

N°23

& RECHERCHES

La pédagogie
Freinet
en classe
de langue
vivante

P R A T I Q U E S



L'hyppodès
comme un
en petites
va manger

poney

5€

INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE
• PÉDAGOGIE FREINET •

surlotte

Gérald SCHLEMMINGER

La pédagogie Freinet en classe de langue vivante

2001, 2e édition, revue et augmentée, Nantes, ICEM – Pédagogie Freinet

Table des matières

	Introduction	2
1	Bref récapitulatif de la situation actuelle de l'enseignement des langues	3
2	La pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues vivantes; la langue étrangère comme moyen de communication	5
2.1	Les techniques de communication	6
2.2	Les outils de gestion des apprentissages.....	9
2.3	Les outils de gestion du groupe - classe	11
3	Le concept du tâtonnement expérimental et la méthode naturelle en classes de langues	12
4	Quels procédés d'enseignement dans une classe de type Freinet ?.....	15
5	La mise en place progressive des outils et techniques	17
6	Fichiers pour la classe de langues : bibliographie commentée	20
	Bibliographie.....	32

Introduction

Notre recherche se base sur l'analyse de 174 écrits d'enseignants de langues publiés à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement Freinet entre 1966 et 1988 (articles peu connus dont les plus importants sont reproduits dans la bibliographie). La première publication sur les techniques Freinet en cours de langue au collège concerne l'anglais et date de 1966 (M. BERTRAND)¹. Compte tenu de la diffusion des publications² et de l'importance du secteur "Langues vivantes" et des activités de la "Commission Langues" du mouvement Freinet (I.C.E.M.) nous pouvons avancer une estimation prudente de 2000 à 2500 classes de langues touchées par les techniques Freinet depuis 1966. Certes, ces chiffres paraissent peu élevés vu le nombre d'élèves apprenant une langue étrangère à l'école; mais ce résultat est considérable si l'on prend en compte les possibilités d'innovation pédagogique dans l'enseignement morcelé du second degré. Ce matériel et nos propres expériences pédagogiques en classe au collège, au lycée et à l'université nous permettent de tenter une première approche de l'impact des techniques Freinet dans les cours de langues. Nous ne nous étendons pas sur les problèmes méthodologiques d'un travail de recherche concernant l'évaluation d'une innovation pédagogique (voir à ce sujet G. SCHLEMMINGER 1994); nous nous contentons ici de présenter quelques éléments pratiques de cette pédagogie en classes de langues.

Nous proposerons, en premier lieu, un rappel de la situation de l'enseignement actuel. Puis nous aborderons ce que peut apporter la pédagogie Freinet en classes de langues. Nous y présenterons ses différentes techniques et outils. Ensuite, nous nous poserons la question de savoir quels concepts de langue et quelles méthodes cette pédagogie emploie. Par ailleurs nous analyserons quels procédés d'enseignement elle utilise par rapport à la classe de langue "habituelle". Enfin, nous nous permettrons de donner quelques conseils pour la mise en place progressive de ses techniques et outils.

¹ Voir la bibliographie à la fin de la brochure.

² Dans les années 1970, le tirage de *La Brèche* (1974 - 1984), revue du mouvement Freinet où la plupart des articles ont été publiés, se situe entre 500 et 600 exemplaires. Environ 10% de tous les articles de *La Brèche* concernent l'enseignement des langues.

Notre hypothèse de travail est que la pédagogie Freinet, avec ses concepts de la pédagogie du travail, permet une ouverture de la classe vers l'extérieur, vers l'étranger, tout en favorisant l'apprentissage formel de l'outil linguistique. Les techniques de production et de communication nécessitent un emploi réel de la langue étrangère tant à l'intérieur de la classe qu'avec l'extérieur. Elles suscitent donc une approche plus communicative d'acquisition de la langue et transforment la salle de classe en lieu d'échanges.

1 La situation actuelle de l'enseignement des langues

«Les Français ne savent pas parler les langues étrangères.» Voilà une affirmation colportée par tout le monde comme une certitude, comme un axiome. En tant que spécialiste, est-ce que nous allons conforter ce jugement ? Est-ce un fait inaliénable ? Faisons d'abord une mise en garde : ne nous trompons pas de cible. La plupart des enseignants font un travail très sérieux en classes de langues. Ce n'est pas de leur faute si le "parlé" des élèves ne correspond pas aux attentes sociales. Ce qui est en question c'est la méthodologie d'enseignement et, sa science de référence, la didactique des langues vivantes.

Faisons d'abord un petit retour en arrière : Ceux parmi nous qui ont fait leur scolarité pendant les années cinquante - soixante se souviennent, peut-être encore, de certains de leurs manuels de langues. Nous avons vu, en allemand par exemple, des textes de leçons qui – dans les premières années de l'apprentissage – nous familiarisaient avec la mythologie allemande de la vallée du Rhin comme SIEGFRIED et les NIBELUNGEN, les contes régionaux (par ex. "le joueur de flûte de HAMELN"), les personnages tragiques de la littérature allemande tels WILHELM TELL, FAUST... Par ailleurs, certaines personnes de cette génération pratiquaient un allemand très soigné. – C'était l'époque de la méthodologie active à forte connotation culturelle. Vu d'aujourd'hui, la méthode d'enseignement peut être considérée comme élitiste. Elle s'adressait à une minorité qui fréquentait le lycée et ne correspond plus à un enseignement de masse. De plus cette méthode n'était pas toujours très motivante : l'approche orale et directe de la langue étrangère était négligée au profit d'exercices de version - thème et d'exercices de transformation.

Puis, il y a eu la grande révolution avec la méthodologie audiovisuelle à la fin des années soixante. La linguistique moderne entraine dans la classe de langue. Exit la culture : il ne s'agit plus alors de transmettre un héritage, mais de fournir des techniques et des méthodes dans le cadre d'un enseignement de masse. Le procédé direct intégral et la technique audiovisuelle dominent dorénavant l'acte pédagogique. L'image, présentée simultanément à l'audition de la réplique, devient un support essentiel à la compréhension du dialogue qui forme maintenant la leçon. Cette image est censée parer aux interférences causées par l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction mentale. La théorie psycholinguistique sous-jacente à cette nouvelle approche stipule que, seulement par le biais de l'image, une association réussie entre le concept et son signifiant en langue étrangère pourrait se mettre en place. L'image devient alors la réplique obligatoire dans le conditionnement audiovisuel du texte³. Dans la conduite de la classe, les actes pédagogiques sont dominés par un séquençement rigide. Ils laissent peu de marge à l'enseignant dans le choix des procédés ou de leurs agencements et peu d'initiative à l'élève. L'interaction verbale suit la matrice du dialogue construit où le professeur (ou la bande magnétique) prime sur l'expression verbale de l'élève. L'aspect technique et "rituel" de cette méthodologie, la trop forte intégration didactique autour d'un support audiovisuel fait parfois perdre de vue qu'au centre de l'apprentissage devrait se trouver l'élève.

Certes, le paradigme audiovisuel a évolué depuis. Le côté béhavioriste du "pattern drill" structural a été abandonné au profit d'exercices mieux contextualisés, les dialogues, moins artificiels, se sont davantage rapprochés du langage parlé du pays étranger; les procédés audiovisuels se sont quelque peu assouplis, etc. Mais que constatons nous lorsque nous évaluons des élèves après un cycle d'étude, en l'occurrence au niveau du Brevet des collèges et du baccalauréat ? Ils savent dire des phrases isolées, souvent d'un niveau simple, en rapport avec un texte; ils ont un savoir passif de structures de langues assez complexes, parfois très littéraires, mais ne savent pas entretenir correctement une conversation simple de tous les jours dans la langue étrangère; ils prétendent souvent qu'ils ont un déficit en grammaire...

Que signifie ce constat au niveau méthodologique ?

³ Dans les méthodologies précédentes, l'image était une simple représentation d'un lexique; d'un point de vue sémiotique, elle devient analytique et référentielle.

- La linguistique et ses concepts continuent à dominer la didactique des langues :
 - . Même si elle s'appelle aujourd'hui la théorie des actes de parole, la pragmatique, ou la linguistique de l'énonciation, son objet reste essentiellement la phrase, la réplique du dialogue ; elle ne concerne pas le discours.
 - . Soumis à la linguistique, l'apprentissage suit les besoins d'une progression grammaticale et lexicale qui correspond peu aux besoins de la communication. Le modèle de langue réduit celle-ci à ses seules aspects fonctionnels et systématiques, négligeant ainsi ses fonctions sociales, interactives, voire régulatrices de la langue et ses aspects affectifs, voire inconscients, vecteurs d'échanges interpersonnels.
- Le contenu idéologique véhiculé dans le manuel se résume souvent à la famille moyenne de pays industrialisé : de peur de véhiculer des stéréotypes de l'étranger, la langue est réduite à sa structure linguistique; le culturel n'a qu'une place anecdotique.
- La communication en classe se résume à un dialogue artificiel (récitations, réponses de mots-phrases monoréférentiels) entre le professeur et l'élève où le contenu de la réponse n'a que peu de valeur communicative : l'élève cherche l'énoncé que l'enseignant voudrait bien obtenir comme réponse.

