilement décodable.

Utilisation des connecteurs logiques

Vous devez aussi utiliser des connecteurs, pour mettre en évidence la structuration logique de votre texte. Les connecteurs logiques ou articulateurs du discours sont tous les mots qui permettent de relier des idées, des phrases, et des paragraphes entre eux. Ils s'utilisent (au niveau de la phrase et au niveau du texte) pour créer des enchaînements logiques, pour appuyer l'argumentation, pour clarifier et rendre efficace le cheminement de la pensée. Ils ont donc une fonction de structuration du texte, en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions qu'ils relient. Ils sont extrêmement importants, car ils assurent la cohésion textuelle et guident le lecteur dans son interprétation. Pensez à les utiliser, ne juxtaposez pas vos idées et vos phrases sans les relier de manière logique. Organisez votre texte, construisez-le en fonction d'une idée de progression de la pensée.

Choix des temps verbaux

Enfin, le dernier point que nous voulons aborder pour vous aider dans la rédaction est la question des temps verbaux. Votre rapport concerne une expérience vécue, pourtant on vous demande de ne pas l'écrire sous la forme d'une narration. Votre texte fera référence à des activités passées, c'est pourquoi les temps du passé (passé composé et imparfait)

sont les temps adaptés au compte rendu. Le présent sera proscrit pour ce qui concerne la description du déroulement de l'enseignement. Il pourra être utilisé pour exprimer votre réflexion personnelle. L'utilisation du futur ne convient pas non plus à votre écrit. En effet, ce choix inscrit votre positionnement dans le passé pour décrire des événements qui sont antérieurs au temps de l'écriture et de l'analyse. Ce positionnement, si fréquent dans les fictions, témoigne, dans le cas présent, d'un manque de recul par rapport aux événements vécus. Choisissez donc avec soin les temps verbaux que vous utiliserez dans votre rapport d'apprentissage. Veillez aussi à ne pas mélanger plusieurs temps dans un paragraphe. En effet, changer de temps verbal crée un effet de rupture et a des fonctions stylistiques. Encore une fois, l'écrit universitaire n'a pas pour objectif de créer ce type d'effet sur le lecteur. Restez donc simple dans vos descriptions et ne multipliez pas les temps verbaux dans votre texte.

Extraits n° 26¹⁸ et n° 27¹⁹ : problèmes stylistiques

Document

Enfin nous sommes allés faire du rafting en grand groupe. Chacun des cinq rafts était conduit par un moniteur sportif basque. **Et oui**, pour ma part, il a fallu que je comprenne et que j'intègre très rapidement les mots droite / gauche, vite / doucement, avant / arrière. Je dois dire que c'est terriblement efficace...

Document

Bien que cela ne soit pas une révélation absolue pour moi, **puisque** j'enseigne à mes élèves des langues étrangères, **même si** elles sont qualifiées de « mortes », **et** que j'ai commencé par m'y acclimater moi-même, je suis confirmée dans l'idée que la difficulté d'une langue n'est pas son vocabulaire (rude effort de mémoire pourtant !), **mais** l'appropriation de sa structure, l'assimilation de la logique interne qui préside à ses formes grammaticales, syntaxiques, stylistiques.

Trouver un style adapté au texte

Le premier extrait illustre le problème de registre de langue. L'énoncé « **Et oui** pour ma part » relève d'un discours oral et non pas écrit. C'est ce qu'on appelle une tournure de l'oral. Elle ne convient pas à ce type d'écrit. Bien sûr, vous êtes tentés d'utiliser ce type d'expression, vous le faites d'ailleurs de manière inconsciente, dans le flux de votre pensée. Dans ce cas précis, l'étudiante, à l'écriture de ce passage, s'est remémoré le moment vécu et a retranscrit, par cette tournure, une certaine idée d'étonnement, le caractère inattendu de l'activité dans un contexte d'apprentissage linguistique.

