

UNE MÉTHODOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

UNE MÉTHODOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES



PARTENARIAT

CONSEIL DE L'EUROPE & COMMISSION EUROPÉENNE
FORMATION-JEUNESSE

WWW.TRAINING-YOUTH.NET

T-kit
Une méthodologie
de l'apprentissage
des langues

Bienvenue dans la série des T-Kits

Certains d'entre vous se sont peut-être demandé : mais quelle est la signification de «T-Kit»? Nous pouvons apporter deux réponses à cette question. La première, la plus simple, se trouve dans la formulation complète, en anglais, de cette abréviation : «Training Kit», c'est-à-dire kit de formation. La deuxième est liée à sa sonorité, qui rappelle celle de «Ticket», le titre de transport qui nous permet de voyager. Ainsi, sur la page de couverture, le petit personnage appelé «Spiffy» tient un ticket, grâce auquel il va pouvoir partir à la découverte de nouvelles idées. Nous nous sommes imaginé le T-Kit comme un outil susceptible de servir à chacun de nous dans son travail. Plus précisément, nous souhaiterions le destiner aux travailleurs de jeunesse et aux formateurs et leur apporter des outils théoriques et pratiques pour travailler avec et/ou former des jeunes.

Cette publication est le fruit d'une année d'efforts collectifs déployés par des jeunes de divers antécédents culturels, professionnels et organisationnels. Des formateurs de jeunesse, des responsables d'ONG de jeunesse et des auteurs professionnels ont travaillé ensemble à la réalisation de produits de grande qualité, qui répondent aux besoins du groupe cible, tout en tenant compte de la diversité des approches de chacun des sujets en Europe.

Ce T-Kit n'est pas une publication isolée. Il fait partie d'une série de quatre titres publiés durant l'année 2000. D'autres suivront dans les prochaines années. Il s'inscrit dans le cadre d'un programme consacré à la formation des jeunes, conduit en partenariat par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe depuis 1998. Outre les T-Kits, le partenariat entre les deux institutions englobe d'autres domaines de coopération tels que des stages de formation, le magazine «Coyote» et un site Internet très dynamique.

Pour de plus amples informations concernant le partenariat (nouvelles publications, annonces de stages de formation) ou pour télécharger la version électronique des T-Kits, rendez-vous sur le site web du partenariat : www.training-youth.net.

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

© Conseil de l'Europe et Commission européenne, février 2001

La reproduction des textes et des images est autorisée
uniquement à des fins pédagogiques non commerciales, à condition que soit citée la source.

Cette publication ne reflète pas forcément le point de vue officiel de la Commission européenne ou du Conseil de l'Europe, de leurs Etats membres ou des organisations coopérant avec ces institutions.



T-Kit
Une méthodologie
de l'apprentissage
des langues

Coordination de la série des T-Kits:

Silvio Martinelli, Anne Dussap

Rédacteurs en chef de ce T-Kit:

Anne Dussap, Carla Van der Straeten, Sandrine Deguent

Auteurs de ce T-Kit: (voir aussi dernière page)

Philip Curran
Sandrine Deguent
Sian Williams Lund
Heather Miletto
Carla Van der Straeten

Ont également participé à l'élaboration de ce T-Kit:

John O'Regan
John Watermann

Comité éditorial:

Bernard Abrignani
*Institut National de la Jeunesse
et de l'Education Populaire*
Elisabeth Hardt
*Fédération Européenne
pour l'Apprentissage Interculturel*
Esther Hookway
Lingua Franca
Carol-Ann Moris
Forum européen de la jeunesse
Heather Roy
*Association Mondiale
des Guides et des Eclaireuses*

Secrétariat:

Sabine Van Migem (*assistance administrative*)
Geneviève Woods (*bibliothécaire*)

Traduction:

Nathalie Guiter

Page de couverture et Spiffy le Coyote:

The Big Family

Mise en page:

Unité de Pré-presse du Conseil de l'Europe

Remerciements spéciaux:

A Patrick Penninckx, pour avoir coordonné le lancement de cette série, apporté un soutien permanent et assuré la liaison avec les autres projets de l'accord de partenariat.
A Anne Cosgrove et Lena Kalibataite, pour leur contribution dans la première phase du projet.

A l'ensemble des éditeurs et des auteurs, qui ont donné leur autorisation pour la reproduction des matériels protégés par des droits d'auteur.

Enfin, à toutes les personnes qui, avec leurs compétences propres, à des moments différents et de diverses façons, ont permis la concrétisation des efforts de tous!



CONSEIL DE L'EUROPE & COMMISSION EUROPÉENNE
FORMATION-JEUNESSE

**Conseil de l'Europe
DG IV****Direction de la Jeunesse et du Sport**

Centre Européen de la Jeunesse, Strasbourg
30, rue Pierre de Coubertin
F-67000 Strasbourg, France
Tél.: +33-3-8841 2300 – Fax.: +33-3-8841 2777

Centre Européen de la Jeunesse, Budapest
Zivatar ucta 1-3
H-1024 Budapest, Hongrie
Tél.: +36-1-212 4078 – Fax.: +36-1-212 4076

**Commission Européenne
Direction Générale Education et Culture
Direction D5: Jeunesse – Politiques et programme**

Rue de la loi, 200
B-1049 Bruxelles, Belgique
Tél.: +32-2-295 1100 – Fax.: +32-2-299 4158



Sommaire

Introduction	7
1. Réflexions sur l'apprentissage des langues	9
1.1 Apprentissage et enseignement des langues	10
1.2 Le rôle des apprenants et des facilitateurs	13
1.3 Styles d'apprentissage	15
1.4 Correction des erreurs	16
2. L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche	21
2.1 Introduction et clarification des termes	21
2.2 L'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche	21
2.2.1 <i>Genèse de cette approche</i>	21
2.2.2 <i>Apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche</i>	22
2.2.3 <i>Méthodologie</i>	23
2.2.4 <i>Aptitude linguistique et styles d'apprentissage</i>	27
2.3 Les facteurs à considérer	27
2.3.1 <i>Profil de l'apprenant</i>	27
2.3.2 <i>Négociation des contenus</i>	28
2.3.3 <i>Lieu du stage et ressources disponibles</i>	28
2.3.4 <i>Dimension interculturelle</i>	28
2.4 Un exemple concret de tâche: la préparation d'un repas	30
3. Exemples d'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche	33
3.1 Une tâche «sans matériel»	33
3.2 L'exploitation d'une photographie	35
3.3 L'exploitation d'un article de journal	48
4. Sélection et utilisation du matériel	61
4.1 Considérations générales	61
4.2 Les sources de matériel	62
4.2.1 <i>Matériel provenant des apprenants</i>	62
4.2.2 <i>Matériel tiré de la télévision</i>	62
4.2.3 <i>Supports graphiques</i>	63
4.2.4 <i>Objets</i>	64
4.2.5 <i>Brochures et dépliants</i>	64
4.2.6 <i>Jeux</i>	64
4.2.7 <i>Chansons et sons</i>	64
4.2.8 <i>Lieu d'apprentissage</i>	65
4.2.9 <i>Technologies de l'information</i>	65



Sommaire

5. «Atelier d'expérimentation créative»	67
5.1 Introduction	67
5.2 Matériel	68
5.3 Fiche de planification vierge	69
5.4 4 Exploitation de matériel: 101 façons d'optimiser ce dont vous disposez!	71
ANNEXE 1 : Formulaire d'évaluation du T-Kit	
«Une méthodologie d'apprentissage des langues»	73
ANNEXE 2 : Références et lectures complémentaires	75
ANNEXE 3 : Feed-back du chapitre «Atelier d'expérimentation créative»	77



Introduction

L'organisation de manifestations internationales requiert des compétences linguistiques et une conscience interculturelle. De plus en plus d'organisations de jeunesse doivent aujourd'hui pouvoir apporter à leurs membres ou aux volontaires européens les compétences nécessaires pour communiquer dans des contextes internationaux (manifestations internationales ou volontariat dans un pays d'accueil). Ce T-Kit présente une méthodologie pour l'apprentissage des langues et le développement d'une aptitude communicationnelle dans une langue cible.

Il ne s'agit pas véritablement d'une méthode linguistique, mais davantage d'une méthodologie globale inspirée de la méthodologie «Task Based Learning» (ou apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche) et des approches basées sur l'apprentissage interculturel. Les auteurs (des enseignants en langue possédant une expérience de formation des travailleurs européens de jeunesse) ont opté pour cette méthodologie parce qu'elle favorise des situations communicationnelles authentiques, tout en apportant aux apprenants le vocabulaire requis pour mener à bien, dans la langue cible, une activité proche de leur réalité individuelle. Cette méthodologie s'est avérée parfaitement adaptée au travail de jeunesse et aux contextes d'éducation non formelle. Elle a été choisie parmi de nombreuses autres méthodologies d'apprentissage/d'enseignement parce qu'elle peut être adaptée à différentes langues cibles, à différents contextes d'apprentissage et à différents besoins d'apprentissage. En outre, elle requiert de l'apprenant une participation active, un esprit d'initiative et une réelle implication.

Ce T-Kit a été produit pour servir les besoins:

- des formateurs/enseignants en langue, en quête d'une approche novatrice de l'apprentissage linguistique dans un contexte éducatif non formel;
- de tous ceux qui apportent leur concours à l'apprentissage d'une langue (animateurs ou facilitateurs).

Le T-Kit se compose de six chapitres principaux, allant de la théorie à la pratique.

Les auteurs ont également souhaité offrir à ses utilisateurs la possibilité de développer leurs propres compétences dans la mise en œuvre de la méthodologie.

A la fin du T-Kit figure un chapitre consacré à l'autoformation, qui propose des exercices et quelques suggestions concernant leur utilisation avec des apprenants.

Le chapitre 1 débute par une introduction générale sur l'apprentissage des langues; il décrit l'évolution des approches de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et examine les rôles des apprenants et des facilitateurs (formateurs).

Les chapitres 2, 3 et 4 exposent la théorie de l'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche et proposent quelques exemples concrets de la méthodologie appliquée à l'éducation non formelle.

Le chapitre 5 est la partie consacrée à la formation. Il propose des exercices guidés pour expérimenter la méthode, ainsi que des propositions d'exploitation du matériel fourni en suivant la méthode.

La version française est légèrement différente de la version anglaise, notamment pour le chapitre 3, les exemples choisis pour la version française n'étant pas adaptables à l'anglais. Quoi qu'il en soit, du point de vue du contenu, les deux versions sont similaires.

Nous espérons que vous apprécierez la lecture de ce T-Kit, ainsi que son utilisation dans le cadre de vos actions de formation. Nous attendons avec impatience **vos** réactions au sujet de **vos** expériences personnelles.





1. Réflexions sur l'apprentissage des langues

Tous les enseignants et les apprenants ont leur propre philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage. Aussi, ces philosophies, généralement plus implicites qu'explicites, notamment pour les apprenants, vont-elles leur paraître évidentes. Elles sont en fait le fruit des expériences d'éducation et d'apprentissage vécues depuis la petite enfance. Nous acceptons tous en tant que normes ces expériences éducatives qui font partie intégrante de notre contexte socioculturel. Ce n'est que lorsque se présente la possibilité de découvrir d'autres approches, que nous pouvons remettre en question et évaluer notre propre approche.

Des principes et des pratiques pédagogiques sont inculqués aux professeurs en herbe qui, à leur tour, vont les faire entrer dans la salle de classe. Les rôles des enseignants et des apprenants sont très rarement étudiés et remis en cause. En dépit des efforts visant le développement, l'indépendance et même l'autonomie de l'apprenant, le schéma de la salle de classe reste centré sur le professeur. Il ne s'agit pas là d'une critique, mais simplement d'un constat confirmé par de nombreuses études. D'ailleurs, il n'y a là rien de surprenant. En effet, les approches traditionnelles ont l'avantage d'être rassurantes pour tous. Néanmoins, l'environnement d'apprentissage le plus riche ne peut être favorisé que par des enseignants en possession des connaissances et des compétences requises pour diversifier leurs approches en fonction des individus, des groupes et des situations.

D'autre part, il est difficile de mesurer l'apprentissage des langues d'un point de vue qualitatif. La langue n'est pas un ensemble de connaissances et de faits susceptibles d'être mémorisés et régurgités pour les besoins d'examens et de tests. Il s'agit en fait d'une aptitude humaine innée et, en tant que telle, organique. Elle croît et se développe dans des environnements propices, s'affaiblit si on la néglige et subit l'influence de facteurs émotionnels. Il existe divers niveaux de compétences mesurables, mais chaque performance linguistique sera différente de la précédente. La compétence orale est la plus immédiate, mais également la plus fragile et la plus inégale. Nous savons tous que nous sommes capables de nous exprimer correctement, de faire preuve d'érudition et de concentration au sein d'un groupe d'amis décontractés en train de refaire le monde. Mais sommes-nous capables d'en faire autant devant un public? Lors d'un entretien d'embauche? Ou dans une salle d'audience? Ou encore lorsque nous sommes fatigués, souffrants, amoureux ou non? Tous ces facteurs influent sur notre maîtrise d'une langue, même maternelle. Et ces mêmes facteurs jouent également dans le cas d'une deuxième langue.

Que faire alors? Il est crucial de garder présents à l'esprit les buts et les objectifs de toute situation d'apprentissage. Pourquoi les individus apprennent-ils des langues? Généralement parlant, la plupart des individus apprennent une deuxième langue pour au moins l'un des principaux objectifs ci-dessous:

- Travailler
- S'amuser
- S'intégrer socialement
- S'instruire, acquérir des connaissances académiques

Dans le cas du travail européen de jeunesse, les besoins engloberont probablement la plupart de ces aspects, bien que l'accent soit moins sur l'acquisition de connaissances académiques.

Nous pouvons aisément supposer que la plupart des professeurs de langue qualifiés ont entamé leur carrière en «amateurs». Se retrouvant un jour à l'étranger, on peut imaginer qu'ils ont eu l'occasion d'enseigner leur langue maternelle et ils ont rempli leur mission – avec beaucoup de plaisir! Parfois tout simplement en vacances, dans un bar ou une discothèque – n'importe où –, ils se sont entendu demander: «*Comment dit-on ceci ou cela dans ta langue?*» «*Comment se dit ton nom dans telle langue?*» «*Que signifie cette expression?*». On peut dire que quelques exemples des meilleurs enseignement et apprentissage se sont déroulés dans ces contextes non formels.

Mais il existe aussi des contextes d'apprentissage non formels à un autre niveau, notamment lorsque des travailleurs de jeunesse se préparent, seul ou avec des collègues, à participer à une réunion internationale ou à des projets de jeunesse exigeant la connaissance d'une autre langue.

En outre, il y aura toujours des situations d'apprentissage pour lesquelles aucun professeur spécifiquement formé n'est disponible et où l'enseignement et l'apprentissage se dérouleront donc de façon beaucoup plus spontanée. Nous pensons que toute personne devrait être capable d'enseigner sa langue maternelle à un apprenant réellement motivé. L'objectif de ce T-Kit est précisément d'apporter à ces «non enseignants» les outils et la confiance nécessaires pour optimiser la situation.

A ce propos, nous voudrions décrire l'exemple d'un nouveau programme trilatéral impliquant la Suède, l'Italie et le Royaume-Uni. Le programme s'appelle «*Work Away*» (travailler à l'étranger) au Royaume Uni, et «*Breaking Barriers*» (briser les barrières) en Suède et en Italie. Au Royaume Uni, ce projet est géré par le *Prince's Trust*, une association caritative fondée en 1976 par le Prince Charles pour venir en aide aux jeunes exclus des



parcours classiques ou jeunes marginalisés d'une manière ou d'une autre (délinquance, drogue, problèmes relationnels, etc.). Ce programme s'adresse aux 18-24 ans «*en risque d'exclusion de l'emploi à long terme*». Le projet a pour mission de repérer les jeunes ciblés au plan local, dans le but de leur fournir une expérience de travail avant leur départ à l'étranger, ainsi qu'une semaine de formation (généralement en structure résidentielle). À leur arrivée dans le pays d'accueil, ils bénéficient d'une formation de deux semaines, puis de placements professionnels dans le pays d'accueil, avant de retourner chez eux avec de meilleures perspectives d'emploi. Il s'agit d'une initiative pilote intéressante, conçue en tant que projet de démonstration.

L'établissement de formation partenaire au Royaume Uni, l'école de langue, «*Edwards Language School*», se charge de la formation des jeunes en partance d'une part, et d'autre part, des jeunes en provenance de Suède et d'Italie.

La formation dispensée avant le départ englobe des activités visant à favoriser une prise de conscience de la vie et du travail à l'étranger, des ateliers de sensibilisation et des modules de formation linguistique.

Pour la formation linguistique, des «*informateurs*» de langue maternelle, entre 25 et 30 ans, ont été choisis précisément parce qu'ils n'étaient pas professeurs. Un enseignant de langue qualifié et expérimenté leur a présenté leur mission, ainsi que des lignes directrices pour l'animation de quatre sessions couvrant globalement le «niveau inférieur»* de la langue. Un emploi du temps avait été établi pour les sessions, mais celles-ci restaient ouvertes à la négociation. On a pu observer que ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont choisi de conférer à ces sessions une dimension scolaire, alors même qu'elles se déroulaient dans des pièces qui n'étaient pas des salles de classe. Tous se sont vu remettre un «dossier de l'apprenant» qu'ils ont rempli avec application, à la manière de véritables étudiants. Ils ont exprimé leurs besoins linguistiques, qui ont été satisfaits selon leurs attentes. La ponctualité et la présence ont été excellentes.

Le stage se déroulant dans une structure résidentielle, les «informateurs» ont côtoyé les apprenants en dehors des sessions; les échanges et l'apprentissage ont pu se dérouler dans toutes sortes de situations.

Même si cette formation n'a duré que cinq ou six jours, elle ne s'est pas réduite à un apprentissage des langues. Elle nous a semblé être un excellent exemple de la façon dont l'apprentissage se déroule dans un contexte non formel. Les

besoins et les intérêts des participants étaient ce qui comptait le plus; les *professeurs* ne représentaient pas des modèles d'autorité et la peur, qui est l'émotion la plus négative dans une salle de classe, était totalement absente.

Un ingrédient important, lorsque l'on fait appel à des informateurs *non qualifiés*, est le travail de préparation effectué par un enseignant professionnel et qualifié. Celui-ci peut préparer les fiches de travail, soumettre les lignes directrices et faire des suggestions de tâches fonctionnelles, apportant ainsi la toile de fond qui va permettre de guider le processus d'apprentissage.

Cette publication entend faire office de «toile de fond», d'outil de référence à l'usage des nombreux locuteurs natifs ou des facilitateurs amenés à enseigner leur propre langue dans des contextes non formels. Le chapitre 1.2 sur «Les rôles des apprenants et des facilitateurs» apporte davantage matière à réflexion sur cette question.

1.1 Apprentissage et enseignement des langues

Genèse de l'enseignement moderne des langues

C'est au XX^e siècle que l'apprentissage et l'enseignement modernes des langues sont apparus et se sont développés. À cette époque, les déplacements par terre, mer et air se sont démocratisés en Europe et en Amérique du Nord d'abord, puis à l'échelon planétaire. Les voyages n'étaient plus l'apanage des pieux pèlerins et des missionnaires, des explorateurs et des conquérants intrépides, des riches et des oisifs voyageant avec une cour de serveurs. Les voyages à l'étranger sont devenus accessibles à la majorité des habitants du monde développé. Parallèlement, la découverte de l'électricité et l'avènement des technologies de communication ont permis aux hommes d'entrer en contact, quel que soit leur lieu de vie ou de travail.

Aux siècles précédents, seules les langues classiques, le latin et le grec, étaient étudiées en tant que langues étrangères par la minorité qui avait accès à une éducation formelle. Par la suite, le français, qui était la langue des classes aristocratiques et dirigeantes en Russie ou en Angleterre par exemple, a commencé à être enseigné. Bonnes d'enfants de langue maternelle et professeurs officiaient en tant que tuteurs au domicile des enfants.

Au cours du XX^e siècle, l'Europe a été le théâtre de deux guerres mondiales. De plus, et peut-être

* Le «niveau inférieur» (suivi du niveau seuil, puis du niveau supérieur) se situe sur une échelle des compétences communicationnelles dans une langue étrangère cible (définie par le projet sur les langues vivantes du Conseil de l'Europe). Ce niveau correspond aux compétences communicationnelles de base.



en guise de conséquences, d'autres phénomènes sociologiques se sont produits. Les femmes ont accédé à un statut de citoyen plus égal, revendiquant droit de vote et droit à l'éducation. Le besoin d'une cohabitation pacifique, à la place des conflits territoriaux barbares, s'est imposé. À la fin du siècle, la plupart des pays avaient instauré des systèmes gouvernementaux démocratiques.

Proposer une éducation universelle de base est devenu réalité. Les conditions de travail se sont améliorées, tandis que les prestations sociales pour les pauvres, les malades et les défavorisés ont vu le jour. Dans la deuxième moitié du siècle, les voyages, à des fins professionnelles ou récréatives, sont entrés dans les mœurs. Avec une espérance de vie rallongée, même le troisième âge peut enfin voyager.

Dans le sillage de ces changements sociologiques, politiques et économiques, les politiques éducatives se sont développées jusqu'à englober l'enseignement des langues vivantes dans les programmes scolaires publics. La transition de l'enseignement et de l'apprentissage entre les langues classiques, dites mortes (autrefois passeport pour l'enseignement supérieur et les professions libérales) et les langues modernes, ou vivantes, est retracée dans le panorama qui suit.

La méthode grammaire-traduction, dite méthode traditionnelle

En Europe, le XVI^e siècle a vu la création des lycées, où l'on enseignait aux élèves les règles de grammaire latines, les déclinaisons et les conjugaisons, la traduction et la rédaction de phrases types, sur la base principalement de textes et de dialogues bilingues. Après avoir saisi les fondements de la langue, les élèves continuaient avec l'étude de la grammaire avancée et de la rhétorique. Cette gymnastique mentale était jugée indispensable au développement de l'agilité intellectuelle requise pour toute éducation supérieure. Aussi n'est-il pas surprenant que, lorsque les langues vivantes ont été inscrites dans les programmes des écoles européennes, à partir du XVIII^e siècle, elles ont suivi les mêmes méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

L'enseignement linguistique par la traduction grammaticale appliqué à l'enseignement des langues vivantes a prédominé jusqu'au XX^e siècle. Aujourd'hui encore, il reste la norme dans maints contextes, dans le monde entier, mais sous des formes modifiées. Cette approche donne des résultats relativement satisfaisants lorsque l'objectif est la compréhension de textes classiques, à propos desquels des discussions se déroulent dans la langue maternelle. Pourtant, d'une manière générale, ce qui fonctionnait pour l'étude d'une langue morte – qui ne nécessitait pas d'interaction orale – pose des limites importantes à

l'apprentissage des langues modernes. Les élèves acquéraient une connaissance de la syntaxe et de la rhétorique de la langue cible et, jusqu'au XX^e siècle, ils étaient rarement invités à la mettre en pratique oralement. En matière d'apprentissage, la priorité allait à la lecture et à l'écriture, au détriment de l'écoute et de l'oral. Les détracteurs de cette méthode prétendaient que les apprenants finissaient par posséder une connaissance *au sujet* de la langue, plutôt que de connaître la langue elle-même. En d'autres termes, le débat entre théorie et pratique était engagé.

La méthode directe

Cette méthode a vu le jour vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, inspirée des idées du mouvement réformiste emmené par des linguistes français et allemands au milieu du XIX^e siècle. Cette approche, également connue sous le nom de «méthode naturelle», consistait à n'utiliser que la langue cible, à parler lentement et clairement aux apprenants et à orienter l'apprentissage sur l'acquisition de quatre compétences: écouter, parler, lire et écrire. La langue devait être entendue avant d'être lue, les règles de grammaire devaient être pratiquées avant d'être exposées et la traduction était à éviter.

Cette méthode est encore largement utilisée à travers le monde, notamment par les célèbres écoles «Berlitz». Les détracteurs de cette méthode la jugent trop limitée, ennuyeuse pour les enseignants et les élèves et valable uniquement pour les individus dont le style d'apprentissage correspond à cette approche. Elle laisse en outre peu de place à des échanges significatifs et à des digressions, qui se produisent pourtant en permanence dans le cadre d'une interaction linguistique naturelle.

L'approche situationnelle

Cette méthode reprend, en les développant, des éléments de la méthode directe. La langue s'apprend en situation, «à la gare», «au restaurant», et ainsi de suite. Dans un premier temps, la langue à acquérir est distillée oralement au moyen de phrases types. Ensuite, le vocabulaire requis pour la situation donnée est appris et testé. Des ouvrages de langues très modernes, à l'usage des lycées, contiennent encore des éléments de cette méthode inspirée d'une méthodologie éprouvée dite «P.P.P.», «*Présentation, Pratique, Production*». L'enseignant introduit la nouvelle langue, puis les apprenants l'essaient dans des conditions contrôlées de mise en pratique, sous forme de drill; enfin, ils passent à la production «libre» de phrases à partir des modèles initialement présentés. Cette méthodologie ralliera la majorité des enseignants et des apprenants des langues vivantes.

