

Materiale didattico e formazione degli insegnanti

(Teaching materials and teacher training)

Floris, Piero

Asesor de la Educación Pública. Aosta-Italia

Place Deffeyes

11100 Aoste – Italia

BIBLID [1137-4446 (2000), 11; 17-29]

En la realidad social y cultural del Valle de Aosta se utiliza poco el francés, ante el predominio del italiano. En la escuela el uso de ambas lenguas se imparte de forma paritaria como lenguas de enseñanza. Esta diferencia plantea problemas en las metodologías didácticas utilizadas por los enseñantes, todos bilingües. La creación de material específico es una de las estrategias para abordar el problema. Los autores de las herramientas son enseñantes liberados, el material se presenta en "ferias didácticas" y, tras ellas, pueden apuntarse a la experimentación en clase y a los foros de evaluación.

Palabras Clave: Material didáctico. Secuencias didácticas. Autoevaluación. Foros didácticos.

Aosta Haraneko gizarte eta kultura-errealitatean frantses hizkuntza gutxi erabiltzen da, italiara nagusi baita bertan. Eskolan hizkuntza biak erabiltzen dira irakas-hizkuntza gisa era parekidean. Erabilitako metodologia didaktikoei dagokienez, desberdintasun horrek arazo batzuk planteatzen dizkie irakasleei, hauek guztiak elebidunak direlarik. Hala, material berezia sortzea da arazoari ekiteko estrategietako bat. Baliabide horien sortzaileak liberatuak dira, material hori halako "didaktika azoketan" aurkezten da eta, ondoren, gelako espermentaziorako eta ebaluazio foroetarako apunta daitezke.

Giltz-Hitzak: Material didaktikoa. Sekuentzia didaktikoak. Autoebaluazioa. Foro didaktikoak.

Dans la réalité sociale et culturelle de la Vallée d'Aoste on utilise peu le français par rapport à l'italien, qui prédomine. A l'école, les deux langues sont enseignées de façon égale. Cette différence pose des problèmes dans les méthodes didactiques utilisées par les enseignants, tous bilingues. La création de matériel spécifique est l'une des stratégies pour aborder le problème. Les auteurs de ces outils sont des enseignants libérés qui présentent ce matériel dans des "foires didactiques" et qui, ensuite, peuvent participer à l'expérimentation en classe et aux tribunaux d'évaluation.

Mots Clés: Matériel didactique. Séquences didactiques. Auto-évaluation. Tribunaux didactiques.

L'EDUCAZIONE BILINGUE IN VALLE D'AOSTA COME SCOMMESSA DIDATTICA

Il problema principale dell'educazione bilingue in Valle d'Aosta consiste nel superare le fratture fra il tipo di scuola che si persegue e le reali condizioni sul piano della società valdostana.

Se da una parte la scuola valdostana si può dire bilingue in quanto la lingua italiana e la lingua francese sono insegnate in modo paritario e che soprattutto esse sono le lingue di insegnamento di tutte le materie: ciò dalla scuola materna (età degli alunni 3/5 anni) fino alla scuola media (11/14 anni) passando per la scuola elementare (6/10 anni).

Tutte le materie sono insegnate nelle due lingue e tutti gli insegnanti sono bilingui. Non c'è un insegnante specifico per la lingua italiana e uno per la lingua francese. Nella scuola media effettivamente esistono un professore di lingua italiana e uno di lingua francese. Per quanto riguarda la scuola secondaria di 2° grado resta ancora da decidere se tutte le materie devono essere insegnate nelle due lingue e in caso negativo quali.

Dall'altra però questo tipo di scuola che ho schematicamente disegnato è inserita in una società dove il bilinguismo paritario italiano/francese non esiste; prevale infatti nettamente la lingua italiana, nei mass-media, nell'economia, nella burocrazia. Soprattutto nelle zone rurali e di montagna, esiste un bilinguismo sociale che però è dato dall'uso dell'italiano e di un dialetto francoprovenzale che ha molte similitudini con il francese ma che è decisamente altra cosa.

Questo iato fra le condizioni della società e quelle della scuola pone evidentemente dei problemi di vario genere e fra questi, quelli di natura didattica, hanno sicuramente una importanza notevole.

I problemi connessi con l'insegnamento in francese

In primo luogo la conoscenza della lingua francese da parte degli insegnanti non è sempre all'altezza della situazione. La loro preparazione linguistica infatti deriva principalmente dall'apprendimento acquisito a scuola o dalla formazione in servizio peraltro molto diffusa. Poche come abbiamo visto, sono invece le opportunità per utilizzare il francese nella vita di tutti i giorni.

In secondo luogo il francese rischia, all'interno della scuola, di essere visto dagli alunni e dalle famiglie in modo del tutto artificioso soprattutto se paragonato all'italiano o all'inglese, dato il suo carattere di lingua di grande comunicazione internazionale.