Face à ce constat, que peut-on faire ? Y-a-t-il autre chose à faire que de cultiver la nostalgie d'anciennes méthodes à orientation plus culturelle et où une élite parlait convenablement un idiome étranger ? – Il n'y a pas *la* solution, il y a de nombreuses pistes à défricher. L'une d'elles peut être la pédagogie Freinet en classes de langues.

2 La langue étrangère comme moyen de communication

Pourquoi apprendre une langue étrangère ? Pourquoi parler en langue étrangère dans une salle de classe ? La question essentielle de l'apprentissage d'une langue est celle de la communication; elle est celle du pourquoi parler en langue étrangère dans la situation de classe. Une fois que l'élève aura trouvé pour lui une réponse, il saura apprendre aisément cette langue étrangère. C'est donc le déploiement des procédés et réseaux de communication qui induisent le processus de l'apprentissage. Les

techniques Freinet y trouvent leur place : elles se situent dans la lignée de la Pédagogie du travail. Les notions-clés sont la production et l'ouverture de la classe vers le monde extérieur, le milieu socioculturel environnant ou lointain, l'étranger. Elles permettent de construire un réel circuit de communication aussi bien à l'intérieur de la classe qu'avec l'extérieur. La maîtrise de la langue étrangère n'est plus un exercice scolastique mais devient une activité socialisée. Les motivations se situent en amont de la chaîne des actes pédagogiques : partir des pratiques socialisées de communication pour motiver l'expression personnelle.

Nous présenterons d'abord les principales techniques de communication permettant la mise en place d'un travail de production et une ouverture de la classe de langue. Ensuite, nous exposerons les outils de gestion des apprentissages, puis les outils de gestion du groupe classe tels qu'ils peuvent se trouver dans une classe de type Freinet.

2.1 Les techniques de communication

La correspondance interscolaire avec une ou plusieurs classes à l'étranger ne constitue pas un élément isolé qui se greffe ponctuellement sur le travail habituel, mais elle constitue pendant toute l'année la base des apprentissages et de la vie de la classe de langue. Elle conditionne le choix des contenus, l'organisation du cours. Elle influence aussi, comme nous le verrons plus loin, l'emploi des méthodes et des procédés d'enseignement. Elle est outil de base pour tout échange, de toute communication. L'envoi des documents très variés (écrits, enregistrements sonores, vidéos, illustrations...) se fait de classe à classe par tous les moyens de transmissions possibles : la voie postale, le Fax, le réseau télématique, etc.

Cette multitude dans le contenu, dans les moyens de transmissions et de correspondants demande une certaine organisation coopérative. Seule une certaine rigueur et une coordination entre les classes et leurs responsables permet d'éviter que la communication sombre dans le chaos par la surabondance de documents que la classe n'arrive pas à exploiter (documents trop longs, trop difficiles, mal écrits / enregistrés...). Elles permettent aussi d'éviter que la source se tarisse parce que les élèves n'auraient plus rien à se dire.

Il faut donc décider, collectivement, à propos de quel

dossier la classe et, quels élèves, vont produire pour les correspondants tels documents, demander tels renseignements. Il s'agit de se répartir les tâches et penser à l'échange bilingue, car le partenaire souhaite aussi profiter du fait qu'il correspond avec des "native speaker". Dans une classe de langue, à trois heures hebdomadaires, la mise en place d'un échange devient un défi. Il s'avère que dans les classes pour débutants la correspondance s'effectue souvent individuellement : chaque élève a un partenaire dans l'autre classe auquel il écrit la moitié du texte dans sa langue maternelle, l'autre moitié en langue étrangère. Il garde un double (pour garder une trace de ce qu'il a écrit) et demande souvent à son camarade à l'étranger de lui peaufiner son texte écrit en langue étrangère. Ces textes peuvent être accompagnés par des documents produits collectivement. A dates fixes, l'ensemble des documents individuels est envoyé à l'adresse de l'établissement partenaire.

Dans des classes supérieures, le niveau de langue étant plus élevé, les textes devenant plus volumineux, la correspondance individuelle s'avère plus difficile. Ici, les enseignants recourent souvent au "questionnaire" : Les élèves élaborent, dans leurs langues maternelles, des questions précises mais ouvertes à propos d'un sujet qu'ils souhaitent approfondir. Ils l'envoient sous forme photocopiable à leur classe partenaire. Ces élèves le remplissent dans leurs langues maternelles et le renvoient. Il est alors évalué, par exemple en petits groupes, ensuite les résultats sont présentés et discutés collectivement. Bien sûr, les élèves s'engagent aussi à remplir des questionnaires qui leur parviennent de leurs correspondants.

Une correspondance peut s'accompagner d'un voyage-échange et permet ainsi d'approfondir les relations.

Le journal de classe est le lieu de publication du travail coopératif : Un choix des documents de la correspondance, des enquêtes, des questionnaires évalués, etc. y seront, après vote, publiés. Un "choix de textes" permet de sélectionner les textes personnels publiables. Pour être lu, le journal doit être impérativement bilingue. Il est envoyé aux correspondants, vendu aux camarades de l'école et parents; il est transmis au chef d'établissement, voire à l'inspecteur. Le journal constitue la quintessence du travail de la classe. Certains de ses textes peuvent tout à fait devenir la base d'apprentissages linguistiques.

Dans le cadre d'une classe coopérative, le **texte libre** constitue l'un des moyens essentiels de communication : il s'agit de l'expression personnelle écrite de l'élève. A la base de l'écriture, aussi en langue étrangère, il y a la motivation personnelle et le désir de communiquer. L'élève est incité à écrire quand il peut puiser dans la richesse de la vie de classe et de ses échanges (correspondance, journal, sortie-enquête, etc.), quand il y a un lieu de production (le temps de travail individuel permettant l'écriture), de publication (le journal...) et des outils stimulant l'écriture (la bibliothèque de classe, un fichier d'incitation à l'écriture guidée, un atelier d'écriture, etc.). Mais ce lieu d'expression demande aussi des protections. Elles s'énoncent en lois telles que : "On ne se moque pas de l'autre", etc. Elles concernent le contenu aussi bien que la forme linguistique du texte. La classe est un lieu fermé. Ce qui est dit et présenté ne sort pas de la classe sauf si l'auteur et l'enseignant l'autorisent; l'auteur peut garder l'écrit pour lui sans que la classe en prenne connaissance, sans qu'il soit publié. Il va de soi que le texte libre n'est jamais noté.

La bibliothèque de classe est constituée de tout document utile pour la classe de langue : différents manuels, dictionnaires, prospectus, livres, cartes, revues, photos, publicités, etc. Les textes libres non publiés dans le journal ne sont pas oubliés : reliés en albums, ils trouvent leur place dans cette bibliothèque et peuvent être relus par les autres. Si l'enseignant change pour chaque cours la salle de classe, cette bibliothèque peut se trouver entreposée et consultable au C.D.I. de l'établissement.

L'imprimerie de C. FREINET a toujours sa place à l'école primaire pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans les classes de langues, elle a laissé la place d'abord à la machine à écrire puis à des technologies plus modernes telles que l'ordinateur et la photocopieuse. Cette évolution des techniques est nécessaire vu le peu de temps imparti aux cours de langues. Elle ne dispense pas la classe d'utiliser d'autres techniques, en coopération avec le professeur de dessin, telles la sérigraphie, la linogravure, etc. Elle ne dispense pas non plus la classe et l'enseignant d'une utilisation réfléchie de la photocopieuse pour éviter des amas de photocopies que personne ne consulte...

2.2 Les outils de gestion des apprentissages

Les fichiers autocorrectifs servent principalement à l'assimilation et à la fixation des faits de langue. Nous rencontrons en classes de langues des fichiers de grammaire, de compréhension écrite, d'expression écrite, etc.⁴ Il s'agit de fichiers en deux parties : fiche de travail - fiche de correction. Ces dernières fiches se trouvent à part et ne sont consultées qu'une fois l'exercice terminé. Ces fichiers permettent un travail individualisé où l'élève s'entraîne, à son rythme, pour corriger les erreurs, dépasser les difficultés qui lui sont propres, ou – pour parler en linguiste – qui sont propres à son interlangue).

Le plan de travail individuel : Il s'agit d'un contrat à durée limitée qui impose un nombre minimum de travaux à effectuer. Il offre à l'élève la possibilité de réaliser toutes sortes d'écritures (compte rendu, résumé, album, fiche d'écriture, texte libre...) et d'exercices dans le cadre imparti. L'élève peut alors travailler à son rythme, selon ses centres d'intérêt. Il peut réaliser ce plan au moment du travail en groupe et aussi à la maison. Cette organisation évite au professeur de corriger de multiples fois le même devoir...⁵

Nous reproduisons, ci-après, un exemple de plan de travail d'une classe d'anglais du premier cycle, utilisé par M. BERTRAND (1967 : 32).

4 Pour les fichiers de langue actuellement disponibles dans les différentes langues, voir le numéro 3 (1993) de la revue *TRACER* qui consacre un dossier complet à ce sujet.

5 Dans beaucoup de classes, il y a aussi un plan de travail collectif. Il constitue le planning hebdomadaire ou mensuel du travail à effectuer. Il a été discuté au préalable.