La méthode audio-orale

Cette méthode a été développée à des fins militaires aux USA durant la deuxième Guerre



mondiale. Elle consistait, pour l'apprenant, à écouter des dialogues enregistrés sur des bandes et à répondre aux questions posées. Il s'agissait de permettre aux espions d'assimiler la langue parlée, afin de pouvoir infiltrer les services ennemis en se faisant passer pour des locuteurs natifs. Des informateurs de langue native étaient également mis à contribution à titre d'exemples, tandis que des entraîneurs linguistiques conseillaient les individus sur la façon d'apprendre et d'assimiler. La méthode a fonctionné pour les plus doués en langues et les plus motivés, qui sont effectivement devenus des espions. Il semblerait en effet que si votre vie était en danger, vous pourriez vous aussi maîtriser très rapidement le russe, l'anglais ou même le martien!

Cette méthode est à l'origine des laboratoires de langue, dans lesquels les apprenants assis, un casque sur les oreilles, écoutent et répètent à volonté – se contentant souvent d'attendre que la sonnerie annonce la fin du cours!

L'approche communicative

Cette approche est née de la nécessité, pour les Etats membres du Conseil de l'Europe, de trouver une méthode d'enseignement et d'apprentissage des principales langues européennes qui permette aux apprenants adultes de profiter des opportunités offertes dans les nouveaux pays européens. Comme son nom le suggère, cette approche est centrée sur l'apprentissage linguistique à des fins de communication orale.

Inspiré des approches qui l'ont précédé, l'enseignement communicatif des langues encourage les compétences orales au détriment de l'enseignement des structures (règles de grammaire) et du vocabulaire. Les partisans de cette théorie pensent que ces acquisitions se font implicitement et par osmose, à la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle. La croyance de Noam Chomsky, qui pensait avoir découvert dans le cerveau un système d'acquisition du langage, ainsi que ses théories sur la grammaire universelle, amènent à penser que toute personne désireuse d'apprendre une autre langue devrait y parvenir.

Dans cette approche large et complexe figure le programme notionnel de Wilkins, employé pour développer le cadre européen de l'apprentissage des langues qui définit aujourd'hui six niveaux partant du niveau inférieur. L'enseignement des langues, en Europe, a été dispensé au moyen de la méthode communicative durant une grande partie des années 70 et 80. Il semblait que c'était là le moyen «d'apprendre une langue sans larme». L'objectif de cette méthode est la compétence communicationnelle – elle n'englobe pas la rigueur

académique et la réussite aux examens. La classe doit être une scène pour la répétition des interactions orales de la réalité; dans ce contexte, la méthode communicative suggère des matériels et des pratiques pédagogiques très créatives.

Néanmoins, cette méthode ne solutionnait pas l'ensemble des problèmes posés par l'apprentissage des langues. L'absence d'éléments formels, structurés, progressifs pour étayer l'approche communicative indisposait nombre d'enseignants et d'apprenants. Comme la méthode directe, l'approche communicative ne convient qu'à ceux dont le style d'apprentissage correspond à cette approche.

TPR «Total physical response»

Cette approche a été développée par James Asher en Californie. La méthode emploie des impératifs et exige des apprenants qu'ils écoutent et exécutent les ordres donnés. Asher fondait son approche sur l'observation de l'apprentissage des langues par les enfants, qui réagissent à des ordres exprimés par les parents. Les détracteurs ont apparenté cette méthode au dressage de chien! L'enseignant donne un ordre – «*Debout!*», «*Marche jusqu'à la porte!*», «*Donne le livre à Jean!*» – et l'apprenant obéit!

La méthode par le silence, ou «Silent Way»

Il s'agit d'une autre approche humaniste développée par Gattegno à New York dans les années 70. Comme la méthode «TPR», elle se prétend non menaçante et dénuée de stress, le but étant de mettre les débutants à l'aise dès le départ. Les apprenants doivent simplement écouter les locuteurs natifs en train de converser, et intervenir seulement lorsqu'ils se sentent prêts et motivés. L'Organisation américaine de Coopération (*Peace Corps*), qui a fourni des locuteurs natifs volontaires pour faire de l'instruction linguistique, notamment en Europe orientale et en Asie du sud-est, à partir des années 70, a largement utilisé cette approche. Mais ces expériences ont été peu documentées.

L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche

Dans cette approche, les tâches forment la colonne vertébrale de l'apprentissage linguistique. Les apprenants doivent résoudre des problèmes en utilisant la langue cible et exécuter des tâches, individuellement ou en groupe. L'enseignant a pour mission d'apporter le langage requis pour mener la tâche à bien. Les apprenants doivent rechercher activement le langage dont ils ont besoin et mettre en pratique les compétences nécessaires pour parvenir à un résultat satisfaisant. Cette approche exige des apprenants qu'ils soient confiants, audacieux et désireux de prendre des risques avec la langue et d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. Elle se veut



aux antipodes des approches traditionnelles, centrées sur l'enseignant, dans lesquelles le contrôle est (apparemment) exercé par l'enseignant à tous les niveaux du processus d'apprentissage. Les apprenants sont encouragés à l'indépendance et la réussite de la mission est la seule récompense.

L'approche thématique

Dans cette approche, le thème est la priorité première. Les apprenants sélectionnent (ou l'enseignant propose) une série de thèmes qui les intéressent et les concernent. L'enseignant apporte le langage relatif au thème, en termes de structures et de lexique, mais aussi de style et de registre. Par essence, ce type d'approche permet de contextualiser le langage. De plus, les apprenants ayant le choix des thèmes, l'apprentissage s'avère plus motivant.

L'apprentissage interculturel des langues (AICL)

Cette approche repose sur l'hypothèse selon laquelle apprentissage des langues et apprentissage interculturel font partie intégrante d'un tout. Il est impossible d'apprendre une langue de façon approfondie sans avoir conscience des questions interculturelles. De même, la conscience des questions interculturelles est impossible sans connaissance des éléments linguistiques intrinsèques qui entrent en jeu. Ces idées s'appuient sur la théorie des causes en chaîne («Qui de l'œuf ou de la poule est à l'origine?»). Est-ce le concept qui est à l'origine de la langue? Ou est-ce la langue qui favorise le concept? Indéniablement, si tous les humains viennent au monde avec le pouvoir inné de la langue, les concepts ne sont aucunement universels. Aussi ne peut-on jamais être sûr que ce que je veux dire au moyen de tel mot correspondra à la signification que *vous* donnez à ce mot.

L'apprentissage interculturel des langues explore la langue de manière interculturelle. L'approche implique l'exploration des concepts culturels, des stéréotypes, des généralisations, des hypothèses et des sombres profondeurs de la langue. Elle implique également la confrontation, l'objectif étant de purifier l'air interculturellement afin que nous puissions réellement vivre de façon tolérante, satisfaisante et constructive dans une *Europe de la différence*.

Ce T-Kit se concentre sur les trois dernières approches évoquées, les plus adaptées au contexte de l'éducation non-formelle. Néanmoins, comme toutes les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, elles se sont nourries de celles qui les ont précédées. La priorité est donnée à l'apprenant et à l'apprentissage, et non à l'enseignant et à l'enseignement. Ainsi, nous pouvons entrer dans le XXI^e siècle en mettant à profit les compétences et les connaissances des siècles passés et en pratiquant l'éclectisme, c'est-à-dire en empruntant les approches qui se prêtent le mieux à notre époque et à nos réalités.

1.2 Le rôle des apprenants et des facilitateurs

Ce chapitre examine les rôles des apprenants et des enseignants et évalue la nécessité, pour chacune des parties impliquées, de reconsidérer leurs rôles et comportements de sorte à optimiser les possibilités d'apprentissage. Cette démarche paraît particulièrement opportune dans le contexte de l'éducation non formelle.

Le séminaire sur l'apprentissage interculturel des langues, tenu à Strasbourg en novembre 1998, a permis d'étudier cette question et de définir quatre types de «culture de salle de classe»: ultra-didactique, didactique, centrée sur l'apprenant et ultra-informelle. Les pages 75-77 du rapport de l'atelier [CEJ/TC ICLL (98) 2] résument les activités tenues dans le cadre de ce séminaire. Le tableau ci-dessous présente les principales caractéristiques des quatre cultures de salle de classe.

Salle de classe 1 : Ultra-didactique

Salle de classe présentant une disposition formelle; enseignant autoritaire, système hiérarchique strict, pas de place pour les initiatives des apprenants; apprenants perçus comme des ignorants, enseignant comme la source de tous les savoirs; apprenants passifs; pouvoir concentré entre les mains de l'enseignant.

Salle de classe 2 : Didactique

Disposition de la salle de classe centrée sur l'enseignant; enseignant au poste de commande; participation des apprenants purement théorique; système hiérarchique relativement rigide; autorité entre les mains de l'enseignant; préférence pour des apprenants passifs.

Salle de classe 3 : Centrée sur l'apprenant

Apprentissage centré sur une tâche; disposition de la salle de classe flexible – proposée par l'enseignant en fonction de la tâche à conduire; apprenants encouragés à travailler en collaboration; apprenants encouragés à travailler pour eux d'abord avant de recourir à l'arbitrage de l'enseignant; activités variées adaptées à la diversité des styles d'apprentissage; préférence pour des apprenants actifs; système hiérarchique souple.

Salle de classe 4 : Ultra-informelle

Approche aléatoire; tout convient; enseignant perçu en tant que compagnon d'infortune; apprenants dictant la pratique à suivre dans la classe; enseignant nécessitant le soutien des apprenants pour se motiver; amitiés feintes; absence de système hiérarchique – «Et, vive l'anarchie?!»



La culture de salle de classe requise dans le contexte de l'éducation non formelle doit être fondée sur une approche coopérative de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignant joue le rôle de **facilitateur** – il favorise et encourage l'apprentissage. Il comprend que le processus d'apprentissage ne dépend pas seulement de l'enseignement de thèmes spécifiques.

Les apprenants, de leur côté, doivent prendre conscience du fait que le rôle le plus actif est précisément le leur. C'est, en effet, à eux qu'incombe la responsabilité du processus d'appren-

tissage! Ils doivent être conscients de leur propre style d'apprentissage et être prêts à adapter et à élargir leurs stratégies d'apprentissage.

Il existe autant de méthodologies d'enseignement que d'enseignants et, de la même façon, autant de styles d'apprentissage que d'apprenants! Les enseignants et les apprenants sont en fait eux-mêmes la principale ressource dans l'environnement d'apprentissage. A partir de maintenant, nous allons parler de **facilitateurs** et **d'apprenants**; ces termes sont ceux qui décrivent le plus fidèlement leurs rôles dans le contexte qui nous concerne.

Les rôles des apprenants et des facilitateurs pourraient être définis comme suit:

Le rôle du facilitateur	Le rôle de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser aux différents styles d'apprentissage. • Fournir des exemples linguistiques précis et appropriés aux activités et aux tâches prévues. • Encourager les apprenants à opter pour des stratégies d'apprentissage audacieuses. • Contribuer au développement d'un environnement propice à l'apprentissage, sans peur ni inhibition. • Surveiller l'emploi de la langue par les apprenants et corriger les fautes, si nécessaire. • Être positif et encourageant en ce qui concerne les résultats et considérer tout résultat comme un succès. • Concevoir l'apprentissage comme un processus coopératif, impliquant une négociation constante entre le facilitateur et les apprenants pour la définition des objectifs et des méthodes de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Être conscient des différents styles d'apprentissage et désireux de tester de nouvelles stratégies d'apprentissage. • Se comporter en apprenant audacieux, désireux de prendre des risques, oser et savoir deviner, profiter de chaque opportunité d'apprentissage, utiliser le facilitateur et toutes les autres ressources disponibles. • Travailler de façon autonome et coopérative, de façon à parvenir à de bons résultats en termes de langue et de tâche. • Suivre ses progrès linguistiques personnels et ceux des autres et prendre conscience des erreurs communes. • Prendre note des apprentissages et les revoir constamment. • Reconnaître son rôle actif en tant qu'apprenant, être désireux de négocier les objectifs et les méthodes de travail avec le facilitateur.



Sur la base de ces descriptifs de rôles, nous avons dressé une liste de ce que les apprenants et les facilitateurs doivent faire («*Quelques conseils...*») et ne pas faire («*A éviter*») dans des contextes non formels.

Quelques conseils...:

- Reconnaître son rôle dans l'aventure qu'est le processus d'apprentissage (A & F)
- Concevoir son rôle en tant que guide et leader, c'est-à-dire en tant que détenteur de «la feuille de route pour l'apprentissage de la langue» (F)
- Être prêt à expérimenter de nouvelles stratégies d'apprentissage (A & F)
- Travailler en équipe, en mettant à profit les points forts de chacun et en aidant les individus en cas de difficultés (A & F)
- Encourager son leader à donner le meilleur de lui (A)
- Être conscient que chacun apprend différemment à un rythme différent (A & F)
- Être patient et laisser l'apprentissage se dérouler ! (A & F)
- Apprécier l'aventure ! (A & F)

A éviter !:

- Emporter ses mauvaises expériences d'apprentissage antérieures dans son sac à dos en se préparant à cette aventure ! (A)
- Penser en termes «d'apprenants» et «d'enseignants» (A & F)
- En vouloir au facilitateur du fait de ne pas progresser ! (A)
- S'en vouloir de faire des erreurs ! (A & F)
- Vouloir être le meilleur (A & F)
- Se sentir supérieur ou inférieur ! (A & F)
- Paniquer et renoncer ! (A & F)

1.3 Styles d'apprentissage

Les styles d'apprentissage sont en partie innés et en partie acquis. Nous naissons tous avec des aptitudes particulières avant d'être exposés à l'éducation sous toutes ses formes, à la maison, dans la société et dans les contextes éducatifs formels et non formels. La famille et l'éducation formelle sont probablement à l'origine des influences les plus fortes. Le contexte familial nous modèle dans le rôle d'enfant qui nous est assigné – «*ainé*», «*cadet*», «*unique*», «*tardif*», «*difficile*», «*volontaire*», «*beau*», «*laid*», «*sportif*», «*doué*», « *paresseux*», etc. A l'école, nous assimilons les normes d'apprentissage de notre contexte culturel. Nous apprenons à respecter, à obéir, à craindre, à détester, à remettre en question ou à nous rebeller contre l'autorité. Celle-ci est alors symbolisée par les enseignants et les autorités scolaires. Durant ces années formatrices, nous allons apprendre à être plus ou moins battant; à penser en termes de succès et d'échec; à expérimenter la crainte dans la salle de classe; à savoir ce que nous pouvons faire et ne pas faire; à accepter nos limites; à tenter d'exprimer notre potentiel; à aimer ou détester les tests et les examens (selon que nous les réussissons ou que nous les ratons!); à tricher; à éviter de faire ce que nous n'aimons pas ou trouvons difficile; à briller

et être une star; à travailler avec ou contre nos pairs. Tel est le processus de l'éducation formelle. Les racines du mot éducation semblent être tombées dans l'oubli: éducation vient du latin *ex* et *ducare* qui signifient sortir du lot – et non disparaître dans la masse!

A la fin de l'adolescence, au moment où nous devenons officiellement à l'âge adulte, nous pouvons prendre le contrôle de ce que nous apprenons et de la façon dont nous apprenons. Les contextes d'apprentissage non formels nous offrent des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Il y a longtemps, Freire («*Pédagogie des Opprimés: suivi des conscientisations et révolutions*», Paris, 1974) parlait de «*dé-scolarisation*». Ses travaux originaux sont encore d'actualité. Une série d'essais plus récente figure dans *Power, Pedagogy and Practice* (ed. Hodge et Whiting, 1996). Mais le message est optimiste – nous pouvons nous responsabiliser en tant qu'apprenants, assumer notre apprentissage et arrêter de reprocher nos insuffisances aux autres, aux systèmes et aux circonstances.

Le schéma qui suit illustre la variété et l'amplitude des styles d'apprentissage. Nous pouvons nous demander où nous nous situons sur cette ligne à un moment donné, sachant que le «*meilleur*» apprenant se situe vers le milieu; ainsi, il possède non seulement des aptitudes pour apprendre par le biais des études et des expériences, mais également la souplesse nécessaire pour adapter son style à la situation.



Amplitude des divers styles d'apprentissage

Expérimental ←

→ Scolaire

Les apprenants dont le style d'apprentissage des langues est de type expérimental apprennent mieux dans des situations où ils peuvent agir, poser des questions et obtenir des réponses rapidement; ils n'aiment pas devoir faire la preuve de leurs connaissances dans des tests et des examens, ni consigner leurs apprentissages; ils aiment prendre des risques et apprendre à leur rythme; ils n'aiment pas apprendre de règles de grammaire, lire et écrire de façon excessive; ils aiment pratiquer oralement le plus possible; ils ne s'inquiètent pas trop de leurs erreurs et parviennent à leur objectif d'aisance d'élocution.



Les apprenants dont le style d'apprentissage est de type scolaire apprennent mieux dans des situations où la langue leur est présentée sous forme écrite; ils aiment des règles pour chaque chose; ils notent tout pour attester de leur apprentissage, ils effectuent régulièrement des tests afin d'évaluer leurs progrès; ils n'aiment pas devoir parler la langue dans des situations improvisées; ils préfèrent lire la langue et écrire les réponses aux questions sur le texte; ils aiment être corrigés en permanence et parviennent à leur objectif d'exactitude.

Apparemment, ces deux styles d'apprentissage se situent à des extrémités opposées. Le meilleur apprenant en langue, ou dans un autre domaine, est celui qui se montre capable d'expérimenter ces styles extrêmes pour parvenir au compromis qui lui permettra d'optimiser son apprentissage.

1.4 Correction des erreurs

Exactitude et aisance dans la langue parlée

La plupart des situations d'apprentissage (en d'autres termes, tout contexte réunissant apprenants et enseignants) incluent une conception claire des erreurs et de la correction des erreurs. Dans le pire des cas, l'erreur peut être un *crime* et sa correction un *châtiment*!

Les enseignants sont formés pour contrôler l'apprentissage et mettre en œuvre des procédures de correction. Ce sont eux qui savent, pas les apprenants! En conséquence, lorsque ceux-ci font des erreurs, ils doivent être corrigés! Le débat au sujet de la correction des erreurs dans l'apprentissage des langues ne date pas d'hier et les diverses méthodologies prônées sont toutes étayées par des motifs pédagogiques clairement définis et justifiés. Ceci dit, pour les besoins de cette publication, nous allons créer notre propre approche des erreurs et de leur correction (Pour d'autres procédures très valables: voir aussi Bartram & Walton, 1991).

L'apprentissage des langues donnera toujours lieu à des erreurs. En effet, le processus d'apprentissage repose par définition sur des essais et des erreurs. Si vous essayez d'obtenir quelque chose et que le résultat atteint correspond au résultat recherché, votre démarche aura été correcte. Dans le cas contraire, l'erreur sera évidente! Si vous demandez un journal alors que vous souhaitez un billet de train, vous obtiendrez un journal. Vous prendrez alors conscience de votre erreur et essaierez de la corriger. Si vous avez de la chance, quelqu'un vous donnera le mot que vous recherchez («billet de train»). Quoi qu'il en soit, lors de cette expérience, vous aurez appris comment acheter un journal!

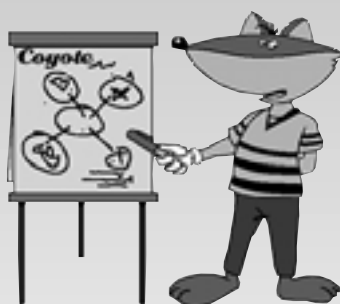
Cette approche basée sur l'essai et l'erreur, c'est-à-dire faire preuve d'audace, oser prendre des risques et ne pas avoir peur de paraître ridicule, est une qualité indispensable à l'apprentissage des langues dans un contexte non formel. Le rôle de l'apprenant est de se comporter de la façon décrite précédemment: tirer les enseignements des erreurs commises; partager ces enseignements avec les autres; surveiller ses erreurs et celles des autres; et prendre plaisir à cette aventure.

En matière de correction, le rôle du facilitateur consiste à noter les erreurs commises et à les corriger en temps opportun et de manière appropriée. C'est là toute la difficulté! Si l'objectif de l'apprentissage est la communication, la correction des erreurs doit rester discrète et être considérée par les deux parties comme un moyen de négocier la signification.



Lisez le dialogue ci-dessous et réfléchissez à la « correction des erreurs »:

A=apprenant et F=facilitateur



- A. 'Un papier, s'il vous plaît.'
F. 'Un bout de papier ?'
(offrant une feuille de papier.)
A. 'Non, un papier pour Paris.'
F. 'Un plan de Paris ?'
(offrant un plan de la ville.)
A. 'Non, non, non.. Un papier aller Paris.'
F. 'Ah ! Vous voulez un formulaire de demande de visa pour aller à Paris !'
A. 'Oui, merci beaucoup !'

Le facilitateur a aidé l'apprenant à négocier le résultat recherché. De son côté, l'apprenant a pris des risques, renouvelant ses tentatives jusqu'à ce qu'il obtienne ce qu'il voulait. Des erreurs ont été faites par les deux parties et corrigées de façon *implicite*. Dans un contexte d'apprentissage, il serait probablement bénéfique d'aborder les erreurs spécifiques de chacun de façon *explicite*, à des moments différents. Cela peut se faire par la répétition du dialogue dans le cadre d'un jeu de rôle contextualisé, afin que l'apprenant puisse acquérir le langage nécessaire à l'échange. Il s'agit alors de corriger les erreurs de manière préventive, voire de les éviter.

Si nous réfléchissons à nos expériences d'apprentissage des langues, nous constaterons que la démarche de correction faisait généralement intervenir des tests qui permettaient de mettre en évidence tout ce que *nous n'avions pas retenu* des leçons; en fait, de mettre en évidence à quel point nous étions stupides!

Dans les contextes non formels, les apprenants sont encouragés à se charger du contrôle, à procéder à l'autocorrection ou à la correction par les pairs, aussi souvent que possible. Le meilleur apprentissage se produit lorsque l'apprenant prend conscience de l'erreur commise.

Lorsqu'on les interroge, la majorité des apprenants évoquent, parmi les attributs d'un bon professeur, sa capacité à *corriger leurs erreurs*. Pourtant, si ce principe était respecté à la lettre, nous ne ferions pas grand chose d'autre dans la vie!

Dans tous les cas, lorsque le principal objectif visé par l'apprentissage d'une langue est la communication verbale, des interruptions constantes pour corriger les erreurs, petites ou grosses, font tout simplement obstacle à la communication, au lieu précisément de la favoriser. Les hommes d'Etat et les porte-parole de diverses organisations internationales sont parfois interviewés en français à la radio ou à la télévision. L'aisance avec laquelle la plupart d'entre eux parviennent à transmettre leur message est impressionnante. Si on voulait se montrer puriste, on pourrait relever des erreurs dans chacune de leurs paroles, qu'il s'agisse d'erreurs de prononciation, d'accent ou d'usage. Pourtant, les seules erreurs à corriger sont celles qui sont une entrave à la communication et elles sont en fait très rares. En outre, la communication d'idées ou d'informations est un processus à double sens. Si vous ne voulez pas comprendre, vous ne comprendrez pas et, à l'inverse, si vous voulez comprendre, vous y parviendrez! Le proverbe français qui dit «*Il n'y a pas plus sourd que celui qui ne veut pas entendre*» illustre parfaitement ce phénomène. (Existe-t-il un proverbe similaire dans votre langue?)

Le facilitateur, dans nos contextes non formels, devrait en conséquence toujours corriger avec délicatesse, apporter des lumières sur le sens et ne proposer des formulations correctes qu'en cas de réelle nécessité. Il devrait aussi surveiller et noter les erreurs communes et les traiter en groupe par la suite; surveiller et noter les erreurs particulières à chacun; et solliciter le groupe pour aider les personnes concernées à employer les formes correctes. L'aisance d'élocution sera toujours prioritaire, mais l'exactitude n'est pas à négliger pour autant.

L'importance de l'exactitude dans la langue écrite

La correction des erreurs à l'écrit est différente. En effet, l'écrit est une forme de langage supérieure, qui correspond à une compétence académique acquise plus avancée. Tous les humains emploient des formes orales de langage mais, globalement, la capacité d'écrire et de lire est réservée à une minorité. L'écriture requiert un niveau d'exactitude plus élevé. Il convient de réfléchir à l'audience concernée et aux objectifs recherchés. Les raisons d'écrire concernent généralement:

- Le travail
- Les études
- Le plaisir



Mise à part la rédaction de lettres ou de cartes postales à des amis, on peut dire que ceux qui écrivent pour le plaisir sont les auteurs, les dramaturges et les poètes, même si, parfois, plaisir et travail se rejoignent!