Questi sono solo due degli elementi alla base del problema, ma che allo stesso tempo costituiscono una sfida ed una scommessa sul piano pedagogico.

Ed è di questa scommessa che voglio parlare.

Nella strategia di implementazione del bilinguismo scolastico il fatto che il francese sia poco presente nella società valdostana, non è considerato un impedimento.

Il dato esperienziale è certamente importante ma non è necessariamente una «conditio sine qua non» per definire un programma d'insegnamento. Se così fosse allora non si dovrebbe insegnare l'algebra che per sua natura è quanto di più astratto esista.

Ovviamente è a scuola che vanno ricercate le condizioni per il buon esito di quell'insegnamento. **La creazione di materiale didattico specifico nel nostro caso assume un ruolo centrale** ed è per questa ragione che ho scelto di organizzare la mia relazione intorno a questo tema.

DIVERSE VISIONI SULL'IMPORTANZA DEL MATERIALE DIDATTICO NELLE STRATEGIE D'INNOVAZIONE

Il nostro bilinguismo ci permette di sfruttare sul piano della ricerca quanto offrono i due orizzonti di pensiero al quale siamo legati: quello italiano e quello del mondo francofono. Rispetto alla realtà dello Stato italiano, ci stiamo giovando delle grandi riforme della scuola elementare italiana che hanno portato al superamento della figura del maestro unico. Del secondo, quello francofono ed in particolare quello svizzero, abbiamo utilizzato il grande pragmatismo che ne caratterizza il sistema.

Se in Italia le riforme e le innovazioni sono pensate a prescindere da una certa politica sui materiali che sono lasciati alla libertà del mercato, in altri paesi come ad esempio la Svizzera, nessuna riforma sarebbe immaginabile senza una particolare e preliminare attenzione al materiale didattico che per l'appunto è considerato elemento strategico fondamentale.

Noi in Valle d'Aosta cerchiamo di coniugare i due elementi sfruttando le potenzialità di entrambi i sistemi e credo che questo sia un fatto estremamente positivo che mostra ancora una volta come il biculturalismo sia una ricchezza.

Essendo la mia relazione basata sull'importanza del materiale didattico essa rivelerà del nostro contesto, soprattutto gli elementi di derivazione svizzera più che quelli italiani.

Les mots-clés de l'Education bilingue

Trois mots-clés ont guidé le renouveau didactique opéré dans la Vallée d'Aoste: l'alternance des langues, la reformulation conceptuelle et la diversité textuelle.

L'alternance des langues

L'éducation bilingue en Vallée d'Aoste repose sur le principe de l'Alternance des langues. L'enseignement est réalisé tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, sans que cela implique un redoublement, une répétition des concepts acquis.

Les deux langues sont considérées comme deux instruments paritaires pour accéder à la connaissance; la possibilité pour l'élève d'utiliser deux codes ne constitue pas pour lui un obstacle mais au contraire vise à faciliter son développement cognitif et communicatif.

L'idée qu'il est possible, mieux même rentable, d'appuyer l'action didactique sur deux langues, dans un contexte où le niveau initial de connaissance et de maîtrise des élèves est inégal, renvoie à l'idée que l'apprentissage peut très bien se réaliser dans une langue non familière et que, contrairement à ce qu'on affirme généralement, la familiarité n'est pas toujours une condition idéale pour l'apprentissage; il suffit de penser au nombre de fois où des mots familiers révèlent une connaissance fausse ou partielle des notions qu'on rencontre. De toute manière, qu'on soit en langue maternelle ou en langue seconde, l'acquisition de nouvelles connaissances repose nécessairement sur l'appréhension d'éléments linguistiques eux-mêmes nouveaux.

Les programmes bilingues apparaissent dans toute leur richesse si l'on considère qu'une notion, un savoir nouveau sont progressivement développés par l'utilisation et l'apprentissage de deux codes différents, ce qui permet la caractérisation et l'autonomie des savoirs, distincts de leur formulation. Cette même distinction crée les conditions pour une pluralité des désignations des notions qui dans ce cas se retrouvent enrichies sur le plan linguistique comme sur le plan cognitif.

La reformulation conceptuelle

La séparation des signifiants par rapport aux signifiés et la pluralité des désignations telle qu'on vient de le souligner, font partie du processus d'apprentissage: elles aident, de manière fondamentale l'évolution du processus d'abstraction et de généralisation.

Le passage d'un savoir commun à un savoir scientifique se réalise, nous le savons, à partir d'une série d'opérations langagières (nommer, définir par des attributs essentiels, différencier en argumentant, etc.). Nous savons aussi qu'un concept ne se construit pas en une seule fois, mais par niveaux de formulations de plus en plus fines, en relation avec des champs de validité toujours plus étendus. La structuration d'un concept repose donc sur une structuration linguistique et sur sa reformulation formelle. L'utilisation, à l'école, de deux langues, si elle est bien gérée, augmente la potentialité et l'éventail du processus d'abstraction, en permettant une reformulation conceptuelle considérablement plus riche que dans les programmes monolingues et en autorisant une souplesse que ces mêmes programmes limitent par leur univocité.