BILAN DE TRAVAIL

du au

TRAVAIL COLLECTIF

Correspondance	date	thème développé
USA		
GB		

TRAVAIL INDIVIDUALISE

Exposé(s) préparé(s) :

Magnéto. A I :

A II :

A III :

Lectures :

Trav. autocorrectifs Grammaire :

Traduction :

Correspondance	date	thème développé
USA		
GB		

Recherches personnelles :

- Ce que je pense de mon travail :
- Je voudrais faire (ou étudier) :

*Le professeur :**Les parents :*

2.3 Les outils de gestion du groupe - classe

Ces outils s'inspirent de la Pédagogie institutionnelle. Le terme "institutionnel" n'est pas ici à prendre dans le sens "d'établi", mais dans une perspective dynamique. Il s'agit, d'après Jean OURY, de l'institution de systèmes de médiation. A l'intérieur de ceux-ci les personnes ne sont plus simplement face à face, mais ils parlent de quelque chose qui existe; ils œuvrent sur quelque chose qui existe en dehors d'eux et dont ils sont responsables⁶.

La définition des groupements permet une organisation de la classe en sous-groupes fonctionnels : équipes de production, ateliers, groupes de travail...

La définition des fonctions et rôles permet de définir les statuts et les responsabilités : président de séance, secrétaire; chef d'équipe / d'atelier, responsable (du courrier, d'un groupe, de la bibliothèque de classe, des fichiers...), etc. L'accession à ces responsabilités et statuts est déterminée par les compétences et le niveau de maturation (reconnus et affichés dans "les couleurs de compétences" et "les ceintures de comportement").

La définition des lieux et des limites permet de mieux désigner le sens des moments collectifs et individuels de production et d'apprentissage, elle aide à leur gestion : il y a un moment précis pour l'exposé - débat, pour le travail individuel / de groupe, pour la découverte des documents, etc.

Il existe un lieu central de parole et de décision : le **conseil**⁷. Au Conseil sont instituées les règles qui déterminent le travail, la vie du groupe-classe. Au conseil peuvent être discutés les statuts de chacun, les rôles, l'organisation des lieux. Il a le pouvoir de créer, modifier ou supprimer des institutions dans la classe. Certaines lois peuvent y être élaborées ou modifiées. C'est lors du conseil que sont traités la plupart des conflits. Chacun peut y faire des critiques, demander des sanctions. Mais

⁶ Pour plus d'information voir les ouvrages de Jean OURY, Fernand OURY, etc. dans la bibliographie.

⁷ Nous nous référons ici à SCHLEMMINGER, G. / GEFFARD, P. (1992). Cf. aussi GENESE DE COOPERATIVE (1981 : 19).

aussi y faire entendre remerciements et félicitations.

Le conseil est donc un lieu de régulation et de médiation; les propositions deviennent règles de vie et font la loi à tous. Il permet une reconnaissance de possibilités différentes de chacun et une définition (évolutive) des rôles et des statuts. C'est l'institution conseil qui oriente la classe non plus à partir de rapports à deux, mais au travers de relations médiatisées par une instance tierce. Fernand OURY a dit du conseil qu'il est à la fois le cerveau, l'œil et le rein du groupe.

Si le maître est le garant de la Loi, responsable de la classe et détenteur du droit de veto, l'institutionnalisation permet l'accession à des pouvoirs limités, donc réels, dans la classe. Des lois écrites, certaines élaborées collectivement, sont plus accessibles pour tous, maître y compris.

3 Le concept du tâtonnement expérimental et la méthode naturelle⁸ en classe de langue

En pédagogie Freinet, les enseignants n'ont pas développé de procédés d'enseignement spécifiques pour apprendre une langue. C'est en exerçant son activité de producteur de langage que l'élève apprend la langue. C'est-à-dire que, par le tâtonnement expérimental et l'expression libre, l'élève fait des essais, analyse et émet des hypothèses à propos de la langue étrangère; il les vérifie, aidé par la correction individuelle ou collective. Cette recherche se caractérise par une grande perméabilité à l'expérience où le groupe-classe joue le rôle de "recours-barrière". L'élève intègre le savoir et le savoir-faire linguistiques par les voies qui lui sont

⁸ Lorsque nous parlons des méthodes naturelles, il s'agit moins de procédés d'enseignement précis que d'une théorie générale d'apprentissage qui se situe dans la tradition de la psychologie sensualiste et associationniste : la connaissance se construit à partir des impressions sensorielles élémentaires (la vue, l'ouïe, le toucher...); un travail comparatif et associatif des différentes sensations, complété par le travail de la mémoire, permet de laisser des empreintes dans "l'esprit" fixées comme "idées". Toute acquisition ne se fait pas spontanément mais par expérience à même la vie et le milieu, le maître met en place des sollicitations "naturelles", extraites de contextes non scolaires (c'est-à-dire qu'il pose le cadre pour que la correspondance, les enquêtes, etc. puisse être réalisées).
Cf. aussi : G. SCHLEMMINGER (1993).

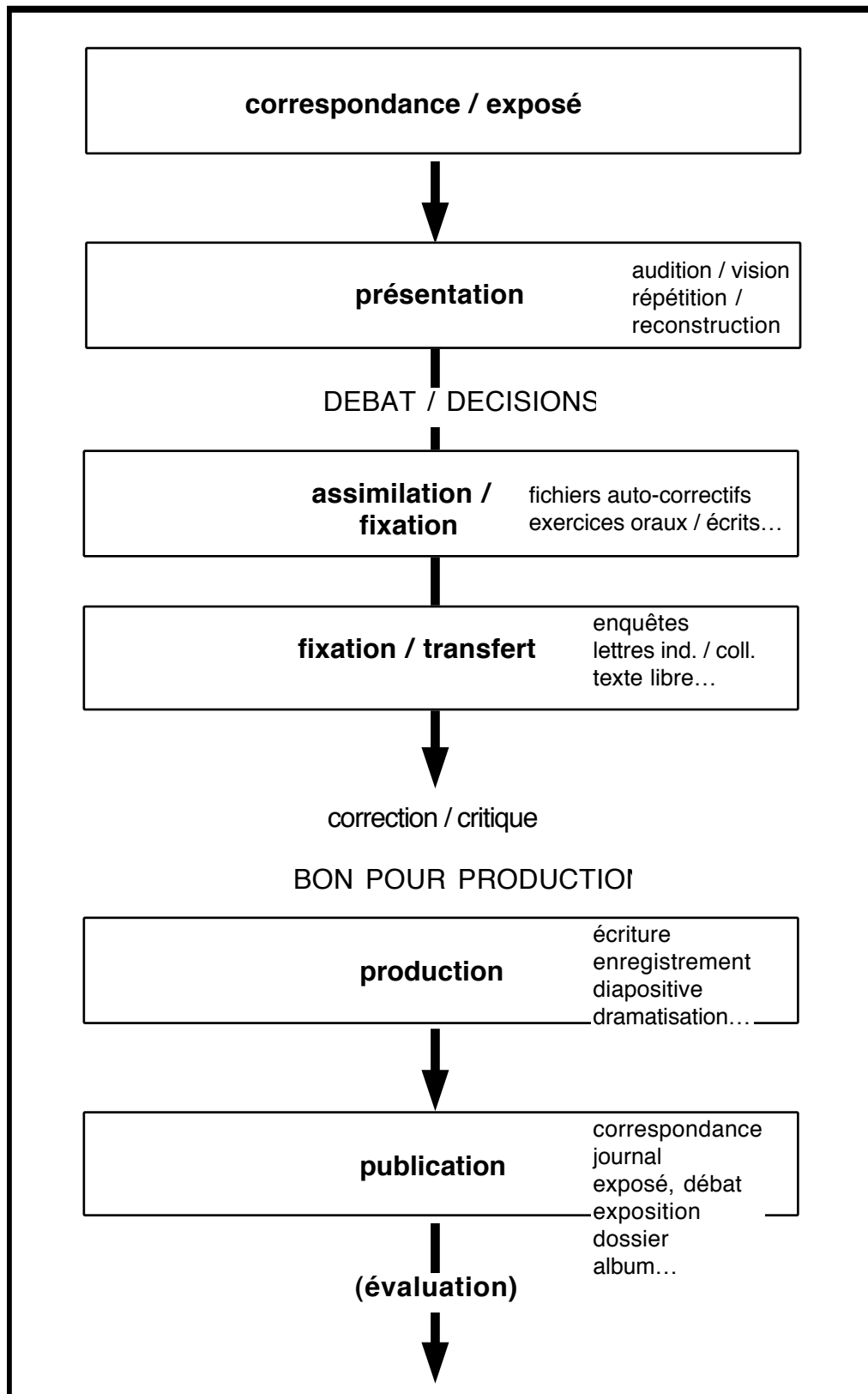
propres. Ainsi, il se construit "sa" langue étrangère (en psycholinguistique, nous parlons de la construction de l'interlangue) qui, au fur à mesure des expériences, se rapproche davantage de la langue cible.

L'emploi correct de la langue est subordonné à son usage individuel. Puisque l'objectif du cours de langue de type Freinet est la communication avec autrui, l'importance est donnée au message, à son contenu qu'il s'agit de transmettre ou de comprendre. La forme linguistique n'est qu'un outil, certes nécessaire à une bonne compréhension et émission du message, mais elle ne constitue pas un but en soi.

La maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue précède la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique. L'important reste la compréhension du message. C'est son contenu qui motive l'utilisation et donc l'apprentissage des structures.

Comment s'articulent ces techniques et outils avec les actes pédagogiques pratiqués dans la classe de langue ? Nous reproduisons ci-dessous un schéma qui indique la place des techniques Freinet. Nous expliciterons ce schéma par la suite.