Le travail et les études sont les principales raisons pour lesquelles on écrit. Dans le contexte du travail, l'écriture va être requise pour remplir des formulaires, postuler à un emploi, communiquer au moyen de lettres, de rapports, de notes, de propositions et, de plus en plus, du courrier électronique. Dans le cas des études, l'écriture va permettre de prendre des notes, de compléter des formulaires, ainsi que de rédiger des essais et des dissertations.

La principale différence entre la communication écrite, d'une part, et verbale, d'autre part, est que

l'efficacité de la première va requérir un niveau de précision plus grand. La langue parlée est éphémère et, sauf enregistrement et analyse, les erreurs commises vont généralement passer inaperçues.

La langue écrite, «noir sur blanc», a une dimension permanente et visible par tous. Vous ne pouvez revenir sur ce que vous avez dit, nier l'avoir dit ou user de n'importe lequel des démentis valables dans le cas du discours parlé.

En cas de communication verbale, il existe toujours la possibilité d'une mauvaise compréhension de la part du récepteur et personne n'y peut rien.

C'est pourquoi, à des fins juridiques, on vous demande systématiquement de «mettre les choses par écrit»!

Quelques différences entre langue parlée et écrite

Langue parlée	Langue écrite
<ul style="list-style-type: none"> • Spontanée et improvisée (sauf dans le cas de la lecture d'un discours préparé) • Ephémère (sauf en cas d'enregistrement !) • Caractérisée par des hésitations, des phrases incomplètes, des allusions, etc. Pas le temps de réfléchir et de parler en respectant la syntaxe • Epeler et écrire sont des problèmes qui ne se posent pas ! • La signification est véhiculée par la qualité de la voix (hauteur, intonation, volume sonore, etc.) • En cas de face-à-face, le langage corporel, le regard et d'autres éléments non verbaux favorisent la communication (c'est pourquoi les conversations téléphoniques sont plus difficiles) • Ne requiert aucun matériel spécifique • Reflète les émotions • Exige une conscience de la prononciation et des intonations de la langue parlée 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifiée et susceptible d'être revue avant son emploi • Enregistrement permanent (sauf en cas de destruction !) • Exige une conscience du style, du registre et des normes rhétoriques de la communication écrite • Des problèmes d'orthographe peuvent se poser • Possède la valeur ajoutée de sa lisibilité, si manuscrite • Requiert la connaissance de la syntaxe et de son utilisation appropriée • Exige davantage de temps et d'efforts pour sa production • Exige du matériel (stylo, papier ou ordinateur et imprimante) • Ne peut être efficace que dans un certain degré d'alphabétisation • Permet de masquer les émotions



En guise de corollaire à ce tableau, on pourrait ajouter que l'aisance d'élocution est importante dans la langue parlée et que l'exactitude est essentielle dans la langue écrite. En conséquence, la langue écrite nécessite un travail de correction plus important. Ceci dit, dans les contextes non formels, nous ne voulons pas de l'approche qui consiste à «corriger au stylo rouge» les fautes d'orthographe.

Dans la langue écrite, les communications sont généralement régies par des formules types. Cela signifie qu'il est possible d'adapter des modèles à des emplois spécifiques. Le remplissage de formulaire est généralement standard; la correspondance repose sur certaines conventions – présentation des adresses, expressions types, formules de politesse, salutations, etc. – qu'il suffit d'apprendre. La rédaction de rapport peut aussi devoir respecter une certaine structure, organisée selon des chapitres et des sections. Les comptes rendus de réunions répondent également à des normes de présentation.

Le rôle du facilitateur consiste alors à présenter des exemples de ces structures de communication standard, puis à aider les apprenants à les adapter à leurs besoins spécifiques.

La phase de planification est cruciale pour la communication écrite. A ce stade, le facilitateur devra aider les apprenants à trouver les mots pour exprimer leurs idées; les aider à organiser leurs idées logiquement; faire des suggestions pour la formulation globale, par exemple – introduction, idées principales, synthèse/conclusion/recommandations –; vérifier l'orthographe ou les encourager à utiliser les dictionnaires disponibles.

Le facilitateur doit être à la disposition des apprenants pour répondre à leurs demandes durant la phase de rédaction et être prêt à leur fournir une assistance immédiate en cas de besoin.

Pour terminer, le facilitateur vérifiera la première ébauche, fera des suggestions d'amélioration et veillera à ce que la version définitive soit correcte, succincte et accessible au lecteur.

Une bonne façon de procéder consiste à élaborer une banque de formules couramment utilisées, en guise de modèles. Cette tâche incombera au facilitateur, qui devra compter sur ses propres compétences dans sa langue maternelle pour élaborer des modèles simples et appropriés. Au moment voulu, ces exemples de bonnes pratiques seront autant de ressources précieuses dans les contextes non formels, que pourront en outre compléter les apprenants et les facilitateurs qui s'engageront dans cette même démarche.

Habituellement, les modes d'écriture informels ne posent pas de problèmes. C'est le cas notamment des lettres et des cartes postales aux amis.

Dans ce cas, les règles d'écriture formelle ne s'appliquent pas, puisqu'il s'agit *d'écrire comme l'on parle*. Le destinataire ou le lecteur pardonneront à leurs auteurs toutes leurs transgressions... d'où le plaisir procuré par ce type d'exercice!

Nous voudrions ajouter quelques commentaires sur le courrier électronique. Cette forme de communication semble nous libérer de toutes les conventions de la langue écrite, dans la mesure où elle tolère l'inexactitude. Dans sa sagesse électronique, elle ne permet que des communications très formelles s'opèrent dans un style informel, sans que cela ne soit blessant pour personne.

Cette évolution est forcément positive car elle devrait encourager une écriture plus libre. Néanmoins, il serait dommage de ne pas préserver la richesse des formes écrites traditionnelles, avec le pouvoir qu'elles possèdent d'influencer, de persuader et d'inspirer le lecteur.





2. L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche

2.1 Introduction et clarification des termes

Ce chapitre se propose d'introduire les références théoriques relatives à l'apprentissage de la langue par le biais de la réalisation d'une tâche, un cadre pour cette approche assorti des explications nécessaires, les facteurs à prendre en considération lors de la mise en œuvre de cette méthodologie et enfin, des exemples concrets de tâches.

Il démontre que des versions adaptées des approches pédagogiques basées sur les tâches se prêtent parfaitement au contexte non formel de l'apprentissage des langues dans le cadre des programmes linguistiques européens. Ce type d'approches repose en grande partie sur l'implication des apprenants et leur connaissance du monde. Il accorde une grande valeur aux informations et aux expériences que les participants apportent dans les sessions d'apprentissage. Tandis que les participants partagent leurs connaissances, leurs expériences et leurs points de vue, ils mettent ce qu'ils connaissent de la langue en pratique, acquièrent de nouvelles compétences linguistiques et développent toute une palette de stratégies en vue de les améliorer.

L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche permet en outre au *facilitateur* d'exploiter un matériel thématique authentique, adapté aux besoins des participants qui encourage le développement des compétences nécessaires à l'exécution de tâches inspirées de la vie réelle.

Clarification des termes

Le jargon linguistique est connu pour son ambiguïté. Certains termes ont une signification différente pour des personnes différentes. Aussi, vous trouverez ci-dessous les définitions d'une série de termes employés dans cette publication:

- **Activité:** action qui peut être conçue en tant qu'étape en direction de la tâche à exécuter; partie d'un processus; travail en cours.
- **Apprentissage coopératif:** le fait de travailler ensemble et de se soutenir mutuellement, afin d'optimiser l'apprentissage et ses résultats. C'est le contraire de l'apprentissage compétitif, dans le cadre duquel chacun essaie de faire mieux que les autres.
- **Facilitateur linguistique:** personne qui possède des compétences de locuteur natif dans la langue cible et qui peut apporter le soutien linguistique nécessaire pour faciliter les activités et la réalisation de la tâche.
- **Centré sur l'apprenant:** décrit une approche méthodologique qui place les besoins et les intérêts de l'apprenant au cœur du programme d'apprentissage.

- **Styles/stratégies d'apprentissage:** façons d'étudier et d'apprendre, situées sur le spectre des styles d'apprentissage, entre «expérimental» et «scolaire» (voir chapitre 1.2 Les rôles des apprenants et des facilitateurs).
- **Matériel:** tout ce qui est utilisé pour former la base d'une activité ou d'une tâche dans le cadre de l'apprentissage d'une langue.
- **Tâche:** production, entreprise finale, conçue comme l'aboutissement d'un processus planifié.
- **Thème:** tout sujet favorisant un apprentissage des langues contextualisé.

2.2 L'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche

2.2.1 La genèse de cette approche

Apprentissage et acquisition d'une langue: quels processus?

Il n'existe pas de modèle qui fasse autorité en ce qui concerne l'apprentissage des langues ou l'acquisition des langues par les enfants. Des recherches suggèrent que les individus naissent avec un système leur permettant d'organiser le langage auquel ils sont exposés (leur langue maternelle) et d'élaborer des règles servant à la production de langage supplémentaire applicable dans différentes situations (*Processus d'acquisition du langage et grammaire universelle*, Chomsky, 1965). D'autres travaux ont démontré que même *sans* le stimulus que représente l'exposition au langage, les enfants sourds développent un langage qui présente les caractéristiques d'une structure linguistique formelle (Goldin-Meadow, 1990). L'étude des langues pidgin – langues composites formées par des individus qui ne possèdent pas de langue commune mais ont besoin de communiquer – a débouché sur la même conclusion. C'est le mode de communication qu'ont utilisé les premiers explorateurs intrépides et les commerçants internationaux. Lorsque ce type de langues est utilisé en tant que langue maternelle par la génération suivante, il évolue en langue créole (Bickerton, 1984). Une nouvelle langue est alors élaborée par des individus qui ont été exposés à une langue ne présentant pas une gamme complète de structures. C'est ce que l'on appelle la *pauvreté du stimulus* (Gleason et Ratner, 1998). Certaines théories mettent en parallèle le développement de l'enfant et



ses acquisitions linguistiques. C'est là une différence majeure entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une deuxième langue, généralement entrepris lorsque le développement cognitif de l'enfance est terminé. (Bates 1979, Piaget 1926).

Ce panorama, quoique très général, démontre bien l'absence de théories absolues en matière d'apprentissage et d'acquisition des langues. Ceci dit, n'oublions pas que notre démarche vise le développement d'idées relatives à l'apprentissage des langues, et non à l'acquisition du langage. Il importe en conséquence de garder présent à l'esprit la différence entre l'acquisition de la langue maternelle d'une part, et l'apprentissage d'une deuxième langue plus tard dans la vie, d'autre part. Comme le mentionnait le chapitre 1.1 (Les différentes approches de l'apprentissage et de l'enseignement des langues), de nombreuses théories de l'apprentissage des langues ont influé sur les approches et les méthodologies de l'enseignement des langues.

Les approches centrées sur l'apprenant

Les approches centrées sur l'apprenant exploitent les connaissances de l'apprenant, évaluent leurs besoins et leurs intérêts et sélectionnent en conséquence le matériel, les activités et les tâches les plus adéquates. A tous les stades du processus, la négociation entre facilitateurs et apprenants est vivement encouragée. L'apprentissage est en effet conçu comme une entreprise solidaire. De plus, toute approche doit prendre en considération le contexte de son déroulement et, en corollaire, les réactions possibles des apprenants à la méthodologie. Les apprenants vont-ils accepter le choix de la méthodologie sans aucune restriction? Si la méthodologie ne leur est pas familière, ou s'ils l'acceptent sans enthousiasme, les facilitateurs devront négocier avec eux de sorte à s'assurer qu'ils soient motivés et heureux d'apprendre de cette façon. Les apprenants seront de ce fait les partenaires de cette approche. Aussi est-il crucial que les facilitateurs tiennent compte de l'environnement dans lequel ils travaillent et qu'ils gèrent toute nouvelle approche avec beaucoup de sensibilité. (Voir chapitre 1.2 Les rôles des apprenants et des facilitateurs.)

2.2.2 L'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche

Dans l'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche, l'apprentissage est favorisé au moyen de l'exécution d'une série d'activités conçues en tant qu'étapes vers la réalisation d'une tâche.

L'accent est placé non pas sur l'apprentissage de points de langage dans un vide non contextualisé, mais sur l'utilisation de la langue en tant qu'outil permettant de satisfaire des besoins authentiques (de la vie réelle!). En travaillant à la réalisation d'une tâche, le langage est immédiatement employé dans le contexte de la réalité de l'apprenant, conférant ainsi une véritable authenticité à l'apprentissage. Dans le cadre de cette approche, le langage nécessaire n'est pas présélectionné avant d'être délivré aux apprenants, qui vont le mettre en pratique; les apprenants vont être amenés, avec l'aide des facilitateurs, à s'exprimer dans un langage répondant aux exigences des activités et de la tâche.

La méthodologie exige que les apprenants expérimentent activement leur stock de connaissances et mettent à profit leurs qualités de déduction et d'analyse linguistique indépendante pour exploiter pleinement la situation. (Voir chapitre 2.4 Un exemple concret de tâche – la préparation d'un repas). Dans cet exemple, l'objectif de la session est de faire oeuvrer les apprenants ensemble à la préparation d'un repas, à laquelle chacun peut apporter sa contribution. Par ce biais, une quantité de langage sur le thème de la nourriture va être activée. Comme le montre cet exemple, les participants vont devoir discuter des menus, acheter les ingrédients et attribuer les fonctions. Les participants auront été préparés à la tâche à accomplir, de sorte qu'ils prennent conscience du vocabulaire nécessaire pour y parvenir.

Dans cette approche, l'envie de communiquer devient la principale force motrice. Elle va privilégier la facilité de communication au détriment de l'hésitation générée par la pression de devoir formuler des phrases parfaites, comme le prônent les approches plus didactiques. L'exposition à une langue cible doit se faire dans une situation naturelle. Cela signifie que, en cas d'utilisation d'outils, ceux-ci ne devront pas avoir été préparés spécifiquement pour la classe de langue, mais sélectionnés parmi des sources authentiques et adaptés. (Voir Chapitre 4. Sélection et utilisation du matériel.)

Le contexte de l'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche est une adaptation du contexte de Willis (1996). Dans ce contexte adapté, l'attention est concentrée sur la tâche finale. Cette tâche est conçue en tant qu'entreprise qui correspond authentiquement aux besoins des apprenants.

Dans le cas des programmes du travail européen de jeunesse, ces tâches concerneront le travail des participants et reflèteront les tâches et les situations qui forment leur quotidien. Vous trouverez page suivante une explication de contexte



2.2.3 Méthodologie



Le cadre de l'apprentissage par la réalisation d'une tâche

(Adaptée de Willis, Jane 1996
«A Framework for Task-Based Learning»,
Oxford : Longman)

DÉFINITION DE LA TÂCHE

INTRODUCTION DE LA TÂCHE

Willis suggère que l'enseignant (le facilitateur) «explore le thème avec le groupe et identifie une série de mots et de locutions utiles». Pour les facilitateurs qui souhaitent exploiter un matériel, il faudra, à ce stade, que celui-ci soit choisi en rapport avec la tâche. En préparant le travail de réalisation de la tâche, le facilitateur devra réfléchir à la façon d'utiliser le matériel choisi. L'exploration du thème avec le groupe peut se faire sur la base d'une photo (voir Section 3.2), au moyen du visionnage d'une vidéo (voir Section 4) ou par l'analyse d'un texte (voir Section 3.3). Le matériel peut servir de tremplin vers le thème à aborder ou à la mise en lumière de mots et de phrases utiles. Il appartient au facilitateur de décider de la quantité de travail linguistique nécessaire aux apprenants. Ceci dit, il convient de rappeler que l'utilisation de matériel doit avoir pour objectif l'introduction du thème.

ex.:

- exploitation du matériel : utilisation d'une photo ou d'un texte, etc. pour introduire le thème
- «remue-méninges»: dresser une liste; comparer des idées; partager des expériences
- activer le langage: faire surgir et présenter du vocabulaire



INTRODUCTION
DE LA TÂCHE

PRÉPARATION
DE LA TÂCHE

RÉALISATION
DE LA TÂCHE

SUIVI
DE LA TÂCHE



PRÉPARATION DE LA TÂCHE

Cette phase a été séparée de la phase « introduction à la tâche » de Willis pour mettre en évidence l'importance d'une préparation soignée des participants et, si nécessaire, d'une répétition de la tâche dans un objectif de recyclage du langage et de familiarisation des apprenants avec le contexte. Si la phase précédente impliquait la formulation de termes en rapport avec le thème, celle-ci pourrait engager les participants dans un débat sur leurs positions et les aider à préparer leurs arguments ou les faire réfléchir à une brochure visant à mobiliser l'intérêt du public sur cette question.

Les apprenants préparent leurs contributions personnelles :

ex.:

- planification d'un rapport
- répétition d'un jeu de rôle
- rédaction d'un questionnaire à utiliser
- réflexion sur des questions pour un débat
- identification du langage nécessaire
- activer le langage : faire surgir et présenter le langage nécessaire

INTRODUCTION
DE LA TÂCHE

PRÉPARATION
DE LA TÂCHE

RÉALISATION
DE LA TÂCHE

SUIVI
DE LA TÂCHE





RÉALISATION DE LA TÂCHE

Les deux étapes précédentes nous amènent à celle-ci, grâce à une préparation soignée des participants sur les plans tant conceptuel que linguistique. Cette partie du cycle de la tâche devra refléter le plus fidèlement possible la réalité des participants dans leur travail européen de jeunesse, par exemple. Que la tâche soit jouée, projetée, enregistrée, conduite en groupe élargi ou en petits groupes, l'objectif sera le succès de sa réalisation.

Les apprenants produisent, jouent et présentent leurs tâches :

ex.:

- en produisant un poster
- en jouant un jeu de rôle
- en organisant un débat
- en produisant une brochure
- en faisant un exposé
- ...



INTRODUCTION
DE LA TÂCHE

PRÉPARATION
DE LA TÂCHE

RÉALISATION
DE LA TÂCHE

SUIVI
DE LA TÂCHE



SUIVI DE LA TÂCHE

Priorité à la langue

Pendant l'exécution de la tâche, le facilitateur peut prendre des notes concernant la langue : pourrait-on ajouter du vocabulaire ? Certaines structures ont-elles été source d'erreur ou de confusion ? Certaines phrases auraient-elles pu être formulées différemment ? Certains termes auraient-ils pu être employés pour améliorer l'impact, rendre les choses moins abruptes, plus convaincantes ? Une fois la tâche réalisée, les participants peuvent souhaiter se pencher à nouveau sur le matériel, afin de parvenir à une meilleure compréhension de la langue : étude des structures, du vocabulaire nouveau ou compliqué, etc.

Feed-back et évaluation

Le facilitateur peut souhaiter conduire une session de feed-back afin d'évaluer le succès de la tâche et d'envisager des possibilités d'amélioration. Les participants voudront peut-être aborder les questions suivantes : le travail en groupe, la représentation en groupe, les réactions au thème, le volume de l'apport linguistique, ce qu'ils ont apprécié, ce qu'ils n'ont pas apprécié, etc. L'évaluation de la tâche débouchera sur des informations utiles aux facilitateurs pour la planification de futures tâches.

Réflexion au sujet de la réalisation de la tâche

- Était-ce utile ?
- Était-ce amusant ?
- ...

Réflexion sur la langue et éventuellement apports complémentaires

- Poursuite de l'exploration du matériel à des fins linguistiques
- Corrections des erreurs
- Réflexion des apprenants
- ...

Suggestions des pairs : « Pourrais-tu expliquer... ? » « Pourrais-tu répéter... ? »

INTRODUCTION
DE LA TÂCHE

PRÉPARATION
DE LA TÂCHE

RÉALISATION
DE LA TÂCHE

SUIVI
DE LA TÂCHE





2.2.4 Aptitude linguistique et styles d'apprentissage

Invités à «utiliser tout le langage qu'ils peuvent rassembler pour s'exprimer» (Willis 1996), les participants non familiarisés à ce contexte d'apprentissage peuvent ne pas s'y sentir à l'aise, voire incapables d'y être productifs. Cette situation n'implique pas qu'il faille rejeter cet environnement. Par contre, les facilitateurs doivent comprendre que les participants auront besoin d'un temps d'adaptation, d'encouragement et de mise en confiance. Dans ce baptême du feu, certains participants peuvent se sentir désemparés, en particulier si d'autres ont davantage confiance en eux. Aussi la dynamique psychologique du groupe va-t-elle avoir une influence déterminante sur le succès des groupes de travail. Si un participant hésitant travaille avec un groupe qui lui apporte son soutien, il trouvera la possibilité d'acquérir une expérience considérable, même s'il n'est pas prêt à exploiter son potentiel au maximum. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1.2, ce type d'approche exige des apprenants qu'ils soient audacieux et prêts à prendre des risques. Il incombe donc aux facilitateurs d'encourager cet esprit aventurier.



Dans le cas où le niveau linguistique des participants ne leur permet pas de réaliser l'introduction à la tâche, des adaptations seront nécessaires, notamment pour l'apport d'éléments linguistiques supplémentaires en relation avec la tâche. Une approche fonctionnelle de l'apprentissage des langues devrait assurer que les apprenants soient conscients de l'usage contextuel de la langue qu'ils vont employer dans des situations calquées sur la réalité. Il est capital que le matériel développé dans la perspective d'un apprentissage par la réalisation d'une tâche se prête à des variantes, de sorte à pouvoir également répondre aux besoins des débutants et des apprenants de niveau plus faible.

L'approche convient aux débutants tant que les facilitateurs sont en mesure d'appréhender leurs besoins et de s'y adapter. Durant les étapes d'introduction à la tâche et de préparation de la tâche, l'apport linguistique devra être précisément ajusté. A ce niveau, il est probable que les participants interrompront plus souvent les sessions pour solliciter des explications et des exemples illustrant les structures linguistiques. Ceci dit, l'objectif restera le même, à savoir accomplir une tâche concrète et diverses activités authentiques débouchant sur le résultat recherché.

2.3 Les facteurs à considérer

L'utilisation de cette approche exige de prendre en considération de nombreux facteurs. Certains sont évoqués ci-dessous.

2.3.1 Profil de l'apprenant

Si vous devez préparer le matériel avant l'arrivée de votre groupe, il est conseillé de dresser le profil probable du groupe en question. Même s'il n'est pas parfaitement fidèle à la réalité, ce profil formera le contexte de départ. Il convient de prévoir votre matériel en fonction du groupe auquel vous le destinez; des ajustements seront possibles ultérieurement. Vous aurez rarement affaire à un groupe homogène, même si les participants sont de même nationalité.

Bien que tous concernés par le travail européen de jeunesse et partageant des préoccupations et des intérêts communs, les participants présenteront probablement des antécédents très différents en matière d'apprentissage. Sachez qu'il peut y avoir autant d'antécédents d'apprentissage différents que de participants. Chacun viendra avec ses expériences, ses sentiments et ses attitudes personnelles. Il est possible que certains participants ne désirent pas aborder tel ou tel thème ou ne soient pas habitués au débat. Ils peuvent avoir appris dans un environnement d'apprentissage très didactique qui ne leur demande pas d'apporter des informations, mais de les absorber. Il se peut qu'ils ne soient pas habitués à formuler des opinions sujettes à controverses ou à s'exprimer au sein d'un groupe hétérogène. Pour garantir la réussite d'une tâche exigeant une méthode spécifique, il faudra négocier une ligne de conduite. Il se peut aussi que certains ne désirent pas pratiquer la langue cible avec d'autres participants, surtout s'ils ont été habitués à devoir simplement répondre aux questions posées par l'enseignant. Certains peuvent enfin avoir tendance à attendre



que les réponses viennent du facilitateur et ne pas être familiarisés à l'interaction avec d'autres participants dans le cadre d'un cours de langue.

Dans tout «cours» de langue, «apprendre à apprendre» est «la» dimension clé. Aider les participants à apprendre à apprendre peut passer par des discussions, des démonstrations des différents styles d'apprentissage, ainsi que des explications sur les méthodes. Cette dimension est importante dans le développement des stratégies d'apprentissage de l'apprenant. Si le facilitateur veille à l'introduire dès le début du stage, elle devrait faciliter la présentation de nouvelles méthodologies, telles que l'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche.

Parmi les facteurs que les facilitateurs doivent prendre en considération: l'âge des participants et leurs diverses attentes, leurs rôles dans le travail européen de jeunesse, leurs raisons motivant l'apprentissage d'une langue, leurs diverses réalités sociales, leurs styles d'apprentissage habituels, leurs expériences d'apprentissage des langues et la nécessité de les encourager à se montrer confiants et audacieux (Voir Chapitre 1.2 Le rôle des apprenants et des facilitateurs).

2.3.2 Négociation des contenus

Les souhaits formulés par les participants vont influencer de manière déterminante sur votre choix de tâches. Déterminer une ligne de conduite ne sert à rien si les participants n'y adhèrent pas. Il se peut que chacun d'eux ait un programme différent. Cette question devra donc être gérée et négociée au sein du groupe. Si l'on interroge les participants au sujet de leurs attentes, de leurs besoins et de leurs souhaits, les contenus «négociés» répondront alors à leurs exigences les plus plausibles. Pour ce qui est du choix de la méthodologie, il convient de rappeler qu'une méthodologie nouvelle ne peut être imposée aux participants sans aucune négociation. Le facilitateur doit adapter les décisions et les méthodologies aux désirs du groupe, mais aussi aux résultats de l'évaluation conduite tout au long du stage. Cela étant, si le facilitateur juge nécessaire d'introduire une nouvelle méthodologie, il devra en discuter avec son groupe. En effet, les participants sont parfois surpris de constater à quel point ils *apprécient* des méthodes qui leur étaient encore inconnues.