La diversité textuelle

Toute langue s'adapte aux situations dans lesquelles elle est utilisée. De plus, une langue se matérialise en des **textes** (nous avons à comprendre et produire des textes, oraux ou écrits, et non pas des phrases, des mots ou des sons) qui diffèrent les uns des autres précisément en fonction des contextes dans lesquels ils sont produits. Un texte narratif, par exemple, diffère d'un texte explicatif, lui-même différant d'un texte argumentatif. Un texte explicatif concernant l'atome, écrit par un spécialiste de la question et destiné à des écoliers, ne présente pas les mêmes caractéristiques linguistiques qu'un texte du même genre sur le même thème, écrit par le même spécialiste mais rédigé pour des adultes. En d'autres termes, en situation de communication, nous avons à produire et comprendre des textes dont les caractéristiques dépendent de la situation dans laquelle nous nous trouvons. Ce qui revient à dire que maîtriser une langue c'est maîtriser, en production et en compréhension, différents genres de textes.

Cette maîtrise n'est pas innée, elle s'acquiert, grâce à des activités d'apprentissage, nombreuses, variées, réalisées dès les premières années de la scolarité, des activités portant sur les diverses composantes du texte: le contexte, les contenus thématiques, l'organisation de ces contenus, la syntaxe, le lexique et les unités linguistiques.

L'école élémentaire de la Vallée d'Aoste place, au centre de l'enseignement-apprentissage des langues italienne et française, l'étude de textes variés, oraux et écrits, en compréhension et en production. Ce souci n'exclut en rien les autres sous-disciplines langagières: grammaire, lexique et orthographe. Leurs places sont simplement redéfinies, notamment en ce qui concerne leur relation avec la production et la compréhension de textes.

Le matériel didactique

Depuis que l'école existe, les enseignants se sont appuyés sur un matériel scolaire dont le poids va croissant. Il n'en va pas autrement pour l'enseignement-apprentissage des langues. Chaque année, chaque mois voire chaque semaine de nouvelles méthodes voient le jour, de nouveaux cahiers d'exercices arrivent sur le marché, annoncés par une savante publicité et des présentations alléchantes.

L'observation de ce matériel scolaire conduit à quelques remarques qu'il convient de faire ici.

1. Il ne s'agit pas, généralement, de nouvelles production. Ce sont pour la plupart d'anciens moyens d'enseignement mis aux goûts du jour. Amélioration de la qualité du papier, modification de la typographie, ajustement de la terminologie, modernisation graphique ou ajout d'illustrations.
2. Le nouveau matériel, comme l'ancien, fait la part belle aux activités «techniques». L'hypothèse sous-jacente reste que les activités de vocabulaire, d'orthographe, de conjugaison et de grammaire –surtout de grammaire– constituent les outils indispensables à l'apprentissage des langues. Cette hypothèse, nous l'avons vu plus haut, relève d'une conception de l'apprentissage que nous avons appelée additive ou cumulative: lettre - son - syllabe - mot - phrase - texte.
3. Les exercices qui composent le matériel scolaire sont, généralement, de deux types. Les uns sont des activités à effectuer par les élèves sans qu'ils aident ces derniers à les réaliser. Ce ne sont pas des activités d'apprentissage. Tout au plus permettent-ils d'évaluer-encore-que-les capacités des élèves. L'élève sait faire ou non telle activité. Il fait juste ou il fait faux. Une séquence de correction confirme la réponse des uns, montre aux autres ce qu'il aurait fallu répondre. On travaille sur le produit fini, qui seul compte.

Les autres exercices sont très souvent des exercices qui se veulent de renforcement.

Ce sont des exercices de drill, de répétition. Il s'agit de refaire dix fois, vingt fois un geste, une opération. Il faut exercer une pratique, une capacité. Nous ne sommes pas non plus devant des exercices d'apprentissage.

Dans le cadre d'une conception de l'apprentissage telle que nous l'avons décrite plus haute –interactionnisme social– le matériel proposé aux enseignants et aux élèves ne peut pas présenter, ne présente pas les caractéristiques que nous venons de signaler.

Il doit être un matériel d'apprentissage avant tout et non pas un matériel d'évaluation seulement. Il n'est pas non plus un matériel de drill, le renforcement, dans le cadre de l'interactionnisme social, ne se réduisant pas à des exercices de répétitions.

Notre expérience nous a permis dans ces dernières années d'arriver à détecter deux types d'approches aux matériels didactiques: **le modèle expérimental et le modèle de l'expérience.**

Ici de suite vous avez les caractéristiques des deux modèles.

<p>LE MODELE EXPERIMENTAL LE MODELE DE L'EXPERIENCE</p>	<p>Le parcours est fermé dans le temps, les matériaux, les rythmes</p>
<p>Le parcours est construit à partir d'un modèle théorique de référence</p>	<p>Le parcours est ouvert, les matériaux peuvent être reformulés</p>
<p>Le parcours est axé sur une expérience didactique</p>	<p>La fonction formatrice du matériel dépend en fait de cette adéquation</p>
<p>Ce sont les enseignants qui s'adaptent au parcours</p>	<p>La formation des enseignants se réalise par le moyen d'un processus de construction</p>
<p>Ce sont les enseignants qui adaptent le parcours à leurs exigences</p>	<p>L'évaluation est centrée sur le produit final des élèves</p>

L'évaluation vise au processus de construction des concepts

Le matériel auquel nous faisons allusion –matériel d'apprentissage et auquel on peut donner le nom de matériel didactique– présente un certain nombre de caractéristiques dont trois seulement seront rappelées très rapidement ici mais qui pourraient faire l'objet d'un long développement.

1. Un matériel didactique est composé d'activités à effectuer par les élèves créées de telle façon qu'elles comportent des aides à leur effectuation. Il ne suffit pas, en effet, de donner du travail aux élèves. Pour l'élève qui ne peut le réaliser, qui ne comprend pas, le bénéfice est nul. Pour qu'il y ait progrès, apprentissage, il faut que la tâche doit par conséquent présenter des points d'appui que l'apprenti peut utiliser pour se hisser vers le niveau défini par le travail. On reconnaît là le concept de médiateur dont il a été question plus haut: L'apprentissage est le résultat d'une interaction triangulaire sujet –médiateur– objet, le rôle de médiateur étant assumé par l'enseignant, un pair mais aussi par un matériel ad'hoc.
2. Un matériel didactique est un matériel qui permet d'approcher une nouveauté –notion, concept...– de plusieurs manières différentes. Une notion, un concept ne peuvent pas être construits selon un seul cheminement. L'élève doit pouvoir s'approprier le savoir non pas en répétant plusieurs fois le même geste mais en usant de procédés pluriels et divers. D'où, pour une même notion, des exercices nombreux mais différents.
3. Un matériel didactique est un matériel signifiant pour l'élève qui l'utilise. Par signifiant, il faut entendre qu'il permet à son utilisateur de comprendre les raisons pour lesquelles il a été élaboré, les buts qu'il cherche à atteindre, les progrès qu'il autorise.

Les séquences didactiques

Nous avons dit plus haut qu'apprendre une langue c'est apprendre à produire et à comprendre des genres textuels variés.

D'un point de vue scolaire, et pour dire les choses autrement, nous pouvons présenter la tâche de l'école en matière d'enseignement-apprentissage de la langue ou des langues de la manière suivante.

L'école doit

- préparer les élèves à maîtriser leur(s) langue(s) dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne en leur donnant des outils précis, immédiatement efficaces pour améliorer leurs capacités d'écrire et de parler, de comprendre le langage écrit, le langage oral;
- développer chez l'élève un rapport conscient et volontaire à son comportement langagier, en favorisant des démarches d'évaluation formative et d'autorégulation;
- construire chez les élèves une représentation de l'activité d'écriture et de parole –en production comme en compréhension– dans des situations complexes comme produit d'un travail, d'une lente élaboration

Comment concrétiser, matérialiser de tels objectifs dont il n'est pas besoin de souligner la complexité ? Une réponse éprouvée, efficace et généralisable est fournie par le concept

de séquence didactique, auquel se réfèrent aujourd'hui, sous des vocables parfois différents, nombre de pédagogues et de chercheurs.

Commençons par définir une séquence didactique.

Une séquence didactique se définit comme un ensemble de séances rapprochées dans le temps et portant sur un objectif commun et homogène d'apprentissage.

L'explicitation d'une telle définition conduit à présenter les spécificités d'une séquence didactique sous la forme de dix articles.

Un décalogue, en somme.

1. Les séquences didactiques que nous avons élaborées mettent l'accent sur la **production écrite**, ce qui ne signifie pas que l'oral soit oublié ni que l'aspect compréhension soit négligé. Nos séquences didactiques, au contraire, comportent de nombreuses activités orales (discussions, jeux de rôles...) et de nombreux textes à lire. Mettre l'accent sur la production écrite signifie qu'on reconnaît –hypothèse forte– dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une langue, le rôle prépondérant que jouent d'une part l'écrit (plus que l'oral) et d'autre part l'activité de production dans laquelle les élèves se montrent plus actifs que dans celles de compréhension. Il faut cependant tout de suite préciser que nos séquences didactiques mettent en évidence le concept d'interaction lecture-écriture et d'interaction oral-écrit.
2. chaque séquence didactique aborde des problèmes d'écriture relatifs à **un seul genre textuel** inscrit dans une situation de communication bien définie.

Ce choix est dicté notamment par deux hypothèses, liées l'une à l'autre, hypothèses que les travaux de recherche d'aujourd'hui semblent bien confirmer:

- chaque genre textuel suppose un apprentissage spécifique. On n'apprend pas à écrire «en général», on apprend à produire et comprendre un texte narratif, un texte injonctif, un texte explicatif. En d'autres termes, l'élève doit prendre conscience de la variété textuelle et aborder chaque genre textuel en relation avec telle situation de communication: tel but (décrire, persuader...), tel destinataire (ami, parents, experts..) notamment.
 - les transferts ne sont pas automatiques. Ce n'est pas parce qu'on montre une certaine habileté dans le texte narratif qu'on montre une certaine habileté dans un texte explicatif, par exemple. Les acquisitions faites dans un domaine ne s'exportent pas automatiquement dans un autre.
3. Nos séquences didactiques proposent une approche de la langue selon le principe de la **progression en spirale**. Elles s'opposent en cela à des propositions conduisant l'élève d'un texte à un autre, le précédant étant sensé présenter moins de difficultés que les suivants, l'approche de chaque texte jouant le rôle de prérequis pour l'étude du suivant. C'est ainsi que certaines «méthodes» suggèrent de commencer par la narration, de poursuivre par la description, et de continuer jusqu'à la dissertation, couronnement de la série.

A cette approche linéaire, nous opposons une approche «en spirale. Nous proposons, en effet, que les élèves, à chaque degré de la scolarité ou à chaque niveau d'enseignement abordent tous les genres textuels, ces mêmes genres étant repris, plus tard, avec approfondissement et complexification de la tâche.

Au niveau des textes narratifs, on peut imaginer la progression suivante: histoire vécue, conte, récit historique, récit d'énigme. Progression et complexification également en ce qui concerne le choix des ateliers: on évitera de travailler l'opposition Imparfait-Passé simple avec des petits; les organisateurs seront introduits progressivement; les modalités n'apparaîtront que dans les grands degrés etc. Ce qui variera encore c'est la longueur des textes produits, le fini du texte. C'est aussi la complexité des contenus.

L'expression progression en spirale renvoie donc à une approche répétée d'un même genre textuel, ou plus exactement d'une même «famille» de genre textuel, approche soumise à une progression sous forme d'approfondissement, de complexification.

4. Nos séquences didactiques illustrent une conception de l'apprentissage que nous avons faite nôtre et dont nous avons parlé précédemment. L'apprentissage est souvent conçu comme l'addition successive de «pièces» simples, addition qui finit par produire un ensemble complexe.

C'est la formule «du simple au complexe». Dans le domaine de l'apprentissage-enseignement des langues, les «méthodes» ont longtemps adhéré à ce principe avant d'aborder la dimension textuelle, il convient de s'arrêter aux sons et aux mots, de passer ensuite à la phrase pour enfin pouvoir toucher au texte: mais on ne peut parvenir à ce niveau avant que la conjugaison soit maîtrisée, avant que la phrase n'ait été analysée sous toutes ses formes.

Nous adoptons, pour notre part, une autre logique.

Dans un premier temps, nous mettons l'élève dans une situation de communication complète et complexe: pour un destinataire précis et dans un but bien précis lui aussi, l'élève a à produire un texte. Il le fait avec les moyens qui sont à sa disposition. D'où les très nombreuses difficultés qu'il rencontre dans son activité d'écriture et les multiples maladresses qui apparaissent dans son texte. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il passe à des activités plus «simples». En effet, suite à cette première production, des ateliers d'apprentissage sont proposés portant sur quelques-unes des dimensions du texte produit: tri de textes permettant à l'élève de reconnaître, parmi un corpus de textes variés, le genre qu'il devait produire; étude de l'organisation des contenus; emploi des temps du verbe spécifiques du genre produit; observation et utilisation des organisateurs qui jalonnent le texte et qui soulignent son organisation. Dans un troisième temps, enfin, les élèves retournent à la situation de communication de départ. Ils retrouvent leur première production et y apportent les corrections qu'ils jugent nécessaires compte tenu des apprentissage qu'ils ont réalisés au cours des ateliers.

Nos séquences didactiques peuvent être représentées par le schéma suivant



5. Nos séquences didactiques sont prévues pour être réalisées de manière intensive et pendant une période brève.

L'usage veut qu'on segmente le temps scolaire et que l'approche d'une notion se réalise sur une période relativement longue.

Ainsi, on consacre plusieurs mois, à raison d'une séance par semaine, à l'étude de tels temps du verbe ou de telle notion grammaticale.

Les observations faites aujourd'hui montrent que l'apprentissage coup de poing-court et intensif- donne des meilleurs résultats. L'apprentissage se révèle plus efficace, plus durable, plus profond si le travail s'effectue de manière intensive pendant deux à trois semaines au maximum, avec plusieurs séances durant la semaine.

Plusieurs raisons à cela.

Premièrement, parce qu'il y a beaucoup moins de déchet, d'oubli, d'une séance à l'autre, lorsque celles-ci se succèdent plusieurs jours de suite.

Deuxièmement, parce que l'élève, lorsque les séances de travail se trouvent rapprochées dans le temps, peut rester conscient de ce qu'il fait, du pourquoi il le fait et de vers quoi il se dirige, trois conditions à un apprentissage efficace. Or, cette conscience ne peut rester éveillée, chez de jeunes élèves, indéfiniment. Au-delà d'une certaine période, le rendement faiblit et s'installe lassitude, inattention, désintérêt... trois expressions souvent utilisées et qui ne signifient rien d'autre, souvent que l'élève ne sait plus ce qu'il fait ni pourquoi.

6. Chaque séquence didactique, nous l'avons dit, aborde des problèmes langagiers relatifs à un seul genre textuel inscrit dans une seule situation de communication. Cette situation de communication, ou projet, ou encore contexte de production, rend pertinentes ou signifiantes les activités d'apprentissage qu'on soumet à l'élève.

Les projets scolaires ne manquent pas: écrire à un journal et montrer la position adoptée par la classe à propos de la vivisection; créer un recueil de poèmes qui seront lus lors de la fête de fin d'année; solliciter des autorités communales l'aménagement de la cour d'école; rédiger un règlement de classe, ou d'école, auquel seront soumis tous les élèves de l'établissement; décrire sa bicyclette, récemment volée, pour en permettre l'identification par la gendarmerie et sa récupération. Ce sont là quelques exemples de projets, c'est-à-dire de situations que les élèves vivent parfois, qu'ils peuvent toujours se représenter ou plutôt dont ils peuvent se représenter les paramètres parce que ces derniers sont très clairement définis ou identifiables: le producteur, le destinataire, le but, le contenu, le genre textuel à produire. Deux remarques à ce propos.

- Il ne suffit pas que les projets, situations de communication, soient clairement énoncées. Encore faut-il que les paramètres de ces situations soient travaillés par et avec les élèves pour que ces derniers s'en fassent une représentation tout au long de l'activité.
- Un projet n'est pas toujours réel, réellement vrai. Ce n'est du reste pas nécessaire. Un projet est souvent une mise en scène, d'une situation réelle, qui peut être réelle. L'important, une fois encore, est que les élèves puissent se faire une représentation aussi claire que possible des paramètres qui influencent la forme du texte.

7. Un souci constant a guidé la création des séquences didactiques réalisées, celui de travailler avant tout à partir de textes sociaux. Traditionnellement, l'approche d'une langue se donne pour modèles des textes ad hoc, c'est-à-dire créés pour la circonstance. Ces textes, souvent appelés scolaires, n'ont pas grand-chose à voir avec les textes vrais, ceux qu'on rencontrent hors de l'école et qui sont produits dans des contextes sociaux bien réels. Les textes scolaires présentent des

simplifications qui masquent les complexités de la langue et qui, bien souvent, ne simplifient en rien la tâche des apprentis.

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'expression textes sociaux: des textes aussi vrais que possible, aussi proches que possible, des textes produits dans des contextes sociaux réels.

8. Les ateliers d'apprentissage qui composent la partie centrale des séquences élaborées ne concernent que quelques aspects du genre textuel produit. Pour chaque genre textuel, il va de soi qu'on pourrait aborder une foule de problèmes.

Dans nos séquences didactiques, seuls quelques problèmes sont envisagés, deux, trois, quatre au maximum. Un exemple, tiré de la séquence La vie au château, où l'on trouve quatre ateliers. Le premier s'intitule «Je reconnais des textes expositifs dans le domaine de l'histoire»: des observations et des manipulations conduisent les élèves à se créer des représentations concernant ce genre textuel. Le deuxième atelier, «Je reconnais le plan d'un texte expositif» permet aux élèves de prendre conscience qu'un texte doit organiser les contenus qu'il présente. Le troisième travaille une dimension très précise du texte expositif d'histoire: l'emploi de l'Imparfait. Enfin le quatrième propose des exercices de correction de textes d'enfants, ceci dans le but de favoriser chez les élèves la concrétisation des apprentissages réalisées dans les autres ateliers.

Nous pensons –et notre expérience montre que nous avons raison– que les élèves apprennent mieux en travaillant sérieusement, et par des cheminements divers, quelques difficultés textuelles plutôt qu'en se dispersant sur un nombre de grands de problèmes dont ils ne peuvent faire le tour.