Les techniques FREINET en classe de langue



4 **Quels procédés d'enseignement dans une classe de type Freinet ?**

Prenons comme référence les phases de l'apprentissage telles qu'on les nomme en didactique des langues : la découverte du sens, l'assimilation, la fixation, le transfert, l'évaluation.

La découverte du sens : Selon les situations de classe et le niveau de langue, les procédés utilisés pour la découverte du sens des faits de langue nouveaux selon la méthode naturelle sont variables. Par exemple il s'agit simplement de prendre connaissance d'un courrier : l'enseignant, voire un élève qui a réceptionné le courrier et l'a déjà analysé, fait un résumé du contenu en langue maternelle; le texte est lu ensuite et les éléments jugés trop difficiles ou n'ayant que peu d'intérêt linguistique pour le moment, sont traduits et (éventuellement) notés dans le cahiers de grammaire (pour un travail ultérieur). D'autres fois, parce que le matériel se prête pour un travail linguistique plus approfondi, par exemple un prospectus envoyé par la classe de correspondance, la découverte du sens se fait par des procédés directs à l'aide de supports iconographiques, de gestes, etc. Elle peut aussi s'effectuer, en présence du document, à travers une analyse comparative des langues et la construction d'hypothèse sur le sens; il s'agit alors d'un dialogue entre élèves, entre élèves et professeur. Le professeur peut aussi choisir une approche de compréhension globale : il fait une première lecture du document (ou l'audition s'il est enregistré) pour discuter (en langue étrangère) du sens global avec les élèves. D'autres façons de procéder à la découverte du sens sont possibles.

Cette première approche ne s'avère en principe pas trop difficile, car les élèves se souviennent de ce qu'ils ont demandé à leurs correspondants, se souviennent des acquis antérieurs, etc. Ensuite, avec l'aide du professeur, ils procèdent, en présence du document, à l'exploration du sens détaillé par tâtonnement. Cette phase d'appropriation du sens s'effectue tout normalement en langue maternelle.

Les procédés d'appropriation du sens sont donc soumis aux conditions de l'utilisation et de communication du document pour la classe. L'objectif premier reste la compréhension. Au groupe-classe et au

professeur de décider, après avoir pris connaissance du document, s'il vaut la peine d'être approfondi par la suite. Rappelons que les procédés d'assimilation ne sont mis en œuvre que lorsque le sens des faits nouveaux est maîtrisé par l'élève.

L'assimilation : Dans une classe de type FREINET, c'est à l'enseignant de sélectionner les faits de langue qui méritent d'être appris d'une manière active, ceux qu'il faut seulement savoir reconnaître et ceux qui ne comportent aucun intérêt. Il s'ensuit alors les procédés d'assimilation habituels, tels qu'ils sont aussi prônés par la méthode audiovisuelle (audition fractionnée – répétition et reconstruction collectives et individuelles – lecture...) sur lesquels nous ne nous étendrons pas ici.

La fixation et le transfert : L'étape la plus importante de l'apprentissage, celle de la fixation et du transfert, consiste dans le réemploi des mots assimilés dans des situations nouvelles. Dans la méthode audiovisuelle, elle se limite souvent au travail des exercices du manuel. Dans une classe de type FREINET, c'est la phase la plus intensive et longue : la correspondance interscolaire et l'enquête engendrent l'introduction de multiples outils, tels que le texte libre, le journal, la sortie-enquête, l'exposé, le débat... ainsi que la mise en place de techniques de gestion des apprentissages (le plan de travail, les fichiers autocorrectifs de travail individuel, etc.) et gestion de groupe : l'organisation du travail en groupes, l'attribution de fonctions, rôles et responsabilités assumés par les élèves, le Conseil... Cette phase se passe donc dans un contexte de communication réelle en langue étrangère :

- la discussion sur l'utilisation et l'exploitation des documents (de la correspondance, etc.)
- l'exploitation même des documents : faire un résumé pour le journal, faire un exposé...
- les réponses individuelles et collectives à effectuer : description de la réaction de classe, présentation de faits semblables vécus par les élèves, demande de supplément d'information, recherches de documents pour les correspondants...

Cette activité coopérative amène un changement fondamental du statut de la langue étrangère en classe de langue : elle devient un réel moyen de communication dans la classe et avec l'extérieur.

Évaluation : En classe de type Freinet, elle n'est pas

sommative, mais formative et individuelle. Elle s'effectue essentiellement par le biais du plan de travail, à l'aide de "brevets". La progression dans les apprentissages est reconnue et affichée dans "les couleurs de compétences". Dans les classes s'inspirant de la pédagogie institutionnelle, ce tableau est complété par celui des "ceintures de comportement" indiquant le niveau de maturation de l'élève dans le cadre de la vie sociale du groupe-classe.

Le modèle de l'apprentissage actuellement dominant stipule qu'un élève, apprenant une langue étrangère, passerait par les mêmes étapes que celles qu'il a vécues lors de l'apprentissage de sa langue maternelle. En classe de langue, il ne ferait que réactualiser cette compétence linguistique innée. C'est ce modèle (appelé "naturaliste"), qui, à quelques variantes près, reste souvent la matrice pour la construction des manuels de débutants. Ainsi, les auteurs des manuels ont souvent tendance à vouloir mettre l'élève au même niveau et dans la même situation qu'un "native speaker" en phase d'apprentissage de sa langue maternelle. Ils prennent l'apprenant pour quelqu'un qui ne sait pas téléphoner, se mettre à table, faire les courses, etc. Ce modèle met sur le même plan l'acquisition des techniques culturelles et des structures linguistiques correspondantes. Cependant, les premières sont généralement déjà acquises (lorsqu'il s'agit de cultures occidentales), les dernières restent à apprendre. Cette confusion a comme conséquence de présenter à l'élève – surtout au débutant – une réduction exagérée, non seulement linguistique mais aussi conceptuelle de la complexité du monde et des relations humaines. Ce décalage entre les capacités intellectuelles et linguistiques réelles et celles exigées par le manuel induit une tendance à l'infantilisation de l'apprentissage qui n'est pas pour motiver l'apprenant. Ce décalage va grandissant avec la maturité de l'élève.

5 La mise en place progressive des outils et techniques

Un espace de production n'est pas un lieu de défoulement. En effet, une discipline de chantier nécessaire à un processus de production peut s'instaurer. Par conséquence, les premiers éléments que le professeur de langue peut instituer en début d'année, c'est la discussion des buts de tout travail en classe de langue : Comment et où pouvons-nous obtenir des

informations, dans quels buts ? A qui nous adressons-nous ? Comment pouvons-nous rendre publics nos résultats de travail ? Quelle production entamons-nous ?

Puis, nous pouvons mettre en place le libre choix du sujet de travail : à partir de quel(s) document(s) travaillons-nous ? pour combien de temps ? Que voulons nous apprendre au niveau du contenu et des structures linguistiques ? La troisième institution est le "débat" : chaque travail de dossier est suivi d'une discussion. Cet espace de liberté est essentiel pour toute pédagogie de production.

La classe suit une progression vers l'autonomie. Le libre choix du travail nous semble être l'élément essentiel pour tout travail coopératif de production. Nous conseillons de l'instaurer dès le premier cours. Il nous paraît cependant dangereux de donner aux élèves, d'entrée, le pouvoir de présider un moment de classe, ne serait-ce que l'exploitation d'un document. Si l'enseignant veut prendre les élèves au sérieux et leur reconnaître une capacité dans la gestion du groupe-classe, il faut éviter de leur donner l'illusion de détenir un pouvoir. L'exercice du pouvoir ne s'improvise pas, sinon cela devient une manipulation s'intitulant : "l'élève qui joue au professeur". Cet exercice du pouvoir s'apprend à travers des responsabilités, il se manifeste par un certain type de comportement social. Il y a donc une lente maturation. Cette progression doit être clairement définie et énoncée, si possible dès le début de l'année. Ainsi, un élève peut présider un choix de texte lorsqu'il est – au niveau du comportement social – capable d'écouter l'autre, de demander la parole, etc.⁹

C'est seulement la reconnaissance de ces différences qui permet aux élèves, en difficultés, de s'intégrer. Il serait néfaste pour le groupe et la production de donner à un élève un pouvoir, même limité, pour lequel il n'a pas les compétences requises. Dans une classe traditionnelle, seule la performance scolaire permet à l'élève d'être reconnu. Une production coopérative, à travers ses multiples tâches, fonctions et responsabilités, offre de multiples possibilités pour entrer dans le groupe. Le pouvoir limité et pour un moment précis, sur l'ensemble du groupe-classe lors d'un moment de travail, constitue alors l'ultime stade d'une

⁹ Des maître-mots, consignés sur une fiche de travail, des durées de travail fixées à l'avance, etc. servent alors au président de guide et lui donne une certaine assurance et sécurité dans l'exécution de sa fonction.

compétence sociale accomplie.

Quant à l'exercice du pouvoir, prenons l'exemple du respect des horaires à l'intérieur du cour, il permet à l'élève - président d'abord de mieux situer les différentes parties du travail et il lui permet de mieux articuler le cours par la suite. Cette règle discutée et énoncée lui ouvre aussi la possibilité d'une certaine souplesse dans la gestion du travail. Tant de minutes ont été prévues pour qu'un certain travail soit réalisé. Les circonstances montrent parfois qu'il est nécessaire de prolonger, de raccourcir, de reporter, etc. Le président de séance peut modifier les temps car la règle a été dite. Le président dispose donc d'un pouvoir précis et ne peut en user à sa guise. Nous ne sommes plus dans le flou fusionnel avec des rapports de force directs, mais dans des rapports de travail où les relations sont médiatisées.