2.3.3 Lieu du stage et ressources disponibles

Le lieu où va se dérouler le stage va inévitablement influencer sur la disponibilité du matériel et le choix des tâches. Il convient donc d'examiner les points

suivants: le matériel nécessaire pour l'accompagnement des activités et des tâches sera-t-il librement accessible? Dans le cas contraire, que pouvez-vous faire au préalable pour obtenir un matériel adapté? Allez-vous devoir adapter ou changer les tâches planifiées compte tenu du lieu? Les participants contribueront-ils en termes de matériels? Comment faire avec un minimum de matériel? Comment utiliser d'autres ressources, ainsi que des documents linguistiques? (Voir Chapitre 4 Sélection et utilisation du matériel).

Il se peut aussi que vous et les participants soyez les seules ressources disponibles: la situation peut paraître décourageante, mais c'est un défi stimulant lancé à votre capacité créative! Dans ce cas de figure, nous avons prévu de vous suggérer des idées! Si les outils d'enseignement traditionnel manquent, essayez de rechercher des ressources, en vous mais aussi autour de vous. Basez-vous sur les expériences, les impressions, les observations, des participants. A partir du moment où vous avez fait le choix de la tâche, vous pourrez développer du matériel à partir des données disponibles: les personnes, la géographie, les bâtiments et ainsi de suite (Voir Chapitre 3.1 Une tâche «sans matériel»).

2.3.4 Dimension interculturelle

Lorsque l'on envisage des activités et du matériel pour un stage de langue, le désir d'accroître la conscience culturelle des participants est prédominant. Plutôt que de dédier un forum aux louanges de la culture, on se propose, par le biais de l'apprentissage d'une langue, d'encourager les participants à s'intéresser à un mode de vie qui diffère du leur. De cette façon, on espère favoriser chez ceux-ci une prise de conscience, d'eux-mêmes et des autres, et les amener à se pencher sur certains aspects culturels considérés comme allant de soi. Les activités et les tâches peuvent précisément contribuer à la remise en question des stéréotypes et encourager un questionnement. Autant de démarches qui, on l'espère du moins, devraient conduire à une meilleure compréhension mutuelle.

La composition culturelle et linguistique du groupe devra également être prise en compte. S'il s'agit d'un groupe monoculturel dans le pays de la langue cible, la dimension interculturelle concernera-t-elle uniquement le pays hôte et le pays d'origine? Peut-on imaginer une micro-dimension interculturelle au sein d'une même nationalité apparemment homogène? Cet exercice de prise de conscience peut donner des résultats très intéressants et notamment aider à briser les stéréotypes. Même au sein d'un groupe mononational, on peut amener les individus à analyser



des expériences, des modes de vie ou des réalités sociales et des croyances différentes. De cette façon, les participants seront incités à se voir et à voir les autres en tant qu'individus possédant des valeurs et des croyances personnelles. La compréhension interculturelle peut être très enrichissante, lorsque des liens se tissent à partir de croyances et d'attitudes, au-delà des considérations géographiques. Dans le cas d'un groupe multiculturel, une nationalité peut être visiblement davantage représentée que les autres. Cette situation aura-t-elle un impact sur les activités et la dynamique de groupe? Certains participants se sentiront-ils exclus parce qu'ils ne font pas partie du groupe linguistique dominant? Cette considération devra intervenir dans la composition de sous-groupes. Les participants vont-ils décider eux-mêmes de la composition des sous-groupes ou le facilitateur va-t-il s'en charger en veillant à instaurer un équilibre interculturel? Le facilitateur devra aussi tenir compte des tensions existantes – ou susceptibles de surgir – entre certaines nationalités et être conscient des éventuelles sensibilités.

Les outils auxquels vous aurez accès ne présenteront pas forcément une dimension évidemment interculturelle; néanmoins, il est toujours possible de les exploiter pour développer la dimension interculturelle de la tâche. Souvent, un support très spécifique à un environnement donné peut se prêter parfaitement à des comparaisons et à des réflexions sur les différences

d'expériences. Par exemple, un article sur un sujet apparemment aussi banal que «la promenade des chiens» peut amener à des réflexions sur les animaux: la façon dont les hommes les traitent, les attitudes des humains vis-à-vis des animaux, la vivisection, les groupes de défense des droits des animaux, les animaux et le travail, etc. Récemment, un article traitant de la mise aux enchères – à presque 750 euro! – d'une mèche de cheveux de Bill Clinton a servi de base de travail. Vous pouvez imaginer la diversité des axes de réflexion qui peuvent se profiler! Même des tickets de caisse de supermarché, ramassés sur le sol, peuvent être le point de départ d'une tâche autour des habitudes d'achats, des habitudes alimentaires et de consommation. Observer la manière dont on écrit les adresses dans les différents pays peut aussi donner lieu à des comparaisons intéressantes sur les conceptions du logement, de l'urbanisation et des affaires publiques.

Ce chapitre se termine par un exemple concret du déroulement d'une tâche: la préparation collective et le partage d'un repas. Les seuls matériels sont les participants, les facilitateurs et le lieu dans lequel se tient le stage. Il s'agit donc d'une tâche «sans matériel» (Voir aussi Section 3.1 Une tâche «sans matériel»). Pour chacune des étapes, des lignes directrices indiquent quoi faire et comment. Si cette tâche est réussie, cela devrait être une expérience très agréable!





2.4 Un exemple concret de tâche



Contexte: Avec un groupe multiculturel, vous décidez de préparer un repas et d'utiliser cette activité pour un apprentissage linguistique.

TÂCHE: préparer un repas

INTRODUCTION A LA TÂCHE

Que faire ?

Discussion :

- Menus/repas possibles
- Goûts culinaires personnels
- Budget disponible
- Ingrédients disponibles
- Ustensiles disponibles
-



Comment le faire ?

Expliquer les spécialités des différents pays ; réunir des publicités de magasins ; étudier les offres spéciales ; évaluer le budget disponible ; vérifier les ingrédients et les ustensiles disponibles ; élaborer un menu.

Points de langage importants : vocabulaire relatif à la cuisine et à la nourriture, chiffres, etc.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

Que faire ?

- Sélectionner le menu à préparer
- Le fractionner en étapes
- Déterminer ce que chacun est capable de faire
- Décider de la responsabilité de
- Collecter l'argent
- Aller faire les courses



Comment le faire ?

Identifier les goûts culinaires ; décider qui va faire quoi ; choisir le magasin ; faire une liste des ingrédients à acheter avec leur prix ; faire les courses, vérifier les recettes.

Points de langage importants : comparer, négocier, prendre des décisions, communiquer (acheter, demander des informations, le prix, etc.).



RÉALISATION DE LA TÂCHE

Que faire ?

- Préparer le repas
- Dresser et décorer la table
- Résoudre les éventuelles disputes
- Manger et discuter
- Faire la vaisselle

Comment le faire ?

Décider de la place de chacun ; régler les différends ; débattre des préférences de chacun, du rôle des femmes et des hommes, des habitudes alimentaires dans les différents pays ; rédiger les menus.

Points de langage importants : négocier, les stratégies de débat, donner des ordres, demander des choses, prépositions de lieu, etc.



SUIVI DE LA TÂCHE

Que faire ?

- Commenter le repas et sa préparation, les relations entre les participants, les disputes survenues, etc.
- Echanger des recettes
- Ecrire une lettre à un ami en décrivant la soirée, etc.
- Inventer une nouvelle recette (interculturelle ?)

Comment le faire ?

Echanger des points de vue, des sentiments et des impressions ; organiser un débat sur les habitudes alimentaires (végétariens/non végétariens) ; élaborer ensemble un menu international ; rédiger un compte rendu au passé, etc.

Points de langage importants : expression d'un événement passé, expression des subtilités, accord et désaccord, etc.





3. Exemples d'apprentissage par la réalisation d'une tâche

Ce chapitre présente d'autres exemples concrets d'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche. Tout d'abord, une tâche «*sans matériel*», puis six tâches imaginées à partir d'une photographie et enfin, six tâches basées sur un article de journal (Voir aussi «101 façons d'exploiter au mieux ce dont vous disposez» – Section 5.4). Chacune de ces tâches illustre la flexibilité de cette méthodologie qui peut être adaptée à différent contexte et besoins langagiers. A toutes les étapes du processus, l'accent est systématiquement placé sur l'activité, le langage étant sollicité et dispensé en temps opportun afin d'optimiser la tâche (la réalisation finale). De cette façon, le langage employé répond authentiquement aux besoins des apprenants engagés dans la réalisation de la tâche.

Le choix de la tâche sera guidé par le profil des participants. Des indications de niveaux et de taille de groupe sont données en ce qui concerne certaines tâches, mais les facilitateurs apprendront à modifier et à adapter les activités et les

tâches en fonction de leurs situations propres. La méthodologie n'est pas normative et la plupart des tâches sont adaptables à tous les niveaux, à des groupes hétérogènes en termes de niveau et à des groupes monolingues et multilingues. L'essentiel est de se focaliser sur la tâche, sur les activités nécessaires à la réalisation de la tâche et sur l'apport éventuel d'éléments linguistiques. Un support bien choisi va faciliter le processus, mais des tâches «*sans matériel*» s'avèrent également valables (Voir Section 4 Sélection et utilisation du matériel).

Tous les exemples présentés dans ce chapitre devraient fonctionner s'ils sont appliqués à la lettre. Cela étant, nous espérons de tout cœur que les facilitateurs se les approprieront en faisant appel à leurs propres expériences, mettront au point de nouvelles activités, supprimeront des parties moins authentiques compte tenu de leur contexte spécifique et ainsi de suite. Mais surtout, nous espérons que vous allez prendre du plaisir à mettre cette approche en œuvre!

3.1 Une tâche «*sans matériel*»



Cette tâche démontre qu'il est possible de développer des activités et des tâches pleines de sens en faisant appel au seul contexte et aux personnes présentes en guise de ressources.

Contexte: «Je suis un facilitateur de langue travaillant avec un groupe monolingue en Roumanie. Je n'ai aucun matériel! Que puis-je faire?» Vous venez juste d'arriver; vous ne savez rien au sujet de la Roumanie, alors demandez au groupe de produire une brochure qui vous apportera les informations utiles durant votre séjour!

Matériel: rien (à part du papier et des fournitures de bureau)

Taille du groupe: indéterminée (en cas de nombre important, formez des groupes de travail de 4/6 participants)

Niveau: Faible

Tâche: produire un poster comportant les informations nécessaires à un nouvel arrivant en Roumanie

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Dites au groupe de déterminer ce qui peut paraître étrange à un visiteur. Comment procéder? En faisant appel à l'intuition et au bon sens!
- Instructions: «Fermez les yeux et écoutez. Qu'entendez-vous? Ouvrez les yeux et comparez avec les autres. Vous pouvez dessiner ce que vous avez entendu.»
- Emmenez-les faire un tour en ville et invitez-les à utiliser leur sens olfactif:



«Quelles odeurs reconnaissez-vous? Trouvez les mots que vous ne connaissez pas auprès du facilitateur.»

- Proposez-leur ensuite de se tenir immobiles et de regarder autour d'eux: «Identifiez cinq choses qui signifient que *vous êtes bien chez vous* (pour le visiteur, qui signifient qu'il n'est pas chez lui).»

Votre rôle est de fournir aux participants le vocabulaire nécessaire.



PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Les participants décident ce qu'ils vont mettre sur le poster.
- Ils choisissent, partagent, comparent, négocient, puis décident (ceci peut se faire dans la langue maternelle, si cela convient mieux).
- Ils réfléchissent ensuite à ce dont ils ont besoin pour réaliser le poster.

Cette étape devrait générer du langage autour des thèmes abordés par le poster : seront probablement inclus les modes de transport, le temps et les prix, les magasins et les services, mais aussi la conception d'une affiche, sa mise en page, la description dans l'espace, etc.



RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Les participants réunissent le matériel nécessaire à la production du/des poster(s). (Cette activité devrait générer du langage sur les articles de bureau et les travaux manuels.)
- Ils réalisent le(s) poster(s), puis le présentent. Affichez les posters.
- En tant que visiteur dans ce pays, vous admirez la / les affiche(s) réalisée(s) et



vous posez éventuellement des questions et faites des commentaires sur l'information présentée.

Aidez les participants à s'exprimer dans la langue cible tandis qu'ils présentent leur(s) réalisation(s). De petites conversations peuvent ainsi naître.

SUIVI DE LA TÂCHE

- Vous pouvez, vous aussi, produire une affiche / un dépliant pour les visiteurs de votre pays d'origine. Cette activité pourrait contribuer au renforcement de la langue et à une prise de conscience interculturelle.
- Des échanges de langue peuvent avoir lieu entre le groupe et vous, par exemple : «*Dans ma langue, on dit...*»,



et «*Dans ta langue, on dit...*»... Ces échanges peuvent favoriser la mise en évidence de similitudes et de différences linguistiques, concernant par exemple : l'accord des adjectifs, la place des mots, l'emploi des articles et des majuscules, etc.

- Vous pouvez également examiner le(s) posters(s) et son / leur utilité.

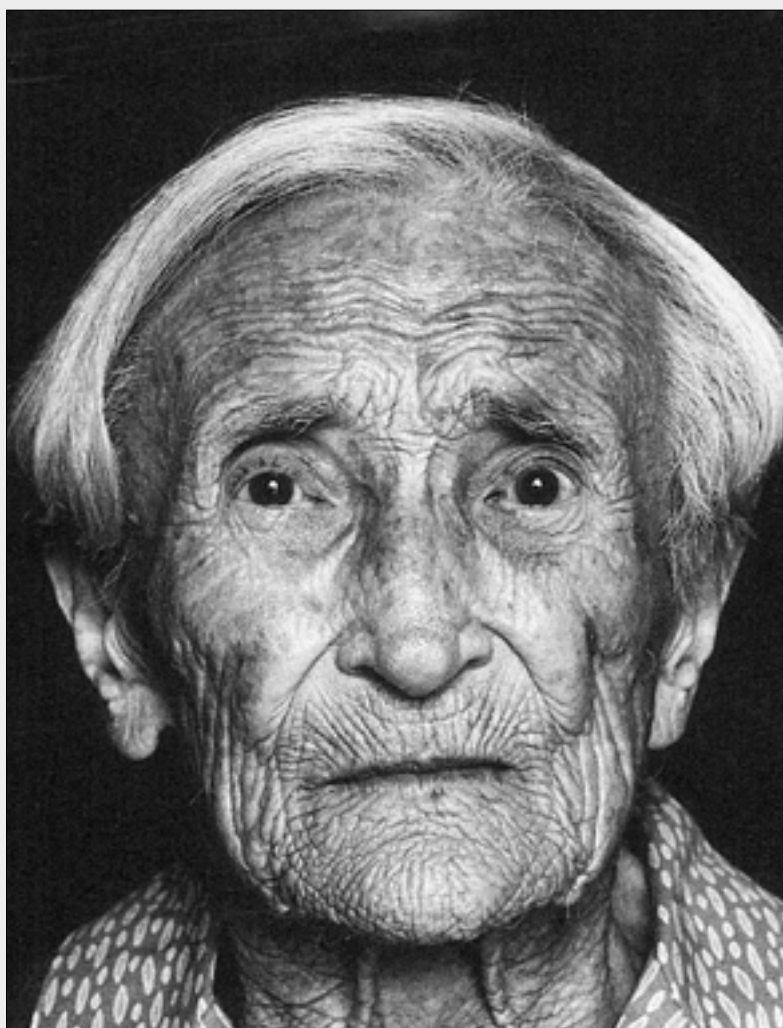
Remarque

La même tâche conduite avec des participants de niveaux intermédiaire et supérieur présenterait autant d'intérêt. Elle générerait un langage plus élaboré et conduirait à des échanges plus approfondis dans la langue cible. Elle pourrait aussi être très utile dans le cadre de groupes hétérogènes en termes de niveaux.

NB. La tâche présentée dans la Section 2.4 (La préparation d'un repas) est un autre exemple de tâche «*sans matériel*».



3.2 L'exploitation d'une photographie





Tâche 1 : Réaliser et présenter une exposition sur le thème « Jeunesse et Vieillesse »

Matériel: copies de la photo d'une personne âgée

Matériel divers: vieux magazines et journaux; matériel de bureau

Groupe: Quatre +

Niveau: intermédiaire et avancé

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Montrez la photo aux participants et consacrez 5 minutes à un «brainstorming» (il paraît qu'il faut dire «remue-méninges»!): demandez-leur de dire tous les mots qui leur passent par la tête en regardant la photo. Quelqu'un en prend note au tableau (en une colonne).



- Les participants cherchent ensuite les contraires des mots précités et quelqu'un en prend note dans une deuxième colonne, en vis-à-vis.
- Les mots «vieux» et «jeune» (ou «jeunesse» et «vieillesse») devraient être apparus: mettez-les en évidence.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Divisez les participants en 2 (ou plus) sous-groupes de 5 maximum (*ne tenez pas compte de l'âge!*) et attribuez-leur le thème de la «jeunesse» ou de la «vieillesse». Veillez à ce que le nombre de participants par sous-groupe soit équilibré.
- Donnez les instructions suivantes: «Vous avez à votre disposition des magazines et des journaux.



Cherchez-y un maximum de mots, photos, images, textes, symboles, ... qui sont liés à la jeunesse ou à la vieillesse (en fonction du thème du groupe). Faites-en une affiche. La liste du tableau peut vous servir d'inspiration, mais ne doit pas vous limiter dans vos recherches».

- Encouragez les participants à discuter entre eux de leur(s) choix.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Les participants organisent l'exposition des affiches.
- Au bout d'un moment, intervertissez les rôles pour que chacun ait la possibilité de visiter l'exposition.
- Une moitié visite l'exposition, tandis que l'autre moitié reste



près des affiches pour expliquer comment et pourquoi ils ont fait leurs choix.

- Laissez les discussions informelles (en langue cible) avoir lieu.

Votre rôle d'animateur est de servir de référent linguistique, de stimuler, corriger et de participer à la visite.



SUIVI DE LA TÂCHE

- Les participants peuvent éventuellement avoir une discussion sur leurs impressions générales : par exemple, une comparaison entre ce qui est ressorti du brainstorming et ce qui apparaît dans



les affiches. Ceci peut déboucher sur un échange sur les préjugés liés à l'âge et les préjugés en général. Ils peuvent aussi partager leurs expériences personnelles.

Remarque

Cette tâche peut être adaptée à des niveaux plus faibles, pour lesquels l'apport linguistique concernera davantage du vocabulaire et des constructions simples.



Tâche 2 : Présenter trois personnages dans le cadre de leur vie quotidienne (possibilités : présentation orale illustrée, sketch, pièce de théâtre, programme radio ou télévisé, etc.)

Matériel: copies de la photo d'une personne âgée

Matériel divers: d'après la formule choisie: fournitures de bureau, photos, publicités, dépliants, enregistreur, vidéo, appareil photo, déguisements, etc.

Groupe: indéterminé (sous-groupes si nombreux)

Niveau: tous niveaux, y compris groupes de niveaux mixtes

INTRODUCTION A LA TACHE

- Demandez aux participants de décrire la personne sur la photo et de la placer dans un contexte réel : nom, âge, situation sociale, (ancienne) profession, famille, activités quotidiennes, etc.



- Demandez-leur ensuite d'imaginer au moins deux autres personnages, d'un âge différent et suffisamment différenciés et de les placer, eux aussi, dans un contexte réel (ex. la personne âgée aurait 70 ans, les deux autres 20 et 40 ans).

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Les participants imaginent un tableau de « mode de vie » des personnages choisis avec des catégories à compléter : ex. horaire, régime alimentaire, activités, hobbies, vêtements, meubles, musique préférée, amis, etc.
- Si le groupe est très nombreux, vous pouvez faire des sous-groupes qui prennent en charge un des personnages.



- En groupe élargi ou en sous-groupes, ils complètent le tableau pour chacun des personnages.
- Ils décident quelle scène de la vie quotidienne de cette personne ils vont présenter et sous quelle forme.
- Ils se préparent à présenter, à décrire, à jouer la situation de cette personne.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Ils présentent les trois personnages dans leur cadre de vie.





SUIVI DE LA TÂCHE

- Les participants peuvent comparer les différents personnages en accentuant les différences et les ressemblances.
- Dans un groupe multiculturel, vous pouvez susciter des comparaisons si les échanges inter-culturels n'ont pas eu lieu de manière naturelle.



- Une discussion sur les préjugés liés aux différents âges (et dans différents pays) peut également suivre les présentations.
- Points linguistiques intéressants : l'emploi des temps, les affirmations, les négations, le comparatif, etc.

Remarques

Les débutants peuvent compléter le tableau avec des dessins, des photos, des collages (trouvés dans des catalogues, des publicités, etc.) qu'ils présentent par de petites phrases simples. L'apport linguistique sera plus important pendant la phase de préparation. Ex.: elle aime, elle n'aime pas; elle est juive / chrétienne / musulmane, etc.

L'exercice peut être aussi être organisé comme si les participants étaient en train de préparer un rapport pour une commission des services sociaux: la personne âgée doit être relogée dans un foyer pour personnes âgées. La communauté dans laquelle elle va devoir vivre est différente de celle qu'elle quitte. Dans leur présentation du dossier, les participants vont devoir sensibiliser les services sociaux à ce qui va changer pour la personne âgée et leur donner des conseils afin qu'ils puissent l'aider à s'adapter. Chacun des groupes va décrire la situation de cette personne aux services sociaux (mode de vie, convictions religieuses, régime alimentaire, etc.).



Tâche 3: Jeu de rôle / Débat: suggérer des possibilités d'hébergement pour une personne âgée

Matériel: copies de la photo d'une personne âgée

Matériel divers: dépliants, annuaire téléphonique, Internet, ...

Groupe: indéterminé (éventuellement travail en sous-groupes)

Niveau: intermédiaire et avancé / groupes de niveau mixte

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Demandez aux participants de décrire la photo (homme ? femme ? âge ? etc.) en imaginant éventuellement son contexte de vie. A un certain moment, ajoutez l'information suivante: « Cette personne n'est plus en mesure de vivre en autonomie: pourquoi ? Quelles seraient les solutions ? Réfléchissez aussi à des possibilités de logement pour cette personne. »



- En fonction des solutions proposées a priori (affichez la liste des alternatives!), les participants réalisent un canevas de recherches: aspects financiers et familiaux, répercussions sur la vie quotidienne de la personne, conditions d'admission dans un foyer, implication des services sociaux, du médecin traitant, faisabilité, etc.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Répartissez les participants en sous-groupes (1 personne par sous-groupe, si le groupe n'est pas suffisamment nombreux): chacun choisit un des aspects susmentionnés et se renseigne, fait un travail de recherche. Ce travail se fait en autonomie.
- Les différents sous-groupes se réunissent et font part des informations obtenues et des différentes possibilités qui se présentent.



- Expliquez aux participants qu'ils vont prendre part à une réunion, dans le but de décider de la meilleure option de logement pour la personne âgée.

Vous fournissez éventuellement les éléments de langage nécessaires à une argumentation convaincante (points linguistiques intéressants: formules utiles dans un débat – approuver/désapprouver, persuader, critiquer, justifier, ...).

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- En groupe élargi ou en sous-groupes, les participants discutent, ils donnent leur opinion, en présentant des arguments pour l'étayer. Chacun peut prendre des notes, s'il le désire. L'objectif de la réunion est bien sûr



de prendre une décision en ce qui concerne l'hébergement de la personne âgée.

- En tant que facilitateur, vous encadrez la discussion linguistiquement, sans intervenir.



SUIVI DE LA TÂCHE

- Si le débat a eu lieu en sous-groupes, à la fin chaque président de sous-groupe présentera la solution choisie.
- Si le groupe est interculturel, faites des comparaisons selon les



pays : quelles sont les possibilités/les pratiques courantes pour les personnes âgées dans ce cas de figure ?

- Vous évaluez avec le groupe le langage et l'argumentation utilisés et leur efficacité.

Remarques

Vous pouvez également organiser un débat/jeu de rôle en distribuant des cartes de rôle (voir ci-après). Vous distribuez les cartes de façon à ce que les membres d'un même sous-groupe (ou 1 personne s'il s'agit d'un petit groupe) se voient attribuer le même rôle (ex. médecin, assistant social, parent, etc.). Dans la phase de préparation, chaque sous-groupe (ou chaque personne) prépare les arguments, les étaye, prend des notes, etc. Dans la phase de réalisation, ils se réunissent (en grand groupe ou en sous-groupes se composant des différents personnages-rôles) et discutent ensemble, présentent leur argumentation, pour finalement prendre une décision. L'introduction à la tâche et le suivi peuvent être maintenus.