9. Chaque atelier d'apprentissage est composé d'un certain nombre d'exercices à propos desquels quelques remarques sont nécessaires:

- ils sont prévus pour être réalisés, alternativement, en travail collectif, individuel et en groupe. Ils mettent également en interaction lecture et écriture, oral et écrit.
- certains sont des exercices d'observation et d'analyse de textes: tri de textes, observation de la structure d'un texte, repérage de certaines unités linguistiques....
- d'autres sont des exercices d'écriture simplifiée. Il est demandé à l'élève une production écrite, partielle, en obéissant à des contraintes rigides. Le but ici est de décharger l'élève de certaines opérations langagières qu'il doit, dans une production complète, gérer simultanément: reconstitution d'un texte fourni sous forme de puzzle; transformation de texte-passage d'un contexte à un autre; ajouter une partie à un texte dont on ne fournit que le début et la fin...
- d'autres enfin s'apparentent à des exercices de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, bien entendu, en rapport avec le genre de texte étudié: étude du Passé simple pour le conte; de l'Impératif pour une recette, du groupe détaché pour la description; étude des pronoms pour le texte explicatif...

10. La plupart du temps, un atelier se termine par un, voire plusieurs, constat(s). Un constat est en quelque sorte le résumé du travail réalisé au cours d'un atelier. Il permet à l'élève de se remémorer ce qu'il a fait au cours d'un atelier, au cours de l'ensemble de la séquence lorsqu'il peut passer en revue la totalité des constats énoncés. Ces constats s'élaborent diversement: rédaction par l'élève, rédaction par

le maître, rédaction commune élève-maître ou élève-élève. Les constats constituent un sujet délicat. Ils sont parfois négligés par les enseignants, rédaction et exploitation. A tort, est-il besoin de le souligner.

Les séquences didactiques et l'évaluation

Lors de leur expérimentation dans la Vallée d'Aoste, les séquences didactiques se sont révélées utiles, dans le domaine de l'évaluation, à trois niveaux: l'autoévaluation de l'élève, l'autoévaluation formative et la communication des résultats obtenus.

L'autoévaluation de l'élève

La séquence didactique amène l'élève à un processus d'autoévaluation, axé sur deux éléments étroitement liés à la nature même de l'objet de travail: **la possibilité de révision et l'observation de son propre comportement.**

Le texte en effet peut être considéré comme un objet provisoire car il peut être retravaillé et révisé. La réécriture d'un texte est en elle même un objectif essentiel de l'enseignement de l'écriture.

Mais il peut être considéré aussi sous sa forme permanente. De ce point de vue, le texte devient un comportement langagier observable et, dans ce cas, il est un objet d'étude permettant un regard analytique sur la manière de faire du producteur.

L'évaluation formative

Dans la séquence didactique, l'évaluation n'apparaît pas comme une exigence surgissant à un moment donné, se superposant artificiellement sur les contenus et les acquisitions disciplinaires. Elle est dans la nature didactique de la séquence car elle inclut la régulation du processus d'enseignement et d'apprentissage tout au long de son déroulement.

Dans les ateliers, on travaille en effet les problèmes apparus dans la production initiale en utilisant des outils propres à les surmonter.

L'activité langagière globale est en quelque sorte décomposée afin d'aborder une à une, séparément, ses différentes composantes. Toute la démarche didactique est finalement et essentiellement régulatrice.

La communication des résultats

L'école doit pouvoir communiquer à l'extérieur les résultats de sa propre action. La séquence didactique, dans ce cas, présente un double avantage: elle est diffusable auprès des enseignants et les résultats obtenus par les élèves peuvent être soumis à l'attention des parents.

La séquence répond donc, de manière concrète, à la nécessité de rendre compte des effets de l'action didactique, aussi bien à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur.

La comparaison entre la première production et la production finale présente immédiatement à l'observateur extérieur, qu'il soit parent ou enseignant, la mesure des résultats obtenus.

L'école ne peut plus fonctionner de manière autoréférentielle; elle doit savoir expliquer à ses usagers les méthodes qu'elle utilise, aussi bien que les résultats qu'elle obtient.

La séquence répond à cette nécessité - sa structure facilite la mise en évidence du projet d'enseignement réalisé par l'instituteur et des acquisitions des élèves, pris dans leur singularité.

La séquence didactique peut offrir au parent qui le désire, la preuve concrète et documentée du progrès, du parcours accompli par l'enfant, dans un temps donné, (les trois semaines) et sur un objet, également donné (le type de texte travaillé). Cela entraîne et favorise une prise directe, authentique de la part du parent sur l'objet de l'apprentissage, tout en conservant à l'instituteur le rôle de médiateur entre le travail de l'élève et son évaluation.

Matériel et Formation des enseignants

Cet élément pragmatique est donc très riche de potentialité pour la diffusion, auprès des enseignants, de nouvelles méthodologies didactiques.

La crédibilité de ces pratiques didactiques augmente en effet proportionnellement à la capacité qu'elles ont de démontrer et de montrer leur efficacité vis à vis des connaissances et des habiletés des élèves.

Le fait que les enseignants se mobilisent beaucoup plus à partir des résultats obtenus par les élèves que par l'adhésion «idéologique» à une démarche constitue en fait une garantie contre le risque, souvent présent dans l'école, que les enseignants suivent simplement des «modes pédagogiques».

Les Minifaires didactiques

La Minifaire didactique constitue le moment et l'occasion pour présenter les séquences didactiques préparées par des enseignants détachés de l'enseignement à leurs collègues. La Minifaire est l'un des points forts de la stratégie générale mise en place par l'Assessorat de l'Instruction Publique Valdôtaine (le Ministère à l'échelle régionale) pour répondre aux besoins de formation des enseignants et pour soutenir l'innovation pédagogique, notamment dans le domaine de l'éducation bilingue et de l'organisation collégiale de l'enseignement.

L'idée de Minifaire

La définition de Foire renvoie à l'idée de marché, donc d'échange de marchandises.

Les marchandises proposées sont en fait des produits typiques de l'école, voir des produits didactiques.

Les vendeurs et les acheteurs sont des enseignants; les premiers présentent les séquences didactiques créées par eux mêmes sous le contrôle d'experts (M. Pasquier du Service du Français de Genève) les deuxièmes, curieux de connaître, écoutent leurs collègues qui expliquent la manière dont ils sont parvenus à réaliser leur travail.

Le climat, l'ambiance, rappelle bien souvent celle du marché: on rencontre des gens qu'il y avait longtemps qu'on ne voyait plus, il y a du bruit, les idées circulent, on prend des contacts.

L'idée sous-jacente, qui est le résultat des recherches menées depuis quelques années aux Etats-Unis et au Canada, dépend du constat que l'innovation pédagogique, c'est à dire le changement d'attitude des enseignants, se réalise surtout à partir de produits didactiques créés par des collègues.

Les soutiens

La Minifoire Didactique s'inscrit donc dans le cadre de la "dissémination" de l'innovation,

Il s'agit d'un type particulier de formation des maîtres, qui vise à la connaissance des parcours, de matériel à utiliser en classe.

Pour que les réalisations didactiques les plus intéressantes se diffusent et donc le "sème" du changement se déplace, ailleurs du lieu où il a eu son origine, il faut qu'on assure un certain nombre de conditions.

La disponibilité des enseignants à montrer une activité de classe qu'ils ont conduit (les instituteurs sont normalement très modestes) et donc aussi à y réfléchir pour la reformer, afin de la communiquer à l'extérieur.

L'assistance pour cette restructuration se fait par l'aide de collaborateurs didactiques qui n'ont pas de classes et qui assistent les instituteurs disponibles.

La continuité: l'assistance doit être assurée aussi aux enseignants qui veulent essayer dans leurs classes les parcours présentés lors de la Minifoire. L'enseignant face aux expériences nouvelles peut changer facilement son avis et ses propos, donc l'assistance doit être continue dans le temps.

L'observabilité les enseignants intéressés à l'innovation veulent normalement voir de près, pour comprendre mieux, pour être convaincus de la faisabilité, pour connaître concrètement les raisons du bon fonctionnement des pratiques

La Minifoire devient le moment et le lieu pour lancer "un nouveau produit" sur le marché de la didactique.

Elle veut, entre autre, répondre au problème qu'on a souvent rencontré, c'est à dire que les expériences des enseignants sont dans certains cas difficiles à être transformées en propositions structurées et utilisables pour d'autres enseignants.

La Minifoire conçue de cette manière, avec donc la présentation d'un matériel déjà organisé sous forme de séquences didactiques, d'une part neutralise ces inconvénients et de l'autre engage les organisateurs à structurer un Suivi Expérimental. En effet après la Minifoire un grand nombre d'enseignants s'engage à expérimenter les nouvelles séquences didactiques. Cela d'un côté est utile pour tester, leur degré d'applicabilité et de l'autre, le niveau d'appréhension que les instituteurs ont acquis face aux nouvelles pratiques.

En guise de conclusion je dirais que dans notre contexte on voit que si on met au centre des stratégies de développement de l'éducation bilingue le matériel didactique ou pour mieux dire la qualité du matériel didactique, les concepts de formation et d'expérimentation évoluent de telle sorte que on arrive à créer un nouveau triangle pédagogique: le **matériel d'apprentissage - la formation et l'expérimentation**.

La didactique bilingue oblige sans doute à une révision, souvent radicale, des pratiques pédagogiques utilisées en classe. et l'un de ses mérites c'est qu'à partir de la réflexion sur l'enseignement de la langue seconde on arrive à reformer les méthodologies d'enseignement de la langue première et des autres disciplines et on parvient à revoir le travail des enseignants et de l'organisation de l'école dans son ensemble.