Comme fonctions et tâches, il est conseillé d'instaurer le secrétariat du cours auquel nous pouvons déléguer les tâches suivantes : le secrétaire remplit le cahier de texte que nous contresignons, il ramasse et distribue les papiers de travail et les cahiers. En plus, il peut y avoir deux responsables pour les fichiers de grammaire et deux responsables du courrier pour nos correspondants; il y a un groupe responsable pour la prochaine production du journal, etc. Chaque groupe de travail a un responsable. L'enseignant doit les réunir régulièrement pour discuter sur le fonctionnement des groupes de travail et leurs problèmes. Au début de l'année, il doit assumer lui-même la fonction du président des différents moments collectifs. Il s'agit tant de l'articulation de ces lieux (distribution de la parole, délimitation des temps, avertissement aux gêneurs, etc.) que de l'exploitation linguistique des documents.

C'est seulement au cours du deuxième trimestre que certains élèves auront acquis le niveau de compétence pour assurer la présidence de quelques moments de classe. Ils seront alors capables d'assumer l'exploitation raisonnée d'un document, de distribuer la parole, de faire respecter une atmosphère de travail, tâches difficiles lorsqu'il s'agit d'un groupe de 37 élèves...

6 Fichiers pour la classe de langues : bibliographie commentée

Dans cette bibliographie, nous recensons seulement de réels fichiers conçus pour le travail individualisé des élèves. Nous ne tenons pas compte des multiples cahiers et livres qui – même accompagnés des solutions – ne permettent que difficilement un travail en autonomie de la part des élèves. De plus, ceux-ci ont été mis sur le marché sans expérimentation préalable en classe (comme c'est le cas pour la plupart des fichiers) pour améliorer leur qualité et connaître l'utilisation qu'en font les élèves. Il s'avère que peu de fichiers ont été conçus spécialement pour la classe de langue. Il apparaît que tous ceux présentés ici peuvent s'employer en langue, en les adaptant parfois légèrement.

Il est évident que la plupart des fichiers sont d'origine allemande. Cela s'explique par un foisonnement d'expérimentations pédagogiques particulièrement intense et méconnu en France. En Angleterre et en Espagne, il n'y a pas de tradition de "mouvement de réformes pédagogiques" qui auraient pu inspirer ce type de travaux (remontant aux débats autour de concepts tels que "pédagogie", "studiométrie", "fichier scolaire coopératif", "enseignement individualisé" dans les années 1920). A notre regret, surtout les enseignants de l'espagnol restent donc un peu sur leur faim en lisant cette bibliographie. – Pour les petites maisons d'édition, nous indiquerons également leur adresse.

- **BARTENS, Brigitte (1990) : *Achtung - fertig - Deutsch 1*, Westermann, Braunschweig.**

Fichier de grammaire et de vocabulaire pour l'allemand : format A 5, fiches cartonnées, en couleurs, 60 fiches, correction au dos de chaque fiche, 1 liste de vocabulaire, 10 fiches de travail individuel, 1 fiche guide.

Il a été conçu pour l'Allemand, langue maternelle, niveau C.E.1 / C.E.2. Cependant, il se laisse utiliser facilement dans un cours d'allemand langue étrangère, même à l'école primaire, car il est d'une utilisation très facile ; les tâches à effectuer sont représentées par des symboles.

- **Darmstädter Freinetgruppe (1991) : *Lesekartei*, Pädagogik-**

Kooperative e.V., Bremen (4e édition)¹⁰.

Fichier de vocabulaire pour l'allemand : format A 4, fiches non cartonnées, en noir et blanc, sans correction, environ 100 fiches.

Chaque fiche comporte un petit texte qu'il s'agit de compléter ou accompagner de questions auxquelles il faut répondre. Ce fichier, s'adressant à des élèves allemands à l'école primaire, reprend les situations de leur vie quotidienne, leur vie d'élève d'école primaire allemande ; il comporte peu d'éléments de civilisation. Il est à regretter qu'il n'ait pas la qualité de conception que l'on trouve dans les fichiers de lecture, conçus par le mouvement Freinet français (voir plus loin).

Pour la classe de langue et bien que les instructions de chaque fiche soient représentées par des symboles faciles à comprendre, la progression lexicale du fichier reste très forte. Pour que l'enseignant de langue puisse l'utiliser – le fichier s'adapte bien aux 2e / 3e années d'apprentissage de l'allemand – il doit faire un tri et éliminer des fiches trop difficiles (= un quart du fichier).

Pour faciliter l'autocorrection, l'enseignant devrait ensuite coller la correction au dos de chaque fiche et la mettre sous chemise transparente. Ce procédé facilite l'utilisation des feuilles non rigides, et les protège.

Ce travail de préparation vaut la peine car le vocabulaire touche les scènes de la vie quotidienne. Il correspond tout à fait au champ lexicale des manuels des premières années d'apprentissage. Rappelons que ce fichier est exclusivement d'ordre lexical et n'inclue aucun élément de civilisation, ce que l'on pourrait regretter dans le cadre d'un cours de langue vivante.

- ***Deutsche Grammatik in Frage und Antwort. Eine Wiederholungskartei (1980), Langenscheidt, München.***

Fichier de révision grammaticale pour l'allemand : format 10,3 cm x 8,6 cm, cartonné, noir et blanc sur fond marron, 100 fiches, correction au dos de chaque fiche.

Ce fichier s'adresse aux apprenants d'Allemand langue étrangère, niveau avancé. L'idée de base de ce fichier autocorrectif nous paraît intéressante. Mais il renferme de nombreux inconvénients pédagogiques, car on s'aperçoit qu'il n'a jamais été expérimenté avant sa publication. Son format est trop petit, la perte des fiches semble être

¹⁰ Adresse : Pädagogik-Kooperative • Goebenstraße 8 • D-2809 Bremen • Allemagne.

programmée, l'écriture est trop petite, trop de phrases d'exercices par fiche, etc.

Le niveau lexical de ce fichier de grammaire est beaucoup trop élevé. (Est-il conçu au seul usage des étrangers vivant en Allemagne ?) Il y a absence de progression grammaticale à l'intérieur d'un point de grammaire, il y a trop peu de fiches par difficulté grammaticale, etc. L'utilisation pédagogique de ce fichier nous paraît bien compromise.

- ***Fichier Cuisine - lecture (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

Fichier créatif de lecture en français : format A 4, cartonné, noir et blanc sur fond coloré, une quarantaine de fiches, une fiche pédagogique, un index des recettes.

Fiche recto : les ingrédients sont représentés par une image, accompagnée du mot et de la quantité du produit à mettre ; fiche verso : les étapes de la préparation, par étape un dessin et une seule phrase. Ce fichier s'adresse aux enfants de CP. Mais comme il s'agit de recettes de cuisine (pour adultes), il peut être utilisé tel quel pour les débutants en Français langue étrangère.

Il est étonnant qu'aucun éditeur n'ait pensé à faire élaborer un pareil fichier pour d'autres langues, car sa conception est très facile et l'application pratique évidente.

- ***Fichier de lecture. Fichier 01 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier 02,(s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier 03 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier A1 (1986), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier A2 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier A3 (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier B (1989), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier C (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier D (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

- ***Fichier de lecture. Fichier Presse (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

Fichier autocorrectif de lecture en français : format A 5 (sauf pour

Fichier C et D qui sont en A 4), cartonné, noir et blanc, 50 fiches, fiche de correction en plusieurs exemplaires ; fiches de travail individualisé pour l'élève, fiche d'utilisation pour l'enseignant.

Ce sont des fichiers de lecture dont la progression va du débutant en lecture, français langue maternelle, classe CP (= Fichier 01) jusqu'à la lecture complexe pour des élèves en classe de 6e / 5e au collège. Il s'agit de fichiers de lecture silencieuse, sans recours ni au déchiffrage ni à l'oralité. Les auteurs des fichiers ont préféré la production de sens à la production de sons. Les fichiers ont pour objectif de développer des attitudes variées vis-à-vis du message écrit (lecture par anticipation, par formulation d'hypothèses, lecture d'affinement de la perception visuelle, lecture non linéaire, lecture sélective, lecture fine, etc.). Les fiches mêlent étroitement les activités de prévision et les activités de vérification, car l'un des aspects les plus importants des progrès en lecture consiste à réduire la quantité d'informations visuelles nécessaires à la perception du message.

Les fiches ne comportent aucune consigne, elles sont en général construites de la même manière : au recto se trouve le titre, un dessin, un texte, etc. ; au verso, la découverte de sens et son évaluation par des questions. Les auteurs ont voulu cette évaluation la plus rapide et la moins contraignante possible. Les réponses sont donc réduites à une phrase, parfois même à un numéro, car le travail, c'est de lire, de comprendre le sens de l'écrit le plus rapidement possible et non pas être un prétexte à des exercices écrits qui n'ont plus rien à voir avec la lecture.