Exemples de cartes de rôle

A A
Vous allez présider une réunion de personnes dans le but de décider de la meilleure option de logement pour une personne âgée. Il faudra décider de la façon de présider la réunion et prendre une décision. Quels critères pourraient influencer sur la décision ? Par exemple, le financement, l'état de santé, etc.
A A

B B
Vous êtes un parent de la personne âgée : vous pensez qu'elle devrait venir vivre sous votre toit.
B B

C C
Vous êtes le médecin de la personne âgée. Vous pensez qu'il faudrait la placer dans un foyer pour personnes âgées, payé en partie par les services sociaux et en partie par la famille.
C C

D D
Vous êtes l'assistant social de la personne âgée. Vous pensez qu'elle préférerait vivre seule, avec la visite quotidienne d'un soignant à temps partiel (ou à temps plein).
D D

E E
Vous êtes directeur d'un foyer pour personnes âgées. Vous faites la promotion de votre établissement.
E E

F F
Autre
F F



Tâche 4: Présenter une synthèse d'entretiens avec des personnes âgées

Matériel: copies de la photo d'une personne âgée

Matériel divers: (des personnes âgées à interviewer!); fournitures de bureau; éventuellement: enregistreur, appareil photo, vidéo, etc.

Groupe: indéterminé (éventuellement travail en sous-groupes)

Niveau: tous

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Montrez la photo aux participants et demandez-leur de décrire la personne: homme? femme? âge? A leur avis,



quel est son caractère? Quelle sorte de vie mène-t-elle? etc.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Demandez aux participants: «Si vous deviez interroger cette personne, quelles questions lui poseriez-vous? Imaginez un plan d'interview.»
- En autonomie (seul ou à deux), les participants interviewent quelques



personnes âgées. Si le stage ne se déroule pas dans le pays de la langue cible, les entretiens peuvent être conduits dans la langue locale mais les présentations se feront dans la langue cible.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Les participants présentent une synthèse de leurs entretiens au reste du groupe. Pour cette présentation, un certain nombre de critères peuvent être imposés (temps, illustrations, etc.)



SUIVI DE LA TÂCHE

- Demandez aux participants ce qu'ils ont pensé de cette expérience: ce qu'ils ont appris, ce qui les a surpris, ce qu'ils ont aimé ou non, etc. Comment ont-ils réagi aux réponses des personnes âgées?
- Points linguistiques intéressants: l'emploi des temps passés, le vocabulaire concernant la description physique, les lieux, les émotions, etc.



Remarques

- Les interviews peuvent être menées par des (petits) groupes constitués de personnes de niveaux différents.
- On peut imaginer que les personnes âgées interviewées soient présentes à une soirée organisée par les participants et interviewent elles aussi.
- Si aucune personne âgée n'est disponible pour les entretiens, quelques participants peuvent jouer ce rôle: inventer des événements, imaginer la vie qu'elles ont vécue, etc.
- Cette activité peut être très amusante, que les entretiens soient conduits ou pas avec des «vraies» personnes âgées, notamment si le groupe est créatif: il peut alors imaginer leurs aventures, etc.
- Les entretiens peuvent être enregistrés sur vidéo.



Tâche 5: Créer un avis de recherche pour une personne disparue

Matériel: copies de la photo d'une personne âgée

Matériel divers: matériel de bureau, enregistreur, vidéo, ...

Groupe: indéterminé (éventuellement travail en sous-groupes)

Niveau: tous

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Demandez aux participants de faire des descriptions physiques des membres de leur groupe. Dans le cas d'un groupe de niveau avancé, veillez à ce que les descriptions soient détaillées.
- Demandez-leur d'établir ensemble un tableau reprenant les catégories qu'ils



communiqueraient à la police si une personne de leur entourage disparaissait (suggestion : yeux, cheveux, oreilles, nez, lèvres, peau, forme du visage, vêtements, accessoires, taille, corpulence, signes particuliers, ...)

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Remettez la photo aux participants.
- Dites-leur que cette personne a disparu et qu'ils vont devoir en faire une description détaillée. Comme ils ne voient que la tête de la personne âgée, pour certaines catégories du tableau établi ci-dessus, ils vont devoir faire preuve d'imagination ... et se mettre d'accord !
- Formez autant de sous-groupes que de moyens de diffusion imaginés.



Veillez à l'équilibre (nombre de personnes, niveaux, etc.)

- Les participants peuvent travailler par deux ou en sous-groupes et prendre des notes.
- Demandez-leur ensuite quelles sont les différentes possibilités de diffusion d'un avis de recherche : ex. affiches, radio, télévision, et les caractéristiques de chacune.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- En sous-groupes, les participants réalisent les différents avis de recherche et les présentent au reste du groupe.





SUIVI DE LA TÂCHE

- Maintenant que les participants possèdent le vocabulaire nécessaire, ils peuvent participer à de petits jeux: décrire, par exemple, leur homme / femme idéal(e), un(e) ami(e), une personne célèbre / mystère, etc.
- Cette tâche peut aussi être adaptée à la description plus littéraire d'une personne connue. Dans ce cas, la description physique peut se poursuivre par la narration de



l'histoire de la vie de la personne. Cet exercice est très intéressant, notamment si les participants communiquent des informations sur des personnes qui leur sont très chères.

- Les différents avis de recherche peuvent être comparés quant à leur efficacité.
- Les participants peuvent raconter des faits divers qui se sont déroulés dans leurs propres pays, etc.

Remarques

Certains jeux proposés pour le suivi de la tâche peuvent également avoir lieu lors de l'introduction à la tâche. Selon le niveau, il faut évidemment toujours veiller au degré d'approfondissement du vocabulaire.

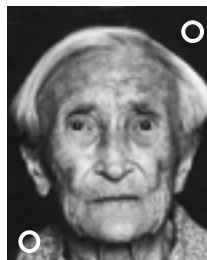
Avec des groupes de niveau élémentaire, vous pouvez également travailler avec un formulaire de police (voir fiche ci-jointe). Dans la réalisation de la tâche, les participants travaillent par deux: l'un d'eux est le policier qui interroge la personne et remplit la déclaration de disparition (formulaire); l'autre participant détient la photo et fait une description détaillée de la personne. Les participants changent de rôle et éventuellement de partenaires, et recommencent l'entretien. En suivi de la tâche, les formulaires de police peuvent être exposés et comparés; des apports linguistiques sont possibles si nécessaire.



●

FORMULAIRE DE POLICE

Description de la personne disparue:



Nom de la personne disparue:.....

.....

.....

Description physique de la personne:

.....

.....

Signes particuliers:.....

.....

.....

Commentaires:.....

.....

.....

Nom et coordonnées du déclarant:.....

.....

.....



Tâche 6 : Jeu de rôle : une personne âgée interagit avec d'autres membres de la communauté

Matériel: copies de la d'une personne âgée

Matériel divers: magazines avec des photos, si possible: déguisements et accessoires

Groupe: 4+

Niveau: tous (éventuellement groupes de niveaux mixtes)

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Les participants regardent la photo et décrivent la personne âgée, ils inventent aussi son contexte de vie quotidienne.
- Ils imaginent les gens que cette personne connaît et qu'elle pourrait



rencontrer durant une journée typique (ex. famille, amis, voisins, commerçants, personnel soignant et/ou administratif, facteur, etc.). Ils peuvent s'inspirer de photos de magazines.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Répartissez les participants en groupes de 4 minimum.
- Demandez-leur de créer une petite pièce de théâtre sur le thème d'une journée de cette personne (titre, scénario, dialogues, distribution des



rôles, mise en scène, ...). Chacun des membres du groupe doit avoir un rôle à jouer. Le sketch peut illustrer une histoire, un événement ou une série d'événements.

- Les participants préparent et répètent leurs sketches.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Chaque sous-groupe joue la pièce de théâtre qu'il a créée devant le groupe élargi.

Il est important de donner une dimension de vrai spectacle à ces présentations: l'aménagement de la



salle est donc importante, ainsi que le respect mutuel pour les réalisations des «artistes». Il faut que les participants aient vraiment la satisfaction d'avoir réalisé quelque chose de créatif en français!



SUIVI DE LA TÂCHE

- Les participants commentent la représentation (en tant qu'acteur et/ou spectateur).
- Ils peuvent aussi analyser chacune des situations décrites, en notant les différences et les similitudes dans leurs sociétés respectives. Quelles activités similaires / différentes les personnes âgées auraient-elles dans chacun de ces pays ?
- Cette question pourrait conduire à une discussion sur la façon dont nous nous adressons à/dont nous



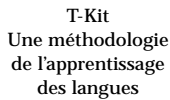
traitons les personnes âgées dans nos sociétés. Existe-t-il des formules de politesse dans votre langue (comme «vous» en français et «lei» en italien) pour parler aux personnes âgées ?

- Accent sur la langue : les participants ont-ils remarqué une différence dans le langage utilisé en fonction des situations et des personnages ?
- Les participants pourraient aussi écrire des critiques pour un journal, la télévision, la radio, etc.

Remarques

Si vous travaillez avec des débutants complets, dites-leur que la présentation se fera en langue cible, mais qu'ils peuvent la préparer en langue maternelle. Il est évident que votre rôle de référent linguistique et de guide sera plus important.

Si vous travaillez avec un groupe de niveaux mixtes, faites attention à bien répartir les participants et demandez-leur de s'entraider (en langue cible!).



Les articles suivants traitent tous d'un même fait divers mais ont été extraits de journaux différents. Ils ont servi de matériel de départ à différentes tâches utilisant seulement un article ou les trois, permettant ainsi une étude comparative de la manière de traiter un thème dans la Presse.

Un éléphant voleur de sac

Furieuse, la victime porte plainte à la police de Jette...




JETTE ♡ Après les sac-jackings, les car-jackings, les moto-jackings et même les GSM-jackings, il y a du neuf ! Place à présent à l'éléphant jacking !




Le cinque Chipperfield s'est installé dans la pair de la Jeunesse à Jette. Ce mardi matin, le personnel montait le chapiteau. Et qu'il dit ça, c'est forcément anormal... Comme d'habitude, les éléphants se promenaient en plein air. Tout d'un coup, l'inattendu arriva... Un éléphant du cinque s'assit à l'aide de sa trompe le sac de sports d'un homme qui se rendait dans la salle omnisports située dans le parc.




Mécontente et bien décidée à ce que l'affaire ne s'arrête pas là, la victime s'est rendue au commissariat de police pour y déposer plainte.

Un jeu d'enfant pour les agents qui ont entendu les doléances de la victime ! Grâce à une description précise de l'auteur du vol, les policiers jettais ont pu identifier l'éléphant chipperfield. Reste à présent à déterminer les suites de cet incident peu banal. Ainsi, on ignore si des poursuites seront entamées à l'encontre du pachyderme ou de ses propriétaires.

E. Ph.




«Les éléphants aiment aussi ...les GSM!»,
 extrait du Journal
La Lanterne du 17 juin 1999.




«Un éléphant voleur de sac»,
 extrait du journal
La Dernière Heure du 17 juin 1999.




«Baby, 25 ans, éléphant et cléptomane»,
 extrait du journal
Le Soir du 17 juin 1999 (Droits SAJ)



Task 1 : Comparer trois articles relatant le même fait

Matériel: suffisamment de copies des trois articles; grilles d'information ci-jointes pour tous les participants (selon les niveaux, ces grilles sont différentes)

Matériel divers: éventuellement: dictionnaires explicatifs, feuilles avec consignes.

Groupe: Minimum 9

Niveau: tous

L'activité est décrite pour un niveau intermédiaire (faux débutants et avancés: voir grilles d'informations et remarques)

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Divisez les participants en 3 sous-groupes A-B-C.
- Donnez un article différent et une grille d'information II à chaque sous-groupe (1 copie par personne).
- Prévenez les participants qu'ils auront un temps déterminé pour lire l'article et compléter ensemble la grille d'information II qu'ils reçoivent.



PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Chaque participant lit l'article individuellement en fonction des questions posées dans la grille d'information.
- Ensuite, il vérifie la compréhension de l'article avec les autres membres du sous-groupe.
- Tous les membres du sous-groupe s'exercent ensemble, à l'aide des informations de la grille, à raconter le fait divers de manière compréhensible, communicative et authentique.
- Le groupe se met d'accord pour compléter la grille de sorte à avoir une version commune.
- Après cette phase, reprenez les articles.



RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Reformez de nouveaux sous-groupes, composés chaque fois d'au moins 1 membre des sous-groupes A-B-C.
- Dans ces nouveaux sous-groupes, les participants se racontent les articles (à l'aide de leurs grilles d'information) et en discutent en comparant les informations.
- Ils prennent note des éventuelles similitudes et différences.
- Ils retournent dans leurs groupes de départ (ou en grand groupe, en fonction du nombre des participants) pour discuter et prendre conscience de la manière dont l'information est traitée par la presse (fiabilité, objectivité, etc.). Dans les groupes interculturels, ils peuvent à ce stade également comparer la diffusion de l'information dans les différents pays.





SUIVI DE LA TÂCHE

- Tous les participants reçoivent en fin de session une copie des trois articles en vue d'une éventuelle relecture et/ou d'un approfondissement linguistique (synonymes, expressions de la subjectivité et de l'objectivité, adjectifs spécifiques, etc.).



- Si la même tâche a été exécutée par des groupes de niveaux différents, vous pouvez à la fin regrouper tous les niveaux et faire présenter un rapport des idées principales discutées dans chacun des groupes

Remarques

Cette activité ne convient pas à un niveau débutant complet, mais pourrait être utilisée à un niveau de faux débutants à condition de leur donner, par un vocabulaire restreint (introduction à la tâche), le moyen de comprendre les informations essentielles. La consigne serait alors de leur dire qu'il ne s'agit pas de comprendre tous les détails de l'article, mais de repérer seulement les informations qui leur permettent de compléter une grille d'informations très simple (voir exemple grille I). Ce système peut d'ailleurs être facilement utilisé aussi avec de petites informations brèves / des faits divers, etc. Ensuite, les participants pourraient faire des jeux de rôle simples mettant en scène, par exemple: victime – directeur de cirque / victime – policier / policier – directeur de cirque, etc.

Pour un niveau avancé, la grille d'informations pourrait être fort détaillée (voir grille III et ajouter, par exemple, des questions plus linguistiques)

En fonction du nombre de participants, les sous-groupes mentionnés sous réalisation de la tâche peuvent varier de 3 (=1 membre de A, 1 membre de B, 1 membre de C) à 4 ou plus de personnes (ex. AA-B-C ou AA-BB-C, etc.). Si le nombre de personnes est inférieur à 9, on peut travailler avec deux articles seulement ou trouver un autre système d'échange d'informations.

Exemples de grilles d'informations:

I. Grille d'information – niveau faux débutant

1. Qu'est-ce qui s'est passé?
2. Où?
3. Quand?
4. Nom de l'éléphant?
5. Age de l'éléphant?
6. Nom du cirque?

II. Grille d'information – niveau intermédiaire

1. Que s'est-il passé?
2. Où?
3. Quand?
4. Nom du «délinquant»?
5. Age du «délinquant»?
6. Qualificatifs utilisés pour décrire le «délinquant»?
7. Nom du cirque?
8. Dates de représentation du cirque?

9. Quels sont les dégâts matériels?
10. Réaction de la «victime»?

III. Grille d'information – niveau avancé

1. Que s'est-il passé?
2. Où?
3. Quand?
4. Nom du «délinquant»?
5. Age du «délinquant»?
6. Qualificatifs utilisés pour décrire le «délinquant»?
7. Nom du cirque?
8. Dates de représentation du cirque?
9. Quels sont les dégâts matériels?
10. Réaction de la «victime»?
11. Informations sur l'article:
 - présentation?
 - photo?
 - style /niveau de langage?



Tâche 2: Organiser un forum interculturel sur le symbolisme de l'éléphant et les expressions idiomatiques qui s'y rattachent

Matériel: copies des photos des articles; copies de l'article: «Les éléphants aiment aussi ... les GSM»

Matériel divers: photos / dessins d'autres animaux

Groupe: indéterminé, mais interculturel

Niveau: avancé

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Donnez la photo de l'éléphant aux participants et demandez-leur quelles connotations cet animal a pour chacun (caractéristiques, impressions, sentiments, etc.). Quelqu'un prend note au tableau.
- Demandez-leur ensuite d'essayer de regrouper les caractéristiques en grandes tendances.
- Au cours d'une discussion générale (éventuellement en sous-groupes), ils essaient de prendre conscience de ce qui est personnel, culturel, général dans ces perceptions. Lors de cette discussion, il sera probablement fait allusion à certaines expressions idiomatiques (ex. «un éléphant dans un magasin de porcelaine»).



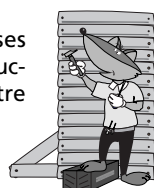
PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Les participants se regroupent en sous-groupes linguistiques / culturels et trouvent dans leur propre langue un maximum d'expressions idiomatiques faisant allusion à l'éléphant. Ils s'assurent qu'ils sont bien d'accord sur la signification de ces expressions et se préparent à les expliquer et à les illustrer dans la langue cible.



RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Chaque sous-groupe présente ses expressions en langue cible (traductions et explications) et les illustre éventuellement.
- Ensuite, des comparaisons et des discussions peuvent avoir lieu en groupe élargi.



SUIVI DE LA TÂCHE

- Les participants lisent le(s) texte(s) et relèvent le vocabulaire se rapportant à l'éléphant. Ils vérifient s'il correspond aux connotations et aux caractéristiques exprimées lors de l'introduction à la tâche. Ils essaient aussi de découvrir des expressions liées à l'éléphant en français / dans la langue cible. Ils peuvent pour cela s'aider de dictionnaires, aller interviewer des gens dans la rue, etc.



Remarque

Cette activité peut évidemment être élargie à d'autres animaux (... mais limitez le nombre!), à partir de l'introduction à la tâche.



Tâche 3 : Décider ensemble du contenu du sac d'une personne déterminée

Matériel: copies de l'article «Un éléphant voleur de sac»; en fonction du nombre de participants: minimum 3 feuilles de papier «catégories de propriétaires de sac» (copies). Exemples de catégories: un garçon de 10 ans, une jeune fille de 18 ans, une mère de famille, une vieille dame, un homme de 60 ans, un jeune homme sportif (sac de sport), etc.

Matériel divers: matériel de bureau, vieux magazines avec photos, dessins, ...

Groupe: 9+

Niveau: tous

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Les débutants reçoivent le titre et la photo de l'article et imaginent avec vous ce qui s'est passé. Ensuite, vous pouvez leur raconter l'histoire le plus simplement possible. Aidez-vous du non-verbal (gestes, mimiques, dessins, photos, etc.)



- Les intermédiaires et les avancés lisent l'article et disent ce qu'ils ont compris et ce qu'ils en pensent.
- Les participants imaginent ce qui se trouvait dans le sac de la personne.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Répartissez les participants en sous-groupes (au moins trois groupes de trois personnes).
- Distribuez un «set de sacs» (une copie de chaque catégorie) à chaque sous-groupe. Les instructions sont les suivantes: «Il faut remplir les sacs, c'est-à-dire faire une liste, la plus complète possible, des objets qui pourraient s'y trouver.» Les participants discutent ensemble du contenu



des sacs et notent le nom des objets, les dessinent ou font des collages (débutants!). En tant que facilitateur, vous jouez le rôle de dictionnaire.

- Ensuite, vous direz que chacun dans le sous-groupe devient «propriétaire» d'un seul des sacs. Chaque membre du sous-groupe s'exerce alors à présenter le contenu de son sac et à expliquer éventuellement le choix des objets.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Les «propriétaires» d'un même sac se regroupent, comparent leurs contenus respectifs et établissent une liste commune de tous les objets apparaissant au moins une fois.
- Lorsque chacune des listes est établie, vous leur donnez une instruction



supplémentaire : «Les sacs sont trop petits pour contenir tous ces objets. Décidez donc ensemble quels seront les dix objets que vous garderez dans votre sac. Développez également votre argumentation: pourquoi garder cet objet-là et éliminer un autre ?»



SUIVI DE LA TÂCHE

- Un rapporteur peut présenter le contenu du sac de son sous-groupe au groupe élargi en justifiant les choix qui ont été faits. Les autres participants peuvent poser des questions et approuver ou critiquer les choix.
- Si le groupe est interculturel, les participants peuvent faire des comparaisons selon les pays : quelles sont les



pratiques courantes, les habitudes, les modes dans leurs pays respectifs ?

- Points linguistiques intéressants : usage de formules comme «il y a / c'est / ce sont», les possessifs (niveau débutant); les formules utilisées dans les discussions : accord, désaccord, argumentation, négociation, approuver, désapprouver, ... (niveaux plus avancés).

Remarques

Pour la réalisation de cette tâche l'accent se trouve surtout sur la négociation entre les participants. C'est pourquoi la présentation du contenu des sacs est un suivi de la tâche.

Une variante pour un petit groupe de 3 à 8 personnes pourrait être celle-ci : vous collez plusieurs «sacs» (papier) au mur (1 papier-sac par personne); chaque participant se place devant un sac et a une minute pour noter des objets qui pourraient s'y trouver; ensuite, tout le monde tourne, se place devant un autre sac et complète la liste; on continue la tournante jusqu'à ce que chacun soit passé devant chaque sac. On ne peut pas trouver deux fois le même objet dans un sac. L'activité se termine par une discussion générale du contenu des sacs, des remarques, des critiques éventuelles, des comparaisons (interculturelles), etc.



Tâche 4: Raconter une histoire chronologiquement

Matériel: copies de l'article «Les éléphants aiment aussi ... les GSM»

Matériel divers: tableau, marqueurs, craie

Groupe: 8+

Niveau: intermédiaire+

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Distribuez l'article aux participants, face cachée.
- Quand tout le monde a le texte, vous donnez l'instruction suivante: «A mon signal, vous retournerez votre feuille et vous aurez exactement **une** minute pour lire l'article. Quand je dirai **stop**, vous remettrez la feuille face cachée.»



- Au bout de cette minute et après votre signal d'arrêt, demandez aux participants de vous rendre la feuille.
- Demandez aux participants de vous dire, en vrac, les mots ou les idées qu'ils ont retenues. Notez au tableau tout ce qu'ils vous disent, sans faire de sélection. S'il y a un désaccord dans le groupe sur un mot ou une idée, mettez-les simplement entre parenthèses.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Sur la base de tous les mots / idées écrits au tableau, les participants, en sous-groupes, essaient de reconstituer / créer une histoire commune. Il faut qu'ils se mettent d'accord sur une hypothèse d'histoire. Votre rôle de facilitateur est de guider, de stimuler et d'aider les participants à formuler leurs phrases, leurs hypothèses. A aucun moment, vous ne devez les influencer ou avancer vos propres idées ou la «vérité».



- Quand tout le monde dans le groupe est d'accord sur l'histoire éventuelle, demandez-leur de s'exercer à la raconter à nouveau en insistant sur la chronologie: quel est le début de l'histoire, quels sont les événements qui se produisent, dans quel ordre, quelle est la fin de l'histoire? etc. Insistez sur une bonne utilisation des temps du passé.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Les participants forment des paires (issues de sous-groupes différents) et se racontent l'histoire qu'ils ont



imaginée chronologiquement. Ils se posent éventuellement des questions, comparent leurs histoires, etc.



SUIVI DE LA TÂCHE

- Les participants relisent l'article individuellement, en silence. Insistez sur le fait qu'ils ne doivent pas s'attarder sur les mots incompris, mais essayer de comprendre le message globalement afin de chercher les ressemblances et les différences entre les histoires construites par les groupes et l'article. La curiosité des participants est stimulée et ils sont motivés à lire le texte pour vérifier l'exactitude de leur propre histoire. Stimulez-les ensuite à vous (ou à se) raconter la «vraie» histoire chronologiquement. Les mots difficiles, non compris dans l'article, peuvent faire l'objet d'une



mise au point commune (ex. deviner la signification de nouveaux mots d'après le contexte, trouver des synonymes, etc.)

- Vous pouvez demander aux participants de présenter l'histoire sous la forme d'un reportage radio ou vidéo (prévoir l'équipement technique adéquat), d'un rapport de police, d'une lettre à un ami, etc.
- Points linguistiques intéressants : l'emploi des temps passés, les mots spécifiques permettant d'exprimer la chronologie (d'abord, ensuite, enfin, ...), travail sur le vocabulaire (mots de liaison, catégories de mots, ...), texte à trous, etc.

Remarques

Avec un groupe de 2 à 8 personnes, la réalisation de la tâche peut correspondre au premier point mentionné dans le *Suivi de la tâche*. Vous insisterez alors sur les différences entre leur propre histoire et celle racontée dans l'article.

Pourquoi 1 minute?

Chacun a une stratégie de lecture différente, chacun retient donc des informations différentes. La mise en commun de ces informations est donc un acte de communication authentique. On peut comparer cela à ce qui se passe quand on demande à des témoins d'un accident de raconter ce qu'ils ont vu : chacun apporte des éléments différents et, en général, complémentaires.