Le second extrait est une bonne illustration du problème de la longueur des phrases. Ces six lignes constituent une seule et même phrase : beaucoup trop longue. Pourtant l'étudiante a utilisé plusieurs connecteurs logiques, nous les avons soulignés dans l'extrait. Bien que et même si expriment l'idée de la concession, puisque, celle de la cause, et per-

18. Cf. extrait n° 5, chapitre 3.

19. Cf. extrait n° 18, chapitre 4.

met d'ajouter une information, et mais est le connecteur le plus courant pour exprimer l'opposition. L'utilisation de ces connecteurs est pertinente. En revanche, le problème de cette formulation réside dans l'enchâssement des propositions. En effet, on distingue dans cette phrase six propositions différentes (et une parenthèse !) :

- « **Bien que** cela ne soit pas une révélation absolue pour moi (= P1),
- **puisque** j'enseigne à mes élèves des langues étrangères (= P2),
- **même si** elles sont qualifiées de « mortes » (= P3),
- **et** que j'ai commencé par m'y acclimater moi-même (= P4),
- je suis confirmée²⁰ dans l'idée que la difficulté d'une langue n'est pas son vocabulaire (rude effort de mémoire pourtant !), **mais** l'appropriation de sa structure, l'assimilation de la logique interne (= P5),
- qui préside à ses formes grammaticales, syntaxiques, stylistiques. (= P6) »

La proposition principale (l'idée centrale autour de laquelle l'énoncé est construit) est la suivante « je suis confirmée dans l'idée que la difficulté d'une langue n'est pas son vocabulaire **mais** l'appropriation de sa structure, l'assimilation de la logique interne ». Cette proposition (P5) est construite sur une opposition, soulignée par le connecteur mais. Elle exprime en **quoi réside la difficulté d'une langue** (l'appropriation de sa structure). Les autres propositions sont des subordonnées (conjonctives et relatives) et des coordonnées qui complètent et précisent l'expression de cette idée. Sauf que leur enchaînement rend la phrase « indigeste », très maladroite et même à la frontière de l'acceptable au niveau syntaxique ! C'est un exemple typique d'une formulation « sortie tout droit » de la pensée de l'étudiante. Elle n'a pas pris la peine de relire sa phrase, de la reformuler, de la reconstruire pour clarifier son expression et faciliter la compréhension du lecteur.

Extrait n° 28 : utilisation inadaptée des temps verbaux

Document

Le cours était essentiellement axé [*Imparfait passif*] sur la compréhension et l'expression orales. La complexité de l'écriture chinoise ne permettant pas de s'attarder sur des exercices de compréhension et d'expression écrites, seules les bases en ont été expliquées [*PC*].

Les vingt-cinq heures de cours auxquelles nous avons assisté, nous ont permis [*PC*] de découvrir deux cent cinquante mots et quelques règles grammaticales. Nous avons pu [*PC*] également apprendre le système de transcription phonétique des idéogrammes chinois, comprendre le mode de composition de ces derniers, et les trois façons qui permettent de les chercher dans un dictionnaire.

Nous fûmes [*PS*] également initiés à la culture chinoise : ainsi lors du nouvel an chinois, notre professeur nous fit [*PS*] visionner une vidéo et nous commenta [*PS*] en détail certaines scènes. Par la suite au gré du cours, soit en réponse à la question d'un élève, soit en relation avec le thème de la leçon, le mode de vie des chinois et leurs codes sociaux nous furent expliqués [*PS*].

Afin de concrétiser la présentation de ce cours, nous allons maintenant étudier [*FP*] de plus près son contenu, en s'intéressant à deux activités proposées par Mme P. lors de ses cours de chinois. Nous choisirons [*FS*] une activité qui nous a semblé [*PC*] avoir atteint son objectif et une autre qui semble [*P*] ne pas l'avoir atteint.

20. On souligne ici l'emploi inadapté du terme « confirmé » (incohérence lexicale) ; c'est le terme « conforté » qui conviendrait ici.

Harmoniser les temps verbaux

Cet extrait illustre particulièrement bien la question de l'emploi des temps verbaux. Vous pouvez repérer dans ce court texte jusqu'à six temps différents, des verbes à la forme active et à la forme passive. Nous les avons indiqués dans le texte, en italique. L'étudiant débute sa description avec un verbe conjugué à l'imparfait, forme passive (*était axé*), dans une première phrase qui s'achève avec un verbe au passé composé (*ont été expliquées*) à la forme passive. Cette phrase constitue le premier paragraphe introductif sur le contenu général du cours (compétences orales). Ce qui paraît cohérent. Le texte se poursuit au passé composé (*avons assisté, ont permis, avons pu*), dans un second paragraphe qui détaille un des aspects des contenus linguistiques du cours : les bases écrites de la langue. Puis un troisième paragraphe s'enchaîne, mais cette fois avec une suite de verbes conjugués au passé simple (*fûmes, fit, commenta, furent expliqués*) dont le dernier est même à la forme passive. Ce passage du passé composé au passé simple crée une rupture, dans la lecture comme dans la compréhension. Il se trouve que le passage au passé simple coïncide avec une présentation des contenus culturels, mais nous doutons fort que l'étudiant ait volontairement cherché à mettre en corrélation « culture chinoise » et emploi du passé simple ! Aucune règle syntaxique en effet, aucune raison liée à la cohérence interne du texte ne justifie ce choix. Le texte s'achève par des verbes conjugués cette fois au futur (*nous allons étudier* : futur proche ; *nous choisirons* : futur simple), au passé composé (*il nous a semblé*) et même au présent (*qui semble*). Dans ce dernier paragraphe, l'étudiant annonce la suite de son travail : l'analyse (à venir) de deux activités pédagogiques (passées).

L'utilisation de trois temps du passé différents (passé composé, plus-que-parfait et passé simple) n'est pas cohérente. Le passé simple n'a pas lieu d'être dans ce type d'écrit, son utilisation apparaît décalée, ce temps n'apporte rien ici, et crée plutôt une incohérence. Le passé composé est le temps approprié, puisque vous devez décrire une situation, des activités, des moments passés, que vous avez vécus. Le recours au plus que parfait pour faire référence à une certaine antériorité peut se justifier. Le mélange, dans la dernière phrase, d'un passé composé et d'un présent pour exprimer la même idée (une activité qui nous a semblé... et une autre qui semble...) est une incorrection.

Conclusion

Vous avez à présent toutes les clés pour pouvoir bien rédiger votre rapport d'apprentissage. Après cette rédaction, vous devez prendre cependant quelques précautions. Il vous faudra relire votre travail à plusieurs reprises. L'idéal serait d'effectuer ces relectures une semaine après votre rédaction. En effet, tant que vous êtes « dans » votre texte, il vous est difficile de prendre le recul nécessaire pour juger objectivement votre rapport. Il faudra vérifier lors de ces relectures l'unité de votre texte, sa cohérence d'ensemble et la pertinence des informations données. Une fois de plus, mettez-vous à la place de votre lecteur. Avez-vous développé toutes les idées qui pourraient intéresser ce lecteur hypothétique ? Celles développées sont-elles suffisamment importantes pour figurer dans ce rapport ? Avez-vous explicité suffisamment vos idées ? Votre texte est-il compréhensible pour quelqu'un qui ne connaît pas votre expérience ? Vous avez tendance à ne pas faire ces vérifications a posteriori pour deux raisons : par manque de temps ou par manque de motivation. L'argument lié au manque de temps peut cacher une peur inavouée de la remise en question de choses essentielles qui vous obligerait à retravailler le texte. Mais croyez-nous, la bonne qualité de votre rapport d'apprentissage dépend de cette vérification, alors il ne faut pas hésiter à l'effectuer.

Sachez que rédiger un écrit long en français est une tâche difficile, parce qu'il existe un décalage important entre langue orale et langue écrite et parce que les règles de l'écrit sont figées et contraignantes. Etre rigoureux dans ce travail permet d'améliorer vos capacités de rédaction, et la qualité de votre écrit s'en ressentira. Considérez donc que la rédaction de ce rapport d'apprentissage vous sera utile, même si vous décidez d'exercer un autre métier que celui d'enseignant.

En effet, dans la société actuelle, les capacités rédactionnelles sont indispensables pour bon nombre de métiers intellectuels.

Activité

Les deux extraits suivants constituent l'introduction et la conclusion du même rapport. Après les analyses que vous avez lues précédemment sur ces deux composantes, quel regard portez-vous sur ces exemples ?

Extraits n° 29 et n° 30 : ouvrir et clôturer le texte

Document

Introduction

Pour bien comprendre les difficultés d'apprentissage d'une langue nouvelle, rien ne vaut l'expérience personnelle.

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, il a donc été demandé aux étudiants d'expérimenter l'apprentissage d'une langue totalement inconnue, pendant une durée de 25 heures. J'ai opté pour le chinois.

En réalité, ce choix avait déjà été motivé avant mon inscription en Fle par la connaissance d'une jeune femme chinoise journaliste venue effectuer un stage sur mon lieu de travail. Devenue une amie, elle m'a proposé de venir travailler en Chine à Pékin en tant qu'expert ou enseignante pour une durée contractuelle de 3 ans. J'ai alors été enthousiasmée par cette opportunité professionnelle. Cependant, ma motivation profonde a été provoquée par ses qualités humaines et de cœur, ainsi que par la découverte de la philosophie, de la culture et de la calligraphie chinoises. Ces aspects m'ont confortée dans ma volonté de communiquer avec ce qui représente pour moi la source originelle de l'expression : le langage. L'option du chinois est devenue une passion et j'envisage d'en faire l'étude la plus complète possible. Placée dans une situation d'apprenant et extrêmement motivée, j'ai été conduite à mener une double réflexion qui me permettra, je l'espère, une meilleure appréhension de mes futures activités. La didactique d'une langue étrangère est complexe. Aussi figureront dans ce rapport d'apprentissage d'une langue nouvelle, la démarche pédagogique de l'enseignante (sa méthode, ses supports de travail, les activités proposées aux étudiants lors de ses cours), mais aussi ma propre expérience d'apprentissage du chinois, en insistant sur les grandes difficultés rencontrées lors des différentes étapes de l'appropriation de ce nouveau système linguistique, ainsi que les réactions du groupe d'apprenants dans lequel j'ai été intégrée.

Ces trois orientations de l'analyse seront traitées en alternance tout au long des différents points abordés dans ce rapport.

Document

Conclusion

Pour conclure, je dirais que la découverte de ce nouveau système linguistique a été une très grande leçon de modestie et d'émerveillement face aux possibilités d'apprentissage que tout individu possède en lui. Le fondement essentiel est, de toute évidence, la motivation. Cependant, force est de constater que la clef de voûte de la réussite est l'enseignant, à l'écoute de l'apprenant.

En effet, par son savoir-faire, il rend l'étudiant autonome et conscient des mécanismes d'appropriation de la langue qui régissent son comportement et son adaptation à un nouvel environnement linguistique.

Ce cours, au-delà du véritable plaisir de l'acquisition d'un nouvel outil de communication, m'a permis de ressentir une impression très particulière : celle d'être une toute petite pousse de bambou, symbole de la droiture de cœur et de l'esprit pour les Chinois, qui aura peut-être le bonheur de grandir dans le respect de l'harmonie du monde et de la nature, entre ciel et terre.

Je me suis alors demandée si l'apprentissage d'une nouvelle langue pouvait influencer l'évolution de la personnalité de l'apprenant.

Sans hésiter je répondrais oui, car le choix et l'apprentissage d'une langue nouvelle ne sont pas anodins : découvrir de nouveaux concepts conduit, après analyse, à les intégrer psychologiquement, s'ils sont en adéquation avec sa propre personnalité. Alors naît une relation affective entre la langue, la culture qu'elle véhicule, la philosophie, les individus qui en sont natifs, leur mode de pensée et lui.

Il est donc évident que cette osmose ne peut pas rester sans effet sur le « moi » profond de l'apprenant.

En tout état de cause, c'est une ouverture exceptionnelle à autrui, à « l'universel humain ».

Éléments de correction des activités

Contenu

Analyse de l'extrait n° 1 (chapitre 2)	109
Analyse de l'extrait n° 14 (chapitre 3)	111
Analyse des extraits n° 29 et n° 30 (chapitre 4)	112

Analyse de l'extrait n° 1 (chapitre 2)

Cette description présente des informations très variées et indispensables pour l'analyse de l'activité.

Ainsi, l'étudiant décrit :

- la durée de l'activité (environ 40 minutes),
- la place de l'activité dans la séance (2^e activité),
- le type d'activité (apprentissage),
- le domaine d'apprentissage (lexique),
- les supports utilisés (vidéo, cassette audio, objets divers),
- les modalités de travail (classe et travail individuel),
- les tâches demandées,
- les compétences sollicitées (compréhension orale),
- les différentes phases de l'activité.

Cependant, concernant ce dernier point, les phases identifiées par l'étudiant ne sont pas exactes. En effet, il n'a identifié que deux phases (écoute de l'explication des mots nouveaux et écoute du dialogue avec ce qui en découle) alors qu'en réalité il y en a quatre. Ce qu'il a identifié de manière globale comme la seconde phase de l'activité se décompose encore en 3 phases distinctes : écoute du dialogue, répétition des mots nouveaux et traduction des phrases.

La description semble être relativement détaillée, mais en réalité elle n'est pas suffisamment précise. En effet, l'étudiant reste sur un plan trop général, ce qui ne permet pas une interprétation précise de l'activité. La description est parfois floue, dans la mesure où il présente une activité qu'il dit récurrente tout en donnant des précisions relatives à une ou plusieurs activités en particulier. Ainsi, nous ne savons pas s'il s'agit de l'activité de la troisième séance ou s'il est question de toutes les activités de compréhension orale. Par exemple, nous ne savons pas si l'activité a réellement duré 40 minutes et nous ne connaissons pas non plus le support utilisé (cassette ou vidéo). Cette volonté de faire une description d'une activité spécifique tout en rappelant les éléments récurrents dans le cours nuit donc à la clarté de la présentation.

Si l'on regarde la grille d'observation d'une séance dite « grille macro », nous pouvons constater que les données fournies par l'étudiant correspondent exactement à celles que nous vous demandons de recueillir de façon assidue après chaque séance. Ce sont des informations qui, recueillies de façon régulière, donnent un très bon aperçu général du cours.

Si l'on regarde en revanche la grille d'observation d'une activité, dite « grille micro », nous nous apercevons que seulement deux aspects du processus de l'enseignement / apprentissage sont représentés dans cet extrait. Il s'agit des aspects qui concernent l'activité pédagogique et les interactions linguistiques. Il manque des données concernant l'enseignant et les apprenants, notamment tout ce qui relève du vécu de l'apprenant. Cet exemple montre bien que même une description qui semble être assez complète peut présenter des lacunes qui limitent forcément les possibilités d'analyse. D'où l'intérêt de l'usage des grilles d'observation.

Cet extrait d'une description d'activité présente plusieurs éléments pertinents qui doivent faire l'objet d'une analyse approfondie, notamment :

- les supports utilisés : types, utilisation, fonction, adéquation aux compétences sollicitées (analyse du point de vue de l'enseignement) ; adaptation aux apprenants, impact sur l'apprentissage, ressenti du groupe / de l'apprenant (analyse du point de vue de l'apprentissage) ;
- les interactions linguistiques : types d'interactions pendant les différentes phases de l'activité, usage des langues (la langue étrangère / le chinois uniquement), rôle des dessins et de la gestuelle pour l'aide à la compréhension.

Reportez-vous au chapitre 3 pour ce qui concerne plus précisément l'analyse des données issues de l'observation.

Analyse de l'extrait n° 14 (chapitre 3)

La présentation des contenus sous forme d'un tableau est très astucieuse. Elle permet à la fois d'organiser en catégories les contenus linguistiques abordés et de mettre en parallèle les contenus linguistiques et les contenus culturels.

Ce tableau n'est cependant pas suffisant pour présenter les contenus abordés.

D'une part, il manque des remarques personnelles (les ressentis, l'appréciation personnelle, la satisfaction personnelle, qui sont de l'ordre de la subjectivité) et l'analyse de l'étudiante concernant la pertinence de ces contenus par rapport à ses attentes, aux objectifs affichés du cours, au niveau des apprenants, etc. D'autre part, la remarque concernant la méthode n'est pas liée aux contenus abordés, mais à l'analyse de la méthode de langue ; elle devra être développée dans la partie portant sur l'usage des supports.

Cette répartition sous forme de tableau entre éléments linguistiques et éléments culturels est certainement celle de la méthode même (le manuel support du cours), l'étudiante l'aurait reprise, d'où sa remarque sur la méthode ici, dans les contenus (et non dans ce qui concerne les supports). De plus, c'est grâce à cette présentation qu'on se rend compte des liens entre langue et culture (volontaires d'après elle, qui viennent de la méthode et de sa logique). Donc il ne nous semble pas si incohérent de le dire à ce stade, elle peut aussi expliciter qu'elle anticipe sur la présentation des supports et qu'elle développera cet aspect sur la méthode plus loin.

En conclusion, l'étudiante n'a effectué que la première étape du travail qui lui était demandé : la mise à plat des données, mais n'est pas allée plus loin, n'a pas traité, analysé ces données, ce qui est dommage.

Analyse des extraits n° 29 et n° 30 (chapitre 4)

L'introduction témoigne d'une bonne présentation : elle est bien construite et bien équilibrée. Les composantes essentielles d'une introduction s'y trouvent : d'abord une réflexion générale sur l'apprentissage d'une langue nouvelle qui amène le contexte précis de cet apprentissage, à savoir le présent module du cursus Fle. Cela permet d'introduire le choix de la langue et les motivations de ce choix. S'agissant des motivations personnelles profondes, l'étudiante s'attarde sur les raisons qui l'ont poussée à apprendre cette langue. Elle évoque ensuite ses objectifs et aborde la dernière composante de l'introduction : l'annonce du plan qui constitue le défaut principal de cette introduction.

En effet, la phrase qui a pour fonction de faire le lien entre les objectifs et l'annonce du plan témoigne d'un changement de ton et paraît assez artificielle : « La didactique d'une langue étrangère est complexe. » Suit un paragraphe qui n'annonce pas vraiment le plan, mais les contenus traités, sans mettre en évidence la logique de progression et même la suite des idées : « Ces trois orientations de l'analyse seront traitées en alternance tout au long des différents points abordés dans ce rapport. » Cette phrase de clôture donne l'impression d'un fouillis, comme si l'étudiante rédigeait l'introduction en premier et non pas en dernier, comme cela est de coutume, et comme si elle n'était pas encore tout à fait sûre de l'ordre dans lequel elle allait traiter ces contenus.

Le second extrait présente une très bonne analyse dans un langage très plaisant.

Même si l'introduction est intéressante, on a l'impression que l'étudiante a subi un changement important entre le début et la fin de son travail, comme si l'apprentissage l'avait littéralement transformée. Elle souligne d'ailleurs l'influence de cet apprentissage non seulement sur ses savoirs et ses savoir-faire mais aussi sur sa propre personnalité. De toute évidence, elle tire donc de cette expérience un très grand bénéfice personnel et cela apparaît à travers son écriture. Elle évoque une « très grande leçon de modestie et d'émerveillement », ce qui témoigne à la fois de sa curiosité, de son ouverture, mais aussi de son recul par rapport à ce vécu. Elle emploie une jolie métaphore filée pour traduire le bilan de son expérience : « ...être une toute petite pousse de bambou, symbole de la droiture du cœur et de l'esprit pour les Chinois, qui aura peut-être le bonheur de grandir dans le respect de l'harmonie du monde et de la nature, entre ciel et terre ». Elle souligne aussi, dans cette expérience, l'importance de ses motivations et de cette façon, elle fait un retour sur son point de départ. Elle aussi, comme l'auteur de l'extrait n° 18, débouche sur la question d'un enrichissement interculturel : « en tout état de cause, c'est une ouverture exceptionnelle à autrui, à « l'universel humain ».

Index des extraits

Extrait n° 1 : une activité de compréhension orale en cours de chinois	37
Extrait n° 2 : motivations à l'apprentissage du japonais	43
Extrait n° 3 : caractéristiques de la langue hongroise	45
Extrait n° 4 : syntaxe et mentalité hongroises	47
Extrait n° 5 : stage d'immersion en langue basque	48
Extrait n° 6 : tableau noir, poèmes et vidéo	51
Extrait n° 7 : expérience de la méthode directe	53
Extrait n° 8 : leçon de russe à partir d'un article de journal	55
Extrait n° 9 : bilan d'un enseignement : des plaisirs et des frustrations	58
Extrait n° 10 : apprendre une langue à travers une autre langue étrangère	60
Extrait n° 11 : incompréhension et frustration	61
Extrait n° 12 : complexe et inhibition	61
Extrait n° 13 : de l'hétérogénéité d'un groupe et de sa dynamique	63
Extrait n° 14 : contenus du cours suivi	67
Extrait n° 15 : construction non satisfaisante d'un rapport	75
Extrait n° 16 : exemple d'un sommaire incomplet	80
Extrait n° 17 : exemple d'une introduction intéressante	83
Extrait n° 18 : exemple d'une conclusion riche et pertinente	85
Extrait n° 19 : exemple d'annexes inadaptées	88
Extrait n° 20 : utilisation des pronoms personnels « je » et « nous »	92
Extraits n° 21 et n° 22 : problèmes de morpho-syntaxe	95
Extraits n° 23, n° 24 et n° 25 : problèmes lexicaux	96
Extraits n° 26 et n° 27 : problèmes stylistiques	100
Extrait n° 28 : utilisation inadaptée des temps verbaux	101
Extraits n° 29 et n° 30 : ouvrir et clôturer le texte	104

Annexes

Contenu

Annexe 1 : Liste des langues relevées dans les rapports d'étudiants.....	116
Annexe 2 : Attestation d'assiduité	118
Annexe 3 : Attestation sur l'honneur	119
Annexe 4 : Demande de dispense d'apprentissage.....	120
Annexe 5 : Lectures complémentaires.....	121

Annexe 1. Liste des langues relevées dans les rapports d'étudiants

Il nous a paru intéressant de relever les langues choisies par les étudiants inscrits à notre cursus les trois dernières années. Cette liste permet de montrer la variété des langues offertes à l'apprentissage dans les quatre coins du monde.

Langues européennes

Langue	Pays
Basque	France, Espagne
Breton	France
Croate	Croatie
Danois	Danemark
Finnois	Finlande
Frison	Pays-Bas
Gaélique d'Ecosse	Ecosse
Gaélique d'Irlande	Irlande
Gallois	Pays de Galles
Grec moderne	Grèce
Hongrois	Hongrie
Islandais	Islande
Langue des Signes Française	France
Lituanien	Lituanie
Néerlandais (hollandais)	Pays-Bas
Norvégien	Norvège
Polonais	Pologne
Russe	Russie
Serbe	Serbie-Monténégro
Slovène	Slovénie
Slovaque	Slovaquie
Suédois	Suède
Tchèque	République Tchèque
Turc	Turquie

Langues des autres continents

Langue	Pays
Amharique	Ethiopie
Arabe classique / standard	Pays du Maghreb et Moyen Orient
Arabe dialectal	Pays du Maghreb, Moyen Orient
Bahasa indonesia (indonésien)	Indonésie
Cantonais	Dialecte chinois (Canton)
Chinois (Mandarin)	Chine (langue officielle)
Coréen	Corée
Persan (farsi)	Iran
Guarani	Amérique du sud
Hausa	Nigeria
Hawaïen	Iles Hawaï
Hébreu moderne	Israël
Hindi	Inde
Hindoustani	Iles Fidji
Japonais	Japon
Khmer (cambodgien)	Cambodge
Malgache	Madagascar
Moore	Burkina Faso
Nahuatl	Langue amérindienne (langue des Aztèques) parlée au Mexique
Népal	Népal
Quechua	Langue amérindienne (langue des Incas) parlée en Bolivie et au Pérou
Shimaorais (shimaoré)	Mayotte (France TOM)
Souahili (swahili)	Iles Comores
Tamoul	Inde
Thaï	Thaïlande
Tagal (Tagalog)	Philippines (Manille)
Touareg	Dialecte berbère parlé au Sahara
Vietnamien	Vietnam
Walis	Ile Ouvéa (Polynésie)
Wolof	Sénégal
Yorouba	Nigeria
Xhosa	Afrique du sud

Annexe 2. Attestation d'assiduité

Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle
Diplôme d'université Fle de 3^e année de licence

ATTESTATION D'ASSIDUITÉ

Je soussigné(e)

Professeur à (indiquez obligatoirement et de façon lisible le nom et les coordonnées complètes de l'établissement : adresse complète, téléphone, fax, E-mail)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

déclare que l'étudiant(e)

a suivi 25 heures de cours de¹

de² à

de niveau débutant et a participé activement à l'apprentissage de cette langue.

Appréciations sur le déroulement de l'apprentissage :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Fait à

Le

Signature et tampon :

¹. Indiquez le nom de la langue.

². Indiquez la période de façon précise (jour, mois, année).

Annexe 3. Attestation sur l'honneur

Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle
Diplôme d'université Fle de 3^e année de licence

ATTESTATION SUR L'HONNEUR

NOM :

Prénom :

N° d'étudiant :

Adresse postale :

Tel. :

E-mail :

Je soussigné(e)

déclare sur l'honneur n'avoir jamais suivi des cours de langue

.....
ou n'avoir jamais été en contact avec cette langue (ni par un séjour dans le pays, ni par mes origines, ni par l'intermédiaire de mon conjoint) avant mon inscription au diplôme d'université Fle de 3^e année de licence.

Fait à

Le

Signature :

Annexe 4. Demande de dispense d'apprentissage

Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle
Diplôme d'université Fle de 3^e année de licence

DEMANDE DE DISPENSE

NOM :

Prénom :

N° d'étudiant :

Adresse postale :

Tel. :

E-mail :

*À l'enseignant responsable du module
Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle*

Je soussigné(e)

sollicite une dispense pour le module « Apprentissage d'une langue nouvelle » du diplôme d'université Fle de 3^e année de licence.

Je joins à ma demande **une attestation d'assiduité** (rédigée ou traduite en français) délivrée par l'organisme dans lequel j'ai suivi cet enseignement, **une attestation sur l'honneur** certifiant la non-connaissance préalable de cette langue et **une lettre expliquant les motifs de la présente demande**.

De plus, j'indique ci-dessous les éléments suivants :

Année d'apprentissage :

Langue concernée :

Volume horaire :

Lieu d'apprentissage (pays, ville, institution) :

J'ai bien noté que le rapport d'apprentissage d'une langue nouvelle reste obligatoire et devra porter sur l'expérience faisant l'objet de ma dispense.

Fait à

Le

Signature :

Annexe 5 : Lectures complémentaires

Martinez Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

Laborde-Milaa Isabelle, *Ecrire un rapport de stage*, Paris, Seuil, 1999.

Chen François, *Le dialogue*, Desclée de Brouwer, Presses littéraires et artistiques de Shanghai, Paris, 2002. (essai).

Alexakis Vassilis, *Les mots étrangers*, Paris, Gallimard, 2002. (roman).