Les premiers fichiers (01, 02, 03) ne sont pas des outils pour démarrer l'apprentissage proprement dit de la lecture. Ils peuvent cependant y contribuer largement en développant, au cours même de l'apprentissage, des attitudes qui aideront les élèves dans leur démarche.

Ces fiches peuvent être utilisées telles qu'elles en Français langue étrangère pour débutants jusqu'au niveau baccalauréat. Cette transposition peut s'effectuer d'autant plus facilement que le vocabulaire débutant est simple. Par ailleurs, les situations et types de lecture ne se confinent pas dans un monde enfantin, ce qui aurait empêché, comme c'est souvent le cas avec d'autres matériaux issus de l'enseignement de français langue maternelle pour débutants, son utilisation avec des élèves plus âgés.

- ***Fichier d'orthographe. Fichier B (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***¹¹
- ***Fichier d'orthographe. Fichier C (s.a.), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***
Fichier autocorrectif de l'orthographe française : format A 5, cartonné, noir et blanc, 100 fiches, correction au dos de chaque fiche ; fiches test (sans correction), fiches de travail individualisé pour l'élève, fiche récapitulative pour l'enseignant.
Les deux fichiers ont été conçus pour l'entraînement autocorrectif pendant les premières années d'apprentissage de la langue maternelle française à l'école primaire. Mais il est très facilement utilisable en classe de français langue étrangère, deuxième, troisième années d'apprentissage, car la progression est très "lente", chaque point d'orthographe est étayé par plusieurs fiches graduées en difficulté ; sur chaque fiche, il y a l'exemple de ce qu'il faut faire. L'enseignant doit éventuellement sortir les fiches dont le niveau lexique est trop élevé en classe de langue. Ce fichier s'adapte comme outil de révision même dans les classes de langues supérieures.
- ***FRADIN, Christian (1992) : "Good Morning". Pour une approche de l'anglais par le jeu à l'école élémentaire, C.R.D.P. des Deux-Sèvres, Niort.***
Fichier de jeu : format A 5, cartonné, noir et blanc sur fond de couleurs, 50 fiches.
Il ne s'agit pas d'un fichier autocorrectif pour l'élève mais d'un outil didactique pour l'enseignant répertoriant par fiche les actes de parole usuels et les propositions de jeux d'entraînement oraux et d'expression verbale possibles. Nous l'avons inclu dans notre bibliographie car il peut être une aide pratique pour la préparation des cours de langue à l'école primaire.
- ***GEUSS, Ute / HÖVEL, Walter (1996) : Schreiblandschaften ...und jedes Stück Papier ist schon ein Text – Mindscapes pour every day poets, Pädagogik-Kooperative e.V., Bremen.***
Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en allemand (langue maternelle) et en anglais (langue étrangère) : format A 4, cartonné, noir et blanc, quelques fiches en couleurs, 50 fiches, le recto est en allemand, la version anglaise est au verso.
Chaque fiche comprend une photo ou un montage-photo qui sert de

¹¹ Adresse : P.E.M.F. • 06376 Mouans-Sartoux.

"déclencheur" accompagnée de consignes d'écriture très variées. En fait, ce fichier peut être également utilisé pour l'incitation à l'expression orale (en photocopiant la fiche ou en en rétroprojectant un transparent au mur) pour toute la classe ou en petits groupes.

Il est à regretter que les consignes, certes toujours très originales, mais souvent trop longues, puissent constituer un handicap pour un travail en autonomie, en classe de langue vivante. C'est la raison pour laquelle ce fichier s'utiliserait plus facilement au niveau du lycée.

Ce fichier s'adresse à des élèves au collège, Allemand langue maternelle et en Anglais, à partir de la troisième année d'apprentissage. Il peut être également utilisé en Allemand, troisième, quatrième années d'apprentissage. Les consignes favorisent le travail en groupe.

- **GOBERT, R. / SEVE, A. (1993) : *Les comment à cause des pourquoi. Langue vivante seconde d'intégration véhiculaire*, Namur, éditions Erasme.**

Il s'agit d'un livre (format A 4) comportant environ 4000 fiches de tout type : des fiches pour l'apprentissage de nouveaux champs lexicaux, des points de grammaire, pour l'expression orale, écrite, etc.

Ce fichier-livre a été conçu spécialement pour le Français langue étrangère. Il constitue plutôt un outil didactique et pédagogique s'adressant à l'enseignant plutôt qu'à l'élève. Les fiches – en noir et blancs – sont photocopiables. (Voir également la présentation de ce fichier dans *Tracer* n° 9, mars 1996, pp. 5 - 15.)

- **Groupe Freinet à l'Institut Goethe de Paris (2000) : *Fichier de lecture pour débutants en Allemand / Lesekartei mit Selbstkorrektur*, Mouans-Sartoux, P.E.M.F.**

Fichier autocorrectif de lecture en allemand pour débutants : format A 4, cartonné, noir et blanc, 100 fiches (recto seulement). Le contenu des fiches touche aux différents domaines de la civilisation des pays de langue allemande. Ce fichier a été conçu spécialement pour les débutants en allemand langue étrangère, niveau école primaire / collège ; il est également utilisable avec des apprenants plus âgés, car il dépasse les centres d'intérêt des enfants. (Pour une présentation plus détaillée du fichier, voir *Tracer* n° 12.)

- **HERING, Jochen / ARBACH, Ludwig (1995) : *Vorhang auf. Gedichte*, Pädagogik-Kooperative e.V., Bremen (3e édition).**

Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en allemand, à partir de poèmes : format A 4, cartonné, noir et blanc, 100 fiches, fiches de correction à part (car une vingtaine de fiches sont en auto-correction).

Ce fichier s'adresse à des élèves au collège, Allemand langue maternelle, mais il peut être également utilisé en Allemand, troisième ou quatrième années d'apprentissage. Chaque fiche comprend un poème, accompagné d'une illustration et de consignes d'écriture, variées et originales.

L'enseignant peut également utiliser ces fiches pour travailler avec toute la classe à l'oral (type "explication de texte"). Les fiches ont le grand avantage de comporter des poèmes brefs ; les consignes ont pour objectif d'inciter l'élève à reformuler, à imaginer ce qu'il entend par certaines formules et métaphores, à créer lui-même un texte, etc. Par ces procédés, les auteurs s'éloignent de l'explication de texte habituelle et souvent fort ennuyeuse pour l'élève, afin d'arriver à une (re-) création active de l'original.

- **HÖVEL, Walter (1987) : *Freie Texte selber schreiben in Deutsch und Englisch, Warum nicht?*, Verlag Schulpraxis, Mülheim¹².**

Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en Allemand et en Anglais : format A 5, cartonné, en noir, blanc, bleu, 60 fiches ; le recto est en allemand, la version anglaise est au verso.

En fait, le titre "écrire des textes libres..." induit en erreur : ce n'est pas un fichier pour faire écrire des textes mais des fiches d'incitation à l'écriture personnalisée, en allemand et en anglais. Ce travail peut s'effectuer individuellement ou en atelier d'écriture. Les productions des élèves ne sont donc pas des textes libres, mais des textes à écriture guidée.

Le fichier a été conçu, pour des classes d'école primaire / collège (niveau 6e) en Allemand langue maternelle et en Anglais langue étrangère pour les 2e / 3e années d'apprentissage. En Allemand langue étrangère, on peut l'utiliser à partir de la troisième année d'apprentissage, non pas à cause des modèles d'écriture proposés qui seraient trop complexes, mais parce que les consignes en allemand sont trop difficiles pour un débutant. Si le professeur d'allemand veut mettre ce fichier à la disposition des élèves en travail autonome / individualisé,

¹² Adresse : Verlag Schulpraxis • Zehntweg 151 • D-45475 Mülheim • Allemagne.

il devra éventuellement trier les fiches pour sélectionner celles utilisables sans l'aide de l'enseignant.

- **HÖVEL, Walter / VIERKÖTTER, Otto / GEUß, Ute (1987) : *Warum nicht? Literatur handlungsorientiert (Sek. II)*, Verlag Schulpraxis, Mülheim.**

Fichier d'incitation à l'expression littéraire en allemand : format A 5, cartonné, noir et blanc avec 53 fiches, accompagné d'annexes (descriptif et conseils pédagogiques).

Les fiches donnent des pistes fort variées et originales sur la manière d'aborder un texte d'auteur et comment se l'approprier par des approches et techniques créatives. Ce fichier s'adresse aux élèves de collège / lycée en Allemagne, mais il est également utilisable en classe de première / terminale, Allemand LV 1. Il est conçu pour un travail individuel des élèves, mais l'enseignant peut aussi l'utiliser en coopération avec toute la classe. On peut regretter les consignes parfois un peu trop longues qui peuvent rebuter l'élève souhaitant travailler individuellement avec ce fichier.

- **KASPER, Joseph (1991) : *Schreib los! Bildimpulse für freie Schülertexte*, Kaleidoskop, Pädagogisches Atelier, Köln.¹³**

Fichier d'incitation à l'écriture et à l'expression libre en allemand à partir de photos : format A 4, non cartonné en noir et blanc, environ 100 fiches.

Il s'agit de photos ou de montages de photos souvent très originaux et surprenants, accompagnés de quelques phrases d'explication et / ou de consignes, qui ne peuvent que provoquer une réaction du lecteur. Le fichier s'adresse à des élèves allemands de 10 à 14 ans (niveau école primaire / collège), mais l'enseignant peut l'utiliser sans difficulté à partir de la troisième année d'apprentissage de l'Allemand. S'il veut que l'élève comprenne tous les textes et consignes, il doit éventuellement effectuer un tri ou cacher les textes.

- **KÖBLER, J. / JÄCKEL, Werner (1996) : *98 Lernposter Englisch*, AOL Verlag, Lichtenau¹⁴**

C'est un fichier-livre (format A 4, noir et blanc) reprenant, par fiche, une

¹³ Adresse : Kaleidoskop, Pädagogisches Atelier • Regentenstraße 53 • D-51063 Köln • Allemagne.

¹⁴ Adresse : AOL Verlag • Waldtsraße 17 - 18 • D-77839 Lichtenau.

difficulté de la langue anglaise. La présentation est très simple (dessin mnémotechnique et le mot) et s'adresse à des débutants. Ces fiches photocopiables sont conçues comme outil didactique pour l'enseignant. Elles peuvent être projetées par rétroprojecteur ou affichées au mur.

- ***Livrets programmés d'orthographe D (1979), Mouans-Sartoux, P.E.M.F.***

Il s'agit d'une collection d'une vingtaine de livrets autocorrectifs chacun d'une quinzaine de pages. Chaque livret reprend un point de l'orthographe française d'une manière très explicite et d'une progression à étapes minimales. A partir d'une observation de plusieurs phrases, l'élève est incité à formuler sa règle provisoire. Un petit test vérifie si l'hypothèse de l'élève a été juste. Celui-ci peut s'autocorriger, la solution se trouvant sur la page suivante. S'il n'a aucune erreur, il passe toute de suite au niveau supérieur de la règle ; sinon, des questions, puis des observations suivies d'exercices-test amènent l'élève à mieux cerner ses erreurs et à corriger sa première hypothèse sur la règle. Ainsi, par observation, constructions d'hypothèses et vérifications, la règle se construit d'une manière de plus en plus complexe et explicite.

Ces livrets s'adressent à l'école primaire (niveau CM), ils peuvent facilement être utilisés en Français langue étrangère à partir de la troisième année d'apprentissage.

- **ROEDER, Erik (1993) : *Lernkarussell*, Freiarbeit-Verlag, Lichtenau-Scherzheim¹⁵.**

Fichier autocorrectif de révision grammaticale pour l'allemand : format A 6, cartonné, en rouge et blanc, 90 fiches, livré avec le classeur ; correction au dos de chaque fiche.

Ce fichier s'adresse aux élèves Allemand langue maternelle, niveau collège, première / deuxième années. En Allemand langue étrangère, ce fichier peut être utilisé seulement au niveau du lycée (LV 1), car les explications grammaticales et les consignes, trop longues, sont en allemand. Les fiches sont souvent surchargées en explications et consignes, au détriment des exercices, ce qui rend le travail individuel et autonome plus difficile.

- **Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. / Pädagogik-Kooperative e.V. (1995) : *Aller Anfang leicht gemacht*, Pädagogik-**

¹⁵ Adresse : Freiarbeit-Verlag • D-77839 Lichtenau - Scherzheim.

Kooperative e.V., Bremen.

Fichier d'apprentissage et de révision du lexique allemand de base : format A 5, cartonné, noir et rouge sur fond ocre, une centaine de fiches, un répertoire des mots par ordre alphabétique, accompagné d'un dessin, une fiche pédagogique.

Chaque lettre de l'alphabet comporte une progression de cinq étapes :

1. Fiche recto : la lettre à étudier et un dessin d'objet commençant par cette lettre ; fiche verso : la lettre en écriture d'imprimerie et latine, en majuscule et minuscule.
2. Fiche recto : la lettre et plusieurs dessins d'objets dont certains commençant par cette lettre indiquée, d'autres pas ; la fiche verso apporte la solution.
3. Fiche recto : dessin et mots commençant par la lettre, mais non appariés ; fiche verso : l'appariement mot – dessin.
4. Fiche recto : des dessins d'objets comportant la lettre ; fiche verso : le dessin accompagné seulement de la place de la lettre étudiée.
5. Fiche recto : le dessin d'objet commençant par la lettre étudiée ; fiche verso : le nom de l'objet accompagné du dessin.

Ce fichier a été conçu pour l'apprentissage de l'écriture de l'Allemand langue maternelle. En le modifiant légèrement, ce fichier peut être facilement transposé en CM 2 pour l'initiation à l'allemand ; il faudrait par exemple ajouter les articles.

- **SCHREITMÜLLER, A. (1988) : *Englisch-Kartei "Verb-Game"*, Pädagogik-Kooperative e. V., Bremen.**

Fichier - jeu de révision des verbes anglais : format A 5, noir et blanc, cartonné sur fond marron, 240 fiches-jeu, fiches d'explication grammaticale (en allemand), notice du jeu (en allemand), une liste d'expressions, trois roues de jeu. Fiche-jeu recto : verbe et son complément accompagnés d'un dessin ; fiche-jeu verso : toutes les formes grammaticales du verbe et la traduction (en allemand).

Pour une présentation plus détaillée du fichier-jeu et des règles du jeu, voir : *Tracer* n° 3, sept. 1993, pp. 16 - 18.

- **SCHREITMÜLLER, A. et al. (1988) : *Adjectives : Opposites*, Pädagogik-Kooperative e. V., Bremen.**

Fichier - jeu de révision des adjectifs et des prépositions de l'anglais : format 10,5 x 7,5, noir et blanc, cartonné sur fond marron, environ 100 fiches, fiches d'explication grammaticale (en allemand), notice du jeu

(en allemand). Fiche-jeu recto : phrases lacunaires accompagnées d'un dessin ; fiche-jeu recto : solution.

Pour une présentation plus détaillée du fichier-jeu et des règles du jeu, voir : *Tracer* n° 3, sept. 1993, pp. 14 - 15.

- **VAN EUNEN, Kees / MOREAU, Jacques / DE NYS, Filip / WILDENBEEST, May (1990) : *Lesebogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben, Antwortblättern und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, Berlin.***

Fichier autocorrectif de lecture en allemand : classeur de format A 4 comportant 26 "leçons" (181 pages), non cartonné, noir et blanc, fiches de correction à part. Il a été conçu spécialement pour l'Allemand langue étrangère, niveau lycée ou apprenants adultes.

Cet ouvrage montre les limites du concept pédagogique du fichier. En effet, chaque unité comprend six pages densément remplies de textes et exercices variés autour d'un thème central. Il est peu probable qu'un élève veuille utiliser ce fichier en travail autonome, car chaque série de fiches demande un travail intense de plusieurs heures. Nous considérons ce fichier plutôt comme un manuel de préparation de cours très didactisé et immédiatement photocopiable.

Si l'enseignant souhaite l'utiliser comme un réel fichier autocorrectif, il devra effectuer un important travail de tri et de recomposition pour arriver à des fiches individuelles et utilisables. Nous ne mettons pas en question les bonnes intentions des auteurs, mais ce fichier n'a probablement jamais été expérimenté comme fichier en travail autonome.

Bibliographie

Ouvrages de pédagogie faisant référence à la pédagogie Freinet :

FREINET, C. (1975) : *La méthode naturelle*. Verviers, Marabout (3 vol.) [édité / réédité en 1968, 1970, 1971 en trois volumes séparés chez Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, premières éditions : 1947, 1951].

FREINET, C. (1975) : *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, A.Collin, Coll. Bourrelrier n° 326 [7e édition; première édition : 1964].

FREINET, C. (1976) : *L'expérience tâtonnée*. Cannes, C.E.L., Bibliothèque de travail et de recherche, 1976, n° 18-19, [première édition : 1948, Cannes, CEL, coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 36].

FREINET, C. (1976) : *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro [première édition: 1946].

FREINET, C. (1978) : *La santé mentale de l'enfant : les maladies scolaires, la dyslexie, la délinquance*, Paris, Maspéro [première édition : 1961]

FREINET, C. (1978) : *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [5e édition; première édition : 1949, Paris, Ophrys].

GENESE DE COOPERATIVE (1981) : "Techniques Freinet ? Pédagogie institutionnelle? De quoi parlons-nous?" in : *Artisans TFPI*, 1991, n° 7, p. 19.

LAFFITTE, R. (1985) : *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros.

OURY, F. / PAIN, J. (1972) : *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro.

OURY, F. / VASQUEZ, A. (1982) : *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Paris, Maspéro [première édition : 1967].

POCHET, C. / OURY, F. (1979) : *Qui c'est l'conseil !*, Paris, Maspéro.

POCHET, C. / OURY, F. / OURY, J. (1986) : «L'année dernière, j'étais mort...» signé MILOUD, Vigneux, Matrice.

VASQUEZ, A. / OURY, F. (1971) : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (2 vol.), Paris, Maspéro.

Publications de pédagogie Freinet concernant la classe de langue

ARMAND, G. (1976) : "Dans une classe d'anglais (6e)", in : *Cahiers Pédagogiques* n° 140 (1976), pp. 9 - 10.

BAILLET, D. (1979 a) : "Comment permettre aux élèves d'acquérir des structures. De l'utilité d'un fichier de grammaire." in : *La Brèche* n° 47 (1979), pp. 29 - 31.

BAILLET, D. (1979 b) : " Cahier de roulement allemand 1978 - 1979 : Synthèse", in : *La Brèche* n° 52 (1979), pp. 5 - 6.

BAILLET, D. (1980 a): "Classe d'allemand en 3^e : un trimestre vécu ensemble" in: *La Brèche* n° 60, 1980, pp. 27 - 31.

BAILLET, D. (1980 b) : "«L'enfant qui ne fait rien» (Synthèse de cahier de roulement d'enseignement de langues), in : *La Brèche* n° 62 (1980), pp. 9 - 10.

BAILLET, D. (1982) : "Travailler en équipe : synthèse d'un cahier de roulement", in : *La Brèche* n° 77 (1982), pp. 29 - 31.

BAILLET, D. (1984) : "Nous avons des correspondants allemands", in : *La Brèche* n° 98/99 (1984), pp. 3 - 5.

BAILLET, D. (1986) : "S'approprier une langue étrangère. L'enseignement de l'allemand au cycle d'observation", in : *Echanges CRDP Strasbourg* sept. 1984.

- BAILLET, D. / LEMERY, J. (1979) : "La part du maître... Libre expression en allemand" in : *La Brèche* n° 50 (1979), pp. 27 - 29.
- BALZINGER, S. (1986) : "Comment susciter l'expression personnelle des élèves par le biais d'un journal-recueil", in : *Langues Modernes* n° 6 (1986), pp. 67 - 72.
- BERTRAND, M. (1966) : "Bilan d'une expérience. Correspondances internationales dans le premier cycle." in : *L'Éducateur* n° 2 (1966).
- BERTRAND, M. (1967) : L'enseignement des langues au second degré. *Dossiers pédagogiques* n° 27 (1967)
- BERTRAND, M. (1969 a) : Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6e. *Dossiers pédagogiques* n° 44 (1969).
- BERTRAND, M. (1969 b) : "Expression libre et enseignement en langues vivantes", in : *L'Éducateur* n° 1 (1969), pp. 23 - 24.
- BERTRAND, M. (1975) : Live English. *Dossiers pédagogiques* n° 102 - 104 (1975).
- BERTRAND, M. (1977) : Psychomotricité et apprentissage de l'anglais", in : *La Brèche* n° 31 (1977), pp. 27 - 28.
- BERTRAND, M. (1979) : "Une approche de la grammaire anglaise au premier cycle", in : *La Brèche* n° 51 (1979), pp. 25 - 27.
- BONNEMASSON, A. et al. (1974) : "Thoughts about education. Synthèse du cahier de roulement Nervers II", in : *La Brèche* n° 3 (1974), pp. 20 - 22.
- CATTELIN, J. P. (1982) : La pédagogie, c'est ce qui se passe entre deux sonneries" in : *La Brèche* n° 74 (1982), pp. 1 - 2.
- COMMISSION LANGUES (1972) : "Langues vivantes", in : *L'Éducateur* n° 9 (1972).
- COMMISSION LANGUES (1974) : "L'anglais dans second cycle", in : *La Brèche* n° 2 (1974), p. 32.
- DAGOIS, D. et al. (1975) : "Démarrage en langues vivantes" in : *La Brèche* n° 11 (1975), pp. 25 - 28.
- DAGOIS, D. / HADDAD, K. (1977) : "Spiel und sprich mit uns!", in : *La Brèche* n° 32 (1977), pp. 21 - 22.
- FAVIER, C. (1982) : "Expression libre en espagnol", in : *Cahiers Pédagogiques* n° 207/208 (1982).
- FAVRY, R. (1970) : "Expression libre et enseignement des langues vivantes", in : *L'Éducateur* n° 6 (1970), pp. 43 - 49.
- FAVRY, Roger / FAVRY, Renée (1969) : "Programmation en grammaire espagnole...", in : *Bulletin Second degré*, fév. 1969.
- HADDAD, K. (1974) : "Was heißt <travail de groupe> in Deutsch? Synthèse cahier de roulement allemand 73/74", in : *La Brèche* n° 3 (1974), p. 23.
- HADDAD, K. (1976) : "Kar-tof-fel (synthèse de cahier de roulement 74/75)", in : *La Brèche* n° 15 (1976), p. 17.
- HADDAD, K. / C. ROY (1976) : "Reportage dans une classe d'allemand", in : *La Brèche* n° 21 (1976), pp. 16 - 19.
- LAUNAY, M. (1977) : "Historique des rapports de la pédagogie Freinet et de la formation des adultes" in : *Le C.R.E.U.* n° 3 (1977), pp. 27 - 32.
- LEMAITRE, C. (1974) : "L'anglais au CET", in : *La Brèche* n° 3 (1974), pp. 14 - 19.
- MAROIS, R. (1981) : "«Echanger avec des Français?» se disent les Anglais «Pourquoi ?»" in : *La Brèche* n° 67/68 (1981), pp. 15 - 16.
- MOREL, E. et al. (1977) : "Comment accueillir l'enfant qui va apprendre l'anglais" in : *La Brèche* n° 33 / 34 (1977), pp. 28 - 29.

- POITEVIN, J. (1975) : "L'utilisation de la BT sonore <Au sud de Londres>" in : *La Brèche* n° 9 (1975), pp. 21 - 22.
- POITEVIN, J. (1979) : "Qu'est-ce que la méthode naturelle en langue vivante?" in : *La Brèche* n° 53 / 54 (1979), pp. 4 - 5.
- POSLANIEC, M. / BERTRAND, M. (1977) : "A propos de psychomotricité et apprentissage de l'anglais" in : *La Brèche* n° 31 (1977), pp. 29 - 30.
- ROUCAUTE, N. (1970) : "Expériences sur l'exposé dans l'enseignement des langues (Espagnol), second cycle", in : *L'Éducateur* n° 11 (1981), pp. 22 - 24.
- SALA, M. (1977) : "Démarrage en Espagnol. Synthèse d'un cahier de roulement/Espagnol 75/76", in : *La Brèche* n° 25 (1977), pp. 25 - 28.
- SALAVIN, A. (1978) : "L'enseignement de l'espagnol : désirs et contraintes", in : *La Brèche* n° 36 (1978), pp. 23 - 25.
- SAPIN, M. H. (1976) : "L'allemand second cycle, synthèse du cahier de roulement «Kudelbums»", in : *La Brèche* n° 17 (1976), p. 8.
- SCHLEMMINGER, G. (1985) : "Der Freie Text. Konzeption eines lehrerunabhängigen Lehrbuchunterrichts" in : MÜLLER, B. D. [s. l. dir. d.] (1985) : *Textarbeit - Sachtexte*, München, Iudicium, pp. 105 - 147.
- SCHLEMMINGER, G. (1987) : "De l'innovation en didactique des langues à la réalité de l'enseignement" in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* n° 1 (1987) : 56 - 76.
- SCHLEMMINGER, G et al. (1991) : "Guillaume ne tient pas en place" in : *Artisans Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle* n° 8, 1991 : 21 - 26.
- SCHLEMMINGER, G. (1993) : "Construction d'un outil de travail autonome dans l'apprentissage d'une langue : le fichier autocorrectif de grammaire" in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, mars 1993, n° 11, pp. 75 - 93.
- SCHLEMMINGER, G. (1993) : "Méthode naturelle pour l'apprentissage des langues", in : *Le nouvel Educateur* n° 53, nov. 1993, pp. 19 - 22.
- SCHLEMMINGER, G. (1994) : *L'apprentissage guidé d'une langue étrangère : l'exemple de la pédagogie Freinet. Aspects historiques, systématiques et théoriques*, thèse d'université, Université de Bordeaux II, 560 p.
- SCHLEMMINGER, G. (1996) : *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes. Approche historique, systématique et théorique*, Bern, P. Lang, 304 p.
- SCHLEMMINGER, G. (1997) : "Réseaux pédagogiques, listes de diffusion et adresses de classes sur l'Internet", in : *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues*, mars 1997, n° 11, pp. 53 - 55.
- SCHLEMMINGER, G. (1997) : "Le fichier autocorrectif de lecture en allemand : des stratégies de lecture à mettre en place pour l'apprentissage guidé d'une langue vivante", in : *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues*, sept. 1997, n° 12, pp. 51 - 63.
- SCHLEMMINGER, G. (1997) : "Fichiers pour la classe de langue : Bibliographie commentée", in : *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues*, sept. 1997, n° 12, pp. 69 - 78. Online : <http://freinet.org/icem/langues/secl5.htm>
- SCHLEMMINGER, G. (1998) : "Lire et construire : le fichier autocorrectif de lecture de type Freinet", in : *Unterricht Französisch*, 1998, n° 32, pp. 12 - 16.
- SCHLEMMINGER, G. / GEFFARD, P. (1992) : "La Pédagogie institutionnelle. Une introduction" in : Groupe de Pédagogie Institutionnelle de la Gironde (s. l. dir. d.) (1992) : *Monnaies d'échanges. Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*, Bordeaux, Copifac, pp. 34 - 36.

Revue pour la classe de langue - Pédagogie Freinet :

TRACER, revue bi-annuelle (1993 - 1999), Adresse : Secteur Langues / I.C.E.M. – c/o G. SCHLEMMINGER - 23, rue de la République - 93230 ROMAINVILLE.

Le nouvel Educateur n° 53, nov. 1993 : Dossier : méthode naturelle pour l'apprentissage des langues. Adresse : P.E.M.F. 06370 MOUANS - SARTOUX Cedex.