C'est une stratégie de lecture qui met l'accent sur la compréhension globale d'un texte. On n'a pas le temps de s'attarder sur un mot qu'on ne comprend pas. Le participant se rend compte qu'il peut comprendre beaucoup avec peu de mots et cela permet de dédramatiser la lecture en langue étrangère, qui ne doit pas se faire avec un dictionnaire sur les genoux!

Voici une autre technique d'échange intéressante. Elle crée une situation de communication plus proche encore d'une conversation naturelle au sein d'un petit groupe de personnes. Elle se fait en deux étapes (trois sous-groupes au moins).

Lors de la première étape, deux membres de chaque groupe (deux «ambassadeurs») quittent leur groupe de départ et rejoignent le groupe voisin; chaque groupe est donc constitué de deux «hôtes» et de deux «ambassadeurs». Dans chaque groupe, les hôtes et les ambassadeurs se racontent leur histoire.

Ensuite, lors de la deuxième étape, les ambassadeurs retournent dans leur groupe de départ; les hôtes racontent ce que les ambassadeurs dont ils ont reçu la visite leur ont dit et les ambassadeurs, à leur tour, racontent ce que les hôtes du groupe à qui ils ont rendu visite leur ont dit. A la fin, chaque groupe a donc pris connaissance de ce qui s'est dit dans les trois groupes. Ils peuvent, s'ils le désirent, continuer les échanges de manière informelle.



Tâche 5: Organiser un spectacle sur un thème commun

Matériel: copies du (des) titre(s) et de la (les) photo(s) des articles

Matériel divers: revues, photos, matériel de bricolage, vieux vêtements (pour se déguiser), vidéo, enregistreur

Groupe: 4+

Niveau: faux débutants

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Distribuez les copies du (des) titre(s) et de la (les) photo(s) des articles. Les participants racontent seulement ce qu'ils voient et ce qu'ils comprennent. Ils emploient des phrases simples et vous les aidez pour le vocabulaire.



- Chacun, individuellement et en silence, imagine une ébauche d'histoire. Vous pouvez éventuellement leur donner la grille d'information 1 (voir tâche 1)

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Divisez le groupe en sous-groupes.
- Dans les sous-groupes, les participants se racontent les idées qu'ils ont eues et ils essaient de se mettre d'accord sur une histoire commune.
- Chaque sous-groupe imagine une manière créative (saynète, dessins,



collages, chanson, ...) de présenter son histoire aux autres.

- Les participants réalisent et répètent leur projet.

En tant que facilitateur, votre rôle est de veiller à la participation de tous et de servir de référent linguistique.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Les participants présentent leurs contributions.

Il est important de donner une dimension de vrai spectacle à ces présentations (exposition, jeu de rôle, théâtre, ...): l'aménagement de la salle est



donc importante, ainsi que le respect mutuel pour les réalisations des «artistes». Il faut que les participants aient vraiment la satisfaction d'avoir réalisé quelque chose de créatif en français!



SUIVI DE LA TÂCHE

- Commentaires et appréciations de chacun.
- Si le groupe le désire, vous pouvez raconter de manière simplifiée l'événement



nement relaté dans l'article et/ou leur donner l'article le plus facile pour qu'ils fassent un travail en autonomie (lecture, recherche de vocabulaire, ...).

Remarques

Même à un niveau débutant, il faut insister sur l'utilisation de la langue cible pendant l'activité entière. Les participants peuvent s'aider d'autres moyens de communication lors de l'élaboration et de la présentation de leur projet (langage non-verbal, mimes, dessins, onomatopées, ...). L'important est de parvenir à communiquer un message, même avec des incorrections linguistiques.

A un niveau plus avancé, la réalisation de la tâche pourrait consister à mettre en scène les différents personnages apparaissant dans les articles lus auparavant: le directeur du cirque et la victime, l'agent de police et ... pourquoi pas, l'éléphant?!

Il existe de nombreux jeux pour diviser un groupe en sous-groupes. En voici un exemple: prévoir des dessins d'animaux (4 exemplaires de chaque) et les donner aux participants. Sans montrer l'image, ils doivent retrouver les membres de leur groupe en imitant le cri de l'animal.¹

¹ On peut trouver des idées similaires dans différents livres, voir «Mille et une idées pour se parler» (réf. Collectif Alpha, Bruxelles)



Tâche 6 : Créer des avis informatifs sur différents sujets

Matériel: copies des articles

Matériel divers: matériel de bureau, photos, magazines; éventuellement: matériel vidéo, enregistreur à cassettes, Internet, ...

Groupe: indéterminé (adapter le nombre de tâches, usage éventuel de sous-groupes)

Niveau: intermédiaire et avancé

INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Les participants lisent les articles et font un résumé du fait divers.
- Proposez-leur un certain nombre de sujets de recherches possible (plus ou moins liés aux articles):
 - Je voudrais avoir un éléphant chez moi: est-ce possible et comment faire?
 - Je voudrais m'acheter un téléphone portable: où m'adresser pour l'achat et l'abonnement éventuel?
 - On m'a volé mon sac: que faire?
 - J'ai un cirque, je voudrais donner des représentations en ville: comment m'organiser?



- Je voudrais soutenir un organisme de défense des animaux: à qui m'adresser?
-

Ceci ne sont que des exemples, demandez-leur surtout de proposer leurs propres idées!

- Décidez avec les participants ce que vous entendez exactement par «avis informatif» et «recherche d'informations»: est-ce possible? Quelle est la procédure? Quelles sont les implications financières / administratives / etc.? Quelles sont les conditions? etc.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Les participants se mettent en sous-groupes en fonction de leurs préférences pour l'un ou l'autre thème / sujet. Dites-leur de veiller à l'équilibre du nombre dans les groupes.
- Dans les sous-groupes, ils préparent leur recherche: ils établissent une grille d'informations à récolter / obtenir en fonction de la situation et une liste de personnes, organisations et/ou institutions à contacter.



- Ils rédigent éventuellement un schéma d'interview et de recherches.
- Chaque sous-groupe décide aussi sous quelle forme il présentera les informations obtenues (ex. affiches, dépliants, reportage photos, reportage audio ou télévisé, bande dessinée, ...)
- En autonomie, les participants partent récolter l'information nécessaire.



RÉALISATION DE LA TÂCHE

- Chaque sous-groupe réalise son avis informatif et le présente au reste du



groupe. Des discussions, des questions, etc. peuvent déjà avoir lieu à ce stade.

SUIVI DE LA TÂCHE

- Commentaires sur la tâche réalisée.
- Les participants peuvent aussi raconter des difficultés, d'éventuelles anecdotes survenues lors de la recherche d'information et



ainsi communiquer l'authenticité de leur vécu.

- Dans un groupe multiculturel, ils peuvent également faire des comparaisons entre pays.

Remarques

Si le cours a lieu dans un endroit où la langue cible n'est pas la langue maternelle de la population, les interviews peuvent se faire dans la langue locale mais les étapes de préparation et de réalisation doivent se faire en langue cible.





4. Sélection et utilisation du matériel

Ce chapitre propose quelques idées sur la façon de sélectionner le matériel qui va servir de support à l'apprentissage des langues. Tous les outils suggérés se prêtent à un large éventail d'activités et de tâches.

4.1 Considérations générales

Le choix des outils pour l'apprentissage des langues sera généralement motivé par les considérations suivantes:

- Vous trouvez un support intéressant, curieux ou particulièrement d'actualité et vous souhaiteriez l'inclure dans un cours. Il vous semble aussi particulièrement pertinent, susceptible de stimuler l'apprentissage et de former une base intéressante de discussion.
- Vous trouvez un support dont, selon vous, les participants pourraient s'inspirer pour produire quelque chose par eux-mêmes.
- Vous avez une idée de ce que vous souhaiteriez faire avec un groupe et êtes attentif à tout ce qui serait susceptible de servir de support à votre idée.

Que faire lorsque vous venez de trouver un matériel intéressant? Comme pour tout exercice créatif, vous devez commencer par réfléchir, puis formuler des idées sur la façon de l'utiliser. Vous n'arriverez pas à planifier le cours parfait du premier coup. Ceci dit, personne n'attend de vous que vous fassiez des miracles. Lorsque vous utilisez votre propre matériel, vous pouvez faire le choix entre différentes approches et les exploiter pour vos propres objectifs dans votre contexte propre. Néanmoins, il est important d'avoir clairement défini les raisons de votre choix et les idées élaborées autour du matériel choisi, ainsi que les personnes qui vont l'utiliser. Par exemple: quel vocabulaire y associer ou solliciter? S'il s'agissait d'une situation réelle, qu'est-ce que je dirais ou ferais? Quel langage faudrait-il connaître pour cela? Quel autre usage – outre celui de l'apprentissage de langues – pourrait-on en faire dans le contexte de la formation au travail de jeunesse? Quelles informations cet outil apporte-t-il au sujet des normes et des attitudes culturelles? Même si ce matériel présente un réel intérêt, que vont en faire les apprenants? Quelles tâches vont découler de son utilisation?

Les tâches doivent refléter fidèlement les besoins des apprenants: que vont-ils faire qui va reproduire un rôle qu'ils occupent dans leur vie ou

leur environnement professionnel? Il n'y a aucune raison qu'ils fassent quelque chose uniquement pour le plaisir d'apprendre une langue, à moins que la tâche qui leur est proposée ne vise un objectif spécifique. Le matériel formant en fait le tremplin de la tâche, il importe de savoir de quelle façon celui-ci va faciliter sa conduite. A ce stade, le facilitateur peut avoir une idée sur laquelle se focaliser: un thème de discussion ou un sujet de travail. Cela ne doit pas nécessairement être explicite: la question pourrait être abordée sous un angle différent. Le facilitateur ou les participants pourraient employer le matériel pour introduire certaines questions. Un cas individuel ou une information personnelle pourraient amener à une discussion plus large concernant un des apprenants, le statut de l'homme / de la femme ou sa position dans la société, par exemple. Ainsi, un clip vidéo sur les comportements suédois par rapport à la santé a permis d'aborder diverses questions relatives à la santé et aux modes de vie, qui touchaient des groupes d'apprenants spécifiques.

Approcher ainsi une question «par le petit bout de la lorgnette» – plutôt que sous un grand angle – permet aux apprenants de faire plus facilement le lien entre eux et le thème ou le matériel. Au lieu de dire «Bon, parlons de la place réservée aux personnes du troisième âge dans la société», le facilitateur peut se servir d'un jeu de rôle ou d'une simulation qui permettra aux participants d'exprimer plus aisément leurs opinions qu'une discussion abstraite (Voir Chapitre 3.2 Exploitation d'une photographie).

Quelle que soit la méthode choisie, il importe de réfléchir sérieusement à l'objectif de son utilisation: que vont faire les apprenants durant la session d'apprentissage? Le matériel va-t-il servir d'exemple ou de modèle? Le but visé est-il d'élargir le vocabulaire des apprenants ou de mettre l'accent sur des points linguistiques spécifiques? Dans le cas d'une photo, le but recherché est-il de provoquer une réaction? La photo n'est-elle qu'un tremplin pour un jeu de rôle? Ne vise-t-elle qu'à éveiller l'intérêt des participants? Les matériels peuvent être employés à l'un ou l'autre ou à tous ces objectifs. Sachez en outre qu'ils déboucheront peut-être sur des résultats que vous n'aviez pas prévus. De toute façon, ces résultats devront être pris en compte dans le feedback et dans la phase d'évaluation du cycle de la tâche.



4.2 Les sources de matériel

4.2.1 Matériel provenant des apprenants

Les matériels les plus centrés sur l'apprenant seront ceux qui auront été choisis par les apprenants eux-mêmes. Tout matériel apporté par un participant aura automatiquement une plus grande pertinence, insufflera une nouvelle énergie et prouvera que le facilitateur n'est pas seul aux commandes de la situation (Voir Section 1.2 Le rôle des apprenants et des facilitateurs). En conséquence, il faut encourager les apprenants à lire des journaux et à choisir des articles qui les intéressent; ceux-ci pourront favoriser des discussions sur des questions soulevées par l'article. Les participants peuvent également être invités à sélectionner des informations qui leur paraissent étranges ou inhabituelles. S'ils ne sont pas en mesure de lire la langue cible, ils peuvent apporter un article dans leur langue maternelle ou encore des photos. Ils peuvent également opter pour des dépliants qui les ont intéressés ou surpris, amener un objet dont ils ont envie de parler (une spécialité culinaire, une plante, leur objet favori, etc.). Des photos des participants peuvent être d'excellents vecteurs d'échanges d'expériences. La plupart des apprenants impliqués dans le travail européen de jeunesse apprécient de partager des informations sur leurs organisations ou leurs rôles. Les matériels qu'ils ont apportés peuvent être présentés dans le cadre d'une exposition ou d'un marché de l'information.

La palette des tâches que peut générer le matériel apporté par les apprenants est pratiquement infinie.

4.2.2 Supports offerts par la télévision

De nombreux programmes télévisés se prêtent à une démarche d'apprentissage basé sur la tâche. Les débutants notamment y trouvent quantité d'aides visuelles à leur compréhension.

Les programmes qui s'inspirent de la vie quotidienne – si difficile à capter autrement – sont particulièrement populaires auprès des apprenants. Dans cette catégorie, le «sitcom» est généralement diffusé dans tous les pays. Même si, bien souvent, les situations et les personnages mis en scène sont caricaturaux et stéréotypés, ces feuilletons dépeignent la réalité quotidienne et peuvent en cela favoriser les discussions interculturelles.

Après avoir visionné ce genre de programme, les participants peuvent jouer une petite scène de leurs propres sitcoms pour illustrer des pré-occupations générales. Partout en Europe, des groupes de pression travaillent aux côtés des producteurs de sitcoms, leur fournissant des éléments réalistes lorsqu'un scénario aborde un thème d'actualité éventuellement sensible ou sujet à controverse. Il est également possible d'exploiter la richesse de ces feuilletons en termes de rebondissements et d'humour: qu'est-ce qui va se passer ensuite? Qu'auriez-vous fait dans cette situation? Quelle est votre impression au sujet de tel ou tel personnage? Que se serait-il passé si...?

Les **spots publicitaires** peuvent être exploités avec ou sans dialogue à divers niveaux. Ils peuvent être drôles, en dépit des stéréotypes qu'ils véhiculent et révéler les normes culturelles d'un pays. La production d'un spot publicitaire peut être une excellente activité impliquant l'ensemble des participants. Même un débutant est capable de mimer l'extase que procure l'utilisation d'un shampoing ou d'un déodorant, ou la conduite de telle ou telle marque de voiture! Les apprenants d'un niveau plus avancé peuvent les exploiter pour travailler sur l'hyperbole, figure de style largement employée dans le monde de la publicité.

Les **informations brèves** offrent d'excellents supports pédagogiques du point de vue de leur forme. Elles se suffisent généralement à elles-mêmes. Il peut s'agir de faits divers ou de sujets thématiques. Le bulletin d'information télévisé, par exemple, peut être suivi sans le son, afin que les participants en devinent le contenu ou mettent des mots dans la bouche du présentateur. Les facilitateurs ou les apprenants peuvent rédiger de brèves synthèses des sujets, qui seront distribuées au groupe afin de les comparer avec le programme visualisé. Mettre l'accent sur le vocabulaire susceptible d'aider les apprenants à comprendre les grandes lignes de l'information est une bonne façon de les aider à améliorer leur compréhension générale de la langue. En outre, les informations permettent de globaliser le champ de l'expérience, notamment si le bulletin évoque un événement international. Si une caméra vidéo est disponible, on peut envisager, comme tâche, d'inviter les participants à produire leurs propres programmes télévisés, présentant entre autres les prévisions météorologiques, des informations politiques et sportives et, pourquoi pas, les actualités propres au stage.

Les **extraits de films** offrent la possibilité intéressante d'aborder des questions du point de vue d'une autre personne, par exemple: la réaction des participants à des événements dans le film,



leur opinion et leur jugement au sujet des comportements des personnages, leurs expériences similaires éventuelles, etc. Les films policiers peuvent créer une excitation et engager les apprenants dans la recherche du coupable. Néanmoins, il convient de choisir soigneusement les extraits: ils ne doivent pas exiger des apprenants une concentration excessive et l'intrigue doit être facile à comprendre. Les extraits de film peuvent aussi être visionnés sans le son; les participants peuvent être invités à écrire les dialogues des scènes, à deviner ce qui va se produire et à imaginer leur version personnelle de l'histoire.

4.2.3 Supports graphiques : photographies, bandes dessinées, dessins, etc.

Il existe une telle diversité de photographies utilisables en tant que supports d'apprentissage qu'il est difficile de suggérer des usages sans catégoriser les matériels en question. Par exemple, **les photos de personnes** peuvent servir à imaginer différents modes de vie, mais aussi ce que pensent et ressentent ces personnes; les vêtements qu'elles portent / l'influence de leur apparence sur celui qui observe la photo; ce qu'elles pourraient dire, etc. Il est possible d'imaginer l'histoire d'une personne – cet exercice est particulièrement amusant avec plusieurs personnes susceptibles de tisser un réseau de relations et d'événements! On peut imaginer un jeu de rôle sur la base de la photo, en l'utilisant comme un élément de preuve, ou faire la description d'une personne à identifier (Voir Section 3.2 L'exploitation d'une photographie).

Les photos peuvent être utilisées pour décrire des **lieux**, faire des suggestions ou des commentaires au sujet de ces lieux, par exemple: jouer le rôle d'un promoteur touristique et faire la promotion de l'endroit. Il pourrait s'agir du lieu de vie idéal pour quelqu'un. La photo d'un lieu peut aussi servir à le décrire à quelqu'un ou à imaginer que l'on rédige une carte postale depuis cet endroit. La photo peut également illustrer un problème, comme par exemple l'exploitation (abusives) de la terre ou un danger particulier. Connaissent-ils des paysages similaires?

A partir de la description d'une photo, les participants peuvent être invités à faire un dessin: l'original et la reproduction seront ensuite comparés. Les apprenants peuvent aussi sélectionner leur photo favorite et expliquer les raisons de leur choix, ou pourquoi elle les touche particulièrement.

Des photos de **catalogues** peuvent servir à dresser des listes d'articles et à les classer selon qu'il

s'agit de produits de luxe ou de consommation courante. En groupe, on peut imaginer des jeux avec des articles ou deviner leur prix. Les catalogues d'articles peuvent servir à choisir un cadeau pour une personne imaginaire, pour un parent, un collègue, un amant/une maîtresse, un ami, etc. en justifiant les raisons du choix effectué. On peut masquer une photo partiellement et tenter de deviner ce qui figure sur la partie cachée. On peut aussi imaginer le mode de vie d'une personne imaginaire à partir d'une photo (Voir Section 3.2 L'exploitation d'une photographie).

Les **publicités dans les magazines** ont souvent pour objectif d'être accrocheuses, émouvantes ou amusantes. Elles fournissent en conséquence matière à un travail d'analyse plaisant. Les discussions relatives à ces publicités, à leur impact sur le lecteur, à l'emploi de jeux de mots et d'expressions familières, sont particulièrement intéressantes. Elles peuvent en effet amener à des questions sur le message et sur l'efficacité des moyens employés pour le véhiculer. Les participants apprécient beaucoup de devoir réaliser leurs propres publicités. Les publicités permettent aux apprenants débutants de s'exercer à nommer des choses: Qu'est-ce que c'est? Comment se sentent-ils? Que disent-ils? On peut imaginer un dialogue entre les personnages de la publicité ou encore se baser sur la publicité pour entrer dans des considérations interculturelles: la publicité a-t-elle la même pertinence pour tous les individus? Que révèle-t-elle au sujet du public qu'elle cible? Que dit-elle au sujet de notre société de consommation? Comment réagit-on face à la publicité? Trouve-t-on les mêmes publicités dans tous les pays? Les publicités pour les supermarchés et d'autres magasins quant à elles peuvent être un support adapté à des apprenants débutants, dans la mesure où elles fournissent des exemples concrets d'articles de la vie courante et la possibilité de pratiquer les chiffres.

Les exemples précédents mettent clairement en évidence la valeur des photos en tant que ressources essentielles pour les facilitateurs et les apprenants. D'ailleurs, se constituer des archives photographiques peut être particulièrement utile pour les facilitateurs utilisant cette approche.

Les bandes dessinées (B.D.) et les dessins sont également une source inépuisable d'activités. Les apprenants peuvent inventer des dialogues pour une page de B.D. dont les bulles ont été vidées de leur contenu. Le facilitateur peut découper les cases d'une bande dessinée et demander aux participants de la reconstituer (comme un puzzle) et de la raconter (sans oublier de justifier leur choix). C'est une très bonne façon de pratiquer



les temps présent et passé, surtout avec des débutants. Faites appel aux talents créatifs de vos apprenants: la réalisation d'une bande dessinée (ou de caricatures) à propos ou non de leur stage constitue non seulement une façon d'apprendre, mais aussi un moment de détente.

4.2.4 Objets

Une série d'objets peut être placée dans un panier ou au centre d'une table, dans le but de favoriser diverses activités fructueuses. Les participants choisissent un article et donnent des informations concernant sa provenance, sa constitution, sa valeur, son utilisation, les raisons pour lesquelles il leur est précieux, ce qu'ils ressentiraient s'ils le perdaient, etc. Ils peuvent aussi développer une argumentation pour présenter la «meilleure invention du XX^e siècle» et expliquer comment elle a été conçue. Cet objet vous est-il familier? Existe-t-il dans votre pays? Son nom vous est-il familier? Pourriez-vous vivre sans? Est-ce que vous appréciez son utilisation? Pensez-vous qu'il soit utile? Inutile? Que transportez-vous avec vous? De quoi ne pourriez-vous pas vous passer? Et tellement d'autres choses!

4.2.5 Brochures et dépliants

Il existe pléthore d'activités imaginables à partir des brochures. Néanmoins, elles doivent être sélectionnées avec soin pour éviter une inutile surabondance. De nombreux dépliants entendent aider les individus à faire telle ou telle chose (du type: «Comment faire...»). Les apprenants peuvent s'intéresser à l'efficacité de ces supports d'informations; ils peuvent notamment tenter de mener à bien la tâche proposée. Ils peuvent aussi produire leur propre dépliant sur n'importe quel sujet, depuis «Comment survivre dans un pays inconnu?», jusqu'à «Comment faire une tasse de café?» (Voir Section 3.1 Une tâche «sans matériel»). Les participants pourront s'inspirer de brochures trouvées sur place pour réaliser leurs propres produits. Il est possible d'analyser les brochures du point de vue de leur conception: quelle est leur efficacité? Quels sont ses effets sur vous? Que voudriez-vous changer? A un niveau élémentaire, les participants peuvent collecter des dépliants et les regrouper par catégories: alimentation/habillement/information, etc. Ils peuvent aussi imaginer des centres d'information, avec des stands où demander et se procurer les dépliants qu'ils ont eux-mêmes produits. Les brochures touristiques contiennent généralement des informations sur les attractions, les itinéraires à suivre, les horaires d'ouverture, les

tarifs, etc. Ils peuvent planifier une visite et téléphoner pour se procurer les informations susceptibles de les intéresser, concernant les réductions de groupes ou pour étudiants, etc. Ce genre de tâche peut être simulé ou réel.

4.2.6 Jeux

Les jeux sont des supports parfaits pour l'apprentissage par la réalisation d'une tâche. Parmi les tâches, on peut envisager d'inventer un jeu avec des règles, puis de l'expliquer et de le pratiquer! Il peut s'agir d'un jeu de cartes, d'un jeu de société ou encore d'un jeu de plein air. La création d'un jeu peut impliquer un processus de coopération: un premier groupe commence à le réaliser, un autre groupe prend la suite et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un jeu complet naisse d'un consensus (cet exercice pourrait impliquer des négociations tendues!). Les modes d'emploi de jeux réels en langue cible peuvent être réécrits plus simplement et les participants peuvent jouer ensuite. Une autre tâche peut consister à assister à une manifestation sportive locale puis à en rédiger un compte rendu ou encore à conduire une enquête sur les attitudes par rapport au sport et au jeu et sur leurs rôles dans les diverses sociétés. Les jeux offrent un énorme potentiel de tâches amusantes!

4.2.7 Chansons et sons

Les **chansons** servent depuis toujours à l'apprentissage des langues. Notre intention est ici de proposer quelques idées pour leur utilisation dans le cadre d'un apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche. Des chansons en toutes langues peuvent être apportées par les participants pour servir de base à diverses tâches au sein du groupe. Si elles sont dans la langue cible, elles peuvent former une activité débouchant sur une tâche dont l'objectif est d'évaluer le poids des mots dans la société et dans la publicité, la propagande, etc. En guise de tâche, les participants peuvent réfléchir aux émotions provoquées par les chansons, en faisant des comparaisons selon les groupes sociaux ou nationaux. Les tubes du hit-parade peuvent servir de point de départ à une tâche sur la comparaison des revenus et des salaires dans la société – les stars de la musique perçoivent des revenus coquets – les valent-ils? etc. N'oublions pas non plus que beaucoup de gens aiment chanter: pourquoi nous priver de ce plaisir? Une tâche pourrait consister à produire une chanson (avec une mélodie connue ou non) sur le stage. Avec l'accord des participants, la musique en général peut aussi servir de toile de fond à l'apprentissage, tandis que se déroulent les activités.



Les facilitateurs peuvent enregistrer des cassettes de **sons** et de **bruits**. L'exercice peut alors consister à identifier les sons et à deviner leur provenance. Des effets sonores peuvent être fournis par les apprenants pour accompagner toute tâche sous forme de sketch ou d'histoire. Les participants peuvent réaliser leurs propres cassettes de sons étranges ou agréables/déplaisants, afin de les partager avec le groupe. Dans le contexte d'une tâche visant à favoriser une prise de conscience interculturelle, c'est un moyen de réfléchir aux sentiments individuels et de comparer la vie des individus dans les différents pays. La simple comparaison de cris d'animaux au sein d'un groupe multiculturel est une introduction amusante à des activités interculturelles.

4.2.8 Lieu d'apprentissage

Le lieu où se déroule le stage fournit quantité de matériels à exploiter pour initier des tâches. Si l'environnement est étranger aux apprenants, les observations interculturelles peuvent se faire à partir de comparaisons entre le lieu du stage et les contextes d'origine des participants (Voir Chapitre 3.1 Une tâche «*sans matériel*»).

Les personnes locales peuvent être mises à contribution pour des apports linguistiques authentiques: elles peuvent être interviewées ou simplement observées! Elles peuvent souhaiter s'adresser au groupe et apporter des informations sur la localité, la région, etc. Les participants peuvent aller rendre visite à leurs homologues

dans le pays d'accueil. Ils peuvent visiter les institutions locales de leur choix, telles que les services de police, la mairie, les lieux de culte, etc.

4.2.9 Technologies de l'information

Internet et CD-ROM constituent une mine d'informations authentiques et contemporaines pour les apprenants. Internet, en particulier, est idéal pour les stages qui ne se déroulent pas dans le pays de la langue cible, dans la mesure où il permet d'accéder à du matériel authentique. C'est en outre un outil que les participants peuvent utiliser après le stage afin de poursuivre leur apprentissage.

Internet visant une audience planétaire, il soulève aussi des questions intéressantes sur la mondialisation et la confusion des identités culturelles. Les participants peuvent l'utiliser pour s'intéresser à différents groupes d'intérêt dans le monde. Les apprenants peuvent être encouragés à effectuer des tâches en faisant appel à des informations issues d'Internet. Ils peuvent s'en servir pour élaborer leurs propres informations et les partager avec les autres. Ils peuvent prendre part à des discussions en ligne par le biais de forums de discussion. Ils peuvent utiliser le courrier électronique pour correspondre et élargir leurs compétences communicationnelles. Lorsque l'occasion se présente de créer un site web, les participants apprécient de pouvoir maintenir les contacts noués au sein du groupe, de poursuivre les échanges d'idées et les projets initiés.





5. «Atelier d'expérimentation créative»

5.1 Introduction

Le concept d'atelier est à la fois très moderne et très ancien, même s'il a évolué au cours des siècles. Que lui vaut ce succès?

Quand on entre dans un atelier, on ne découvre pas seulement un espace, mais aussi des outils et des compagnons de travail. L'accompagnement non directif d'un «artisan» expérimenté permet de se familiariser avec les outils, les techniques et les matériaux de base. Ici, on apprend en faisant; les erreurs ne sont pas sanctionnées: elles contribuent à l'apprentissage! L'environnement et l'entourage stimulent la créativité. Parfois seul, parfois avec d'autres, on s'approprie les techniques et on utilise les outils et les matériaux pour créer de nouvelles choses, faire de nouvelles découvertes ... et devenir soi-même un «artisan» expérimenté, un créateur!

L'esprit de l'atelier a inspiré ce chapitre. Nous vous avons apporté les outils et les matériaux, nous vous avons présenté quelques exemples au moyen d'instructions étape par étape. Maintenant, à vous d'être des «experts créatifs»!

Nous vous proposons un «atelier de création sur l'enseignement / l'apprentissage des langues». Nous vous fournissons du matériel authentique et vous suggérons quelques tâches que vous pouvez développer à partir de ce matériel. Nous vous invitons à suivre le schéma standard illustré dans cette publication. Vous trouverez une fiche de planification vierge pour vous y aider. Pensez à vos apprenants et planifiez votre tâche sur cette base.

Le premier support que nous avons sélectionné est un formulaire de demande de subvention au

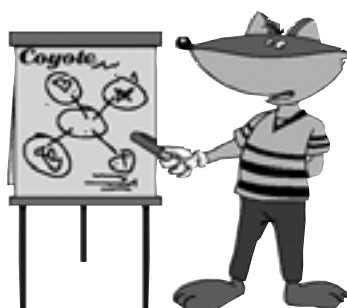
Fonds Européen pour la Jeunesse (FEJ). Il s'agit d'un matériel authentique, qui devrait vous inspirer des tâches parfaitement authentiques.

Lorsque vous aurez développé l'ensemble du processus, à partir d'activités débouchant sur la réalisation d'une tâche, vous pourrez vous rendre à l'Annexe 3, consacrée au feed-back. Vous y lirez la façon dont nous avons approché le matériel, les tâches que nous avons choisies, ainsi que les différentes activités menant à la tâche.

Le deuxième support est un article de presse d'intérêt général, avec photos, que nous avons trouvé intéressant et qui se prête à quantité d'utilisations. Dans le chapitre sur le feed-back, nous vous proposons «101 façons d'optimiser le matériel dont vous disposez!». Nous espérons que vous pourrez exploiter ces suggestions et les appliquer au type de matériel (texte, photo, objet, etc.) que vous aurez choisi d'utiliser.

Que vous ayez utilisé l'un ou l'autre de ces deux supports, vous constaterez peut-être que vous avez fait quelque chose soit de similaire, soit de complètement différent. Ne vous inquiétez pas! Quoi que vous ayez fait, si cela vous semble adapté à vos besoins, cela conviendra. Il n'y a pas de bon ou de mauvais choix – c'est vous l'expert, à présent! Nos approches entendent servir de références à l'évaluation de votre travail. Si vous souhaitez un feed-back plus personnel, vous pouvez nous contacter aux adresses électroniques indiquées en dernière page. Nous serons heureux de discuter avec vous!

Et maintenant, assez parlé! Au boulot!





T-Kit
Une méthodologie
de l'apprentissage
des langues

5.2 Matériel

TABLE DE MATIERES	
	page
I. LE FONDS EUROPEEN POUR LA JEUNESSE: SES BUTS ET FONCTIONS	3
II. OPERATIONS SUSCEPTIBLES DE BENEFICIER D'UN SOUTIEN FINANCIER DU FEJ	3
A. Rencontres internationales de jeunes	4
B. Activités de jeunesse autre que les rencontres	4
C. Administration des organisations et réseaux internationaux non gouvernementaux de jeunesse	4
D. Projets pilotes	5
III. PRESENTATION DES DEMANDES	6
A. Demande de subvention pour une rencontre internationale de jeunes ou d'animateurs (catégorie A)	6
Demande de subvention pour une activité autre qu'une rencontre	10
Les frais généraux d'administration non gouvernementaux	10
	11
	12
	12
	13
	13

COMMENT ÉTABLIR UNE DEMANDE DE SUBVENTION AU FEJ

FOND EUROPEEN POUR LA JEUNESSE
DIRECTION DE LA JEUNESSE ET DU SPORT

Strasbourg 1999

I. LE FONDS EUROPEEN POUR LA JEUNESSE: SES BUTS ET FONCTIONS

Créé en 1972, le Fonds Européen pour la Jeunesse (FEJ) est un établissement du Conseil de l'Europe. Il a pour but d'encourager la coopération de la jeunesse en Europe en apportant son soutien financier aux activités européennes de jeunesse qui sont de nature à favoriser la paix, la compréhension et la coopération dans le respect des valeurs fondamentales promues par le Conseil de l'Europe, en particulier les droits de l'homme, la démocratie, la tolérance et la solidarité.

Le FEJ apporte ainsi son soutien financier aux activités suivantes entreprises par des organisations et réseaux non gouvernementaux de jeunesse ou par d'autres structures non gouvernementales impliquées dans des domaines de travail de jeunesse présentant un intérêt pour la politique et l'action du Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse:

- manifestations à caractère européen dans les domaines éducatif, social, culturel et humanitaire;
- activités ayant pour but de favoriser la paix et la coopération en Europe;
- activités destinées à favoriser une coopération plus étroite et une meilleure compréhension parmi les jeunes d'Europe, en particulier par le développement de l'échange d'informations;
- activités visant à encourager l'entraide en Europe et dans les pays en développement dans les domaines éducatif, social et culturel;
- études, recherches et documentation sur les questions relatives à la jeunesse.

II. OPERATIONS SUSCEPTIBLES DE BENEFICIER D'UN SOUTIEN FINANCIER DU FEJ

Le Fonds Européen pour la Jeunesse peut contribuer au financement des opérations suivantes:

A. Rencontres internationales de jeunes

La FEJ peut accorder des aides financières destinées à l'organisation de rencontres internationales de jeunes ou d'animateurs de jeunes: séminaires, colloques, ateliers, camps, festivals, etc.

- Toute rencontre faisant l'objet d'une intervention financière du FEJ doit être proposée et organisée:
- soit par une organisation ou réseau **international** non gouvernemental de jeunesse agissant seul ou avec une ou plusieurs organisations ou réseaux internationaux ou nationaux;
 - soit par une organisation ou réseau **national** non gouvernemental de jeunesse. Dans ce cas, la rencontre doit être organisée en liaison avec au moins **trois** autres organisations ou réseaux de pays différents avec une organisation ou réseau international;
 - soit par une autre structure non gouvernementale impliquée dans des domaines de travail de jeunesse. Dans ce cas, la rencontre doit être organisée par et impliquer au moins **quatre** pays.
- Pour pouvoir bénéficier d'une contribution financière du FEJ, la rencontre doit:
- être axée sur les priorités de travail du Conseil de l'Europe et de son secteur jeunesse en particulier;

Fonds Européen pour la Jeunesse Assistance financière pour une rencontre

Organisation (pour une première demande veuillez inclure des détails sur les buts, structures et membres de l'organisation):

Thème de la rencontre:

Date et lieu de la rencontre:

Nombre de jours de travail:

Langues de travail pour la rencontre:

Objectifs de la rencontre:

Principaux éléments du programme et méthodologie:

Veuillez brièvement décrire les raisons de cette rencontre dans le cadre du programme à court et long terme de votre organisation:

- être susceptible de contribuer valablement aux objectifs et travaux du secteur jeunesse du Conseil de l'Europe;
- réunir en proportions convenables des ressortissants d'au moins quatre Etats membres du Fonds. Elle peut également comprendre des participants venant d'Etats non membres du Fonds;
- être susceptible d'avoir un effet multiplicateur;
- être menée conformément aux principes pédagogiques du secteur jeunesse du Conseil de l'Europe et en particulier promouvoir l'éducation à la participation ainsi que l'apprentissage interculturel;
- être partiellement financée par des ressources autres que celles du Fonds (à concurrence d'au moins **un tiers**); contribution des participants, des jeunes ayant **moins de 30 ans**; moins **un tiers** de l'ensemble des participants, des jeunes ayant **moins de 30 ans**; moins **un tiers** de l'ensemble des participants, des jeunes ayant **moins de 30 ans**; moins **un tiers** de l'ensemble des participants, des jeunes ayant **moins de 30 ans**;
- avoir lieu, en principe dans l'un des Etats membres du FEJ. Si la rencontre doit avoir lieu dans un Etat non membre, l'organisation doit présenter une justification du choix du lieu.

B. Activités de jeunesse autres que les rencontres

Les activités de jeunesse autres que les rencontres susceptibles de bénéficier d'une contribution financière du FEJ sont des études, des projets de recherche, du matériel d'information et de la documentation sur des questions de jeunesse. A titre d'exemples dans cette catégorie de projets, le FEJ apporte son soutien financier à des activités telles que:

- des publications spécialisées (manuels pédagogiques);
- des bulletins ou magazines; etc.
- des campagnes d'information;
- des expositions, productions audiovisuelles et de la production d'un CD-rom;
- la création d'un site Internet ou la production d'un CD-rom;
- des affiches, badges, autocollants;
- des études, recherches et documentation sur un sujet ayant trait à la jeunesse;
- la réalisation d'une recherche sur un sujet ayant trait à la jeunesse.

Dans cette catégorie de projets, le FEJ peut également apporter son soutien financier à des études d'étude permettant par exemple aux organisations et réseaux de jeunesse d'établir des nouveaux contacts en Europe afin d'élargir leurs partenariats et leur coopération.

En tout état de cause, les projets de la catégorie B doivent être proposés et réalisés par des organisations, réseaux ou structures de jeunesse selon les modalités prévues pour les rencontres de jeunes (point A, paragraphes a, b, et c ci-dessus) et avoir une dimension internationale.

La contribution financière du FEJ à des projets de catégorie B ne peut excéder **75%** du coût total du projet.



5.3 Fiche de planification vierge



Tâche

Matériel:

Matériel divers:

Groupe:

Niveau:

INTRODUCTION A LA TÂCHE

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•



PRÉPARATION DE LA TÂCHE

•

•

•

•

•

•

•

•

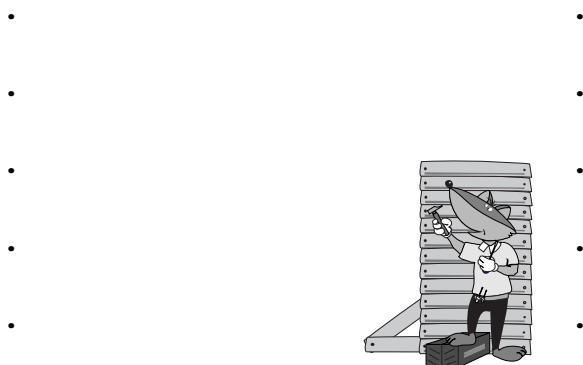
•

•





RÉALISATION DE LA TÂCHE



SUIVI DE LA TÂCHE



Remarques



5.4 Exploitation de matériel

« 101 façons d'optimiser ce dont vous disposez ! »

Le matériel dont vous disposez peut – et devrait – être exploité au maximum de son potentiel. Vous trouverez ci-dessous quelques-unes des méthodes que nous avons employées, vues employer, dont nous avons entendu parler ou que nous avons

imaginées. La liste est loin d'être exhaustive! Si ces suggestions sont à l'origine liées à l'article ci-dessous, la plupart d'entre elles sont applicables à d'autres supports, tels que des photos, des vidéos, etc. Faites preuve d'imagination et amusez-vous!

SOLIDARITÉ

Pour venir en aide aux 91.000 démunis de Belgique

Les Banques alimentaires, vous connaissez ?

Un week-end fructueux pour la dixième collecte de vivres non périssables

Faire toujours mieux, toujours plus, tel est l'objectif et la motivation des Banques alimentaires pour venir en aide aux plus démunis de notre

pays. L'an dernier, 6.380 tonnes de vivres avaient été redistribuées et 856 quêtes caritatives, au bénéfice de plus de 90.000 démunis, un nombre qui a presque doublé depuis 1995.

Vous n'avez pas dû les rates, ces quelques milliers de bénévoles qui, chaque année, pendant un week-end, vous aident à l'entrée des magasins Dehuysen en vous rendant un sac et une liste de produits non périssables, avant de vous remettre pour votre geste à la sortie.

Le principe est simple et il a la portée de toutes les bourses. Il consiste à acheter des denrées de première nécessité, indiquées le plus souvent dans votre supermarché par une signalisation particulière, et à les déposer ensuite dans des boîtes situées derrière les caisses.

Si l'opération est gérée dans les grandes surfaces, le travail des Banques alimentaires s'effectue quant à lui tout au long de l'année. L'industrie agro-alimentaire et les ventes fleurissent en effet régulièrement les vivres périssables et non-

périssables non commercialisés mais parfaitement consommables. L'Union européenne, de son côté, alloue des quotas de viande, de lait et de viande porcine aux supermarchés dans les pays de l'Union. Sur les 6.380 tonnes redistribuées en 1999, 730 provenaient de la collecte des magasins Dehuysen. Un chiffre que les bénévoles tentent cette année encore de faire grimper.

« Les Banques alimentaires, nous connaissons », réplique, enthousiasmée, Véronique, collectrice

de bénévoles pour la troisième année. Elle est venue vendredi matin et recommençant ce samedi, dès l'ouverture des portes. « On reste deux heures à chaque fois, une heure à l'entrée, une heure à la sortie. Tout ce qui est pain, riz, sucre, céréales, c'est très bien mais moi, j'insiste pour que les gens achètent aussi des denrées directement consommables de la nourriture pour bébé, des petits pots, des biscuits, de la compote... »

Les vivres ainsi récoltés sont redistribués aux Restos du cœur, à Saint-Vincent de Paul, à l'Armée du salut, mais aussi à des petites organisations de quartier qui prennent des colis pour les clients les plus démunis chez eux pour leur offrir à manger.

« Les bénévoles sur notre badge symbolisent la solidarité, nous ne demandons pas aux gens d'acheter à manger aux démunis s'ils ne peuvent pas le faire », s'adresse à un client anglais, à part quelques exceptions, tout le monde connaît maintenant l'opération, pour elle. Et les bénévoles donnent de plus en plus. L'an dernier, elle s'était déroulée en novembre, il fallait plus froid mais par contre, c'était la période des fêtes et les gens avaient déjà beaucoup de dépenses à faire, donc donnaient moins. Je pense qu'octobre est un bon choix.

Cristine a acheté de la saucisse, des raviolis et du café et a pu choisir les produits comme pour elle. « Je ne prends pas nécessairement le même café,

cette ne fait vraiment pas beaucoup de différence dans la nourriture et moi, je me sens mieux avec moi-même. Patrick, lui, opte pour les produits bio, mais leur marché. « Cela permet d'être davantage pour le même prix et puis, on est tellement satisfait. J'en ai acheté hier, encore aujourd'hui, à ce train-là, on n'en finit plus... »

Marguerite, 74 ans, fait partie des bénévoles et poursuit les registres en tenant soigneusement la liste des produits commandés. « Certaines personnes n'ont pas le temps et me demandent de l'argent pour que je leur achète moi-même. Et puis, bien sûr, j'ajoute ma part. C'est la première année que je fais ça et je le refais l'an prochain quoi qu'il en arrive... »

Mais, qu'Est-ce que ça donne dans les caisses de vivres les boîtes de Petits Beurre ou, intégrées au panier, des chocolats ?

« C'est très important de ramener les gens qui donnent, personnellement, pour leur montrer que leur geste est essentiel. Et on voit que ce ne sont pas forcément les plus aisés qui donnent le plus. L'an dernier, une dame a offert un chapeau d'été. Quant à moi, je participe comme bénévole à chaque opération. C'est ma toute petite contribution à la vie des plus démunis... »

Géraldine KAMPS

Banques alimentaires de Belgique 069-233-679-30. Ligne de recrutement automatisée : 070-233-679-34 (sur 24).



La recette est simple et fonctionne depuis 10 ans, comme ici au Dehuysen Delft : vous recevez un sac à l'entrée du magasin, vous le remplissez à la sortie avec les denrées non périssables de votre choix. Et vous êtes sûr d'avoir fait au moins un heureux. (Photo: Wim Peeters)

Source: «Les banques alimentaires, vous connaissez?»

article écrit par Géraldine Kamps pour le journal **La Lanterne** du 23 octobre 2000, page 8



a. Utilisation générale

- Photo / titre et sous-titres / utilisés pour suggérer le contenu/des axes de réflexion/la mise en place d'activités de fond.
- Vocabulaire choisi pour la compréhension.
- Découpage du texte pour des activités de puzzle: étude détaillée de petites sections individuelles, par deux ou en groupes, avec si nécessaire l'aide du facilitateur – puis, les étudiants «experts» expliquent leur «morceau» au reste du groupe (y compris la prononciation et les références culturelles).
- Souligner les mots contenant le son / -- / (choisissez-en un!).
- Repérage du style du texte (Quels mots expriment son caractère formel/informel?).
- Thème utilisé pour la discussion/les réactions.

b. Sensibilisation linguistique

- Questionnaires – les étudiants élaborent des questions sur une partie du texte ou sur le texte global, qui serviront à vérifier la compréhension du texte.
- Identifier le(s) temps employé(s). Examiner forme et fonction.
- Souligner les verbes irréguliers.
- Identifier les formes passives – Peut-on les mettre à l'actif? Qu'est-ce qui est le mieux, et pourquoi?
- Identifier le style direct et le transformer en style indirect – mettre l'accent sur les prépositions qui introduisent le style indirect, le résumé au style indirect, etc.
- Repérer le style indirect et le transposer en style direct (peut servir de base à un jeu de rôle).
- Réfléchir à l'emploi des articles.
- Réfléchir à l'emploi des prépositions/constructions avec des prépositions relatives.
- Trouver des expressions idiomatiques.

c. Développement lexical

- Identifier des termes et des expressions typiques propres au thème.
- Groupes de mots selon des critères adaptés (selon le niveau/type d'apprenants, etc.). Au-dessus du niveau élémentaire, les apprenants peuvent choisir leurs propres classifications, ex.: mots relatifs aux émotions, à la nourriture, aux relations, à la pauvreté, etc.
- Trouver des mots qui riment! (également dans la prononciation).
- Repérer «x» nombre de mots inconnus (fixez une limite par étudiant) et essayer d'en trouver le sens d'après le contexte, dans un dictionnaire explicatif / etc.
- Listes (ex. denrées périssables, non périssables – voir écriture).

d. Développement de compétences

Lecture

- Exercices consistant à parcourir le texte et à l'analyser (Dites-moi en 10 secondes de quoi

parle le texte? Combien de fois le mot «...» apparaît-il dans le texte? – 30 secondes!).

- Prendre titre et sous-titres et faire des hypothèses quant au contenu de l'article.
- Trouver le mot..... / trouver des synonymes de ...

Écriture

- Lettres, notes, cartes postales, rapports à partir de la situation – les possibilités sont illimitées et amusantes!
- Dialogues ou petits sketches inspirés de la situation du texte, préparés puis joués.
- Résumer le texte en une ou deux phrases.
- Trouver un slogan / rédiger une publicité pour promouvoir l'action.
- Changer le style – style formel/informel, tabloïd/journal plein format, journal/bulletin radiophonique, télévisé, etc.
- Les apprenants avancés réécrivent le texte pour les débutants (défi intéressant).
- Lettres de lecteurs sur l'utilité de telles actions.
- Dresser des listes inspirées du texte (voir développement lexical).
- Dictée (la dictée peut être lue par le facilitateur ou un apprenant!).
- Rédiger un rapport.

e. Ecouter/parler

- Jeux de rôles/sketches en situation – programmes radio, télé pour promouvoir l'action.
- Débat pour ou contre sur l'efficacité de telles actions.
- Conversations téléphoniques.
- Discussions/réactions/problèmes soulevés.
- Comparaisons interculturelles.
- Accent sur la prononciation: sonorités particulières, accentuation des mots, de la phrase, etc.
- Imaginer d'autres actions possibles.

f. Sensibilisation culturelle, interculturelle, européenne

- Trouver des références / des connotations culturelles spécifiques (ex. Delhaize).
- Les œuvres caritatives.
- Le Tiers Monde, le Quart Monde, la richesse et la pauvreté.
- Les quotas européens / l'économie européenne, la mondialisation, etc.
- Les habitudes alimentaires, la nourriture fraîche ou sous vide, conserves; la production nationale/les produits importés; qui fait les courses, prévoit ou prépare les repas, etc.

g. Autres activités

- Enquêtes auprès d'œuvres caritatives.
- Enquêtes dans les rayons des supermarchés: produits importés en les reportant sur une carte du monde, interviews des clients, collection / description d'étiquettes, d'emballages, ...
- Expositions murales sur divers thèmes.
- Etc., etc., etc., ...



Une méthodologie de l'apprentissage des langues

Nous espérons que cette première version du T-Kit «Une méthodologie de l'apprentissage des langues» vous a paru utile. Puisqu'il s'agit de la première publication de ce type réalisée dans le cadre du Partenariat, nous serions heureux de prendre connaissance de vos suggestions et impressions, afin d'en tenir compte dans les prochaines éditions. Vos réponses serviront également à l'analyse de l'impact de cette publication. Merci de bien vouloir compléter ce questionnaire. Vos commentaires recevront toute notre attention.

Vous êtes...

(vous pouvez cocher plus d'une case)

- ☐ enseignant
- ☐ avec des groupes multiculturels ☐ avec des groupes monoculturels
 - ☐ dans des programmes internationaux de jeunesse ☐ dans une école de langues
- ☐ formateur/ facilitateur de langue(s)
- ☐ avec des groupes multiculturels ☐ avec des groupes monoculturels
 - ☐ avec des individus

☐ Autre cas – Veuillez spécifier

1 - Dans quelle mesure ce T-Kit vous-a-t-il aidé à trouver des références théoriques et des applications pratiques en matière de méthodologies d'apprentissage des langues?

De 0% à 100%

2 - Avez-vous utilisé ce T-Kit dans l'une de vos activités? **Oui** ☐ **Non** ☐

Si oui...

Dans quel contexte ou dans quelle situation?

.....

Dans quel cadre (groupes multiculturel, monoculturel, école, etc.)?

.....

Quelles idées avez-vous mises en application ou adaptées?

.....

.....

Quelles idées vous ont semblé les moins utiles? Pourquoi?

.....

.....

Qu'est-ce qui vous a manqué?

.....



3 - Quelle a été la principale difficulté rencontrée concernant l'adaptation de la méthodologie à votre propre contexte et à votre propre langue?

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

Dans quelle situation?

.....

Dans quel cadre (groupes multiculturel, monoculturel, école, etc.)?

.....

4 - Comment évaluez-vous ce T-Kit?

Que pensez-vous de la structure générale du T-Kit?

.....

.....

Que pensez-vous de la mise en page?

Où avez-vous obtenu cet exemplaire du T-Kit «*Une méthodologie de l'apprentissage des langues*»?

.....

Quelles recommandations ou suggestions feriez-vous pour les prochaines éditions?

.....

.....

.....

.....

Nom:

Qualification:

Organisation/établissement (le cas échéant):

Adresse:

.....

Numéro de téléphone:

Adresse électronique:

Veuillez renvoyer ce questionnaire par courrier électronique de www.training-youth.net ou par la poste à:

T-kit – Une méthodologie de l'apprentissage des langues

Direction de la Jeunesse et du Sport

Conseil de l'Europe – F-67075 Strasbourg Cedex

E-mail: info@training-youth.net



Références et lectures complémentaires

Théorie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues

Asher, James J. (1977)
*Learning Another Language Through
Actions: The Complete Teachers' Guidebook.*
Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.

Bates, E. (1979)
*The Emergence of Symbolism: Cognition and
Communication in infancy.* New York: Aca-
demic Press.

Bickerton, D. (1984)
The Language Bioprogram. Behavioural and
Brain Sciences, 7, 173 – 221.

Chomsky, Noam (1965)
Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge,
MA: MIT Press.

Freire, Paulo (1972)
Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth,
England: Penguin Books

Gattegno, C. (1972)
*Teaching Foreign Languages in Schools: The
Silent Way.* 2nd ed. New York: Educational
Solutions.

Gattegno, C. (1976)
*The Common Sense of Teaching Foreign Lan-
guages.* New York: Educational Solutions.

Gleason, J.B. and Ratner, N.B. (eds.) (1998)
Psycholinguistics, New York: Harcourt Brace.

Goldin – Meadow, S. and Mylander (1990)
*Beyond the Input Given: The Child's Role in
the Acquisition of Language,* The Journal of
Language, 66:323 – 355.

Harmer, J. (1996)
'Is PPP Dead?' Modern English Teacher.
Vol.5 No.2 7 – 14.

Hedge, T. & Whitney, N. (eds.) (1996)
Power, Pedagogy & Practice. Oxford: Oxford
University Press

Piaget, J. (1926)
The Language and Thought of the Child. New
York: Harcourt Brace.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987)
Learner Strategies in Language Learning.
Cambridge: Prentice-Hall International
English Language Teaching.

Wilkins D.A. (1976)
*Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its
Relevance to Foreign Language Curriculum
Development.* Oxford: Oxford University Press

Willis, J. (1996)
A Framework for Task-Based Learning. Harlow:
Addison Wesley Longman.

Wright, Tony (1987)
Roles of Teachers & Learners. Oxford: Oxford
University Press

Exemples pratiques et supports pour les facilitateurs

*L'enseignement des langues est un secteur d'acti-
vité florissant, comme en témoigne la quantité de
supports publiés, tels que des manuels d'enseignement,
des matériels d'accompagnement et des livres de
grammaire – pour tous niveaux. Néanmoins, les
meilleurs supports sont ceux créés «sur mesure»
dans la perspective de répondre aux besoins et
aux intérêts de groupes spécifiques; nous espérons
d'ailleurs que ce T-Kit soit de cette veine-là. Mais
nous avons tous besoin de sources d'inspiration
pour démarrer! Les ouvrages qui suivent devraient
jouer ce rôle, en apportant toutes sortes d'idées
pratiques dans l'esprit des approches développées
dans ce T-Kit. La plupart des facilitateurs éprou-
veront peut-être le besoin de disposer d'un manuel
de grammaire en guise de référence, ne serait-ce
que pour leur propre sécurité, ainsi que d'un bon
dictionnaire «pour apprenants» offrant une gran-
de richesse d'informations. La plupart des grandes
maisons d'édition publient des manuels de gram-
maire et des dictionnaires; à chacun de choisir
ceux de ces ouvrages qui répondent le mieux à ses
objectifs et à ses facultés cognitives.*

Bartram, M. & Walton, R. (1991)
*Correction – A Positive Approach to Language
Mistakes,* Hove: Language Teaching Publica-
tions.

Davis, P. & Rinvolucri, M. (1990)
*The Confidence Book – Building Trust in the
Language classroom,* Harlow: Longman
Group UK Limited.

Deller, S. (1990)
*Lessons from the Learner – Student-generated
Activities for the Language Classroom,* Harlow:
Longman Group UK Limited.

Lewis, M. and Hill, J. (1992)
Practical Techniques For Language Teaching,
Hove: Language Teaching Publications.



Lindstromberg, S. (ed.) (1990)

The Recipe Book – Practical Ideas for the Language Classroom, Harlow: Longman Group UK Limited.

Marsland, B. (1998)

Lessons from Nothing, Cambridge: Cambridge University Press.

Collectif Alpha Bruxelles (1995)

Mille et une idées pour se parler, 113 fiches d'activités orales, Lire et Ecrire Centre Mons Borinage, Collectif d'alphabétisation

Jean-Marc Caré, Kathryn Talarico (1995)

Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation, CIEP

Edouard Limbos (1975)

Mises en situation et exercices pour les animateurs de groupe, Fleurus

Autres publications de la Direction de la Jeunesse et du Sport

Heather Miletto and Philip Curran (1996)

Learning to learn, (Language course tool box, no. 1). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. CEJ/Langue(96)3

John O'Regan and Rose Clark (1996)

Texts as a cultural resource in language learning, (Language course tool box, no. 2). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. CEJ/Langue(96)4

Nick Andon and Rose Clark (1996)

Using the community as a resource in language learning, (Language course tool box, no. 3). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. CEJ/Langue(96)5

Geneviève Koechlin, Paolo Stratta, Marie Tikova (1996)

The use of Drama in language courses, (Language course tool box, no. 4). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. CEJ/Langue(96)6Eng

Michael Berman (1996)

Guided visualisations for English language teaching, (Language course tool box, no. 5). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. CEJ/Langue(96)7

Günter Waldeck, Philip Curran, Dara Hogan (1996)

Using songs in language learning, (Language course tool box, no. 6). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. CEJ/Langue(96)8

Muriel Moliné (1996)

Atelier d'écriture, (Stages de langue boîte à outils, no. 7). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse. CEJ/Langue(96)9

Carla Van der Straeten (1996)

«Activités ludiques spécifiques pour apprenants» (Stages de langue boîte à outils n°8). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Direction de la Jeunesse. CEJ/Langue(96)8

Paola Stratta (1998)

Glossary (youth work) French, Italian, German, English, Spanish, Portuguese, (Language course tool box, no. 9). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. DJ/Langue(98)2

John Waterman and John O'Regan (1999)

Information and communication technology in language learning, (Language course tool box, no. 10). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. DJ/Langue(99)1

John Waterman and John O'Regan (1999)

Task based learning in language learning, (Language course tool box, no. 11). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. DJ/Langue(99)2

Esther Hookway (1999)

Language course preparation and programme design, (Language course tool box, no. 12). Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate. DJ/Langue(99)3

Sandrine Deguent (1999)

L'apprentissage des langues en petits groupes, (Stages de langue boîte à outils, no. 13). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse. DJ/Langue(99)4

Philip Curran et al. (1997)

Learning a language differently. 30 years of EYC experience. Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate.

Philip Curran et al. (1997)

Apprendre une langue différemment: 30 années d'expérience du CEJ. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse.

CEJ/ TC ICLL (1998)

Stage de formation sur l'apprentissage inter-culturel des langues 1998. Strasbourg: Conseil de l'Europe

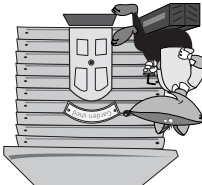


Feedback sur l'atelier d'expérimentation créative

(voir page 82)

Points linguistiques importants: lorsque le groupe avance est en train de préparer la tâche, le facilitateur peut mettre l'accent sur la correction grammaticale du texte; les questions doivent être formulées de manière précise; la responsabilité de chacun doit être spécifiée. Activités de communication: persuasion, marketing, promotion, etc.

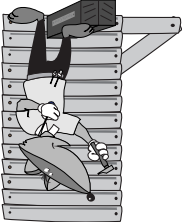
Remarque



- Le forum: un représentant de chaque sous-groupe fait la promotion de son
- Chaque participant examine les différents formulaires produits et les commente.

SUIVI DE LA TÂCHE

projet oralement (en tentant de le vendre, si possible, au moyen de brochures, de posters, de spots radiophoniques, de sites Internet, etc.). Les participants choisissent le projet qui les séduit le plus, demandent un formulaire (ils peuvent aussi obtenir des informations complémentaires sur les critères de sélection auprès des « porteurs du projet ») et le complètent. Cette phase peut être conduite avec des participants de niveau plus faible jouant le rôle de « candidats ».



- Les participants élaborent, produisent et illustrent le formulaire.

RÉALISATION DE LA TÂCHE

Dans la mesure où il s'agit d'une tâche écrite, le facilitateur doit conseiller les participants et faire des suggestions, afin que le formulaire produit soit le plus proche possible du document de référence.



Tâche 3 : Produire un formulaire de candidature à une rencontre de jeunesse

Matériel: exemplaires / copies de « Comment établir une demande de subvention adressée au FEJ », sections I et II, et du formulaire de demande

Matériel divers: fournitures de bureau

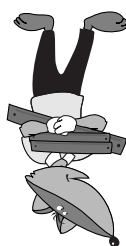
Taille du groupe: indifférente

Niveau: intermédiaire +



INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Distribuez aux participants le formulaire de demande de subvention au FEJ et demandez-leur d'expliquer son contenu et de préciser les informations requises pour pouvoir le compléter.
- Réflexion : quels autres types de formulaires existe-t-il – en général – et



plus particulièrement dans le domaine du travail de jeunesse ? Logiquement, quelques-uns devraient mentionner les formulaires de candidature à un projet. Orientez la discussion sur ce type de formulaire et expliquez aux participants qu'ils vont préciser ment devoir produire un tel formulaire.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Demandez aux participants de se répartir en groupes de 4 ou 5. Chaque groupe doit alors imaginer une organisation fictive : Nom ? Membres ? Objectifs ? Activités ? etc. Ils doivent décider ensemble des responsabilités de chacun des membres : Président ? Secrétaire ? Trésorier ? ...
- Une fois l'organisation clairement identifiée, les participants doivent concevoir un projet concret (rencontre, stage de formation, visite, etc.) que l'organisation va mener : Quoi ? Quand ? Où ? Pour qui ? Pourquoi ? En quoi consiste le



- Ils doivent ensuite définir les critères de participation à ce projet (dans la ligne des objectifs de l'organisation).
- Sur la base de ces critères, ils réfléchissent aux questions à poser pour obtenir les informations nécessaires à la sélection des participants.
- Ils décident enfin de la présentation du formulaire et de sa diffusion (support papier, internet ? Autre ?).



- L'établissement des formulaires de demande pourrait être suivi par la présentation d'une offre de subvention. Lorsque les participants ont rempli leurs formulaires et les ont échangés, chaque groupe peut procéder à une présentation de son projet – éventuellement avec l'aide d'un rétroprojecteur. Les autres groupes écoutent, puis l'ensemble des participants vote pour le meilleur projet.
- Les présentations peuvent aussi être enregistrées sur vidéo.

Remarques

SUIVI DE LA TÂCHE

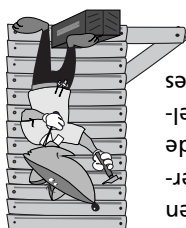


A ce stade, le facilitateur peut mettre en relief les difficultés linguistiques communes et les exemples positifs. Il peut par exemple en prendre note pour les afficher.

Les participants peuvent être invités à suggérer des changements, si nécessaire.

- Les sous-groupes échangent leurs formulaires.
- Les participants lisent quelques-uns des formulaires des autres groupes et les commentent.
- Les groupes peuvent se réunir pour échanger des idées judicieuses.

RÉALISATION DE LA TÂCHE



- Les participants remplissent un formulaire de demande.
- Les participants remplissent un formulaire de demande.

- Les participants peuvent rester en sous-groupes et compléter une version agrandie du formulaire de demande ou travailler individuellement en se basant sur les notes



Tâche 2 : Rédiger une demande de subvention pour une rencontre internationale de jeunesse

Matériel: exemplaires / copies de «Comment établir une demande de subvention adressée au FEJ», sections I et II, et du formulaire de demande

Matériel divers: fournitures de bureau

Niveau: intermédiaire +



INTRODUCTION A LA TÂCHE

- Répartissez les participants en petits groupes de trois à quatre et distribuez à chacun des groupes une grande feuille de papier et trois gros feutres de couleur. Chaque sous-groupe doit réfléchir aux buts et aux fonctions du FEJ et noter sur sa feuille les phrases et les mots clés identifiés.
 - Chaque sous-groupe présente ensuite le résultat de sa réflexion aux autres participants.
 - En groupe élargi, les participants confrontent leurs connaissances des méthodes de
- demande de subvention, partagent leurs expériences et échantillent des conseils.
- La facilitateur peut noter des informations utiles sur une feuille et l'afficher à côté de celles des participants.
 - Les participants lisent la section I, afin de vérifier si les buts qu'ils ont présentés répondent à ceux qui sont présentés dans le document.
- En tant que facilitateur, vous suggérez et apportez le vocabulaire nécessaire à l'établissement d'une demande de subvention.



PRÉPARATION DE LA TÂCHE

- Expliquez aux participants qu'ils vont devoir établir une demande de subvention en se basant sur les buts précisés et en utilisant le formulaire distribué.
 - Les participants peuvent former des sous-groupes, soit en fonction des similitudes de leurs organisations, soit au hasard. Si leurs organisations n'ont aucun point commun, ils devront imaginer des organisations et des projets de rencontre. Ces derniers peuvent être inspirés de leur travail et adaptés.
 - Avant de distribuer le formulaire, demandez donc aux participants de se répartir en sous-groupes et d'organiser leurs demandes afin qu'elles englobent les informations suivantes :
- Choisir le profil de l'organisation, identifier les participants, Quel domaine du travail de jeunesse la rencontre concerne-t-elle ?, Définir le profil des participants, Langue(s) de travail, Dates de la demande, Lieu de la rencontre, Eléments du programme, Lieux de la rencontre*
- Lorsque les participants estiment avoir suffisamment d'informations, demandez-leur de lire la section II A : *Opérations susceptibles de bénéficier d'un soutien financier du FEJ – Rencontres internationales de jeunes*. Tout en lisant cette section, les participants doivent s'assurer que leur activité répond aux critères exposés.
 - A ce stade, le rôle du facilitateur sera vital et consistera d'une part à aider les participants à satisfaire aux exigences du FEJ et, d'autre part, à assurer qu'ils sont familiarisés avec le jargon nécessaire à l'établissement de la demande.
 - Si leur demande ne remplit pas l'un ou l'autre des critères – si, par exemple, ils n'ont pas identifié de partenaires de travail international – il s'agira de les encourager à modifier leur projet.






ariante de réalisation de la tâche: chaque sous-groupe de niveau avancé explique les deux premières sections de «Comment établir une demande de subvention adressée au FFL» à un groupe de niveau plus faible. Chaque membre doit s'exprimer et être prêt à répondre à toute demande de clarification. Points linguistiques importants: différences entre les niveaux de langue (vocabulaire, complexité de la syntaxe). Activités de communication: discussions, négociation, accord/désaccord, établissement d'une liste, etc.


Remarque

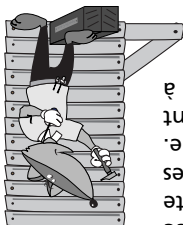
SUIVI DE LA TÂCHE

- Si le temps manque, le texte écrit peut être remis aux apprenants de niveau plus faible en leur précisant que les membres du groupe avancé se tiennent à leur disposition pour des explications.
 - Autre option : chaque membre du groupe avancé aide un membre du
- 
- Cette option suppose que les groupes de niveau inférieur auront construit un projet lors d'une session précédente.



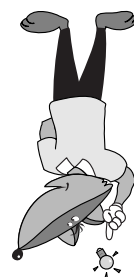
REALISATION DE LA TACHE

- Les sous-groupes exploitent la liste finale des idées principales pour reformuler les deux premières sections de « Comment établir une demande de subvention adressée au FfJ », sans oublier que leur texte devra pouvoir être compris par des apprenants de niveau plus faible. Le vocabulaire et la syntaxe doivent être simples, concrets et faciles à comprendre.
- 
- Sous forme de jeu de rôle, ils présentent les deux sections aux groupes cibles (niveau élémentaire), en répondant à toutes les questions qui leur sont posées.
 - Les sous-groupes peuvent s'entretenir pour éclaircir certains points.
 - En outre, ils peuvent rédiger le nouveau texte.



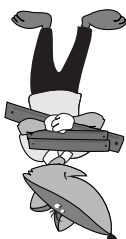


Tâche 1 : Simplifier le document pour des apprenants de niveau inférieur



Matériel: exemplaires / copies de «Comment établir une demande de subvention adressée au FEJ», sections I et II, et du formulaire de demande
Matériel divers: fournitures de bureau, dictionnaires explicatifs et de synonymes
Taille du groupe: indifférente
Niveau: avancé

INTRODUCTION A LA TÂCHE



- Demandez aux participants de former des petits groupes et de procéder à la présentation de leurs activités respectives dans le travail de jeunesse.
 - Ensuite, demandez-leur d'identifier les éléments de leurs activités qui intègrent une dimension européenne ou internationale.
 - Les participants lisent la section I de «Comment établir une demande de subvention adressée au FEJ» et
- comparent les buts mentionnés dans ce document à ceux identifiés lors de leur première réflexion.
- Regroupez l'ensemble des participants; pour chacun des groupes, un porte-parole présente une synthèse des principaux aspects de la discussion. En tant que facilitateur de langue, votre rôle consiste à aider les apprenants à s'exprimer et à comprendre le vocabulaire clé du texte.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE



- Demandez aux participants de travailler individuellement et de lire la section II de «Comment établir une demande de subvention adressée au FEJ» en prenant des notes (mots clés, idées-forces, etc.) qui serviront à la rédaction d'une synthèse.
 - En sous-groupes, les apprenants comparent leurs notes et organisent
- les idées principales de la section II. Ils doivent se référer au texte pour résoudre tout désaccord.
- Les sous-groupes comparent leurs listes respectives et les harmonisent si nécessaire
- Le rôle du facilitateur consiste à faciliter la compréhension des apprenants (et non à prendre part à la discussion relative aux idées-forces).



Les auteurs du T-Kit «Une méthodologie de l'apprentissage des langues»

Carla Van der Straeten (rédaction, révision et relecture de la version française) est une enseignante expérimentée (français et néerlandais) à la *Chambre des Représentants* du Parlement Fédéral de Belgique et à l'école supérieure *VLEKHO* (Centrum voor Voortgezette Opleidingen), Bruxelles. Elle est également une des responsables des formations pédagogiques et linguistiques au *Centre d'Animation en Langues*, à Bruxelles. carla.van.der.straeten@skynet.be

Sandrine Deguent (rédaction, révision et relecture de la version française) enseigne le français en tant que langue étrangère. Elle est aussi formatrice free-lance dans le secteur de l'éducation non formelle et spécialiste en suggestopédie et en apprentissage interculturel des langues. sandrine.deguent@worldonline.be

Philip Curran (rédaction, révision et relecture de la version anglaise) est directeur et co-fondateur de la *Edwards Language School* à Londres. Enseignant expérimenté, il est aussi compositeur free-lance. philipcurran@btinternet.com

Sian Williams Lund (rédaction) est titulaire d'une maîtrise ès-lettres en linguistique appliquée et directrice adjointe de la *Edwards Language School* à Londres. Elle possède plusieurs années d'expérience de l'enseignement au Royaume-Uni, au Danemark et en Chine. Ses intérêts professionnels englobent l'apprentissage interculturel, l'acquisition linguistique et la psycholinguistique, l'autonomie de l'apprenant et la conception de matériels.

Heather Miletto (rédaction) est une enseignante et une formatrice expérimentée. Elle exerce également en tant que conférencière et auteur free-lance. Elle fait partie des co-fondateurs de

la *Edwards Language School* et du Centre for Intercultural Learning, à Londres. heather.miletto@btinternet.com

... ont également contribué à la réalisation de ce T-Kit:

John O'Regan est maître de conférence au *International Centre for English Language Studies* à l'université de Oxford Brookes, au Royaume-Uni. Il est spécialisé dans l'anglais pratique et l'analyse du discours critique. Depuis plusieurs années, il travaille en tant que formateur et consultant dans les domaines de l'apprentissage interculturel et de l'éducation internationale.

John Waterman est aujourd'hui rédacteur en chef délégué d'outils d'enseignement de l'anglais pour une maison d'édition. Ses intérêts concernent l'emploi des technologies nouvelles pour la promotion de l'apprentissage et de l'enseignement, l'apprentissage interculturel et la lecture. Il a longtemps été enseignant, formateur d'enseignants et consultant dans les domaines de l'enseignement des langues et de l'apprentissage interculturel par les langues.

Esther Hookway gère sa propre entreprise dans le secteur de la communication, «*ReadyWriters*», qui fait de l'édition, de la rédaction, de la conception et de la mise en page. Elle est aussi la coordinatrice de *Lingua Franca*, projet de formation linguistique et au leadership initié en 1991 en Europe centrale et orientale par la section européenne de la Fédération universelle des associations chrétiennes d'étudiants en Europe. Elle travaille à présent en tant qu'administratrice du *Institute for Orthodox Christian Studies*, nouvellement établi à Cambridge.





T-Kit
Une méthodologie
de l'apprentissage
des langues

La série des T-Kits – année 2000 *(disponibles en anglais et en français)*

T-Kit 1:
Le management des organisations

T-Kit 2:
**Une méthodologie
de l'apprentissage des langues**

T-Kit 3:
La gestion de projets

T-Kit 4:
L'apprentissage interculturel

*Prévus pour l'année 2001 :
(titres provisoires)*

T-kit 5:
**Comment organiser
un stage de formation**

T-Kit 6:
Le service volontaire

T-Kit 7:
L'éducation à la citoyenneté



Versions Internet accessibles à l'adresse

www.training-youth.net

UNE MÉTHODOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

EN 1998, LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LA COMMISSION EUROPÉENNE ONT DÉCIDÉ D'ENTREPRENDRE UNE ACTION COMMUNE DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION EUROPÉENNE DES ANIMATEURS DE JEUNESSE ET ONT, À CETTE FIN, INITIÉ UN ACCORD DE PARTENARIAT. CET ACCORD, MIS EN OEUVRE PAR LE BIAIS DE CONVENTIONS SUCCESSIVES, A POUR OBJET DE PROMOUVOIR UNE CITOYENNETÉ EUROPÉENNE ACTIVE, ET DE CE FAIT LA SOCIÉTÉ CIVILE, EN STIMULANT LA FORMATION DES RESPONSABLES ET ANIMATEURS DE JEUNESSE TRAVAILLANT DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL.

LA COOPÉRATION ENTRE LES DEUX INSTITUTIONS COUVRE UNE VASTE PALETTE D'ACTIVITÉS ET DE PUBLICATIONS, AINSI QUE LE DÉVELOPPEMENT D'OUTILS POUR LA POURSUITE DU NETWORKING.

TROIS GRANDS PRINCIPES GOUVERNENT LE PARTENARIAT: UNE OFFRE DE FORMATION (FORMATION DE LONGUE DURÉE POUR LES FORMATEURS ET FORMATION À LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE), DES PUBLICATIONS (MATÉRIELS ET MAGAZINES DE FORMATION SUR SUPPORTS PAPIER ET ÉLECTRONIQUE) ET OUTILS DE NETWORKING (POOL DE FORMATEURS ET POSSIBILITÉS D'ÉCHANGES). L'OBJECTIF ULTIME EST D'ÉLEVER LES NORMES DE LA FORMATION DES ANIMATEURS DE JEUNESSE AU PLAN EUROPÉEN ET DE DÉFINIR LES CRITÈRES DE QUALITÉ RÉGISSANT CETTE FORMATION.



Commission Européenne



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE