



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

*Les technologies de l'information et de la communication
et les jeunes apprenants de langues*

Mario Camilleri et Valerie Sollars



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l’Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d’un accord partiel élargi du Conseil de l’Europe. Il deviendra « un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir », un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d’intégration européenne. À ce jour, trente-trois États¹ sont membres de l’Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L’objectif du Centre de Graz est d’offrir – généralement sous forme d’ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d’experts – une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d’enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le présent ouvrage *Les technologies de l’information et de la communication et les jeunes apprenants de langues* est publié dans le cadre du premier programme d’activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L’objectif général du Centre vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage des langues vivantes. Les publications du CELV résultent de projets de recherche et de développement menés par des équipes dans le cadre d’ateliers à Graz. Elles mettent en lumière l’engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont contribué à ces projets, en particulier des coordonnateurs et des co-animateurs des groupes de travail.

¹ Les trente-trois États membres signataires de l’Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovaquie, Espagne, Suède, Suisse, « l’ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni.

Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues

Mario Camilleri, Valerie Sollars, Zoltán Poór,
Teresa Martinez del Piñal et Helena Leja

Centre européen pour les langues vivantes, Graz

Editions du Conseil de l'Europe

Edition en anglais:

Information and communication technologies and young language learners

ISBN 92-871-5128-8

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (F-67075 Strasbourg ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur Graz

Editions du Conseil de l'Europe

<http://book.coe.int>

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5126-1

© Conseil de l'Europe, juin 2005

Imprimé en Autriche

Sommaire

Introduction	5
Contexte théorique	7
Comment les enfants apprennent-ils?	7
De quel type d'environnement d'apprentissage les enfants ont-ils besoin?	8
Comment les enfants apprennent-ils les langues?	9
Modes d'éducation pour promouvoir l'apprentissage des langues chez les enfants	11
Facteurs promouvant l'apprentissage naturel de la langue	15
Les TIC et l'apprentissage des langues	16
Références bibliographiques	17
Organisation, développement et mise en œuvre du projet	19
Fondements théoriques du projet	19
Phase I: La phase pilote	21
Phase II: Lancement du projet	23
Conclusion	27
Références bibliographiques	28
Conception et mise en œuvre d'un outil de publication Internet convivial pour enfants	29
Sites statiques et dynamiques	30
Caractéristiques de la conception et restrictions	33
La métaphore d'interface	33
Conception de l'interface	34
La base de données dorsale	35
L'entité UTILISATEUR	36
L'entité SUJET	36
L'entité CONTRIBUTION	37
Internationalisation	37
Conclusion	38
Références bibliographiques	39
Réalisation du projet « Etoiles » dans une classe d'anglais espagnole	41
Introduction	41
Le soutien des adultes: présentation du projet aux collègues, aux autorités de l'enseignement et aux parents	42
Implication des élèves	43
Planification du projet pour la classe	43
Le programme scolaire national et l'approche d'enseignement de langue	43
Planification des leçons et activités	45
Exemple de planification d'une leçon	45

Aménagement de l'école	46
Appréciation et évaluation	50
Conclusion	51
Références bibliographiques	52
Annexe 1: Objectifs de l'enseignement de langue étrangère dans le programme scolaire espagnol	53
Annexe 2: Sujets courants en classe d'anglais langue étrangère à l'école primaire et comment ils ont été adaptés au projet « Etoiles »	54
Annexe 3: Planification des leçons – Un exemple	56
Annexe 4: Journal de classe « Etoiles »	57
Annexe 5: Fiche d'évaluation	59
Annexe 6: Grille d'appréciation continue	62
Implantation du projet « Les technologies de l'information et de la communication » dans l'enseignement précoce du FLE	67
Organisation formelle des activités avec le site	77
Emploi du temps	77
Nombre et âge des apprenants	78
Disposition de la classe	78
Evaluation et publication des productions des apprenants – Difficultés	80
Bibliographie: enseigner aux enfants	81
Evaluation du projet	83
Le questionnaire	83
Feed-back	84
Annexe 1: Questionnaire d'évaluation	87
Annexe 2: Communication du projet	90
Annexe 3: Réponses au questionnaire d'évaluation	93
Section A: Préparation	93
Section B: Organisation du circuit	95
Section C: Considérations pratiques: enseignement/apprentissage	100
Section D: Aspects techniques	113
Section E: Soutien du CELV	120
Section F: Commentaires généraux	122
Les auteurs	129

Cette publication est accompagnée d'un CD-ROM du site web contenant les correspondances des enfants.

Introduction

Le projet 1.3.3 du premier programme à moyen terme du CELV – « Les TIC et les jeunes apprenants de langues » – a été conçu comme un terrain d’essai pour ce que nous avons choisi d’appeler, à défaut d’un meilleur terme, l’apprentissage constructionniste des langues. De même que le constructivisme, le constructionnisme s’articule autour d’une perception de l’apprentissage comme processus de construction de structures de connaissance. De plus, le constructionnisme considère que de telles constructions cognitives sont particulièrement facilitées lorsque l’apprenant est « consciemment engagé dans la construction d’une entité publique » (Papert 1991, p. 1). La construction de tels artefacts publics constitue un principe essentiel du constructionnisme.

Appliqué à la classe de langue étrangère, le constructionnisme s’entend comme la production d’artefacts linguistiques dans la langue étrangère par les apprenants, destinés à une consommation publique. Les artefacts linguistiques peuvent prendre la forme d’histoires, de poèmes, de plaisanteries ou même de recettes – la forme en elle-même importe peu et constitue une variable que l’enseignant de langue peut moduler en fonction des circonstances particulières des apprenants et des exigences curriculaires.

De tels artefacts ne doivent toutefois pas être construits comme une fin en soi – la présence d’un public réceptif est essentielle pour l’accomplissement du cycle de construction de la connaissance. Le moyen d’acquérir un tel public pour l’apprenant débutant, notamment dans les limites d’une salle de classe, a toujours représenté le plus grand défi pour la mise en œuvre de telles approches « communicatives » à l’apprentissage des langues. En quête d’un moyen de faire tomber les murs de sa classe dans les années 1920, Célestin Freinet eut l’idée d’installer une presse d’impression et de faire produire et publier par ses élèves des bulletins destinés à être diffusés dans les écoles du voisinage (qu’il baptisa *Correspondance scolaire*).

La technologie de publication de notre époque est le Web, avec les avantages qu’il comporte: frais de production peu élevés, temps de cycle pratiquement instantanés et une diffusion potentiellement mondiale. La publication sur le Web, toutefois, n’est pas l’affaire des pusillanimes – car le savoir-faire requis pour produire un site web, même s’il n’est pas particulièrement avancé en soi, peut facilement dépasser un enfant moyen de 8 ans. Nous souhaitons concevoir, créer et appliquer un outil qui permettrait aux jeunes apprenants de langue étrangère de publier leurs constructions linguistiques sur le Web à l’intention d’un public réceptif de pairs à travers l’Europe – ce qu’Illich aurait sans doute appelé un « outil convivial » (Illich 1973)¹.

1 « Les outils conviviaux sont ceux qui donnent à toute personne les utilisant la plus grande possibilité d’enrichir l’environnement des fruits de sa propre vision », Illich (1973), p. 22.

La présente publication décrit cet outil convivial et la pédagogie d'apprentissage constructionniste de langue qui s'y rattache. Le CD-Rom qui l'accompagne contient la totalité du matériel non révisé des contributions publiées à l'aide de cet outil Internet par les enfants qui ont participé au projet.

*Mario Camilleri et Valerie Sollars
Faculté de l'éducation
Université de Malte*

ILLICH, I., *Tools for conviviality*, Harper and Row, New York, 1973.

PAPERT, S., « Situating constructionism », Chapter 1, dans HAREL, I. & PAPERT, S. (éds.), *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1991.

Contexte théorique

Zoltán Poór, Faculté de formation des enseignants, Département d'études anglaises et américaines, Université de Veszprém, Hongrie

Comment les enfants apprennent-ils?

Les participants au projet « Les TIC et les jeunes apprenants de langues » étaient des enfants de 8 à 10 ans. A cet âge, les enfants sont assez curieux. Ils posent des questions (généralement « pourquoi? » et « pour quoi faire? ») afin de comprendre les raisons et objectifs des notions dont ils font l'expérience dans leur environnement social et physique. Leurs concepts fondamentaux sont formés, de sorte qu'ils peuvent distinguer la réalité et la fiction. Ils misent sur la parole comme sur le monde physique pour transmettre et comprendre un sens. De ce fait, ils ont développé un sens de la réalité et de l'adéquation par rapport à ce qui se passe autour d'eux.

Les jeunes enfants sont capables de prendre certaines décisions à propos de leur propre apprentissage et ont des idées bien arrêtées sur ce qu'ils aiment ou n'aiment pas faire. C'est pourquoi ils sont des apprenants autonomes « innés » que l'on peut facilement aider à assumer une responsabilité pour leurs propres progrès. Il existe une base réaliste pour accroître leur conscience d'eux-mêmes, les aider à apprendre à se fixer des objectifs, à identifier leurs besoins et à prendre le contrôle de leur propre développement. Tout cela implique que l'on facilite leur développement en apprenants autonomes tout au long de la vie.

Intéressés par l'exploration, les enfants peuvent être exposés à des modes coopératifs d'apprentissage-découverte. Ils sont de nature assez inquisitive et sont capables de coopérer avec d'autres. Les jeunes apprenants apprennent de préférence par l'action, donc en faisant l'expérience de la réalité. L'apprentissage de concepts abstraits, ou à travers ces derniers, n'est pas une caractéristique des jeunes apprenants.

Les enfants sont des apprenants naturels, à condition qu'on leur propose un contexte informel pour promouvoir leur implication active dans la quête du sens des choses. Ils sont capables de demander des informations à autrui lorsqu'ils en ont besoin et d'utiliser des aspects socialement et psychologiquement similaires qu'ils connaissent déjà. En apprenant, ils découvrent la nature de leur propre apprentissage. L'apprentissage des enfants est tout à la fois implicite et explicite. Il est implicite parce qu'il a lieu sans qu'ils en aient conscience. Ils perçoivent les régularités, possèdent le savoir, mais sont incapables d'en parler. L'apprentissage se fait donc automatiquement.

L'apprentissage est explicite lorsqu'il est basé sur la mémorisation, la résolution de problèmes et la compréhension. Un tel apprentissage est difficile puisqu'il exige un

effort conscient et délibéré. Cette nature de l'apprentissage est exclusivement humaine. L'apprentissage en tant que mémorisation consiste à accumuler des informations en mémoire à travers la répétition du matériel. De nouvelles informations s'ajoutent à celles qui existent déjà, sans empiéter sur d'autres connaissances existantes. L'accumulation d'informations est tout à fait distincte de l'adaptation ou de la modification. Dans l'apprentissage par la résolution de problèmes, de nouvelles connaissances sont acquises par l'atteinte d'une solution. Trouver une solution implique que l'on trouve la voie la plus rapide menant au but, puisque tout problème a un but, mais sans moyen immédiat d'y parvenir. L'apprentissage dans le contexte de la résolution de problèmes a lieu comme résultat de la pratique. La pratique peut déboucher sur la compréhension lorsque le savoir est intériorisé. Les connaissances préalables aident à interpréter les nouvelles informations, tandis que les nouvelles informations modifient les connaissances préalables.

L'apprentissage a lieu dans un contexte adéquat et social s'il passe du niveau interpersonnel au niveau intrapersonnel.

De quel type d'environnement d'apprentissage les enfants ont-ils besoin?

Un enseignant peut promouvoir l'apprentissage en proposant une vaste gamme de possibilités pour acquérir des expériences vivantes de première main, en situant les tâches dans des contextes adéquats, en aidant les enfants à tirer profit des nouvelles expériences en faisant le lien avec ce qu'ils savaient déjà et en introduisant la même idée dans divers contextes adéquats. Il convient d'organiser des tâches susceptibles de stimuler l'activité mentale, donc d'adopter dans toute la mesure du possible des approches de résolution de problèmes et d'investigation. Lorsque les enfants ont appris quelque chose, il est bon de leur donner l'occasion d'en tirer profit par eux-mêmes.

Il faut leur proposer une ambiance d'apprentissage ACTIVE, la lettre A signifiant *activité*. Les tâches exigent des comportements cognitifs mettant l'accent sur la transformation de l'information en connaissances personnelles. L'environnement social est *coopératif* (C) puisque les tâches supposent une interaction utile entre les élèves. Les tâches s'articulent de façon flexible et multidisciplinaire autour d'un thème directeur, de sorte que l'environnement est *thématique* (T) et *intégré* (I), avec des tâches qui mettent l'accent sur la connaissance d'un domaine thématique et utilisent les outils technologiques appropriés pour encourager l'apprentissage du contenu d'une façon adéquate. Les tâches qui utilisent efficacement les aptitudes technologiques et en développent d'autres, pouvant être appliquées de façon répétée, contribuent à un environnement *varié* (V). Et puisque les tâches permettent d'évaluer l'aptitude des élèves à utiliser le savoir et le savoir-faire nécessaires, l'environnement d'apprentissage peut être *évaluatif* (E).

Comment les enfants apprennent-ils les langues?

En ce qui concerne les compétences linguistiques, les enfants de 8 à 10 ans sont des utilisateurs compétents de leur langue maternelle, connaissant les principales règles de syntaxe. Ils ont donc un langage avec tous les éléments fondamentaux en place. Ils peuvent comprendre des notions abstraites et des symboles, savent généraliser et organiser systématiquement les concepts.

Par rapport à la pratique de l'enseignement des langues vivantes aux jeunes apprenants, Scott et Ytreberg (1990) affirment

- qu'il y a de nombreuses similitudes entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère;
- que d'immenses changements ont lieu chez l'enfant dans la période de 5 à 10 ans, mais que nous ne pouvons pas dire quand ils surviennent;
- que l'âge magique est entre 7 et 8 ans, période où les choses semblent se mettre en place.

La théorie de l'acquisition du langage de Stephen Krashen (1987) pourrait être considérée comme le cadre théorique de la première affirmation. Krashen a défini cinq hypothèses qui forment une base solide pour les approches, méthodes et techniques appliquées pour enseigner les langues aux jeunes apprenants, ou plutôt pour les aider à apprendre.

- L'hypothèse de l'acquisition en opposition à l'apprentissage souligne que les enfants acquièrent les langues, tandis que les adultes les apprennent.
- L'hypothèse de l'ordre naturel affirme que les structures d'une langue sont toujours acquises plus ou moins dans le même ordre, indépendamment de ce qui est enseigné dans un cadre formel.
- L'hypothèse du moniteur suppose qu'il y a dans le cerveau un système de déclenchement appliquant les règles qui ont été apprises. C'est le moniteur. Le moniteur fait prendre conscience au locuteur d'une erreur après qu'il l'ait faite. Le locuteur doit donc connaître les règles, avoir le temps d'y penser et les appliquer. Ces conditions ne s'appliquent normalement pas aux situations de conversation dans lesquelles un enfant est habituellement exposé à la langue cible.
- L'hypothèse de l'input dit que le facteur essentiel pour la quantité de langage acquise par l'apprenant est la quantité d'input compréhensible à laquelle l'apprenant est exposé. L'input compréhensible est ce que l'apprenant peut comprendre entièrement et juste un peu au-delà.
- L'hypothèse du filtre affectif fait référence à l'idée que l'anxiété, la motivation et la confiance en soi jouent un rôle important dans l'apprentissage. Il y a un filtre qui se met en place en présence d'anxiété, de manque d'assurance ou d'absence de

motivation. Ce filtre est baissé, laissant passer l'input, lorsque la motivation est élevée, qu'un élève a confiance en lui-même et que l'apprentissage a lieu dans une ambiance sans anxiété.

Si l'on accepte la première hypothèse, nous devons examiner les conditions d'une acquisition de la langue. Selon Krashen (1987), elle aura lieu le plus efficacement si l'input a un sens et un intérêt pour l'apprenant, s'il est compréhensible et ne suit pas une séquence grammaticale. Long (cité dans Scott & Ytreberg, 1990) juge qu'elle se fera pour le mieux dans un contexte où le sens est négocié à travers l'interaction, de sorte que l'élève a une influence sur le message communiqué. Selon l'avis de Merrill Swain (cité dans Scott & Ytreberg, 1990), les élèves acquièrent le plus utilement la langue lorsqu'ils ont la possibilité de fournir un « output » compréhensible, c'est-à-dire lorsqu'ils peuvent l'utiliser de manière productive.

Si l'on retient l'hypothèse du filtre affectif et l'hypothèse de l'input (Krashen, 1987), on constate que les apprenants doivent sans cesse avoir des défis à relever, mais pas au point de faire naître la frustration, et que la langue cible doit être utilisée de telle sorte que le message soit compris, même si tous les mots du message ne sont pas forcément familiers. Ainsi, dans un cours conçu en vue d'encourager l'acquisition d'une seconde langue, il convient de mettre l'accent sur la communication dans un environnement dans lequel les enfants sont entourés de la langue cible, les enseignants utilisant un « langage d'éducateur » (Curtain & Pesola, 1988).

Quelles sont les caractéristiques de ce « langage d'éducateur », ou langage « maternel » ou « enseignant »? La personne ou l'enseignant responsable d'aider les enfants à acquérir la langue cible utilise un débit plus lent, une prononciation distincte, des phrases plus courtes et moins complexes, davantage de reformulations que de répétitions, des vérifications fréquentes de la compréhension du sens, des gestes et autres éléments de communication non verbale (comme le langage du corps), des renforcements visuels et des références concrètes (Curtain & Pesola, 1988).

La méthodologie contemporaine de l'enseignement des langues vivantes s'appuie non seulement sur les cinq hypothèses de Krashen (1987), mais également sur les principes de la psychologie cognitive.

Ces principes sont les suivants:

- les étudiants traitent activement l'information;
- l'apprentissage a lieu lorsque l'information prend un sens;
- la façon dont les étudiants apprennent est plus importante que ce qu'ils apprennent;
- les processus cognitifs deviennent automatiques avec l'usage répété;
- les aptitudes métacognitives peuvent être développées à travers l'instruction;

- la motivation intérieure constitue l'une des principales conditions de l'apprentissage;
- il y a de grandes différences d'aptitudes des étudiants à traiter l'information.

Les approches, méthodes et techniques basées sur les principes de la psychologie cognitive sont en net contraste avec les approches comportementalistes qui insistent sur l'importance de l'apprentissage par cœur, de la formation d'habitudes, de techniques de renforcements et d'entraînements. Selon les principes comportementalistes, les étudiants sont des sujets passifs d'une procédure suivant le schéma du stimulus et de la réaction. (Curtain & Pesola, 1988)

Les théories fondant la méthodologie contemporaine d'enseignement des langues vivantes aux jeunes apprenants encouragent l'introduction de divers contextes éducatifs favorisant l'apprentissage naturel, c'est-à-dire l'acquisition de la langue.

Modes d'éducation pour promouvoir l'apprentissage des langues chez les enfants

L'une des quelques façons assez connues de promouvoir l'apprentissage naturel est l'éducation en immersion, une forme dans laquelle la langue cible est un outil pour l'enseignement du programme. L'accent est donc mis sur le programme (études sociales, sciences naturelles, mathématiques, arts langagiers, santé, art, musique) plutôt que sur la langue cible. Les élèves de programmes d'immersion sont généralement des locuteurs monolingues (de la première langue) apprenant une autre langue à des fins d'enrichissement personnel. Leurs enseignants – dont la langue cible est ou non la langue maternelle – sont qualifiés pour l'enseignement au niveau élémentaire (Curtain & Pesola, 1988).

Les objectifs de l'éducation en immersion consistent à aider les apprenants à acquérir une maîtrise fonctionnelle courante de la langue cible et à promouvoir la compréhension interculturelle. Elle veille également à maintenir et développer des aptitudes dans la première langue comparables à celles qu'obtiendraient les élèves dans des programmes uniquement enseignés dans la langue maternelle ou la première langue. En tout et pour tout, la maîtrise des matières du programme scolaire prime sur l'amélioration de la langue cible, qui est utilisée comme vecteur (Curtain & Pesola, 1988).

Les concepts essentiels des principes d'immersion sont les suivants (Curtain & Pesola, 1988):

- la communication motive toute utilisation de la langue;
- il y a une utilisation naturelle de la langue orale;
- la langue est un outil d'enseignement, et pas seulement l'objet de l'enseignement;

- le contenu de la matière est enseigné dans la langue cible;
- la séquence de l'enseignement de la grammaire suit la séquence de développement du programme d'arts langagiers de l'école élémentaire, ou peut être dictée par les besoins de la communication;
- la correction des erreurs est limitée au minimum et se concentre sur des erreurs de sens plutôt que de forme;
- l'utilisation de la langue maternelle est clairement séparée de l'utilisation de la langue cible;
- l'enseignement de la lecture commence par la langue orale maîtrisée au préalable;
- les aptitudes d'écriture/lecture sont transférées de la langue dans laquelle elles ont été apprises initialement à la langue suivante;
- la culture fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue;
- l'atmosphère de la seconde langue pénètre la classe et l'école.

Les programmes d'immersion peuvent être introduits dès le début ou dans les premières années de l'éducation formelle (immersion précoce) ou à divers stades ultérieurs, tels que le niveau secondaire ou tertiaire (immersion tardive). La langue cible peut être utilisée comme l'outil par excellence pour l'accomplissement du programme (immersion totale). Il est également possible d'enseigner certains contenus dans la première langue et d'autres matières dans la langue cible (immersion partielle). Les programmes d'immersion partielle – précoce ou tardive / au niveau primaire ou secondaire – sont réalisés dans des écoles bilingues ou duales. Si les deux langues d'enseignement sont utilisées dans l'environnement social autour de l'école comme moyen naturel de communication, l'école peut être considérée comme bilingue (comme les écoles flamandes-françaises en Belgique, les écoles italiennes-allemandes au Tyrol du Sud, Italie, les écoles finnoises-suédoises en Finlande, les écoles russes-lettones en Lettonie, ou les écoles roumaines-hongroises en Transylvanie, Roumanie). Là où la langue cible n'est pas parlée par la communauté environnante, l'école propose une éducation en deux langues (duale) plutôt que bilingue. Ainsi, il y a en Hongrie quelques écoles duales qui proposent un enseignement en anglais et en hongrois. De même, il existe en Bulgarie des institutions qui proposent un enseignement en français et en bulgare.

Dans les programmes d'immersion, les enseignants:

- utilisent régulièrement des indices contextuels tels que les gestes, les expressions du visage et le langage corporel; ils utilisent également des objets de référence concrets tels que des accessoires, des éléments réels, des objets à manipuler et du matériel visuel (notamment avec les élèves débutants);
- proposent aux élèves des expériences pratiques (« *hands on* »); ces expériences sont accompagnées d'une utilisation de la langue orale et écrite;

- ont recours si nécessaire à des modifications linguistiques, afin de rendre la langue cible plus compréhensible pour les élèves aux premiers stades du programme; ces modifications comprennent:
 - un vocabulaire contrôlé et standardisé,
 - une longueur et une complexité contrôlées des phrases,
 - un débit de parole plus lent,
 - des réaffirmations, des développements et des répétitions;
- accélèrent la communication des élèves en enseignant des unités fonctionnelles de la langue;
- contrôlent en permanence la compréhension des élèves par des moyens interactifs;
- utilisent l'approche de l'expérience linguistique pour l'enseignement de la lecture;
- s'appuient sur des techniques d'enseignement en classe tirées avant tout de la méthodologie de l'école élémentaire. (Curtain & Pesola, 1988)

Les programmes d'immersion offrent des possibilités d'apprentissage interdisciplinaire, permettant l'acquisition et l'intégration de la langue cible avec le contenu des diverses matières.

La littérature à propos de l'enseignement interdisciplinaire des langues mentionne trois types de relations entre le contenu et la langue de l'enseignement:

Les élèves peuvent être aidés à apprendre la langue cible à travers d'autres matières. Dans de tels modèles, l'accent est mis sur le contenu, et les aptitudes linguistiques se développent accessoirement.

Les élèves apprennent la langue par l'exposition au contenu modifié. On trouve ce type de relation entre le contenu et la langue dans le contexte de programmes d'immersion totale ou partielle, lorsque toutes les matières ou certains domaines (tels que les mathématiques, la géographie, l'histoire, la musique, l'éducation physique ou les arts) sont enseignés dans la langue cible. La méthodologie d'enseignement de la langue par le contenu s'appuie sur les principes didactiques de l'enseignement de la (ou des) matière(s) en question.

Dans certaines écoles duales, on a introduit des années préparatoires, afin de poser les bases linguistiques pour l'apprentissage et l'enseignement des matières dans la langue cible. Ceci est le cas lorsque la langue est enseignée en vue du contenu. Dans des cours d'introduction, les élèves apprennent le langage spécifique à diverses matières. Leur éducation linguistique s'appuie sur la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes plutôt que sur celle des matières concernées.

Les deux catégories susmentionnées caractérisent les programmes d'immersion (bilingue ou duaux).

Le troisième type de rapport entre la langue et le contenu serait le plus approprié pour des écoles polyvalentes qui ne sont pas conçues ou homologuées pour des programmes d'immersion, mais où l'on pourrait envisager une intégration du contenu de certains domaines d'apprentissage et de la langue cible. Lorsque la langue est enseignée parallèlement au contenu, l'accent est mis tout à la fois sur le contenu et sur la langue. Les objectifs de langue et de contenu sont étroitement liés, et l'apprentissage de la langue peut favoriser les objectifs de l'enseignement du contenu en assistant les apprenants dans le processus d'apprentissage du contenu. Dans ce modèle d'enseignement de type parallèle de « la langue avec le contenu », la langue ainsi que le contenu sont notés selon les principes de la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes et de la didactique de l'enseignement des matières concernées (Curtain & Pesola, 1988). Cette dernière catégorie d'éducation linguistique interdisciplinaire est souvent désignée comme basée sur des sujets, des thèmes ou des contenus.

L'apprentissage linguistique basé sur des sujets, des thèmes ou des contenus peut être promu par des histoires, qui contiennent elles aussi des thèmes, des sujets et des contenus. Les histoires peuvent ouvrir des perspectives interdisciplinaires. Les histoires peuvent être des morceaux de littérature classique ou contemporaine interprétés par un adulte, lus par les enfants, visualisés sous forme de bandes dessinées ou filmées. Les histoires peuvent également être jouées sous forme de théâtre ou de spectacle de marionnettes. Une approche complexe aux histoires peut intégrer toutes ces ressources et tous ces modes d'interprétation aux techniques usuelles d'enseignement des langues vivantes, telles que le travail de projet et les jeux de rôles en liaison avec le contenu. Le contenu ouvre souvent des perspectives par rapport à divers domaines d'apprentissage tels que l'histoire, la mythologie, les études sociales et autres aspects des sciences humaines, la géographie, l'éducation environnementale et diverses sciences, la technologie, l'art et la création. Les histoires peuvent être jouées et même filmées par les élèves, qui peuvent ainsi s'exercer à s'exprimer. Mais une façon réellement appropriée de leur permettre de s'exprimer consiste à leur faire créer des histoires, sur un thème et selon les grandes lignes négociés au sein du groupe. Chaque participant à la procédure éducative a voix au chapitre, tant en ce qui concerne le contenu qu'à propos de la façon de faire passer le message. Les histoires peuvent être créées en les racontant, en les jouant et même en créant des images visuelles accompagnant l'action. On peut également organiser autour d'une idée d'histoire une série d'activités visant à élaborer un thème ou à rechercher des informations sur un sujet donné. Les apprenants sont ainsi les créateurs actifs d'une histoire qui correspond à leur propre développement intellectuel et affectif.

L'intégration de la langue cible et d'un enseignement basé sur des thèmes, des sujets ou des contenus a toute une série d'avantages. Selon Scott & Ytreberg (1990):

- si l'on se concentre sur un sujet donné, le contenu prend davantage d'importance que la langue. Il est plus facile de faire le lien entre les leçons et les expériences et intérêts des apprenants;

- le travail sur des sujets peut soutenir le processus d'apprentissage par suite de l'association de mots, de fonctions, de structures et de situations à un sujet donné. L'association favorise la mémorisation, et l'apprentissage dans un contexte favorise tout à la fois la compréhension et la mémorisation;
- l'enseignement basé sur des sujets permet aux enseignants d'approfondir un sujet. Les élèves ont besoin d'un vocabulaire plus vaste et plus varié. Leurs besoins sont reconnus;
- les sujets ouvrent davantage de possibilités pour poser des accents personnels et locaux;
- l'enseignement basé sur des sujets permet aux enseignants de réorganiser leur matériel en fonction des besoins effectifs;
- le cadre temporel est flexible;
- toutes les aptitudes – linguistiques, sociales, liées au sujet – sont impliquées.

Facteurs promouvant l'apprentissage naturel de la langue

Selon Medgyes (1995), la classe communicative et humaniste devrait proposer des situations réelles plutôt que réalistes. Il fait la distinction entre les situations réelles et réalistes sur la base des définitions suivantes: une situation réelle est celle où l'on doit dire quelque chose, alors qu'une situation réaliste est celle où l'on a quelque chose à dire. L'enseignement de langue sur la base de sujets, de thèmes ou de contenus offre un vaste éventail de situations réelles, créant un environnement dans lequel l'apprenant a le sentiment de faire ce qui l'intéresse; il explore des domaines dans lesquels il peut développer les aptitudes et traiter les informations dont il a besoin, en utilisant la langue cible comme moyen naturel de communication.

Les enseignants du primaire peuvent utiliser un grand nombre de matériels authentiques, afin de créer un environnement naturel et des situations réelles pour promouvoir l'apprentissage naturel (interdisciplinaire). Ainsi, on peut intégrer des présentations orales (dont celles de l'enseignant et celles des autres élèves), des matériels imprimés, audio, vidéo, des ressources TIC et des objets réels. On peut s'appuyer sur des informations spécifiques, des données, des histoires et autres types d'informations.

Le succès de l'enseignement contemporain des langues dépend également de l'autonomie de l'apprenant. Les enfants doivent apprendre à être autonomes. Les enseignants doivent aider les apprenants à prendre conscience de ce qu'ils savent, de ce qu'ils sont capables de faire et des progrès qu'ils ont réalisés. Afin d'identifier leurs besoins, les apprenants doivent apprendre à se fixer des buts et des objectifs, et à les comparer avec les compétences existantes et à apprendre. Dès que la « marche à suivre » et les compétences à apprendre sont claires, les prochaines étapes consistent à

sélectionner les ressources, les stratégies d'apprentissage et les techniques permettant de répondre à ces besoins. Il est également important de décider du cadre temporel, du rythme et de la quantité de temps à y consacrer. Il faut faire réaliser aux enfants qu'ils peuvent prendre le contrôle et la responsabilité de leur propre éducation, et qu'en s'interrogeant sur son efficacité et en l'évaluant, ils prennent là encore conscience de leur progrès.

Un autre aspect de l'autonomie de l'apprenant est l'apprentissage coopératif. Il tient compte de la division du travail et des responsabilités.

De nouveaux rôles de l'enseignant ont été formulés ces dernières années par suite du développement de la méthodologie contemporaine de l'enseignement primaire des langues. L'enseignant est devenu une personne ressource, un stratège, un consultant et un conseiller, un facilitateur, un animateur (mais non pas un contrôleur) des procédures de développement (d'apprentissage) et un promoteur de la réflexion et de l'évaluation.

Les TIC et l'apprentissage des langues

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont ouvert des possibilités précieuses pour l'apprentissage autodirigé et interactif. Il existe des logiciels permettant de s'entraîner à diverses aptitudes à travers des exercices, des jeux et des simulations. Les logiciels multimédias peuvent offrir la possibilité de faire la démonstration de la langue dans son authenticité et de pratiquer les aptitudes d'écoute, de lecture et d'écriture. Ils permettent très souvent de pratiquer également la prononciation et l'intonation.

Internet a ouvert de très larges perspectives d'apprentissage. On peut y trouver des matériels de lecture et même audiovisuels relatifs à divers domaines d'apprentissage. Les sites web ouvrent ainsi souvent des possibilités d'apprentissage interdisciplinaire. Des procédures éducatives authentiques sur la base de ressources, telles que le travail de projet, peuvent être organisées grâce à Internet. Il favorise l'apprentissage tant autonome que coopératif dans le cadre d'un contexte adéquat.

De plus, Internet peut être un forum pour l'apprentissage par le biais d'un output adéquat. Il peut offrir aux apprenants la possibilité de publier leurs messages sur des sites, initiant ainsi une communication chargée de sens parmi les élèves intéressés et impliqués.

Le présent projet a incorporé toutes les caractéristiques de l'apprentissage stimulé par les TIC, qui ont été traitées jusqu'à présent. Le site « Etoiles » était un forum pour la publication de messages et l'interaction avec des pairs, créant ainsi une fiction numérique à scénarios multiples pour tous les élèves et enseignants impliqués. Le projet intégrait les méthodes traditionnelles et non traditionnelles d'enseignement des langues pour le groupe d'âge des enfants. Les modes de communication traditionnels et non traditionnels comprenaient des appels téléphoniques ordinaires, des lettres, des

paquets contenant des mascottes ou des souvenirs, divers messages écrits et dessinés en couleurs sur papier, des messages par courrier électronique et des messages publiés sur le Web. Il y a eu beaucoup d'apprentissage indépendant et coopératif derrière chaque contribution, le tout s'ajoutant pour créer une histoire diversifiée de quatre étoiles sur Internet.

Références bibliographiques

CURTAIN, H. A. & PESOLA, C.A., *Languages and children – Making the match. Foreign language instruction in the elementary school*, Addison Wesley, 1988.

KRASHEN, S. D., *Principles and practice in second language acquisition*, Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1987.

MEDGYES, P., *A kommunikatív nyelvoktatás*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1995.

SCOTT, W. A. & YTREBERG, L.H., *Teaching English to children*, London: Longman, 1990.

Organisation, développement et mise en œuvre du projet

Valerie Sollars, Département de l'enseignement primaire, Faculté de l'éducation, Université de Malte

Fondements théoriques du projet

Une bonne pratique, dans l'enseignement aux jeunes apprenants, suppose que la totalité de l'apprentissage s'inscrive dans un contexte adéquat. Pour accomplir une activité, les enfants ont besoin d'être motivés et d'en réaliser l'utilité. Si l'enseignement et l'apprentissage de la langue doivent déboucher sur la communication, les enfants doivent avoir:

- une raison de vouloir communiquer à propos de quelque chose,
- un public avec lequel communiquer et
- un intérêt commun.

Ces trois caractéristiques de l'utilisation de la langue viennent naturellement aux jeunes apprenants en dehors du contexte de la classe, dans leur utilisation quotidienne de leur langue maternelle. Pour tout message à faire passer, un locuteur qui ressent le besoin d'exprimer une pensée, un sentiment, une idée, une conviction, une opinion ou un souci cherche d'autres locuteurs avec lesquels il peut communiquer et dont il peut obtenir une réponse.

Il est bien documenté, sur la base de nombreuses recherches, que l'acquisition de la première langue se fait naturellement dans un contexte chargé de sens, où les participants de différents âges ont une contribution à apporter et à communiquer. De même, le fait de pratiquer la seconde langue ou la langue étrangère dans des situations qui ne sont pas fabriquées de toutes pièces en vue de la pratique de structures ou règles spécifiques de la langue, donne davantage d'assurance pour utiliser la langue et aide à acquérir des compétences et une bonne maîtrise.

Avec les progrès technologiques et l'avènement du Web, un autre mode de communication a fait son apparition. Les développements dans ce domaine suggèrent que les enfants peuvent utiliser le Web pour exprimer leurs idées sous des formes multiples: par écrit, en images, de façon statique ou dynamique, monologique ou interactive (Harris & Reifel, 2002) Le Web est promu comme un outil permettant aux enfants d'être vus et de se faire entendre. Les enseignants abandonnent ainsi le contrôle total des idées, structures et contenus du travail des élèves aux élèves eux-mêmes.

Le travail avec la technologie a des implications pour les méthodes d'enseignement normalement associées au contexte d'une classe. Les études de la dynamique de l'interaction en classe dans un environnement riche en technologie constatent que la technologie peut déboucher sur une meilleure personnalisation des tâches confiées à un élève, sur un poids accru du travail autonome de l'élève et une augmentation de l'interaction des élèves et de l'apprentissage coopératif (Tiene & Luft, 2001-2002). Les approches enrichies par la technologie peuvent contribuer dans toute classe à favoriser des activités d'apprentissage plus centrées sur l'élève, plus constructivistes.

Pour le projet consacré aux TIC et aux jeunes apprenants, nous avons formulé l'hypothèse que la création de personnages de fiction susciterait un intérêt partagé. Les enfants des diverses classes participantes seraient le public, et les aventures des personnages fourniraient une motivation suffisante pour que les enfants souhaitent utiliser la langue étrangère. Le Web, avec son intégration d'images et de textes, semblait offrir à cet égard des possibilités difficiles à réaliser avec les technologies traditionnelles.

Le recours à des personnages pour générer et stimuler l'intérêt n'est pas une idée nouvelle. Les informations proposées sur les sites

www.kidlink.org/KIDPROJ/Benni/index.html et

www.kidlink.org/KIDPROJ/Danni/

prouvent amplement l'effet boule de neige des deux nounours, Benni et son cousin Danny, pendant leur voyage autour du monde. L'idée est née en Islande à l'occasion de la visite de diverses écoles aux Etats-Unis. Toutefois, l'objectif du projet Benni ne semblait pas être lié à la langue. En fait, on visait plutôt un échange culturel et social.

L'objectif de ce projet consiste à créer des liens entre les enfants à travers le monde. Benni va voyager d'une école à l'autre. Lors de ses voyages, il collecte des informations sur divers peuples et cultures. Dans la boîte de Benni, il y a un certain nombre de choses concernant l'Islande, que les enseignants peuvent utiliser en classe pendant la visite de Benni. Mes élèves de 8e année ont préparé ce projet et rassemblé les objets contenus dans la boîte de Benni. Toute école recevant Benni peut, si elle le souhaite, ajouter un petit quelque chose dans la boîte. Lorsqu'une école reçoit Benni, elle doit ensuite l'envoyer à l'école suivante.

Les premiers voyages de Benni ont eu tant de succès en 1997 que des voyages supplémentaires ont été prévus pour 1998, et que son cousin Danni a fait son entrée en scène pour permettre de toucher d'autres pays. Les trois objectifs du deuxième projet étaient similaires à ceux du projet initial, à savoir:

- en apprendre davantage sur d'autres cultures à travers le monde;
- acquérir une meilleure connaissance géographique du monde;
- apprendre comment le courrier électronique et le Web permettent à chacun de communiquer aisément.

L'objectif principal consistait à « créer des liens entre les enfants à travers le monde » par le biais d'activités diverses. Parmi les activités mentionnées, il y avait: encourager les enfants à écrire à propos de la région où ils vivent et/ou de la visite de Benni, vidéos, recettes, photos, drapeaux, posters, cartes, CD ou cassettes, cartes postales, objets légers. La communication par messagerie électronique avec d'autres classes via la liste KIDPROJ et l'envoi de photos et de textes pour le site web de Benni, afin que chacun puisse suivre son voyage, ont également été définis comme activités pour la réalisation des objectifs voulus.

Les sections suivantes de ce chapitre évoquent les processus mis en route pour organiser et mettre en place le site et le projet « Etoiles », en vue de promouvoir l'apprentissage des langues à travers des contextes intéressants et adéquats.

Phase I: La phase pilote

Les étapes initiales de l'organisation et du développement du projet ont été mises en route lors de la première réunion de l'équipe à Graz en décembre 2000. Du point de vue du CELV, les objectifs de cette réunion consistaient à passer en revue les différentes étapes du projet, à discuter les rôles et tâches des membres de l'équipe et à préparer en détail les activités prévues pour 2001 et 2002. Dans la perspective de l'équipe, il s'agissait de prendre des décisions à propos de la création de personnages qui donneraient corps au projet, du scénario dans lequel s'inscriraient ces personnages, de la façon de créer une communauté d'apprenants de langues au moyen des TIC et de pouvoir finalement promouvoir l'utilisation des TIC pour l'enseignement des langues aux jeunes apprenants.

A l'issue de longs débats et discussions, il a été décidé de créer, plutôt qu'un seul personnage comme cela avait été proposé initialement, quatre personnages auxquels on a finalement donné la forme d'étoiles. Il fallait rendre ces étoiles crédibles, et chacune d'elles a ainsi été dotée de caractéristiques très spécifiques¹ susceptibles de donner aux enfants et aux enseignants des idées de sujets et d'activités, sans pour autant limiter l'initiative et la créativité personnelles. Chaque personnage devait avoir des aspects positifs, qui devaient se refléter non seulement dans l'aspect du personnage, mais aussi dans son nom. Ainsi, Bouncy était un personnage rebondi et jovial qui aimait non seulement la bonne chère, mais aussi le sport; Brainy étudiait assidûment et travaillait beaucoup, s'intéressant d'une manière générale au savoir; Nosy était l'étoile curieuse, sans cesse en quête de découvertes et apparaissant donc toujours dans les endroits les plus inattendus; et Brighty était l'étoile à l'esprit créatif qui voulait toujours en savoir plus sur les coutumes, les traditions et les cultures, mais avait aussi un bon sens de l'humour.

1 Pour les détails de chaque étoile, consulter la page de chacune d'elles sur le site web <http://stars.ecml.at>.

Eu égard à l'âge des apprenants, il était essentiel qu'en plus d'images virtuelles des étoiles, les enfants puissent disposer de certaines preuves tangibles de l'existence de ces étoiles. Elles devaient donc être conçues et réalisées de telle sorte que les enfants de quatre pays pourraient simultanément à tout moment partager des informations sur les aventures de l'étoile en visite dans leur classe et leur pays. Ce scénario renforçait les liens entre les enfants, puisqu'ils étaient responsables dans un cadre temporel donné, défini à l'avance, d'envoyer l'étoile dans le pays suivant et d'attendre à leur tour l'arrivée d'une autre étoile. Une telle conception avait des implications sur la taille et le poids des objets, puisqu'il fallait que les colis puissent être expédiés aisément sans occasionner de frais postaux trop élevés.

L'histoire est née en même temps que les étoiles.¹ Elle devait servir de point de départ aux enseignants de langues et aux enfants. L'histoire devait contenir un certain nombre d'éléments inhabituels et susciter l'intérêt des enfants. Des personnifications de corps célestes sont déjà apparues ailleurs dans la littérature, mais le fait d'attribuer des tâches aux étoiles en l'absence du soleil, qui prenait des vacances, a donné à l'histoire une touche originale.

Dès une phase précoce de la planification initiale du projet, il était apparu avec évidence qu'il était nécessaire d'effectuer avant l'atelier une étude pilote détaillée, afin de tester le site web dans les contextes réels des classes et de constater comment l'histoire et les personnages seraient accueillis par les enseignants et les jeunes apprenants de langues. Plus précisément, la phase pilote du projet entendait:

- tester l'outil Internet en français et en anglais, et corriger toute erreur de conception et de programmation qui apparaîtrait à cette occasion;
- produire un ensemble de contributions qui pourraient être utilisées pour la formation des enseignants participant à la phase principale du projet;
- constater comment les enfants accueilleraient/apprécieraient l'idée des étoiles comme personnages;
- observer comment les enfants et les enseignants communiqueraient via Internet; examiner les contributions publiées par les enfants sur le Web (du point de vue linguistique).
- Une autre question qui ne pouvait être évaluée que de façon marginale par l'étude pilote concernait l'aptitude des enseignants à incorporer le projet « Etoiles » à leur programme ordinaire et à leur temps de contact avec la classe. Puisque la phase pilote a démarré fin février/début mars, les enseignants pilotes n'avaient pas pu prévoir l'incorporation de ce projet dès le début de l'année scolaire. Afin de gagner du temps, le groupe initial d'étoiles a été créé par le directeur des programmes du CELV plutôt que par les enfants eux-mêmes. Comme nous le verrons plus loin, la véritable conception et réalisation des étoiles a été laissée aux enfants et aux enseignants dans la deuxième phase du projet.

1 On peut lire toute l'histoire sur le site web <http://stars.ecml.at>.

Quelques notes décrivant l'utilisation de l'outil Internet ont été élaborées et diffusées aux enseignants participant à la phase pilote. Ces notes portaient sur les aspects suivants:

- comment présenter l'histoire de fond aux enfants;
- comment présenter le site « Etoiles » aux enfants;
- préparation des enfants à la visite de la première étoile;
- mise en œuvre des plans et réalisation d'activités pendant la visite d'une étoile;
- envoyer l'étoile dans le pays suivant;
- activités de soutien pendant que la deuxième étoile était en route vers sa destination.

Pour les rares occasions où des problèmes techniques sont apparus, une assistance par messagerie électronique s'est avérée suffisante. Une assistance non technique a été apportée par les membres de l'équipe du projet là où et quand c'était nécessaire. Le suivi de chaque enseignant pilote a été confié à un membre donné. La phase pilote comprenait six classes dans quatre pays (Malte, Espagne, Hongrie et Pologne) et a duré trois mois. Quatre classes ont constitué un circuit pour l'essai de la version anglaise du site, tandis qu'une classe polonaise et une classe hongroise ont conjointement testé la version française. Les différents membres de l'équipe étaient chargés de trouver et de sélectionner les participants pour la phase pilote.

Phase II: Lancement du projet

A l'issue du projet pilote, l'équipe s'est réunie à Graz en juillet 2001 afin d'évaluer cette phase et d'apporter les modifications requises à la planification de l'atelier prévu en septembre 2001. Le feed-back des enseignants pilotes a fait ressortir que les enfants avaient pris plaisir à participer au projet et avaient bien accepté les étoiles comme personnages réels. La publication de leur travail sur le site avait été encourageante pour les enfants, et aucun problème n'a été rapporté quant à l'utilisation du site en tant que tel.

On avait constaté trois carences majeures sur lesquelles il convenait de se pencher dans le cadre du projet. L'une de ces limitations était la durée du séjour de l'étoile dans une école. On a pu y remédier facilement en réajustant le calendrier, de sorte qu'au lieu de deux semaines, une étoile resterait sur place trois semaines avant de partir pour la prochaine école. Le deuxième problème rencontré dans la phase pilote était que les enseignants n'utilisaient pas le « Forum des enseignants » du site. Cet outil avait été mis en place en vue d'encourager les enseignants à partager toutes questions de méthode, idées ou problèmes qui pourraient survenir pendant la phase pilote. Il s'est avéré qu'aucun des enseignants n'avait jamais utilisé ce forum. Ceci pouvait être dû au

fait qu'il n'y avait pas de contact personnel, et qu'ils n'avaient pas été vraiment présentés les uns aux autres. La troisième difficulté, liée à la seconde, concernait le manque de communication parmi les enfants de différents pays. Chacune des quatre classes qui avaient utilisé la version anglaise du site, de même que les deux classes utilisant la version française, l'ont fait indépendamment. Les enfants publiaient leur travail sur le Web sans répondre aux contributions des enfants d'autres pays/classes. De ce point de vue, le projet n'avait pas réussi à créer une communauté d'apprenants partageant et échangeant des informations. Ces deux questions devaient être traitées au cours de l'atelier. Dans une large mesure, si l'on parvenait à attirer les participants avec le bon profil à l'atelier et à les convaincre du produit, les difficultés qui avaient émergé dans la phase pilote ne se répéteraient pas.

Le succès de l'atelier dépendait entièrement de la façon dont les participants poursuivraient le travail proposé une fois rentrés dans leur pays. L'une des questions cruciales à considérer par le CELV et l'équipe du projet était donc celle d'attirer les participants appropriés à l'atelier. Avant le début de l'atelier, il a été convenu que les participants devaient présenter un profil très spécifique. Plutôt que des décideurs politiques ou des administrateurs de l'éducation, il devait s'agir d'enseignants en exercice qui avaient déjà un certain savoir-faire de base quant à l'utilisation d'Internet et y avaient accès dans leur classe ou leur école. Le participant adéquat devait

- être la même personne qui réaliserait effectivement le projet dans sa classe;
- disposer de connaissances de base des TIC (notamment de traitement de texte) et si possible d'Internet (utilisation du courrier électronique et navigation sur le Web);
- absolument avoir régulièrement accès à Internet (de préférence dans la classe où il travaille);
- être un enseignant expérimenté et en exercice de l'anglais ou du français langue étrangère dans l'enseignement primaire, travaillant actuellement avec des enfants de 8 à 10 ans (même si le travail avec des enfants un peu plus âgés pouvait également être accepté).

L'atelier a eu lieu dans la troisième semaine de septembre 2001. Il s'agissait de réaliser quatre objectifs généraux, à savoir:

- présenter le projet et passer en revue le travail accompli pendant la phase pilote;
- préparer les enseignants qui participeraient à la deuxième phase du projet;
- promouvoir l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire;
- discuter les méthodologies pertinentes pour l'enseignement aux jeunes apprenants.

A l'issue de l'atelier, il était prévu que les participants:

- auraient développé d'éventuelles idées et activités à utiliser dans leurs classes respectives;
- seraient formés à l'emploi de l'outil Internet;
- seraient informés au sujet de l'emploi efficace des TIC pour l'enseignement de l'anglais ou du français langue étrangère aux jeunes apprenants.

Afin de réaliser ces objectifs et ces attentes, il était essentiel de faire venir à Graz les participants effectifs plutôt que des décideurs politiques ou des intermédiaires qui transmettraient ensuite à leurs collègues ce que l'on attendait d'eux. Ceci était crucial pour les raisons détaillées ci-dessous.

La perspective sociale: comme mentionné précédemment, l'étude pilote a fait ressortir que les enseignants n'utilisaient jamais le forum, ne communiquaient pas entre eux de quelque manière que ce soit et avaient tendance à travailler isolément. Le fait de se réunir pendant une semaine à Graz permettrait de faire tomber en partie les barrières empêchant de s'adresser à des enseignants ou à des enfants virtuels, et d'associer des visages aux noms.

La perspective pratique / « hands-on »: il était impératif de veiller à ce que les participants quittent Graz avec l'assurance qu'ils savaient à quoi ils s'étaient engagés par rapport au projet, qu'ils disposaient du savoir-faire technique et de l'assistance nécessaires, et qu'un cadre réaliste de travail se développerait au cours de l'année scolaire. Dans cette perspective, l'atelier avait un caractère obligatoire, avant tout pour deux raisons.

Pendant la semaine, les participants:

- ont été chargés de tâches qui les obligeaient à faire l'essai des différentes possibilités disponibles sur Internet (messages, publication de graphiques et de photos, utilisation du forum des enseignants);
- ont dû s'engager à participer à un circuit composé de quatre pays. Chaque circuit devait élaborer un calendrier en fonction de ceux des différentes écoles, des possibilités informatiques diverses et du contexte de l'enseignement de langue dans chacun des pays.

Une perspective d'appropriation: dans l'hypothèse que les objectifs désirés ne pourraient être réalisés avec succès que si les intéressés s'approprièrent réellement le projet, une autre tâche des participants à l'atelier a consisté à se pencher sur la préparation d'un compendium de tâches et d'idées susceptibles d'être développées par les enfants lors de la visite d'une étoile dans leur classe. L'équipe n'entendait pas imposer d'activités particulières à effectuer avec les enfants, puisque les enseignants en exercice participant au projet possédaient une plus vaste expérience et davantage

d'idées par rapport à l'enseignement des langues aux jeunes apprenants. Ils étaient également bien familiarisés avec les conditions de travail et les attentes des élèves, des parents et des autres membres du corps enseignant dans leurs propres écoles et pays. Ils étaient également les mieux placés pour décider de la manière d'incorporer le projet aux exigences du programme scolaire existant.

La perspective « je peux »: on supposait que plusieurs participants n'auraient qu'une expérience limitée ou aucune expérience de l'intégration des TIC à un programme d'enseignement de langue. Les scénarios en matière de TIC et d'enseignement de langue seraient aussi variés que les participants eux-mêmes. Il y a des pays où l'on a accès en permanence à l'utilisation des ordinateurs et d'Internet, puisqu'il y a des ordinateurs dans les classes, et d'autres pays où l'utilisation des ordinateurs et l'accès à Internet sont limités à certaines tranches horaires hebdomadaires dans une salle d'informatique. Certains enseignants sont de purs enseignants de langues, en contact avec un groupe d'enfants pour de courtes leçons hebdomadaires, d'autres des enseignants responsables du même groupe d'enfants cinq jours par semaine pendant toute la journée scolaire, leur enseignant toutes les matières du niveau primaire. Certains enseignants doivent s'appuyer sur le soutien et l'assistance de leurs collègues (notamment le personnel informatique), d'autres sont en mesure de travailler de façon indépendante.

Le séjour à Graz a également offert aux participants la possibilité de rencontrer les enseignants qui avaient participé à la phase pilote. Les enseignants du groupe pilote ont été invités à l'atelier afin que les participants potentiels puissent les entendre parler de leurs expériences directes, et se persuader ainsi du travail qui pouvait être accompli par le biais du projet.

Une préoccupation exprimée par certains participants à la fin de l'atelier était la crainte qu'on les laisse se débattre tout seuls une fois rentrés dans leurs pays. Afin d'assurer un soutien constant, chaque membre de l'équipe a pris la responsabilité d'un circuit. De plus, les participants ont été spécifiquement appelés à contacter les deux coordinateurs s'ils avaient besoin d'assistance technique ou rencontraient des difficultés administratives à un stade quelconque du projet. En outre, les participants ont été invités à fournir les adresses des autorités dans leurs pays qu'ils désiraient informer de leur participation et auxquels ils prévoyaient de demander un soutien.

La disponibilité du forum des enseignants sur le site Internet constituait une filière de communication supplémentaire entre les membres de l'équipe du projet et les enseignants participants. Il a été convenu que le forum pourrait servir à partager des idées de méthode et à discuter les contraintes et difficultés rencontrées. Chacun serait ainsi invité à proposer des suggestions sur la manière dont des questions similaires étaient réglées dans différentes classes et divers contextes.

Conclusion

Du point de vue organisationnel, il était crucial d'identifier un maximum de détails avant le démarrage du projet, afin d'assurer un déroulement sans faille dans toute la mesure du possible. Il fallait tenir compte de considérations tant techniques (développées plus loin dans la présente publication) que logistiques. Certains aspects échappaient totalement à notre contrôle, comme celui de l'arrivée ponctuelle d'une étoile en voyage à sa prochaine destination. D'autres préoccupations relevaient d'aspects pratiques en classe, comme le temps que les enseignants pourraient, dans une perspective réaliste, consacrer au projet, ou la mesure dans laquelle ils intégreraient les exigences du projet au programme scolaire de langue. La plus grande inquiétude était certainement de savoir si l'atelier rassemblerait bien les participants appropriés. La participation à l'atelier ne leur apporterait pas seulement des acquis académiques; il fallait également que les enseignants puissent prendre de l'assurance quant à l'utilisation de la technologie. Les participants devaient être des personnes qui avaient commencé à maîtriser la technologie, mais qui étaient également prêtes à relever des défis et à assumer une situation parfois éprouvante où elles étaient également, dans une certaine mesure, des apprenants au même titre que leurs élèves. De toute évidence, toutes ces personnes devaient avoir la ferme volonté de participer au projet pour que ce dernier réussisse.

A la fin de l'atelier, les participants s'étaient regroupés d'une façon générale en six circuits (tableau 1). Ceci signifiait qu'il y aurait potentiellement 24 enseignants qui participeraient au projet avec leurs classes. Cinq de ces circuits utiliseraient la version anglaise du site web, et un circuit travaillerait avec la version française du site. Certaines écoles et certains enseignants qui allaient faire partie de certains circuits n'étaient pas encore déterminés à l'issue de l'atelier. Ceci était le cas pour les pays dont les représentants à l'atelier n'étaient pas des enseignants en exercice et n'avaient donc pas leur propre classe dans laquelle ils pouvaient réaliser le projet. Néanmoins, ces participants étaient optimistes quant à la possibilité de trouver des candidats idéaux qui se chargeraient de la réalisation. Les participants de Lituanie, de Pologne et d'Andorre qui prévoyaient de participer au réseau francophone du projet étaient par ailleurs bien placés pour encourager et recruter des collègues pour participer à un circuit anglais.

Tableau 1: Circuits pour la phase de réalisation – de septembre 2001 à mai 2002

Circuit 1	ANGLAIS
Malte Allemagne Slovénie Estonie	

Circuit 2	ANGLAIS
Norvège Autriche Lettonie Hongrie	

Circuit 3	ANGLAIS
Pologne Espagne Andorre France	

Circuit 4	ANGLAIS
Hollande Grèce Chypre Bulgarie	

Circuit 5	ANGLAIS
Islande Lituanie République tchèque Suède	

Circuit 6	FRANÇAIS
Pologne Lituanie Andorre Arménie	

Nous discuterons dans le chapitre consacré à l'évaluation dans quelle mesure ces circuits ont plus ou moins bien fonctionné au cours du projet.

Références bibliographiques

HARRIS, J. & REIFEL, S., « Children should be seen and heard on the web », *Learning and leading with technology*, Vol. 29, No. 7, ISTE 2002, 50-53, 59.

TIENE, D & LUFT, P., Classroom dynamics in a technology-rich learning environment, *Learning and leading with technology*, Vol. 29, No. 4, ISTE 2001-2002, 10-13, 60.

<http://www.kidlink.org/KIDPROJ/Benni/index.html>

<http://www.kidlink.org/KIDPROJ/Benni97/>

Conception et mise en œuvre d'un outil de publication

Internet convivial pour enfants

Mario Camilleri, Département de mathématiques, de sciences et d'enseignement technique, Faculté de l'éducation, Université de Malte

Une partie du problème de l'intégration réussie de nouvelles technologies telles qu'Internet dans la pratique en classe réside dans la nature même de ces technologies. Le degré de formation requis pour transformer l'enseignant de langue moyen en une personne capable de tirer pleinement profit de toutes les ressources et capacités d'Internet est non seulement prohibitif, mais peut même en fin de compte s'avérer contreproductif – les enseignants passeraient davantage de temps aux prises avec des détails techniques qu'avec les processus d'apprentissage et d'enseignement. Par conséquent, la formation des enseignants doit être complétée par des efforts visant à créer des outils Internet pour une application spécifique de la technologie. De cette manière, l'enseignant et l'apprenant peuvent se concentrer sur la tâche d'appliquer la technologie à leur domaine d'intérêt, sans avoir d'abord à maîtriser la technologie dans sa forme brute. ... De tels outils, en simplifiant la technologie, en réduisent inévitablement la polyvalence. C'est le prix à payer pour réduire l'immense complexité qui angoisse souvent ceux qui n'ont pas l'esprit technique.

(Camilleri 2001)

Ce chapitre décrit la conception et la mise en œuvre d'un outil destiné à mettre la publication sur Internet entre les mains d'enfants de 8 à 10 ans. Si l'on a beaucoup parlé de la valeur éducative du Web comme source d'information, relativement peu de choses ont été dites à propos de l'utilisation potentiellement plus captivante du Web comme média de publication. L'une des raisons à cela est peut-être le fait que la publication sur le Web exige davantage de savoir-faire technique que la navigation, tout comme la production linguistique exige des aptitudes linguistiques plus développées que la réception. De ce fait, le potentiel constructionniste du Web reste largement inexploité dans la plupart des classes.

Un avantage de la nature asynchrone de la publication sur le Web en comparaison avec des outils interactifs en ligne tels que les bavardoirs (chat-rooms) et les MOO (environnements virtuels de jeux de rôles dans lesquels les apprenants interagissent en temps réel – cf. Haynes & Holmevik 2001) réside dans le fait qu'il n'est pas nécessaire « d'attendre son tour », ce qui peut « bloquer la production », parce que les progrès d'un apprenant peuvent être entravés par d'autres apprenants (Hiltz 1992). En même temps, les outils de communication asynchrones n'obligent pas les apprenants à

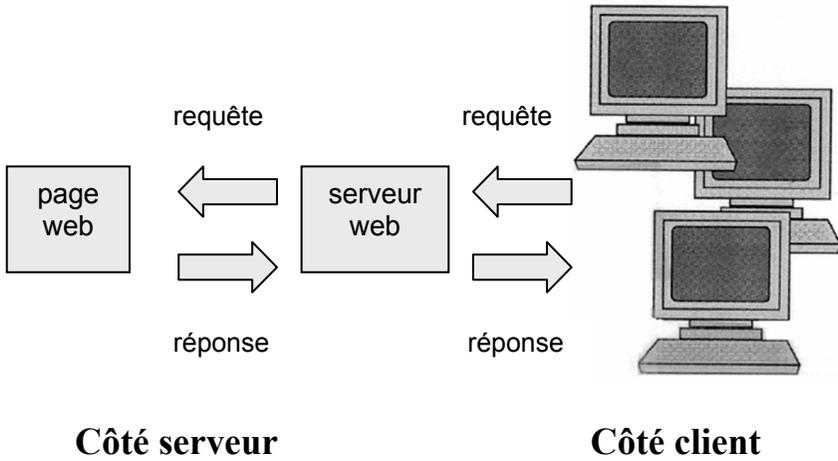
collaborer, ce qui peut nuire à l'esprit de communauté. Par conséquent, de tels outils doivent avoir recours à des mécanismes alternatifs afin de veiller à ce que les apprenants ne travaillent pas isolément.

Ces considérations ont débouché sur une série initiale d'objectifs de conception, que l'on peut résumer comme suit:

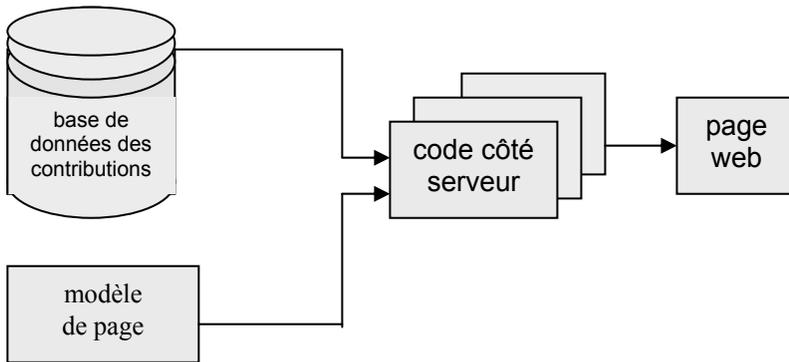
- L'outil de publication devait prendre la forme d'un site web sur lequel les enfants pourraient publier leurs histoires et communiquer par courrier électronique. Puisque les sites web sont indépendants de la plate-forme utilisée, l'outil de publication serait accessible depuis n'importe quel ordinateur présentant les spécifications minimales requises pour naviguer sur le Web, ceci assurant une base d'utilisateurs potentiels aussi large que possible et une accessibilité universelle.
- Les enfants devaient pouvoir utiliser l'outil de publication avec un minimum de formation et de supervision. L'outil devait être intuitif et facile à utiliser, et donc nécessairement présenter une gamme d'application et une polyvalence limitées. Les aspects qui comptaient ici n'étaient pas la puissance et la flexibilité, mais la simplicité et la transparence.
- Les enfants devaient pouvoir télécharger des histoires et des images. Outre le potentiel de motivation des éléments graphiques, nous avons le sentiment que la possibilité de soutenir la maîtrise insuffisante de la langue au moyen d'illustrations contribuerait à encourager les enfants à communiquer dans la langue étrangère.
- Eu égard à la nature asynchrone de l'outil, il était nécessaire de mettre en place des mécanismes susceptibles d'encourager l'interaction entre les apprenants et de promouvoir et de soutenir le développement d'une communauté. En dépit du public potentiellement mondial, la publication sur le Web peut être une activité fort solitaire et impersonnelle, un peu comme la diffusion télévisuelle. Au minimum, l'outil devait proposer deux mécanismes pour pallier à cela – un moyen de permettre aux enfants de connaître leur public (sous forme de profils de classes) et un moyen permettant au public de répondre aux contributions (sous forme de liens vers les adresses électroniques associés à chaque contribution).

Sites statiques et dynamiques

Un site web se compose d'un certain nombre de pages interconnectées, présentant des contenus formatés. Suite à une action de l'utilisateur (comme le fait de cliquer sur un hyperlien), le navigateur de l'ordinateur de l'utilisateur (le client) envoie une requête demandant une page web au serveur, qui réagit en localisant la page sur son disque et en l'envoyant au client, qui la décode et l'affiche sur l'écran de l'utilisateur.

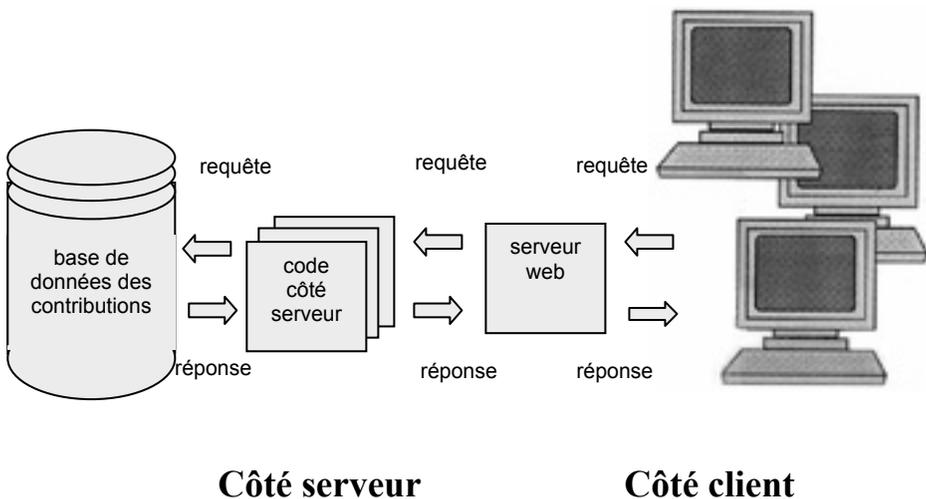


Sur un site typique, une page combine le contenu et les instructions de formatage (mise en page), parce que le contenu est statique, c'est-à-dire fixé au moment de la conception. Pour les besoins de notre projet, toutefois, le contenu devait être dynamique – la majorité du contenu étant fournie par les participants eux-mêmes (enfants, enseignants et membres de l'équipe du projet), qui pourraient ajouter, éditer et supprimer des contenus à tout moment. La manière standard de proposer un contenu dynamique consiste à séparer le contenu du format. Le contenu est enregistré dans une base de données sur le serveur, et les instructions de formatage sont inscrites dans des modèles de pages. Les pages sont ensuite construites à la demande (c'est-à-dire chaque fois qu'un client demande la page) par un code qui extrait les données requises de la base de données et les combine à la mise en page d'un modèle de page, afin de renvoyer à l'ordinateur client une page web complète.



L'outil de publication devait ainsi consister en deux composants principaux – un composant client (frontal) sur l'ordinateur de l'utilisateur et un composant serveur (dorsal) tournant sur le serveur.

- Le *composant client* consistait en un certain nombre de pages web servant d'interface permettant à l'utilisateur de naviguer à travers les divers messages et histoires du site, ainsi que d'envoyer, d'éditer et de supprimer des histoires et des messages.
- Le *composant serveur*, installé sur le serveur web du CELV, devait se composer d'une base de données contenant les divers messages, histoires et images envoyées au site, ainsi qu'un code permettant de gérer cette base de données en fonction des requêtes provenant du composant client dans le navigateur des utilisateurs.



Caractéristiques de la conception et restrictions

La conception fonctionnelle du composant client (du point de vue de l'utilisateur final), telle que définie à l'origine par l'équipe du projet, devait répondre aux exigences suivantes:

- Le composant client de l'outil devait être indépendant de la plate-forme utilisée, afin de simplifier son déploiement et d'assurer une large base d'utilisateurs. De plus, il devait pouvoir être commandé depuis tout ordinateur capable de naviguer sur Internet. Ceci excluait d'office les fonctions de lecture audio et vidéo en transit (qui auraient accru la « convivialité » de l'outil). Cependant, du fait de la nature interactive de l'outil, il fallait que les ordinateurs clients soient au moins capables d'exécuter Javascript – Java aurait été une meilleure solution, mais aurait posé des exigences trop élevées en termes de spécifications minimales et limité l'accessibilité.
- L'outil devait exiger peu de maintenance – à l'exception de la mise en place des comptes utilisateurs, il ne devait exiger aucune intervention de l'administrateur système pendant la durée du projet. Ceci signifiait que l'outil devait incorporer suffisamment de fonctions de correction d'erreurs pour permettre aux utilisateurs de maîtriser eux-mêmes la plupart des problèmes éventuels.
- Sachant que la question de la correction linguistique était une préoccupation majeure de nombre d'enseignants, il fallait que les enseignants puissent avoir un contrôle rédactionnel des contributions de leur classe. Au lieu du système de coordination centralisé usuel que l'on trouve en général dans les forums Internet, la fonction de coordination a donc été confiée aux enseignants qui avaient toute liberté d'exercer un contrôle rédactionnel s'ils le jugeaient nécessaire.

Le composant serveur devait fonctionner sous Microsoft IIS4.0 avec ASP et Access comme base de données dorsale. Si cette plate-forme de serveur est assez courante et particulièrement facile à utiliser, elle a l'inconvénient d'être un logiciel propriétaire.

La métaphore d'interface

L'un des problèmes de l'utilisation d'un nouveau moyen de communication réside dans le fait que l'attention se porte davantage sur le média que sur le message, ce qui peut entraver la communication – soit parce que l'utilisateur est fasciné par la nouvelle technologie, soit parce qu'il se sent dépassé par elle. Afin de réduire cet effet au minimum, il fallait que l'outil soit conçu de façon à ressembler à un média déjà familier aux enfants, avec lequel ils se sentaient à l'aise.

On connaît bien le rôle de la métaphore comme passerelle entre un nouveau média et les connaissances établies (cf. par exemple Carroll & Thomas 1982). Massari *et. al.* (1999) définissent une métaphore comme une mise en correspondance d'objets du

monde virtuel et d'objets du monde réel, une « métaphore structurellement saine » étant celle qui modélise correctement les relations entre les différents objets du monde réel. Comme le souligne Graefe (1998, p. 67), une métaphore saine doit faire davantage que simplement modéliser l'interface utilisateur externe; elle doit aussi modéliser avec précision les « fonctions logicielles » internes assistant l'interface. En d'autres termes, la métaphore ne doit pas être uniquement visuelle, mais sémantique et ontologique, régissant à la fois la représentation externe des objets et la manière dont ils sont structurés (les rapports entre eux) et commandés par l'utilisateur.

Puisque le thème autour duquel s'articulait le projet était l'histoire de quatre étoiles voyageant à travers les pays d'Europe, il a été décidé d'utiliser la carte postale comme métaphore primaire de publication, établissant ainsi une correspondance entre les messages électroniques utilisant l'outil Internet et le média plus familier des cartes postales physiques. En raison de son association avec les voyages, de son caractère omniprésent et familier, de ses messages brefs et succincts et de sa nature imagée, la carte postale semblait constituer une métaphore appropriée pour présenter aux enfants de manière « conviviale » l'idée de publier des contributions. Au moyen du site web, les enfants enverraient des cartes postales électroniques au nom d'une étoile en visite. De plus, la métaphore d'un album a été utilisée pour regrouper toutes les cartes postales d'une étoile d'une façon qui simplifierait la navigation et la consultation des contributions des enfants.

Comme les cartes postales réelles, les cartes postales électroniques contiennent un bref message concentré sur un événement ou un sujet unique. Contrairement aux cartes postales réelles, toutefois, les cartes postales électroniques peuvent transporter n'importe quel type de message – un poème, une recette, une histoire drôle, etc. En outre, une carte postale électronique ne doit pas nécessairement comporter une image, même s'il était recommandé que la plupart le fassent, en vue d'une meilleure expérience de la publication pour les enfants.

Conception de l'interface

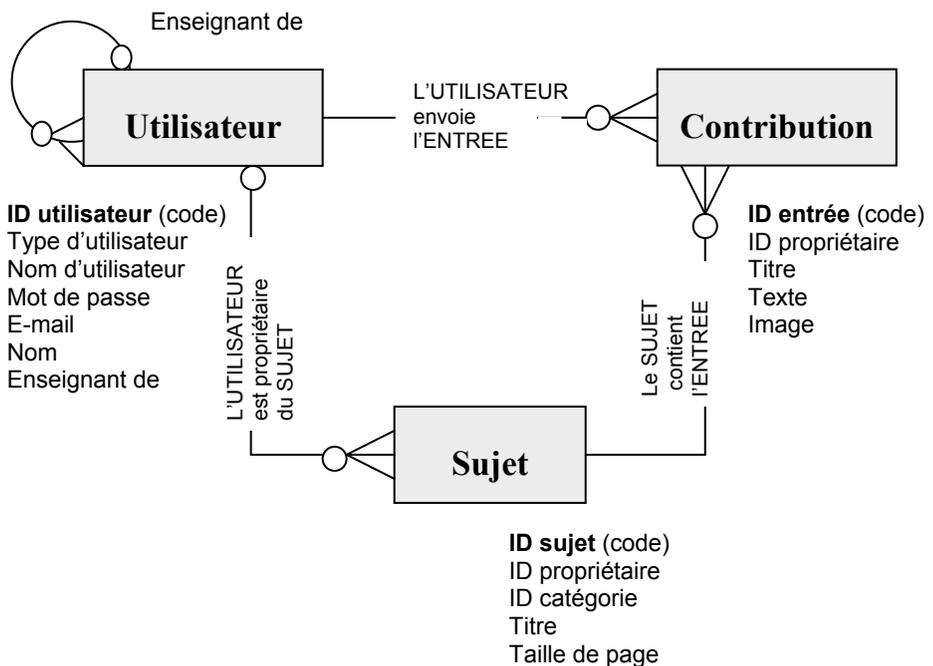
Une fois la métaphore centrale pour l'interface définie, la conception de l'interface de l'utilisateur n'était plus qu'une question de fourniture des outils nécessaires pour manipuler les cartes postales électroniques et naviguer à travers les divers albums de contributions. Notre travail a été guidé par quelques principes heuristiques de conception et d'utilisabilité définis par Dane et Myers (1996), notamment les quatre aspects ci-après:

- *visibilité de l'état du système*: l'utilisateur devait savoir à tout moment quelle était sa position momentanée dans l'espace de l'interface et quelles étaient les options disponibles;

- *correspondance entre le système et le monde réel*: puisque la métaphore choisie des cartes postales électroniques et des albums faisait référence à des choses familières aux enfants, ils pouvaient développer un modèle conceptuel intuitif du fonctionnement de l'outil de publication;
- *contrôle et liberté de l'utilisateur*: l'interface devait permettre à l'utilisateur de se déplacer aisément d'une page à l'autre, sans imposer de structure de navigation hiérarchisée. Ainsi, chaque message devait contenir un lien vers l'adresse électronique de l'auteur et un hyperlien renvoyant directement au profil de la classe de l'auteur;
- *cohérence*: la même métaphore de carte postale était utilisée aussi bien pour les histoires que pour les profils des classes, et il fallait suivre exactement la même procédure pour les envois dans les deux cas. Ceci tirait peut-être un peu loin la métaphore de carte postale, mais a été jugé préférable à l'introduction d'une métaphore supplémentaire pour les profils des classes.

La base de données dorsale

Le système se compose de trois entités primaires, dont les liens sont présentés dans le diagramme ci-après des relations entre les entités:



L'entité UTILISATEUR

Cette entité représente les utilisateurs enregistrés du système – c'est-à-dire les utilisateurs disposant d'un compte, à la différence des visiteurs occasionnels qui peuvent consulter le site, mais non pas se connecter. Il y a quatre différents types d'utilisateurs:

- classe participante,
- enseignant,
- observateur,
- administrateur.

Ces types d'utilisateurs servent à définir, outre les droits d'accès, des relations données. Ainsi, un enseignant a des relations optionnelles 1 à plusieurs avec un utilisateur du type classe, tandis que tout utilisateur du type classe est forcément en relation 1 à plusieurs avec un enseignant.

Ce schéma veillait à ce que toute classe participante soit suivie par au moins un enseignant responsable de la présence de cette classe sur le Web, même si tous les enseignants participants n'étaient pas nécessairement responsables d'une classe. Le système a été spécifiquement conçu en vue d'assurer la flexibilité des relations enseignant-classe, afin de mieux refléter les divers modèles (par exemple l'enseignement en équipe) et les conditions d'enseignement (un enseignant peut être responsable de plusieurs classes, par exemple); ainsi, plusieurs enseignants pouvaient être en relation avec une seule classe, et plusieurs classes pouvaient être en relation avec un même enseignant.

L'entité SUJET

Cette entité représente une collection de contributions associées, correspondant à l'album de la métaphore d'interface. Il y a trois catégories de sujets:

- *sujets d'histoires*: contributions concernant les aventures de chacun des 4 personnages de fiction. Ces sujets étaient au nombre de 4, un pour chacun des personnages;
- *forums*: contributions associées à l'unique forum mis en place dans la version actuelle du site, le forum des enseignants, destiné à servir de point de rencontre entre les enseignants participants et les membres de l'équipe du projet;
- *profils de classes*: contributions relatives à chacune des classes participantes.

Chaque sujet a un attribut déterminant le nombre de contributions affichées par page (l'album métaphorique a des pages dotées d'onglets) qui sont présentées, dans le cas

des sujets histoires, dans l'ordre inverse. Chaque sujet de profil de classe est obligatoirement relié à un utilisateur classe, comme déterminé par l'attribut *OwnerID* (identification propriétaire) – seul l'utilisateur classe spécifié peut contribuer à ce sujet, et seuls les utilisateurs définis comme enseignants de cet utilisateur classe peuvent éditer (modifier, supprimer et rétablir) des contributions à ce sujet.

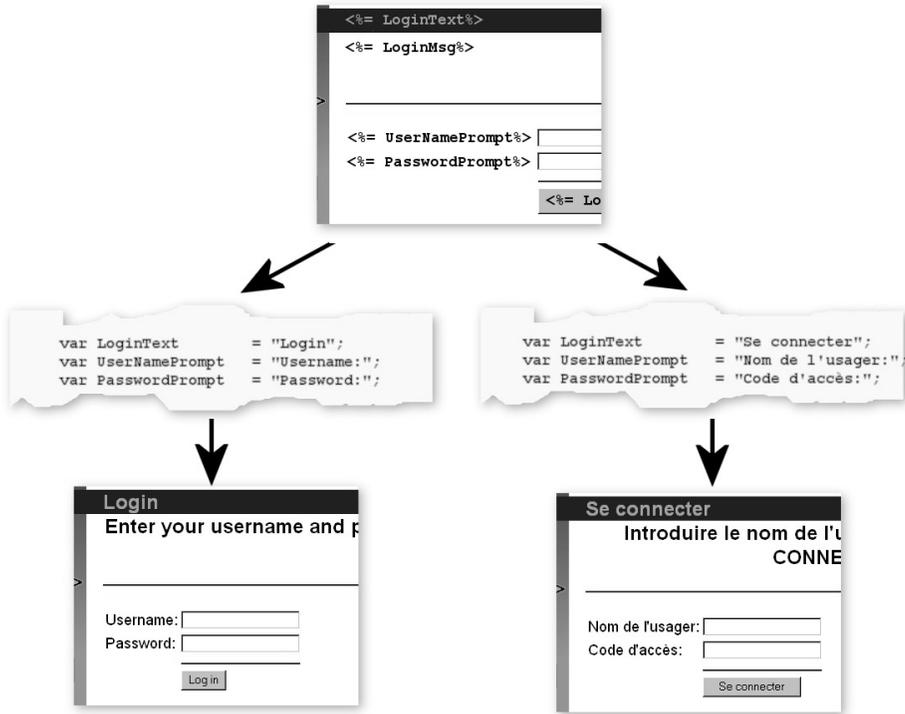
L'entité CONTRIBUTION

Cette entité représente une histoire, un message à un forum ou autre élément écrit envoyé au site. Chaque contribution se compose d'un titre, d'un texte et, en option, d'une image. Chaque contribution appartient à exactement un utilisateur et concerne exactement un sujet. Toute contribution doit avoir un titre et un texte de message, et les contributions de profil et d'histoire peuvent également, en option, comporter une image associée (l'attribut de l'image étant en fait le nom de fichier de l'image à afficher avec le message).

Internationalisation

L'internationalisation fait référence aux méthodes de conception simplifiant la création et la maintenance de versions multilingues du même produit logiciel ou facilitant le processus de conversion du logiciel en d'autres langues. L'un des principes fondamentaux de l'internationalisation de logiciels consiste à ne jamais coder le texte susceptible d'être traduit. Même en deux langues seulement (l'anglais et le français), l'outil Internet devait être conçu de telle sorte que les deux versions partagent le même code, afin de simplifier la maintenance et le développement du site, ainsi que l'addition ultérieure de versions en d'autres langues si cela s'avérait nécessaire.

L'internationalisation suppose l'isolement et l'extraction de toutes les caractéristiques spécifiques locales d'une interface utilisateur – dans le cas d'espèce, il s'agissait essentiellement de texte sous forme de messages, de dialogues et d'instructions. Ces éléments ont été rassemblés en un fichier linguistique unique, un fichier de texte qui pouvait être combiné avec le squelette de page en fonctionnement, en fonction de la langue demandée par l'utilisateur. L'illustration ci-dessous montre comment le même squelette de page, contenant des paramètres fictifs pour les différentes phrases ou expressions, est combiné avec les deux fichiers de langue afin de produire deux versions différentes de la même page web. Veuillez noter que dans ce cas, il s'agit d'un processus de substitution simple.



Comme le soulignent Russo et Boor (1993), la traduction d'un fichier linguistique est plus compliquée que celle d'un texte dans un livre, en partie en raison des sous-titres dans l'interface, mais aussi parce que les contenus d'un fichier linguistique d'interface sont hors contexte. Il s'agit là sans aucun doute d'un domaine nécessitant des recherches supplémentaires.

Conclusion

Ce chapitre a très brièvement esquissé les considérations qui ont dicté la conception de l'outil de publication Internet utilisé dans ce projet, ainsi que sa mise en œuvre. Si l'on en juge par les commentaires obtenus dans les évaluations du projet (cf. chapitre sur l'évaluation et annexe correspondante), la conception de l'outil semble avoir assez bien fonctionné.

Références bibliographiques

CAMILLERI, M., « *Report of Working Group 6 – The Internet – A new challenge* », The Council of Europe European Year of Languages Closing Conference, December 2001, Brussels.

CARROLL, J.M. & THOMAS, J.C., « Metaphor and the cognitive representation of computing systems », *IEEE Transactions on systems, man and cybernetics*, Vol. 12 No. 2 March/April 1982.

GRAEFE, T. « Transforming representations in user-centered design », Chapter 3, dans WOOD, L.E. (éd.), *User interface design – Bridging the gap from user requirements to design*, CRC Press, Boca Raton, 1998.

HAYNES, C.A. & HOLMEVIK, J.R., *High wired: on the design, use, and theory of educational MOOs*, 2nd ed., University of Michigan Press, 2001.

HILTZ, S. R., « The virtual classroom: software for collaborative learning », dans BARRETT, E. (éd.), *Sociomedia: multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge*, MIT Press Cambridge MA, 1992, pp. 347-368.

MASSARI, A. *et al.*, « Virtual reality systems for browsing multimedia », Chapter 34 dans FUHRT, B. (éd.), *Handbook of computing multimedia*, CRC Press, Boca Raton, 1999.

PANE, J. F. & Myers, B.A., « Human-computer interaction », *Technical report CMU-HCII-96-101*, Carnegie Mellon University School of Computer Science, 1996.

RUSSO, P. & Boor, S., « How fluent is your interface? Designing for international users », dans *Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems*, Amsterdam, The Netherlands, 24-29 April 1993, Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.

Réalisation du projet « Etoiles » dans une classe d'anglais espagnole

Teresa Martínez del Piñal, Dirección, Santander, Espagne

Introduction

Ce chapitre a un double objet: d'une part, c'est une réflexion sur l'expérience d'un groupe de 59 élèves espagnols de 4e année, âgés de 9 ans, apprenant l'anglais, qui ont participé au projet « Etoiles ». Deuxièmement, à travers la réflexion sur cette expérience, il propose aux lecteurs intéressés par la mise en place de projets similaires des procédures à mettre en place pas à pas lors de la réalisation d'un tel projet.

Les élèves fréquentent l'école *Buenaventura González* à Bezana, un village qui s'est transformé d'une zone rurale en une zone suburbaine, à 9 kilomètres seulement de la capitale régionale de Santander. Les enfants viennent des huit villages qui font partie de la commune de Santa Cruz de Bezana. La plupart des enfants sont issus d'un milieu urbain, et leurs familles ont récemment déménagé dans l'un des nombreux logements construits dans cette zone au cours des dix dernières années. Puisqu'elles n'ont pas de racines locales, la plupart des familles sont disposées à développer un sens d'appartenance à une communauté par le biais de l'école. La plupart d'entre elles coopèrent avec les autorités scolaires et ont une attitude positive. Le principal problème réside dans le fait que la population a grandi trop rapidement pour les capacités de l'école. Elle comptait moins de 200 élèves lors de son inauguration en 1982. Aujourd'hui, il y en a 488. Il est urgent d'agrandir le bâtiment existant. De plus, il faudrait construire une nouvelle école à proximité. Le trop grand nombre d'élèves par classe est le principal problème auquel l'école est actuellement confrontée. D'autre part, les élèves sont extrêmement désireux d'apprendre et viennent volontiers à l'école pour y profiter d'une ambiance chaleureuse.

Les projets novateurs et internationaux sont bien accueillis. Du point de vue linguistique, les projets internationaux offrent une occasion précieuse d'améliorer le niveau des acquis, en donnant aux élèves un réel besoin de communiquer. De plus, ils constituent un cadre pour élargir leurs esprits en termes de tolérance et de compréhension des différences. Dans ce contexte, le projet « Etoiles » a été mis à l'essai dans la phase pilote, puis poursuivi pendant l'année scolaire 2001-2002 avec les 59 élèves de 4e année.

Le soutien des adultes: présentation du projet aux collègues, aux autorités de l'enseignement et aux parents

Il est essentiel d'investir du temps pour la présentation du projet au corps enseignant de l'école, aux autorités de l'enseignement et aux parents d'élèves. Les collègues sont les premiers à être impliqués, puisque leur soutien est indispensable. Les autres enseignants apportent leur aide lorsqu'il faut diviser la classe en petits groupes, réorganiser les emplois du temps, ou lorsque les enseignants d'anglais ne maîtrisent pas bien les outils de TIC. La compréhension de la part de la communauté enseignante est importante pour le soutien apporté au travail des élèves.

Avec l'usage croissant des ordinateurs dans les activités quotidiennes, les enfants sont bien mieux familiarisés avec les ordinateurs que les enseignants. Il y a toujours au moins un enfant qui sait comment irriter les adultes en modifiant la configuration de l'écran, en ajoutant des sites « cochons » aux « favoris », en cliquant sur des jeux de hasard, ou en correspondant ou bavardant sur le Web avec des étrangers. Même si l'enseignant surveille les enfants en permanence, il est préférable d'utiliser des mots de passe et des logiciels de protection afin de protéger les enfants contre des intrus indésirables. Ces raisons font qu'il est indispensable d'avoir recours aux conseils techniques d'un expert. La première option consiste à contacter le webmestre. Toutefois, si l'on n'est pas bien familiarisé avec l'anglais technique, il est plus rapide et plus aisé de contacter une personne parlant votre langue maternelle. Les collègues ou les parents d'élèves vous aideront volontiers dans ce domaine s'ils sont au courant des problèmes. De plus, les autorités devraient apporter une aide essentielle aux écoles impliquées, leur fournissant les ressources requises pour soutenir le projet.

L'implication des parents est tout aussi cruciale. Le soutien qu'ils apportent au projet est fondamental pour son succès. Il est très motivant pour les enfants de montrer à leurs parents ce qu'ils ont réalisé en classe. Dans ce projet particulier, les enfants pouvaient montrer leur travail même à des membres de la famille ou à des amis vivant loin d'eux, par le biais d'Internet. Il est utile pour les parents de voir le travail accompli en classe par leurs enfants. Les parents sont généralement surpris de ce que leurs enfants ont réalisé. Ils collaborent en général très volontiers lorsqu'ils peuvent aisément vérifier les résultats.

Si les divers intéressés s'investissent dans le projet, ils contribuent à son succès. Une présentation attrayante est ainsi une bonne stratégie que l'enseignant peut utiliser pour obtenir une aide supplémentaire et convaincre les intéressés de la valeur éducative d'une participation au projet.

Implication des élèves

Les enfants participants doivent eux aussi réaliser l'importance de leur contribution, en tant qu'individus comme en tant que membres d'un groupe. Ils devraient être fiers de leur participation, puisqu'ils représentent leur pays dans un projet international, ce qui leur donne l'occasion de faire partie d'une communauté plus vaste. Plus ils développent ce sens d'appartenance à une communauté (avec leur enseignant), plus ils s'investiront. Il est important de leur faire prendre la responsabilité de leur propre réussite. Afin d'accroître l'engagement des enfants, on peut confier à chaque enfant la responsabilité du suivi d'un pays participant, faisant de lui un « observateur du Web ». Le travail en groupe est une autre manière d'encourager les élèves à assumer leurs obligations. Ils s'impliqueront plus facilement si on leur donne des tâches claires.

Planification du projet pour la classe

Pour garantir le succès, il est important de définir des objectifs clairs correspondant aux besoins d'une classe donnée, susceptibles d'encourager les enfants timides ou paresseux et de les motiver à apprendre et à participer. Les enfants doivent être assistés pour le développement d'un vocabulaire et d'une grammaire plus adéquats, de stratégies d'apprentissage impliquant l'utilisation de nouveaux outils tels que les dictionnaires en ligne, le traitement de texte et les outils d'orthographe, ainsi qu'une écriture correcte au fur et à mesure qu'ils prennent conscience des gens vivant dans d'autres pays. Des attitudes encourageant l'apprentissage autonome, le plaisir d'apprendre et l'élargissement des esprits pour la communication avec des gens différents sont des aspects cruciaux pour la réussite.

Il faut envisager des changements méthodologiques et évaluer les difficultés que l'on pourra rencontrer, notamment dans les écoles très traditionnelles. Il est également nécessaire d'évaluer les ressources TIC et l'aptitude de l'enseignant à les utiliser, en tenant compte du temps de disponibilité des ordinateurs, de la classe et de son aménagement, du nombre d'élèves dans la classe, ainsi que de l'éventuelle collaboration de « bénévoles » (autres enseignants, parents d'élèves).

Le programme scolaire national et l'approche d'enseignement de langue

Les programmes scolaires varient de toute évidence d'un pays à l'autre, mais en ce qui concerne les langues étrangères, la plupart présentent un point commun: ils suivent de très près les lignes directrices des principaux éditeurs de manuels d'anglais. Ceci étant le cas en Espagne, il n'était pas difficile d'incorporer le projet aux exigences du

programme. Tous les sujets proposés s'accordent d'une façon ou d'une autre avec les intérêts et la « personnalité » des étoiles.

Le programme d'anglais en Espagne est basé sur une approche communicative et s'efforce de proposer un contexte adéquat pour un apprentissage durable.¹

Dans la classe espagnole où le projet a été réalisé, le manuel utilisé était *New Stepping Stones 2*². Les principaux objectifs de la série *New Stepping Stones* peuvent être résumés comme suit:

- insuffler l'idée que c'est amusant d'apprendre une langue;
- former les élèves à pouvoir communiquer avec succès;
- établir une base pour l'apprentissage ultérieur de structures, de vocabulaire, de fonctions et de techniques d'étude;
- former les élèves à l'utilisation de l'anglais pour un but donné et les amener à le considérer comme un moyen de communication réelle;
- aider les élèves à devenir plus indépendants en leur enseignant des techniques spécifiques;
- encourager les enfants à développer leurs aptitudes linguistiques en dehors de la classe.

New Stepping Stones 2 est divisé en quatre unités articulées autour de sujets donnés (vêtements, aliments, animaux, habitations) facilement adaptables aux exigences du projet « Etoiles ». Les contenus de ce manuel ont été conçus pour répondre aux besoins spécifiques des enfants de 8 à 9 ans, en tenant compte de leur développement cognitif et social. Les structures et le vocabulaire sont régulièrement repris, afin que tous les élèves puissent en tirer le meilleur profit. Un manuel peut donc constituer une aide utile pour un projet s'il s'accorde avec les exigences de ce dernier.³

1 Cf. Annexe 1 (Objectifs de l'enseignement de langue étrangère dans le programme scolaire espagnol) et Annexe 2 (Sujets courants en classe d'anglais langue étrangère à l'école primaire, et comment ils ont été adaptés au projet « Etoiles »).

2 ASHWORTH, J. & CLARK, J., *New Stepping Stones*, Longman Group Ltd. UK.

3 Voir Annexe 3 (Planification des leçons).

Planification des leçons et activités

Pour la planification des leçons, il était important de garder à l'esprit les aspects suivants:

- buts et objectifs en termes de concepts, de procédures et d'attitudes;
- emplois du temps, agencement de l'ameublement, techniques d'enseignement et tous les aspects de l'organisation de la classe;
- ressources disponibles telles que fournitures scolaires, jeux de société, ouvrages de référence, dictionnaires et outils informatiques;
- tâches à accomplir, claires et bien définies;
- critères pour l'évaluation des progrès des élèves.

Les tâches ont été définies de manière flexible et adaptées à chaque groupe d'élèves. Ainsi, la tâche d'obtenir des informations sur un pays donné dans le cadre du projet, attribuée aux élèves signifiait que les enfants devaient obtenir des informations sur des partenaires sur le site. Chaque enfant devait suivre les contributions d'un pays donné et informer la classe de ce qu'il avait trouvé. Des problèmes sont apparus lorsque certains pays ont abandonné le projet. Il était décevant pour les enfants chargés de suivre ces pays de ne plus avoir de nouvelles à rapporter, et il a fallu réattribuer les pays et redéfinir les tâches. Ceci a été possible parce que ce type d'activité était suffisamment flexible. Toutes les activités permettaient divers niveaux de connaissance et d'aptitudes des élèves. Si tous pouvaient participer, les activités permettaient néanmoins toute une gamme de styles d'apprentissage et une variété de techniques, afin que les enfants puissent développer leurs aptitudes au maximum.

Exemple de planification d'une leçon

UNITE 1: Rentrée scolaire – Fêtes d'automne (« Magosta » et Halloween)

Période: du 20 septembre au 2 novembre 2001.

Etoile: Nosy: s'intéresse à une foule d'aspects de la vie. Passe-temps favori: en apprendre davantage sur les gens et se faire des amis. Autre passe-temps: parler et communiquer avec les gens dans leur propre langue.

Objectifs de communication: être capable d'exprimer des faits simples sur soi-même et de comprendre des textes similaires.

Contenus			Contenus inter-disciplinaires	Critères d'évaluation	Tâches et activités
Concepts	Aptitudes	Attitudes			
Fonctions: Se présenter Parler de soi Parler de l'école et des traditions	Faire des comparaisons Rechercher des informations dans un texte Naviguer sur le site à des fins spécifiques	Ecouter les autres Elargir son esprit Prendre conscience des différences et des similitudes	Connaissance de différents pays et de leurs coutumes Fêtes d'automne locales et à l'étranger Emplois du temps Connaissances informatiques Art: création de « Spanosy »	Etre en mesure de comprendre des textes courts contenant des informations personnelles Etre capable d'écrire un texte bref donnant des informations sur soi-même	Fête de bienvenue Rédiger un profil personnel Lire à propos d'autres enfants Comparer les emplois du temps et autres informations sur l'école Ecrire à propos de la classe et de l'école Chanter des chansons de Halloween Dessiner Nosy Apprendre un poème sur l'automne dans la langue maternelle et en anglais Obtenir des informations sur le pays du projet attribué à chaque enfant
Langue cible: Je m'appelle... J'ai ... ans J'habite à ... Mon ... préféré est ... J'aime ... Mon école est ...					
Vocabulaire Informations personnelles Ecole Halloween/ Magosta					

Spanosy a été réalisée par trois enfants de la classe 4A, conformément aux créations des autres classes participantes, avec un peu d'aide de leurs maîtresses M^a Ángeles et Conchita. Cette première « étoile visiteuse » a rendu visite à l'école et a été présentée à toute la classe. Spanosy a participé à toutes les fêtes de l'école. Elle a mangé des marrons à « Magosta » (une espèce de fête de la moisson) et fait un tour « Trick or Treat » dans l'école.

Aménagement de l'école

Avant de réaliser le projet dans une classe, il y a certains aspects pratiques à envisager. Les choses se passeront très différemment selon qu'une classe compte 10 ou 30 élèves. Il faut tenir compte du nombre et de l'âge des élèves, des moyens de les grouper, des emplois du temps, des conditions physiques et de l'ameublement de la classe, de

l'accès aux ordinateurs et à Internet, des problèmes financiers et des solutions possibles, de l'implication du corps enseignant et du soutien des parents d'élèves.

Les 59 élèves participant au projet dans l'école espagnole ont été divisés en trois groupes. Ils avaient trois leçons d'anglais par semaine, d'une heure chacune. Ils utilisaient *New Stepping Stones 2* (Longman) comme manuel de classe et livre d'activités, en plus de certains recueils de lecture pour renforcer l'apprentissage. Les sujets de ces livres sont très flexibles et s'adaptaient donc aisément aux personnages des étoiles. Les enfants avaient également une séance de TIC de 45 minutes par semaine.

Les élèves travaillaient généralement dans leur propre classe, sauf pour les cours de TIC pour lesquels ils se rendaient dans la salle d'informatique. Il n'y a pas d'ordinateurs dans les classes. La salle d'informatique compte 14 PC, tous avec accès Internet. Il y a également un scanner, une imprimante et une petite webcam, utile pour prendre des photos sur place. Les enfants étaient par deux pour l'utilisation des ordinateurs. Chaque enfant avait toujours le même partenaire, et ils utilisaient toujours le même ordinateur. Les enfants étaient responsables de tout usage abusif éventuel. Le travail par deux est très utile dans ce contexte, à condition que l'enseignant organise des paires bien équilibrées. Parfois, des élèves « faibles » font preuve d'aptitudes étonnantes pour les TIC.

Afin de tirer le maximum de profit du peu de temps passé devant l'ordinateur, une quantité substantielle de travail était réalisée en classe avant la séance informatique. Les textes (messages électroniques ou autres textes écrits d'autres écoles, présentations des étoiles, histoires, etc.) étaient imprimés à l'avance, lus et discutés en classe. Les textes et dessins produits par les élèves étaient également corrigés en classe la plupart du temps, même si les enfants tapaient et corrigeaient parfois directement leurs textes en utilisant le traitement de texte.

Dans la salle d'informatique, les enfants naviguaient sur le site et choisissaient les textes et informations qui leur semblaient intéressants pour leur travail en classe, puis imprimaient leur sélection. Ils envoyaient également leurs propres messages et images, découvrant ainsi les fonctions de différents outils TIC, tels que le courrier électronique et le scanner.

Les tableaux ci-après présentent les mesures prises en classe pour présenter l'étoile, ainsi que les activités de suivi effectuées jusqu'au départ de l'étoile.

ETAPE 1: Préparation

Approche interdisciplinaire	Activités
	Diviser la classe en équipes/paires de niveaux mixtes
Langue	Compréhension à la lecture – histoire de fond Travail de vocabulaire Préparation de questions auxquelles il fallait répondre dans la langue maternelle et/ou étrangère, afin de vérifier la compréhension d'ensemble
Anglais et travaux manuels	Créer la première étoile (à envoyer en voyage) Dessiner des ébauches préalables en fonction de la personnalité Décrire comment les enfants imaginent l'étoile (physiquement) Définir et établir la liste du matériel requis pour la réalisation Réalisation de l'étoile Inventer d'autres traits (physiques et/ou psychologiques – ce qu'elle aime, n'aime pas...)

ETAPE 2: La première étoile à l'école

Approche interdisciplinaire	Activités
Langue	Remue-méninges: « Que pouvons-nous proposer à notre invitée? » Organisation de la visite: décider si les enfants peuvent ou non emmener l'étoile à la maison (en tenant compte du nombre d'élèves, d'événements spéciaux tels que les anniversaires, etc.) Attribuer les responsabilités aux équipes Photos, images, diagrammes, travail artistique et écriture
Musique et éducation physique	Préparer la « fête de bienvenue »: chansons, musique, danses...

ETAPE 3: La première étoile à l'école: développement d'activités

Approche interdisciplinaire	Activités
Etudes sociales, mathématiques, sciences	Recueillir des informations pertinentes auprès de et pour l'étoile Chercher des informations sur le Web
Travaux manuels et dessin, TIC	Enregistrer les activités (photos, dessins,...) Utiliser des appareils photos numériques, un scanner...
Langue	Consigner par écrit les éléments d'information (écriture coopérative, à la main d'abord, puis avec traitement de texte) Corriger les textes en classe

ETAPE 4: La première étoile à l'école: communication via Internet

Approche interdisciplinaire	Activités
Etudes sociales, mathématiques, sciences	Apprendre des choses à propos d'autres peuples sur le Web
Travaux manuels et dessin, TIC	Enregistrer les activités (photos, dessins,...) Utiliser des appareils photos numériques, un scanner
Langue	Interaction avec d'autres classes et pays – lire et observer soigneusement ce qu'ils ont fait Préparer des jeux-devinettes et autres activités à l'intention des partenaires Sélectionner vos textes et images Décider si vous (la classe) voulez placer les textes dans le carnet de notes de l'étoile ou le profil de la classe, et pourquoi Envoyer des messages et des images

ETAPE 5: Départ de la première étoile: évaluation

Approche interdisciplinaire	Activités
Travaux manuels et dessin	Emballer les étoiles avec les « souvenirs »
Langue	Impliquer les enfants dans la réflexion En garder la trace: notes de réflexion sur le site web Journaux individuels des enfants en commémoration de la visite de l'étoile (histoires à propos de la visite, dessins, bandes dessinées)

Appréciation et évaluation

Les élèves doivent savoir qu'ils vont être évalués. Comme résultat de leur participation au projet, ils sont supposés améliorer leur:

- conscience des différences entre le langage oral et écrit,
- aptitude à associer la production orale et le langage écrit,
- compréhension du sens global d'un texte avec soutien visuel,
- compréhension et exécution d'instructions écrites,
- aptitude à saisir des informations spécifiques dans un texte simple,
- capacité d'interpréter différents codes: cartes, diagrammes, symboles,
- reproduction de textes écrits brefs au niveau du mot et de la phrase,
- aptitude à étiqueter des images et des objets dans leur contexte,
- capacité de compléter l'information requise dans un texte,
- production de textes brefs sur la base de modèles.

La présentation, la justesse et la clarté des productions des enfants sont aussi importantes que leurs aptitudes linguistiques; chaque enfant individuellement, ainsi que la classe dans son ensemble, peuvent ainsi être évalués en fonction des critères mentionnés. D'autres facteurs dont il faut tenir compte sont la participation, la volonté de communiquer, la motivation, le travail de groupe et la collaboration, l'apprentissage par les pairs, l'amélioration des connaissances interculturelles, le développement de stratégies d'apprentissage, la maîtrise des TIC et l'engagement personnel.

Le projet lui-même doit être analysé et évalué quant à son efficacité et à son efficience. Outre l'évaluation continue en classe, il convient de créer certains outils afin de

quantifier les progrès des élèves, tels que des tests basés sur le site web, des jeux interactifs sur le site ou même un journal de la classe.¹

Conclusion

Le travail dans le cadre de ce projet était très gratifiant pour les enfants comme pour les enseignants. Les enfants ont beaucoup aimé et apprécié ce projet. Ils ont trouvé que c'était une manière passionnante d'apprendre, sans demander de travail supplémentaire. Chaque activité sur le site a été soigneusement conçue de façon à s'accorder avec le travail du programme « normal », afin d'éviter les « surdoses » de travail. Les leçons ont donc été planifiées en vue d'incorporer les activités Internet.

« Notre classe » (les profils de classe) était la section la plus productive, incluant des textes à lire et des informations personnelles à partager. Les jouets étoiles et leurs albums ont constitué la partie du projet qui a remporté le plus grand succès. Les enfants se sont fortement investis en raison de leurs sentiments envers les jouets.

Il est difficile pour des enfants de cet âge de communiquer sans avoir une raison concrète, une « excuse », telle qu'une énigme à résoudre, un jeu-devinette ou autre chose de ce genre. Les activités interactives leur ont fourni de telles raisons. Les activités en classe ont pris un but et un sens, l'objectif général consistant à transmettre ces activités à d'autres via le site web.

Dans le travail par groupes de 20 enfants, il était difficile de se concentrer sur les aspects techniques, puisque l'on a donné priorité aux aspects linguistiques et communicatifs. Néanmoins, les enfants ont appris (ou tout au moins se sont habitués) à utiliser un logiciel de traitement de texte, à numériser des images, à s'enregistrer sur le site, à utiliser le courrier électronique, à prendre des photos avec un appareil photo numérique très simple, à modifier la taille des photos.

Malgré tout, il faut être conscient de certains risques auxquels on peut être confronté lorsqu'on utilise Internet. Certains enfants, internautes plus expérimentés que leurs enseignants, savent comment accéder à des sites « censurés ». Dans un tel cas, il est absolument essentiel d'avoir recours à l'aide et aux conseils d'experts afin d'éviter la pornographie, la violence et/ou les jeux de hasard en classe.

En dépit des difficultés mentionnées, l'évaluation d'ensemble est très positive, non seulement parce que les résultats aux examens de fin d'année scolaire étaient meilleurs que les années précédentes, mais aussi en raison du changement favorable de l'attitude des élèves envers l'apprentissage de la langue.

1 Voir Annexe 4 (Journal de classe « Etoiles »), Annexe 5 (Fiche d'évaluation) et Annexe 6 (Grille d'appréciation continue).

Références bibliographiques

ASHWORTH, J. & CLARK, J., *New stepping stones* (Primary courses with teacher's guides), UK: Longman, 1997.

ASHWORTH, J. & CLARK, J., *Top class* (Primary courses with teacher's guides), Oxford: OUP.

Annexe 1: Objectifs de l'enseignement de langue étrangère dans le programme scolaire espagnol

A l'issue du deuxième cycle (8 à 9 ans), les élèves devraient être capables:

1. de comprendre des textes oraux et écrits faciles sur des objets et situations proches des élèves, utilisant des informations spécifiques et générales;
2. d'utiliser une langue étrangère pour communiquer avec l'enseignant et les autres élèves dans les activités normales en classe et de faire preuve de respect envers les contributions de chacun;
3. de produire des textes écrits sur des sujets familiers en appliquant les règles fondamentales du langage écrit;
4. de lire de façon approfondie des textes sur des activités en classe et des expériences, des connaissances ou des intérêts personnels, afin d'y trouver l'information requise;
5. de reconnaître et d'apprécier la valeur communicative des langues étrangères et de la capacité d'apprendre à les utiliser, faisant preuve d'une attitude de compréhension et de respect envers les autres, leurs langues et leurs cultures;
6. de comprendre et d'utiliser les schémas linguistiques et non linguistiques utilisés par les locuteurs de la langue étrangère dans des situations quotidiennes, et de faciliter ainsi une communication sans heurt;
7. d'utiliser dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère les connaissances et expériences préalables, et de développer des stratégies d'apprentissage autonome;
8. d'établir des liens entre la signification, la prononciation et la représentation graphique de mots et de phrases faciles de la langue étrangère, et de reconnaître son rythme correct, ses schémas sonores et son intonation;
9. d'utiliser des ressources extralinguistiques (gestes, langage du corps, sons) pour communiquer dans la langue étrangère.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Documentos para la Reforma de la E. Primaria – Área de Lenguas Extranjeras*, Madrid, 1992.

Annexe 2: Sujets courants en classe d'anglais langue étrangère à l'école primaire et comment ils ont été adaptés au projet « Etoiles »



ETOILE NOSY

Famille et amis

- † Nombre de frères et sœurs
- † Ages et anniversaires
- † Personnes âgées dans la famille
- † Types de familles
- † Autres parents dans le ménage

Animaux domestiques

- 🐾 Les animaux que l'on a / voudrait avoir

Habitations

- 🏠 Types de logements
- 🏠 Nombre de pièces
- 🏠 Plan et ameublement

Fêtes

- 🎃 Halloween, Noël, Pâques, fêtes locales
- 📅 Dates, calendriers



BRAINY

Ecole

- 🎒 Nombre d'élèves et d'enseignants
- 🎒 Classes
- 🎒 Vacances
- 🎒 Emplois du temps

Animaux

- 🦋 Animaux menacés
- 🦋 Les dix animaux favoris

Villes

- 🏢 Habitants
- 🏢 Mesure des surfaces
- 🏢 Formes
- 🏢 Cartes
- 🏢 Magasins et équipements



BRIGHTY

Vêtements et le temps qu'il fait

- ☁ Températures
- ☁ Pluies / journées ensoleillées

Argent

- 💰 Argent de poche
- 💰 Monnaie

Contraires

- AA Comparaisons: plus grand, plus jeune, cheveux plus longs que ...



BOUNCY

Corps

- Y Caractéristiques physiques: taille/poids, couleur des yeux, des cheveux

Manger et boire

- 🍷 Les dix aliments favoris
- 🍷 Petit déjeuner sain
- 🍷 Panier repas/cantine/à la maison

Loisirs

- 🚲 Collections
- 🚲 Sports: records, favoris, vedettes

Télévision (temps)

- 🕒 Programmes favoris
- 🕒 Nombre d'heures passées à regarder la télévision

Annexe 3: Planification des leçons – Un exemple

UNITE 2: Le temps et les vêtements – Noël

Période: du 5 novembre au 20 décembre 2001.

Etoile: Brainy est plutôt calme, elle aime lire, chercher des informations sur Internet et tenter de nouvelles expériences. Elle s'intéresse également aux nouvelles inventions pour la préservation de notre planète. Elle souhaite en savoir plus sur le temps et le climat, et leur impact sur le mode de vie des gens.



Objectifs de communication: être capable d'exprimer des faits simples sur soi-même, et de comprendre des textes similaires.

Contenus			Contenus inter-disciplinaires	Critères d'évaluation	Tâches et activités
Concepts	Aptitudes	Attitudes			
<p>Fonctions: Faire des phrases à propos de ce que porte quelqu'un Interroger sur les vêtements favoris Parler des traditions de Noël Parler du climat de la région</p>	<p>Naviguer sur le site pour comparer les climats Rédiger une brève description de ce que l'on porte Echanger des informations pour résoudre des devinettes (que porte cet enfant...?)</p>	<p>S'intéresser aux coutumes d'autres peuples S'amuser à créer des vêtements pour Brainy Conscience des aspects sociaux et culturels des vêtements et de la mode</p>	<p>Connaissance des différents climats et vêtements Fêtes de Noël dans le pays et à l'étranger Température et temps Connaissances informatiques Art: création de vêtements pour Brainy</p>	<p>Savoir résoudre des devinettes à propos de gens portant certains vêtements Savoir rédiger un bref texte décrivant des vêtements Savoir faire le lien entre les vêtements et le temps qu'il fait</p>	<p>Fête de bienvenue: les nouveaux habits de Brainy Rédiger une brève description de ce que l'on porte Lire à propos d'autres enfants Comparer le temps qu'il fait chez nous à celui d'autres pays Ecrire à propos de notre climat Chanter un cantique de Noël (« <i>Twinkle little star</i> ») Dessiner les vêtements de Brainy Obtenir et donner des informations sur le pays attribué à chaque enfant</p>
<p>Langue cible: Qui est-ce? Qui sont-ils? Possessifs J'aime porter... Je porte... En hiver, nous portons...</p>					
<p>Vocabulaire Vêtements Temps Noël</p>					

Brainy a participé à une espèce de « défilé de mode » en classe, présentant de belles tenues à la manière d'un mannequin. Elle a également fêté Noël à l'école, interprétant le « *Twinkling little star* » pour la crèche.

Annexe 4: Journal de classe « Etoiles »

Voici quelques exemples du travail fait en classe au premier trimestre. De plus, chaque enfant qui a emmené une étoile chez lui devait écrire quelques phrases sur ce qu'ils avaient fait ensemble. La classe tenait un dossier contenant ce type de textes brefs, pour la plupart pleins de fautes de grammaire et d'orthographe, mais compréhensibles dans le contexte du groupe, sans toutefois se prêter à une publication sur le site.

04/10/2001 Impression et photocopie de l'histoire principale	PRESENTATION DU PROJET A LA CLASSE: lecture et compréhension de l'histoire.
11/10/2001 Impression et photocopie de la présentation de Nosy	CHOIX DES NOMS: pour le groupe (un pseudonyme: Dragons, Cockatoos, Tigers...) et pour la première étoile (Spanosy, Bezanosy ...). COMPREHENSION A LA LECTURE: dessiner Nosy selon la description fournie dans le texte; exécuter des modèles et commencer à coudre la poupée.
18/10/2001 Fête de bienvenue pour Nosy	ECRITURE: bref texte de présentation d'eux-mêmes; taper et corriger les textes au moyen des outils WinWord.
25/10/2001 Prendre des photos individuelles de chacun	ENVOI DE MESSAGES: publier les présentations sur le site. DESSIN: « Que fait Nosy? ».
08/11/2001 Envoyer Nosy en Pologne	NAVIGATION: recherche de textes d'enfants du même circuit (Pologne, Andorre, France).
15/11/2001 Attribuer un pays à chaque élève	NAVIGATION: chercher des informations sur le pays attribué. ART: réaliser un poster pour partager l'information sur les pays du projet.
22/11/2001 Impression et photocopie de la présentation de Brainy	LECTURE: informations sur Brainy. ECRITURE: à propos du climat et des vêtements appropriés dans la région.
29/11/2001 Prendre des photos de groupes (par quatre)	ECRITURE: jeu-devinette « Je porte... ».

11/12/2001 Jeu « Qui est qui? »	LECTURE ET ECRITURE: courriers électroniques (voir les réponses au jeu).
18/12/2001 Envoyer et recevoir des vœux de Noël	VERIFIER les pays envoyant quelque chose. ECRIRE des vœux de fin d'année.
10/01/2002 Numériser les dessins	ECRITURE ET DESSIN: « Brainy porte... ».

Annexe 5: Fiche d'évaluation

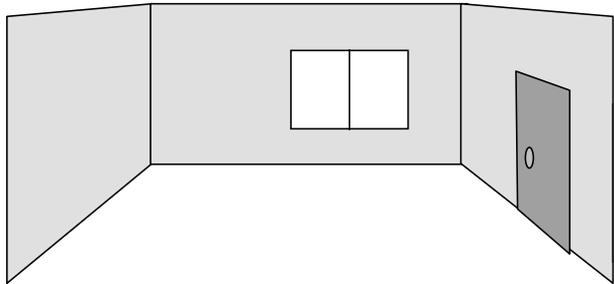
NOM _____

CLASSE _____

1 – Présente-toi

2 – Que portes-tu?

*3 – Dessine la chambre
d'Aljaz*



Est-ce que tu aimes ma chambre? My room is a very nice place. There is my bed and my furniture. I've also got a desk, a chair, a wardrobe, a television and posters. I've got a computer and a desk lamp. There is a window too.

Aljaz, classe 5.b, II.OS Rogaska Slatina, Slovénie, 31 janvier 2002

4 – Inscris les noms de ces enfants



Our class. We are class VB group 2:

1. I'm Dominika. My favourite animal is a parrot.
2. I'm Ewelina. My favourite sport is volleyball and I like horses.
3. I'm Joanna. I love skating.
4. I'm Bartek. I'm a good footballer.
5. I'm Magda. I'm crazy about dogs.
6. I'm Sylwia W. I like basketball and all animals.
7. I'm Damian. I eat quite often and quite a lot.
8. I'm Krzys. I'm a small boy.

Kasia, 15 janvier 2002

5 – Pose cinq questions à la meilleure amie de Carmen

My best friend. Hi! My best friend's name is Heleri. She is ten years old. Her eyes are light blue. Her hair is light orange. Her nickname is Hellu. She isn't very tall and fat. She likes roller-skating, singing and good jokes. Her favourite colour is light and dark blue. She always help me and I help her too. Her favourite band is "The Corrs". Her favourite season is summer. Her mother's name is Helen and her father's name is Peep. Her mother is 30 and father is 32. That is all about Heleri.

Carmen, Kuninga Basic School, classe 4S, Estonie, 28 novembre 2001

1

2

3

4

5

6 – Encerle les ingrédients dont tu as besoin pour préparer cette recette



Blueberry Buttermilk Muffins. This is a favourite recipe of our teacher ELISA-BETH:

Ingredients: 2½ cups flour, 1 cup sugar, 1 cup buttermilk, 1/8 kg butter, 2 teaspoons baking powder, ¼ teaspoon salt, 2 eggs (beaten), 1½ cup fresh or frozen blueberries

7 – Trouve deux erreurs dans ce texte



Hello! Here we are in class with Nosity. It's our favourite class: Music. We are playing the piano.

Annexe 6: Grille d'appréciation continue

Age: 9 ans

Niveau: débutant

Nombre d'élèves dans la classe: 20

Pays: Espagne

Programme général: approche centrée sur l'apprenant et transcurriculaire

Plan d'études: Basé sur le développement de la compétence communicative.

Enseignant:	Clé: 1 – Pas encore traité
Classe:	2 – Davantage d'expérience nécessaire
Sujet/Unité:	3 – Assurer la compréhension
Date: du au	4 – Capable d'appliquer et d'étendre

Objectifs de performance	ELEVES						
	1	2	3	:	18	19	20
Ecoute							
1 – Reconnaît les sons et phonèmes onomatopéiques et situationnels.							
2 – Reproduit des schémas de rythme et des petits ensembles							
3 – Comprend les mots clés d'un texte.							
4 – Suit des instructions de base dans le contexte.							
5 – Comprend le sens global d'un texte avec soutien visuel.							
6 – Comprend le sens global de textes limités dans le contexte.							
7 – Saisit des informations spécifiques dans des textes simples.							

Objectifs de performance	ELEVES						
	1	2	3	...	18	19	20
Lecture							
1 – A conscience des différences entre le langage oral et écrit.							
2 – Associe la production orale au langage écrit.							
3 – Suit visuellement la lecture orale d'un texte écrit.							
4 – Comprend le sens global d'un texte avec soutien visuel.							
5 – Comprend et exécute des instructions écrites.							
6 – Saisit des informations spécifiques dans des textes simples.							
7 – Sait interpréter différents codes: cartes, diagrammes, symboles, etc.							
8 – Lit des textes simples avec une prononciation et une intonation appropriées.							
Expression orale							
1 – Peut utiliser le langage du corps pour communiquer.							
2 – Utilise des expressions d'interaction sociale.							
3 – Reproduit des messages simples avec une prononciation et une intonation appropriées.							
4 – Utilise le langage le plus courant en classe: instructions, demandes, etc.							
5 – Peut produire de brefs messages et descriptions oraux selon un modèle.							
6 – Peut poser des questions simples et y répondre dans le contexte.							
7 – Peut produire des messages oraux originaux.							

Objectifs de performance	ELEVES						
	1	2	3	...	18	19	20
Ecriture							
1 – Reproduit des textes écrits brefs au niveau du mot et de la phrase.							
2 – Etiquette des images et des objets dans leur contexte.							
3 – Complète l'information requise dans un texte.							
4 – Produit des textes brefs sur la base de modèles.							
Aptitudes d'apprentissage							
1 – Sait faire des prédictions dans le contexte.							
2 – Utilise les connaissances préalables et les applique à de nouvelles situations.							
3 – Utilise des sources de référence: présentations visuelles, dictionnaires illustrés, etc.							
4 – Utilise des stratégies paralinguistiques pour communiquer.							
5 – Peut travailler indépendamment de l'enseignant.							
6 – Peut sélectionner et exécuter ses propres activités de travail.							
7 – Capable d'une réflexion sur sa propre performance et ses progrès.							
8 – Utilise différentes stratégies pour résoudre les problèmes.							

Objectifs de performance	ELEVES						
	1	2	3	...	18	19	20
Attitudes							
1 – Coopère avec ses camarades de classe et l’enseignant.							
2 – Est attentif au travail en classe.							
3 – Fait preuve d’intérêt pour l’apprentissage de l’anglais.							
4 – Achève ses tâches.							
5 – Se comporte conformément aux règles de la classe.							
6 – Fait preuve de tolérance et de respect envers ses camarades.							
7 – Ses productions sont propres et soignées.							
8 – Fait preuve d’intérêt et de respect pour d’autres modes de vie et cultures.							

Implantation du projet « Les technologies de l'information et de la communication » dans l'enseignement précoce du FLE

Helena Leja, Professeur de français au Collège de formation des maîtres de langues étrangères de Rzeszow en Pologne

Le projet 1.3.3 « Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues étrangères aux jeunes apprenants » s'inscrit dans une démarche plus large qui est un enseignement de langues assisté par l'ordinateur et où le professeur laisse une grande dose d'autonomie à l'élève. Réalisé entre quatre classes de français (une par pays) en Arménie, Lituanie, Pologne et Andorre, il a apporté un regard nouveau sur la conception des cours de FLE où les rapports apprenants/enseignant ont évolué vers une confiance mutuelle et un travail créatif des élèves.

Il n'est pas évident de proposer une « évolution », sinon d'introduire une « révolution » technique, dans un établissement et dans une classe qui n'y sont pas préparés. Le contexte institutionnel et l'environnement scolaire y ont joué un rôle important. Il a fallu donc un temps de conviction, d'explication et de recherche des avantages relevant du projet par rapport à la pratique habituelle des écoles respectives. Ce travail de préparation s'est déroulé à deux niveaux. D'un côté, il a visé les contacts et les relations humaines, de l'autre la didactique, l'accent y étant mis davantage sur le processus de l'apprentissage que sur l'enseignement. La question que les enseignants se sont également posée déjà au début de la réalisation du projet était: Comment introduire les activités se basant sur l'histoire des étoiles dans les curricula des écoles?

La phase de préparation a commencé par la recherche du consentement de la communauté éducative. En résultat, les directeurs de toutes les écoles ont accueilli l'idée du projet avec un grand enthousiasme, ce qui n'est pas négligeable vu que la réalisation du projet engageait une organisation non habituelle des classes, des sorties, des activités supplémentaires aux cours, mais également l'accès aux ressources techniques: équipement informatique, connexion à Internet, envoi de colis avec l'étoile-jouet et avec des souvenirs.

L'étendue de la thématique lancée à travers les caractéristiques des personnages/étoiles, accessibles sur le site web: <http://stars.ecml.at/fr>, a donné un libre cours à la richesse d'activités pédagogiques, proposées dans la majeure partie par les apprenants eux-mêmes. Leur engagement, voire fascination par cette nouvelle façon d'apprendre la langue, ont éveillé la curiosité et la participation d'autres professeurs (ceux de

géographie, biologie, informatique, dessin et la bibliothécaire étant le plus souvent cités dans les fiches d'évaluation) qui y ont adhéré en proposant leurs propres activités. Ce concours précieux a permis d'élargir le projet sur d'autres matières scolaires et, par conséquent, a forgé des relations particulières de coopération entre les professeurs eux-mêmes et entre les enseignants et les élèves, celles-ci se basant sur un « contrat de complicité attentive », selon le terme de Michel Boiron¹. Par ailleurs, les parents d'élèves, en voyant l'enthousiasme de leurs enfants, ont également été présents lors du travail en apportant leur soutien, y compris le soutien matériel. Il semble important de mentionner également que l'une des écoles a accueilli des stagiaires, futurs enseignants de français, qui ont été activement impliqués dans la recherche d'idées et dans le travail avec les apprenants. Ceci leur a permis de voir un aspect nouveau que les technologies de l'information et de la communication apportent dans l'enseignement des langues, de nouvelles pistes sortant pour l'instant de leur programme d'étude.

Cette coopération et la synergie entre les différents acteurs du projet, quasi absentes (car immotivées et n'ayant pas la raison d'être) dans l'enseignement traditionnel, ont porté dès le départ leurs fruits sous forme d'un engagement volontaire et non conditionné de la part de tous les participants, l'engagement qui a abouti à un site web riche en contenu et en idées².

De quelle façon le changement des relations élève/enseignant se reflète-t-il sur l'apprentissage/enseignement de la langue?

La créativité a besoin d'une atmosphère qui lui permette de germer et de s'épanouir, mais en même temps, elle génère des conditions d'expression favorables. En effet, ces activités créent un climat qui facilite le contact et les relations entre les membres du groupe. Elles en font non des apprenants, mais des *participants*, car ils participent à ces activités avec leur personne et leur personnalité propre.

Bernard Dufeu, « Pour une pédagogie ouverte », FDM, n° 246

Le travail des apprenants se base sur une histoire. Celle-ci constitue le point de départ des activités pédagogiques des élèves. En fait, ce sont les apprenants eux-mêmes qui, en étudiant les caractères des personnages, proposent des activités en concertation avec le professeur. C'est une entreprise aisée, mais témoignant d'une grande confiance de l'enseignant dans ses apprenants, une tâche centrée sur l'élève, réellement et activement engagé dans le choix du matériau didactique pour son apprentissage. Ceci lui donne une forte satisfaction, le rend valorisé, important, ayant un mot à dire et, par la suite, très motivé. L'enseignant lui laisse d'ailleurs une grande part d'autonomie lors de la conception et de l'élaboration des activités. « Au lieu de conjuguer l'avoir, il est plus essentiel de vivre l'être » a dit Bernard Dufeu³. Cette constatation trouve son reflet

1 Michel Boiron, CAVILAM Vichy, *La relation enseignant(e) apprenant(e): vers un contrat de complicité attentive*, Vichy, janvier, 2001.

2 <http://stars.ecml.at/fr>

3 Bernard Dufeu, « Pour une pédagogie ouverte », FDM, n° 246.

dans la réalité des quatre classes où le rôle et la place de l'enseignant changent au profit d'une plus grande autonomie de l'élève, d'une plus grande confiance, d'une coopération à plusieurs niveaux, car ils travaillent ensemble non seulement en classe, mais ils se sentent aussi responsables de l'organisation des événements sociaux, des soirées et d'autres événements parascolaires. L'enseignant n'est plus celui qui a le premier rôle à jouer, il devient gestionnaire du processus didactique; il accompagne et aide son apprenant, mais le laisse décider dans la majeure partie par quels moyens et techniques il veut apprendre. Ceci est possible et apporte beaucoup de satisfaction, d'autant plus que la façon d'organiser les activités élimine le stress. Le travail se fait en coopération: en groupes de deux, de trois ou plus d'élèves, chacun ayant une part de responsabilité. Le professeur assure le suivi (selon la grille de tâches préétablie, attribuées à chaque élève), gère et évalue les productions des apprenants avant leur publication sur le site. La langue étrangère devient pour les apprenants le moyen d'une communication vivante, réelle et authentique. Ils passent de l'apprentissage en soi à une mise en pratique du savoir acquis. Il s'agit dans cette approche de tester leurs connaissances linguistiques dans l'aspect multidisciplinaire, sans apprendre par cœur, ce qui était souvent le cas dans les méthodes traditionnelles. De cette façon, on arrive à un passage pur et simple de la compétence à la performance, si souhaitée dans l'apprentissage. Qui plus est, la production est publiée sur le site et lue par les homologues d'autres pays. L'apprenant devient ainsi coauteur du site. Responsabilisé et sensibilisé à la tâche qu'il doit effectuer, il met plus d'effort, fait des recherches pour comprendre et pour se faire comprendre¹. La langue qu'il apprend fait partie de sa vie, de la vie et de la réalité dont il parle via Internet à des camarades lointains. Il prend ainsi ses distances par rapport à la langue des manuels, « langue le plus souvent stérilisée pour des besoins « didactiques » et importée dans la salle de classe en fonction de critères extérieurs au groupe »². Il se met à communiquer de façon spontanée et appropriée aux besoins naturels qui font naître et vivre l'apprentissage. On avance par ce biais vers l'*apprentissage* et on s'éloigne du simple enseignement. Cette approche, si souvent oubliée dans la pratique quotidienne, a vite trouvé des partisans: autorités publiques, enseignants, apprenants et leurs parents qui ont participé réellement dans la vie de l'école, contents que l'apprentissage de leurs enfants reste ancré dans la réalité, dans les besoins qui font réagir et apprendre des choses « utiles ».

Voici quelques tendances qui déterminent le rôle de l'enseignant et de l'élève dans l'enseignement traditionnel et qui ont évolué vers une plus grande autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage/enseignement assisté par l'ordinateur et Internet.

1 Le projet visant la communication en langue étrangère.

2 Bernard Dufeu, *op. cit.*

Enseignant

- programme les contenus à enseigner
- transmet un savoir
- le manuel est son outil de base
- gère toute la réalisation des tâches
- se base sur l'acquis précédent pour additionner du matériel nouveau
- a la position « centrale » par rapport à l'apprenant
- met les élèves en situation de compétition
- ne tient pas compte des intérêts et des passions des apprenants, réalise son programme
- accumule les informations à transmettre aux élèves sans contexte

Enseignant

- laisse les apprenants participer au choix de contenus à apprendre
- planifie les cours en concertation avec les apprenants
- propose le travail se basant sur le site web attrayant et intéressant, l'ordinateur étant la force motrice de l'intérêt et de la motivation
- situe l'élève dans un contexte significatif qui facilite l'acquisition du savoir
- met en relief l'application du savoir acquis
- lance les défis aux apprenants
- coordonne la réalisation de tâches: aide l'élève, lui donne des pistes, oriente son travail, écoute l'élève, accepte ses propositions
- donne son appui à l'apprentissage actif et autonome
- introduit la dimension interdisciplinaire dans l'enseignement de la langue
- crée une communauté d'apprentissage autour des tâches à effectuer, prête à répondre aux défis

Apprenant

- apprend volontairement et consciemment pour acquérir un savoir
- effectue les tâches, le plus souvent individuellement
- reste en compétition avec les autres
- ne se sent pas en sécurité dans son apprentissage
- ressent un blocage devant la tâche
- n'est pas conscient de l'utilité pratique de ce qu'il apprend
- apprend beaucoup de choses par cœur ou par répétition de structures
- se permet des constatations du genre: « je n'ai pas besoin d'apprendre cela » ou « à quoi cela me servira? »
- n'est pas sensibilisé à la présence et au rôle des camarades dans son apprentissage
- a une attitude revendicative par rapport à l'enseignant
- son savoir sur le monde reste détaché de la réalité

Apprenant

- acquiert inconsciemment des compétences
- se sent partenaire de l'enseignant dans le processus de l'apprentissage
- propose ce qu'il aime et ce qu'il est capable de faire
- s'engage activement dans les tâches
- acquiert des connaissances dans un contexte situationnel actif
- son apprentissage est lié étroitement à la recherche de réponses aux problèmes
- cherche à répondre aux défis
- effectue les tâches de façon spontanée
- ne considère pas les tâches comme un « poids », mais comme un plaisir
- est mobilisé et responsabilisé par la tâche
- travaille et apprend en coopération, par la suite, se sent rassuré (ce qui a une grande importance également sur le plan des relations humaines)
- comprend et est conscient des objectifs de ce qu'il apprend
- a une grande confiance dans l'enseignant sur qui il peut compter
- se sent membre de la communauté d'apprentissage
- met en pratique ses compétences en informatique et en d'autres matières
- est content de voir sa production publiée sur le site

- est encouragé à faire des recherches, d'« aller plus loin »
- acquiert des connaissances pratiques, conformes à ses besoins
- ne cite pas, mais crée
- actualise et acquiert un savoir sur le monde grâce à la langue qu'il apprend
- acquiert des expériences nouvelles

Comment les activités du projet s'enchaînent dans les stratégies d'apprentissage des programmes scolaires?

Le chapitre 3 du *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* « se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre des compétences générales et communicatives, afin de mener à bien les activités et les opérations que supposent la production et/ou la réception de textes qui traitent de thèmes donnés, ce qui leur rend possible l'accomplissement des tâches auxquelles ils se trouvent confrontés dans les situations qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale »¹.

Dans le contexte du projet « Les TIC et les jeunes apprenants de langues », ces stratégies² d'acquisition des compétences restent en corrélation étroite avec les programmes officiels. La seule différence par rapport à la pratique traditionnelle s'exprime par le fait que les moyens d'accéder au savoir et au savoir-faire changent. Toute activité a un lien avec l'histoire accessible sur le site web; toute tâche des apprenants reste ancrée dans un contexte situationnel, proche du réel; toute production a un objectif communicatif qui mobilise l'apprenant à mettre à l'épreuve ses capacités créatives et ses compétences linguistiques. Il a des contenus à communiquer et il les publie sur le site. Il souhaite recevoir en contrepartie les productions des autres: Internet et le courrier électronique le lui permettent.

Conformément aux principes du Conseil de l'Europe, l'enseignement/apprentissage tourne autour de thèmes clés contenus dans tous les curricula. Ce travail thématique doit tout de même englober l'intégration de plusieurs compétences. À côté de la compréhension et des productions orale et écrite, l'attention se focalise sur le

1 *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

2 Considérées comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible »; définition de Paul Cyr, *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, coll. « Le Point sur... », éd. CEC, Québec, 1996.

développement de l'interaction permettant de dialoguer, d'adapter la langue à la situation concrète de communication, celle-ci dépassant la porte d'une classe, les frontières d'un pays, la communication enrichie et complétée par le facteur interculturel si important dans le monde d'aujourd'hui. Il s'agit donc d'accepter sa propre culture, de se libérer des complexes culturels, de connaître, de comprendre et d'accepter les autres et de tolérer les différences.

Par ailleurs, le paramètre que l'on vise, c'est l'authenticité de la communication qui a un lien direct avec l'interdisciplinarité. Il est important que l'élève puisse intégrer les connaissances acquises en d'autres matières scolaires dans ses actes de communication en français, qu'il apprenne à faire face aux exigences de la réalité et des relations humaines.

Les activités réalisées et publiées par les jeunes apprenants sur le site <http://stars.ecml.at/fr> semblent développer les stratégies de l'apprentissage/enseignement modernes, incluant les TIC et parfaitement adaptées aux contenus des programmes scolaires, se pliant à la dimension européenne.

Actes de communication en FLE (curriculum national)	Activités lexicales et communicatives développées dans le projet et publiées sur le site web	Nosy	Brighty	Brainy	Bouncy
1. <i>Se présenter, présenter quelqu'un/ chose, prendre contact avec quelqu'un</i>	Présenter: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sa famille, son pays, sa ville, son école ▪ liste de formules de politesse en plusieurs langues 	X X	X	X	X
2. <i>Nommer des objets</i>	Objets: <ul style="list-style-type: none"> ▪ contenu du sac ▪ cadeaux d'anniversaire ▪ cadeaux de Noël 	X	-	X	X X
3. <i>Situer dans l'espace; indiquer la direction</i>	Bouger en ville: <ul style="list-style-type: none"> ▪ promenades en ville, accompagnées de photos ou de plan de ville 	X	X	-	X

Actes de communication en FLE (curriculum national)	Activités lexicales et communicatives développées dans le projet et publiées sur le site web	Nosy	Brightly	Brainy	Bouncy
4. Décrire des endroits (situer dans l'espace)	Description de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la maison (concours de jeunes architectes) ▪ une chambre / la cuisine ▪ l'école / la salle de classe: salle d'informatique, laboratoire de chimie, la bibliothèque, la cantine 	X X	X X	X X	X X
5. Parler d'un personnage / décrire le personnage	Parties du corps: <ul style="list-style-type: none"> ▪ parties du corps en mots croisés ▪ parties du corps par une chanson Décrire le personnage: <ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer une coiffure à l'étoile (concours) ▪ description de l'étoile sous forme de devinette ▪ pièce de théâtre sur le caractère de l'étoile ▪ dessiner l'étoile à partir de sa caractéristique ▪ jeu: adjectif qualificatif à trouver dans une grille après la compréhension d'une description ▪ poèmes sur l'étoile Vêtements et couleurs: <ul style="list-style-type: none"> ▪ dessins et patrons de vêtements de l'étoile /couleurs ▪ défilé de mode ▪ vêtements à la mode ▪ rébus: devinez le nom du vêtement 	X X X X	X X X X	- X X X	X X X X
6. Interroger; poser des questions	Métiers et leurs représentants: Interviews avec: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la directrice ▪ l'infirmière 	X X	- -	- -	X X

Actes de communication en FLE (curriculum national)	Activités lexicales et communicatives développées dans le projet et publiées sur le site web	Nosy	Brightly	Brainy	Bouncy
7. Donner des conseils	<ul style="list-style-type: none"> ▪ la secrétaire ▪ chez le médecin ▪ jeu se basant sur « Questions pour un champion » 	X		X	X
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseils sous forme d'un poème sur la vie scolaire ▪ conseils du médecin ▪ guide de santé 	X	X	-	X
8. Apprendre à définir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définitions des saisons de l'année sous forme d'une devinette 	-	-	X	-
9. Faire une proposition	Proposer une recette de cuisine: <ul style="list-style-type: none"> ▪ préparation de plats ▪ jeux sur les noms d'ingrédients ▪ repas traditionnel 	-	-	-	X X X
10. Décrire; situer dans le temps	Saisons de l'année: <ul style="list-style-type: none"> ▪ saisons sous forme de devinettes ▪ description du temps par saison 			X X	
11. Raconter; parler de la vie quotidienne et du temps libre	Manières de passer le temps libre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Pendant la récréation » ▪ le week-end avec l'étoile ▪ à la pizzeria ▪ à la discothèque ▪ sondage au sujet des activités préférées ▪ loisirs des gens ▪ journal de voyage de l'étoile ▪ séjours de l'étoile à la maison d'un élève ▪ au parc ▪ compte rendu des visites 	X X X	 X X	X X	X X X X

Actes de communication en FLE (curriculum national)	Activités lexicales et communicatives développées dans le projet et publiées sur le site web	Nosy	Brightly	Brainy	Bouncy
	Sports préférés: <ul style="list-style-type: none"> ▪ bande dessinée: « L'étoile joue au foot » ▪ journée au ski ▪ basket Les courses: <ul style="list-style-type: none"> ▪ au supermarché 	X	X	X	X X X X
12. Parler de ses passions et intérêts; exprimer ses goûts	Sondage ou présentation des passions et intérêts: <ul style="list-style-type: none"> ▪ « mon livre préféré » ▪ « mon film préféré » ▪ interview sur la musique préférée ▪ instruments de musique ▪ composer sa chanson ▪ cours préférés ▪ Internet: pour et contre (sondage) 	X	X X X	X X X	X X X
13. Décrire, raconter: situer dans le temps et dans l'espace	Fêtes et traditions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ description des fêtes et de traditions liées à ces fêtes dans les pays des participants du projet 	X	X	X	X
14. Apprendre en chantant*	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chant de Noël ▪ chanson sur les parties du corps ▪ composer une chanson: « Un loup sympa » 	X	X	X	-

* La chanson est très sollicitée en classe de FLE, surtout dans les classes de jeunes apprenants.

Le tableau ci-dessus permet de constater que le projet a facilement permis de développer les principaux actes de communication et le lexique, prévus dans les programmes d'enseignement du FLE. Par rapport à l'enseignement/apprentissage traditionnel (et les manuels souvent peu intéressants, utilisés dans les pays respectifs, ce que les enseignants soulignent dans leurs évaluations), une différence primordiale est à souligner: les TIC présents en classe ont réellement motivé et poussé les élèves à

perfectionner leur travail dans une ambiance de modernité, de coopération, de jeux et du plaisir d'apprendre. Qui plus est, la grammaire – ce fardeau des élèves – « s'est effacée » derrière la tâche, derrière la volonté de perfectionner et de mener à bout la communication, ce qui n'empêche que tous les points de grammaire se soient entrelacés de façon naturelle et ludique dans leurs productions. Tous *les temps et modes* de base y sont abordés:

- présent,
- passé composé,
- futur simple,
- futur proche,
- imparfait,
- conditionnel présent ,
- même le subjonctif présent;

tous les *déterminants* obligatoires:

- articles définis et indéfinis,
- adjectifs possessifs,
- adjectifs démonstratifs,
- articles partitifs ou adjectifs interrogatifs.

Tous ces points de grammaire s'inscrivent plus ou moins inconsciemment dans les activités, si riches au niveau des techniques et des formes proposées: description, journal intime, journal de voyage, jeu, devinette, mots croisés, bande dessinée, dessin, rébus, sondage, concours, chanson, poème, pièce de théâtre, recette, guide, itinéraire touristique, patron de vêtement, défilé de mode, grille de mots à retrouver, phrase à compléter, blagues, interview, liste d'expressions en plusieurs langues, et autres.

Organisation formelle des activités avec le site

Emploi du temps

Toutes les classes participantes ont eu 2-3 heures de cours de français par semaine obligatoires (l'une des classes grâce au projet a bénéficié d'une heure supplémentaire pour le travail informatique). Les activités relevant du projet étaient proposées soit régulièrement, soit tous les 8-10 jours (en fonction du niveau et des possibilités techniques d'intégrer le projet dans les programmes scolaires). Indépendamment de la

fréquence du contact avec « les étoiles », toutes les classes ont travaillé et proposé un riche éventail d'activités.

Nombre et âge des apprenants

Les classes participant au projet sont assez hétérogènes du point de vue de l'âge et du nombre d'élèves. Il est toutefois important de mentionner que les disproportions d'âge n'ont aucunement gêné la communication entre les classes. Au contraire, cette communication semble avoir été très animée et enrichissante.

	Andorre	Lituanie	Arménie	Pologne
Nombre d'élèves	15	8+15	20	27
Age des élèves	6-7 ans	9-11 ans	10-12 ans	12 ans

Disposition de la classe

Les quatre murs d'une salle de classe semblent désigner un espace attribué à l'apprenant (au fond) et à l'enseignant (devant les élèves). Cependant, compte tenu du nombre d'élèves par classe et surtout de la richesse de formes et de techniques de travail proposées, il a fallu aménager cet espace autrement. Les rangs de tables traditionnels ont laissé la place à une disposition plus adaptée au travail de groupes (de deux à six personnes), favorisant le contact et les échanges entre les élèves. Il n'était pas non plus interdit de s'asseoir sur le sol, en cercle, l'enseignant non pas au milieu, mais parmi les apprenants. Voici les schémas de dispositions de tables les plus fréquentes:

Schéma n° 1

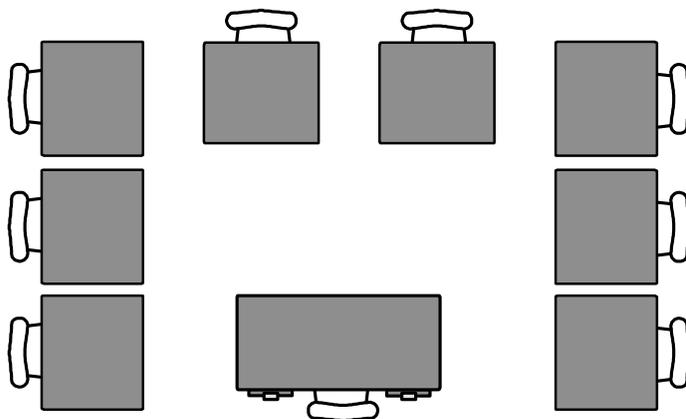


Schéma n° 2

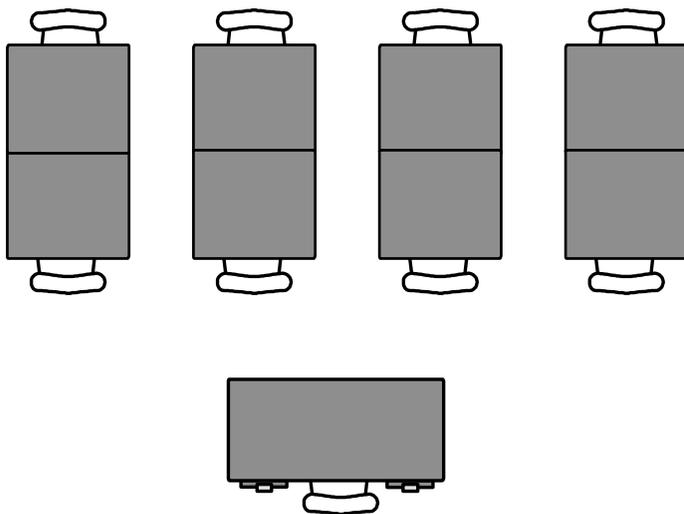
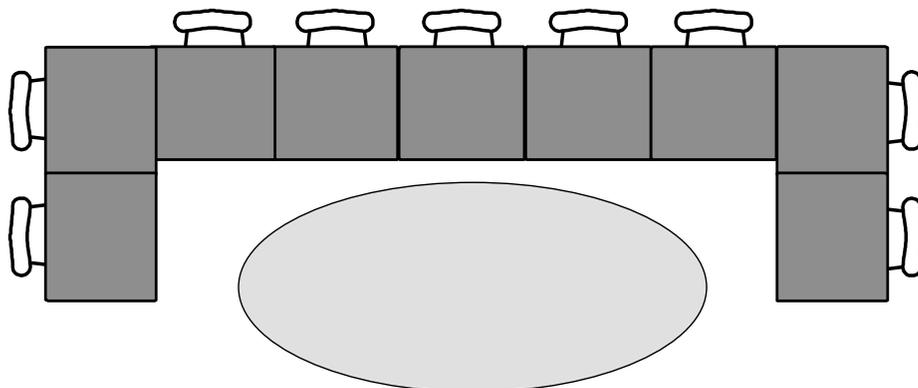


Schéma n° 3 (par exemple pour jouer la pièce de théâtre)



Ces dispositions de tables (et de meubles) ont non seulement facilité le travail des élèves, mais ont permis aussi à l'enseignant de se déplacer, de circuler librement entre les groupes pour les aider, de superviser et de corriger leurs productions ou, le cas échéant, de rectifier la consigne.

La classe devenait ainsi un espace plus agréable et plus pratique, un espace où les élèves se sentaient plus libres et plus à l'aise pour faire un travail considéré non en terme du devoir, mais d'auto-apprentissage développant d'un côté leurs compétences, de l'autre leur savoir-être.

Evaluation et publication des productions des apprenants – Difficultés

Avant la publication sur le site web, les tâches et exercices effectués par les élèves ont été corrigés et évalués par l'enseignant. L'évaluation concernait tout type de travail: *production et expression écrites* (dessins et leurs descriptions, poèmes et devinettes, pièces de théâtre et le jeu théâtral, mots croisés, questionnaires pour les sondages, etc.) et *expression orale* (lors de la présentation en classe). Dans la majorité des cas, les activités et les modes de travail ont favorisé *l'évaluation de la capacité* de l'apprenant et non pas du savoir. L'enseignant tenait compte de ce que l'élève était capable de faire ou de ce qu'il savait en rapport avec son application au monde réel. Cependant, les élèves ont également été périodiquement soumis à des *tests de lexique* (par thème étudié) relevant de l'évaluation du savoir et correspondant à ce qui a été enseigné en relation avec le travail effectué pendant une période déterminée.

Par la suite, la majorité d'activités a été publiée sur le site web conformément au calendrier préétabli. Ceci a été possible généralement à la bibliothèque ou dans la salle d'informatique, pendant ou après les cours, en fonction de l'équipement de

l'établissement et de la disponibilité de la salle en question. Au départ, l'accès à Internet était souvent cité en tant qu'élément-obstacle pour le travail. Cependant, au fur et à mesure de la réalisation du projet, les enseignants ont tous réussi à planifier et à organiser des séances où les élèves pouvaient publier sur le site eux-mêmes (aidés en cas de besoin par l'enseignant) leurs productions.

La réalisation du projet a posé tout de même quelques difficultés. Afin de placer le processus de l'apprentissage dans un contexte le plus proche de la réalité, l'étoile-jouet – présente en classe pendant une période déterminée – était envoyée par la poste au pays suivant. Cet échange a présenté un point faible qui s'exprime par le fait que les classes A et C, ainsi que C et D ne se sont jamais envoyé d'étoile-jouet. Ceci a limité les contacts et a eu une forte influence sur le relâchement d'interaction entre ces classes. Celle-ci s'effaçait d'ailleurs parfois derrière la production simple. De temps en temps, des idées d'accrochage très intéressantes, ouvrant des possibilités de réaction et d'échange, restaient peu exploitées, sinon abandonnées (même si certaines réponses ont été envoyées par mél et, en conséquence, n'ont pas été introduites sur le site).

Mis à part les quelques difficultés mineures, le projet a incontestablement contribué à la véritable application de la *pédagogie ouverte* dans les classes de FLE. Aussi bien les résultats du projet publiés sur le site que ceux invisibles, car d'ordre humain, semblent démontrer pleinement la justesse de la constatation que le climat favorable permet une communication efficace. Grâce à la pédagogie de la tâche et en gardant le principe que tout travail linguistique publié sur le site surgit de la réalité extralinguistique ou a un lien direct avec celle-ci, les enseignants ont réussi à créer ensemble avec les apprenants une ambiance d'écoute mutuelle et d'échange où il n'y avait ni de bonnes ni de mauvaises propositions, mais des productions personnelles, imaginées et originales. La langue enseignée et apprise a donc changé de valeur. Associée à l'individu, elle est devenue un *moyen* et non pas le but; le moyen d'exprimer ce qu'il vit, ce qu'il ressent et ce qu'il a envie de partager avec les autres via Internet.

Bibliographie: enseigner aux enfants

BAILLY, D. & LUC, C., *Approche d'une langue étrangère à l'école* (2 vol.), INRP, 1992.

COHEN, R., FARGNES, C., GOUTARD, M., « Que sont-ils devenus? Les effets d'apprentissages précoces », *Revue française de pédagogie* n° 88, INRP, juillet-septembre 1989, pp 27-40.

COMBLAIN A., RONDAL J.A., « Apprendre une langue étrangère avant 9 ans », *FDM* n° 250, juillet 1992, pp. 63-65.

DEPREZ, C., *Les enfants bilingues*, Collection Essais, Paris: Hatier/Didier, 1995.

DESTARAC, M. & GARABEDIAN, M., « Enseigner une langue étrangère à l'école primaire », *Reflète* n° 25, Paris: Alliance Française/Crédif/Hatier, avril 1988, p. 64.

DOYE, P. & HURRELL, A., *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, Conseil de l'Europe, 1997.

DUFEU, B. « Pour une pédagogie ouverte », *Le français dans le monde*, n° 246, janvier 1992, pp. 39-45.

GARABEDIAN M. (coord. par) *et al.*, « Enseignements/apprentissages précoces des langues », *FDM*, numéro spécial *Recherches et Applications*, Hachette/Edicef, 1991.

GOANAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection Langues et apprentissage des langues, Paris, Hatier/Crédif, 1987.

GROUX, D., *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*, Lyon, éd. Chronique sociale, 1996.

L'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire, *Triangle XI*, Actes du colloque, Didier-Erudition, 1993.

L'enseignement précoce du français langue étrangère: bilan et perspectives, Université Stendhal, Grenoble, Actes du colloque, 1996, édité par E. CALAQUE

MALLET B. *et al.*, « Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle », *Revue de linguistique et de didactique de langues*, LIDIL, n° 4, Grenoble, Université Stendhal, PUG, 1991.

O'NEILL, C., *Les enfants et enseignement des langues*, Paris: Didier, 1993.

PORCHER, L. & GROUX, D., *L'apprentissage précoce des langues*, coll. Que sais-je, PUF, 1998.

ROULET, E., *Langue maternelle et langues secondes – Vers une pédagogie intégrée*, Paris: Hatier, 1980.

VERRIER J., « Cinq questions sur l'enseignement du FLE en milieu scolaire », *FDM* n° 291, août-septembre 1997, pp. 23-28.

WENK, B., *Enseigner aux enfants*, Paris: Clé International, 1991.

Evaluation du projet

Valerie Sollars et Mario Camilleri, Faculté de l'éducation, Université de Malte

Le progrès des participants a été suivi par l'équipe de coordination des travaux. Chaque fois qu'il fallait contacter les participants, cela s'est fait soit par courrier électronique, soit par le biais du forum des enseignants sur le site « Etoiles ».

Au cours du projet, les participants ont en permanence été encouragés à rester en contact les uns avec les autres, ainsi qu'avec l'équipe de coordination, par le biais du forum ou par courrier électronique, en exprimant et partageant leurs problèmes, leurs questions et leurs succès dans la mise en œuvre du projet.

Un feed-back informel a été demandé aux participants à la mi-parcours, ainsi qu'à la fin du projet. De plus, un questionnaire a été adressé aux enseignants participants en fin de projet.

Le questionnaire

Le questionnaire était divisé en six parties et demandait aux participants de réfléchir sur leurs expériences avant le démarrage du projet et pendant la phase de réalisation. Les questions portaient sur la préparation des participants, l'organisation des circuits, des considérations pratiques (du point de vue de l'enseignement/apprentissage), des aspects techniques, le soutien du CELV et les commentaires généraux. Vous trouverez une copie du questionnaire en Annexe 1 à la fin du présent chapitre.

Plusieurs efforts ont été entrepris afin d'obtenir un taux de réponse maximal. Une version électronique du questionnaire a été envoyée aux participants par courrier électronique vers la fin juin 2002. Environ quatre semaines plus tard, ceux qui n'avaient pas encore répondu ont reçu un rappel, ainsi qu'une version imprimée du questionnaire.

Comme indiqué à la fin du chapitre 2, six circuits avaient été constitués à la fin de l'atelier regroupant 21 pays. Cela signifiait que 24 questionnaires au maximum pouvaient théoriquement nous être retournés. Le taux de défection au cours du projet était faible. Seuls deux participants à l'atelier dans un circuit donné n'ont effectué aucun travail après l'atelier de Graz. Sur les 22 participants restants, 15 ont répondu au questionnaire. Un autre participant n'a pas rempli le questionnaire, mais fourni un feed-back au cours et à la fin du projet. L'évaluation ci-après s'appuie donc sur les réponses de 16 enseignants participants de 15 pays.

Feed-back

Les informations obtenues au moyen des questionnaires figurent en Annexe 3.

Dans l'ensemble, le projet a été bien accueilli et les commentaires étaient en général favorables et encourageants. La variation des réponses reflète les diverses circonstances de travail des enseignants et des enfants dans leurs écoles et leurs classes, ainsi que les variations au sein des circuits. Le succès du projet dépendait de plusieurs facteurs, notamment des ressources disponibles, de l'engagement des participants, du soutien dont ils bénéficiaient de la part de l'administration, des autres membres du corps enseignant, des parents d'élèves et des enfants participants. Le participant d'Andorre, qui utilisait la version française du site, a rapporté:

S'il fallait demander aux enfants s'ils ont trouvé le projet intéressant, ils répondraient oui sans hésitation. Ce projet a été enrichissant à tous les niveaux pédagogiques. Nous avons pu faire du français, de la géographie, parler du mode de vie dans les pays européens... Le séjour de chaque étoile était suffisant pour nous permettre d'approfondir des activités spécifiques, abstraction faite des problèmes postaux qui échappaient à notre contrôle. Les différentes caractéristiques de chaque étoile nous ont permis de diversifier le travail. Nous avons pu choisir un thème spécifique pour travailler avec chaque étoile, comme le concours pour jeunes architectes avec Nosy. De plus, en raison des caractéristiques de chacune des étoiles, on pouvait étudier un thème spécifique et comparer le travail à celui des autres écoles. Par exemple: comment fonctionne l'école (emploi du temps, matières, vacances), principales fêtes de chaque pays. On pouvait également essayer de sélectionner des enfants et de les mettre en contact avec d'autres partageant leurs goûts et intérêts. Chaque enfant pouvait choisir un correspondant dans chaque pays pour s'échanger avec lui par courrier électronique de façon individuelle et immédiate.

Les enseignants ont rapporté que les enfants étaient très intéressés et enthousiasmés par le projet.

Les enfants ont adoré le projet – ils prenaient plaisir à lire et à écrire des textes sur le site et faisaient volontiers le travail écrit à expédier avec les étoiles. L'aspect le plus passionnant du projet était l'accueil d'une étoile... ma classe était petite, et nous ne nous retrouvions qu'une fois par semaine pendant une heure et 30 minutes. Cela signifiait que nous avions souvent du retard pour répondre aux enfants qui nous avaient envoyé des messages électroniques, ce qui est assez démotivant. Malgré tout, je ne peux pas imaginer de classe plus enthousiaste que celle que j'avais.

(Norvège – site anglais)

Pour certains enfants, la participation au projet représentait une manière entièrement nouvelle d'appréhender l'apprentissage d'une langue.

Je voudrais dire qu'en dépit des difficultés que j'ai rencontrées, le projet était un grand succès et a provoqué le besoin d'apporter des changements à l'enseignement du français aux jeunes apprenants, car les résultats ont montré que les élèves sont capables de maintenir leur intérêt et de rester attentifs aux thèmes proposés malgré la charge de travail exigeante et la grande quantité de nouvelles tâches, parce que tous les sujets étaient basés sur des choses qui les intéressent et correspondent à leur vie quotidienne.

(Lituanie – site français)

On comprendra qu'il y ait également eu certaines limitations dont il a fallu prendre note. Les circuits dont les membres avaient participé à l'atelier initial à Graz et eu l'occasion de rencontrer les autres participants ont trouvé plus facile de maintenir le contact au cours du projet. Au sein de certains circuits, des difficultés pour le maintien du projet sont apparues lorsque des membres du circuit ne respectaient pas les plans et le calendrier initialement prévus. Malheureusement, deux membres d'un même circuit n'ont jamais apporté la moindre contribution, de sorte que les deux écoles restantes n'ont pas eu beaucoup de possibilités d'échanger des étoiles ou des informations via Internet.

Un autre aspect qui ne s'est pas pleinement développé au cours du projet était l'interaction directe entre les enfants. Ceci préoccupait déjà certains participants à la mi-parcours du projet. En énumérant les aspects qui ne plaisaient pas aux enfants, le participant slovène a mentionné que les enfants n'aimaient pas:

- que leurs messages restent sans réponse;
- attendre la réponse trop longtemps;
- que les étoiles voyagent trop longtemps ou que notre école partenaire à Malte ne réponde pas;
- écrire des messages à la maison.

Par contre, les enfants aimaient/souhaitaient:

- que les élèves d'autres pays répondent plus vite;
- davantage de contributions du type jeu (quiz, etc.);
- l'aspect interactif du site.

Certains enseignants se sont efforcés d'encourager la communication entre les classes de diverses manières. Ainsi, l'enseignant autrichien a suggéré

de nommer des groupes d'élèves responsables chacun d'un pays de nos écoles partenaires. Ces groupes de travail sont supposés vérifier s'il y a des messages et répondre au moins une fois par semaine. Nous espérons ainsi rendre la communication entre nos pays plus fluide.

Un problème souvent rencontré par les enseignants était la compétence limitée des enfants dans la langue étrangère cible, qu'ils n'apprenaient que depuis un an ou deux. Ainsi, l'enseignant autrichien a noté que « l'aide de l'enseignant est nécessaire parce que les élèves autrichiens de 3e année ne peuvent pas écrire en anglais. Nous avons donc décidé de fait quelque chose de très simple et ne leur avons fait écrire que de courtes phrases pour accompagner leurs images. » D'autres participants ont commenté qu'ils auraient préféré voir davantage de travail des enfants et moins d'influence des enseignants.

Annexe 1: Questionnaire d'évaluation

Section A: Préparation

1. Jugez-vous que vous avez été suffisamment informé(e) à propos du projet avant le démarrage?
2. Y a-t-il des informations dont vous pensez rétrospectivement qu'elles n'ont pas été gérées correctement, et qu'il aurait été utile de connaître?

Section B: Organisation du circuit

3. Tous les membres de votre circuit étaient-ils à Graz pour l'atelier de septembre?
4. Avez-vous le sentiment que tous les membres de votre circuit ont collaboré?
5. Pensez-vous que le degré de collaboration était lié aux contacts personnels établis à Graz?
6. Dans quelle mesure était-il facile/difficile aux membres de votre circuit de respecter les dates d'envoi/accueil des étoiles? Comment avez-vous géré les retards?
7. Y a-t-il eu au cours du projet des difficultés qui ont été résolues au sein du groupe, sans intervention de l'équipe de coordination?

Section C: Considérations pratiques: enseignement/apprentissage

8. Dans votre travail, êtes-vous responsable d'une classe toute la journée (enseignant aux enfants diverses matières) ou voyez-vous des groupes d'enfants de différentes classes spécifiquement pour l'enseignement de langue?
9. Dans quelle mesure était-il facile/difficile pour vous d'incorporer le projet « Etoiles » à vos séances ordinaires d'enseignement de langue?
10. Le projet « Etoiles » (contenu) a-t-il été perçu comme quelque chose en plus, venant s'ajouter aux exigences du plan d'études établi, ou avez-vous pu incorporer le projet aux autres exigences pour l'enseignement de langue? Comment?
11. Jugez-vous que votre participation a exigé un travail de planification et de préparation supplémentaire éprouvant, et que vous vous en seriez bien passé?
12. La participation vous a-t-elle imposé des heures de travail supplémentaires, éventuellement le week-end ou après les heures de classe?

13. Avez-vous le sentiment que votre propre enseignement a changé par suite de l'utilisation accrue des TIC?
14. Votre participation au projet a-t-elle eu un impact sur vos rapports avec d'autres membres du corps enseignant?
15. Vous êtes-vous appuyé(e) sur l'assistance des autorités scolaires et de vos collègues? Cette aide était-elle facile à obtenir?
16. Dans quelle mesure était-il difficile de préparer les enfants au projet?
17. Que pensez-vous que vos élèves ont appris grâce à la participation à ce projet?
18. Du point de vue de l'apprentissage de la langue, comment pensez-vous que la participation au projet a pu aider ou entraver les enfants?

Section D: Aspects techniques

19. Parmi les aspects ci-après, lesquels ont constitué un problème pour vous:
 - a) Accès insuffisant aux ordinateurs à l'école
 - b) Ordinateurs trop vieux/lents à l'école
 - c) Accès insuffisant à Internet à l'école
 - d) Accès Internet trop lent à l'école
 - e) Maîtrise technique insuffisante de votre part
 - f) Maîtrise technique insuffisante de la part des enfants
 - g) Autre problème technique rencontré
20. Le site web était-il facile à utiliser?
21. Le site web était-il conçu de façon attrayante?
22. Quelles fonctions/possibilités auriez-vous aimé trouver sur le site?
23. Avez-vous trouvé le forum des enseignants utile?
24. Les enfants dans votre classe ont-ils lu les contributions des enfants d'autres classes?
25. Les enfants dans votre classe ont-ils envoyé des e-mails à d'autres enfants d'autres classes?
26. Les enfants dans votre classe ont-ils reçu des e-mails d'autres enfants d'autres classes?

Section E: Soutien du CELV

27. Jugez-vous que vous avez été soutenu(e) rapidement et efficacement par l'équipe de coordination lorsque c'était nécessaire?
28. Etes-vous satisfait(e) du soutien de l'équipe de coordination?
29. A quel stade du projet pensez-vous que le soutien était le plus nécessaire: au début, à mi-parcours ou à la fin?

Section F: Commentaires généraux

30. Quelle est la plus grande satisfaction que vous avez tirée de votre participation au projet?
31. Quel est votre plus grande déception par rapport à votre participation au projet?
32. Quelle était à votre sens la plus grande difficulté/carence du projet?
33. Quelle était la principale force du projet?
34. Recommanderiez-vous des expériences similaires à vos collègues? Pourquoi?
35. Pensez-vous que vous continuerez à utiliser les TIC dans l'enseignement de langue? Pourquoi?

Avez-vous d'autres commentaires à propos du projet que vous souhaitez partager avec nous?

Annexe 2: Communication du projet

Cette annexe présente des références aux diverses manières dont le projet a été promu dans certains pays participants.

Communication à Malte

- Le projet « Etoiles » a été présenté au cours d'un séminaire d'une demi-journée à l'intention des fonctionnaires de l'éducation. Ce séminaire était organisé par le directeur des TIC afin de présenter divers projets TIC réalisés dans diverses écoles. Des détails sur la genèse et la réalisation du projet ont été fournis, de même que des informations sur la participation des enfants et l'impact du projet sur leur apprentissage.
- En mars, une présentatrice de la télévision locale a invité quelques enfants de notre école dans son émission pour y parler de ce qu'ils faisaient d'intéressant à l'école à ce moment donné. Cinq élèves de la classe 5B ont participé à l'émission et parlé du projet « Etoiles ». L'étoile, une présentation des étoiles, des poèmes consacrés aux étoiles et des cartes postales adressées aux diverses étoiles ont été montrés à la télévision locale, suscitant un vif intérêt des spectateurs sur place et à la maison.
- Les coordinateurs maltais ainsi que les participants au projet ont été interviewés par un professeur d'informatique travaillant au bureau du directeur des TIC. L'interview, accompagnée de photos, a été publiée dans le bulletin informatique *Computerwise* (mars, 2002, n° 7).

Communication en Espagne

Le projet « Etoiles » a bénéficié d'une certaine publicité au sein de l'école participante espagnole, dans la ville et même dans le pays, grâce aux mesures suivantes:

- réunions du corps enseignant au début de l'année scolaire pour présenter le projet et l'approuver;
- présentation formelle au Conseil scolaire et aux autorités de l'enseignement, pour approbation et inclusion au programme de l'année;
- magazines scolaires adressés aux enfants, aux parents et à la communauté dans son ensemble (*La Ardilluca* / décembre 2001 et avril 2002, et *La Ardilla*, juin 2002);
- émission radio (COPE Cantabria, février 2002);

- conférences de formation continue des enseignants (CPR de Santander, TEFL Conference, mai 2002);
- publications professionnelles (ouvrage publié à l'occasion de la conférence d'enseignants « *Escuela y Sociedad* » en juin 2002).

Démultiplication des résultats et promotion du projet en Pologne

En Pologne, le projet a été présenté quatre fois dont trois fois à l'Ecole n° 35 de Rzeszów.

- La première présentation s'adressait à une trentaine de bénéficiaires dont les autorités de l'école, les stagiaires du Collège de formation des maîtres de langues étrangères de Rzeszów et les parents d'élèves. Son objectif principal était de présenter l'idée du projet, d'encourager les participants à l'appuyer, voire s'engager dans sa réalisation.
- La seconde présentation a eu lieu à la même école, mais elle avait un caractère différent de la première. Elle s'est tenue à l'occasion de la visite à l'école (printemps 2002) de Christian Sahuc, Attaché de coopération et de l'éducation internationale de l'Ambassade de France en Pologne. Il s'agissait cette fois-ci de montrer la manière de travailler avec le site web et les résultats du travail. L'Attaché, en compagnie de deux directeurs d'école et de deux stagiaires de collège, a été invité à deux leçons pendant lesquelles les apprenants ont eu l'opportunité de présenter le produit de leur travail: étoiles-jouets, albums des étoiles sur le site, albums en version papier, pièce de théâtre, poèmes dont ils étaient auteurs.
- Les résultats du projet ont été présentés également à 3 professeurs et à 19 jeunes apprenants français, venus à l'école n° 35 de Rzeszów dans le cadre d'un échange scolaire, ainsi qu'à d'autres classes de cette école. A chaque fois, il a éveillé un vif intérêt et la fascination par les capacités des élèves à créer des choses originales et ressortant de la pédagogie traditionnelle.
- La quatrième présentation a eu lieu à Łowicz, province de Varsovie, le 9 mars 2002 dans le cadre de la réunion annuelle, en présence de l'Inspectrice générale du ministère de l'Education Nationale de Varsovie, Krystyna Kowalczyk et des représentants de l'Ambassade de France en Pologne. Elle s'adressait aux directeurs et aux responsables des sections françaises dans les collèges de formation des maîtres de langues étrangères (une vingtaine de personnes). Cette présentation avait pour objectif de rapprocher et de propager l'idée de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du FLE en montrant les résultats concrets obtenus dans les classes participant au projet. Cette présentation a suscité beaucoup de questions et de réflexions sur la possibilité d'intégrer les TIC au programme de la didactique du FLE.

Le site web, ainsi que les principes de l'approche propageant l'enseignement et l'apprentissage de langues assistés par l'ordinateur et Internet ont été également sujets d'une présentation adressée aux professeurs en formation au CAVILAM de Vichy (France) en module « Média et Internet dans l'enseignement du FLE » (juillet 2002).

Annexe 3: Réponses au questionnaire d'évaluation

Cette annexe contient les réponses données par les participants aux questions d'évaluation.

Section A: Préparation

Les participants avaient-ils le sentiment d'avoir été suffisamment informés, ou y avait-il des informations dont ils pensaient rétrospectivement qu'elles n'avaient pas été gérées correctement, et qu'il aurait été utile de connaître?

	Information avant le lancement du projet	Informations qui auraient pu être utiles
Malte	Non, je n'ai pas été suffisamment informée avant le démarrage du projet, c'est-à-dire avant la réunion de septembre à Graz. J'en ai entendu parler par pure coïncidence.	J'aurais aimé en savoir davantage sur la façon dont la phase pilote du projet a été réalisée.
Allemagne	Pas du tout. En fait, je n'avais aucune autre information sur l'intention du projet.	Même si le titre « atelier » était évident, je n'avais aucune information à l'avance sur les activités attendues après la réunion de Graz.
Estonie	Je dois dire que je n'ai pas eu suffisamment d'informations sur le projet avant de venir à Graz, mais je considère que c'est ma faute, puisque je n'en ai pas moi-même pas demandées.	Je ne pense pas qu'il y ait eu des informations mal gérées, mais toute information supplémentaire aurait été utile.
Slovénie	Oui.	Non.
Lettonie	Non, je n'étais pas informée. J'ai reçu l'information assez tard et je n'avais qu'une vague idée qui était très différente de la réalité, mais cela n'a pas posé de problème.	Pas pour moi. Je pense que c'était difficile pour les personnes qui ne participaient pas vraiment elles-mêmes au projet de s'impliquer, de s'intéresser et de se souvenir de tout pour le compte de quelqu'un d'autre.
Norvège	Oui.	Non.
Hongrie	Oui, je pense qu'on nous a fourni l'information dont nous avons besoin lors de l'atelier de septembre.	Non, pour moi, le seul problème était que même si nous avons eu des sessions sur la numérisation et l'édition, le temps n'a pas suffi à développer un savoir-faire.
Pologne	J'ai été bien informée par la coordinatrice polonaise du projet, Mme Helena Leja, avant le début du projet.	Il n'y avait pas de telles informations.
Espagne	----	----
Hollande	Oui, mais à un stade très tardif.	Non.
République tchèque	Oui, grâce à notre séminaire à Graz.	Je ne vois rien qui ait été mal géré.

	Information avant le lancement du projet	Informations qui auraient pu être utiles
Islande	Oui, mais une liste de diffusion dès le départ aurait été utile.	Non.
Suède	Non.	J'aurais dû participer à l'atelier de Graz.
Pologne	Oui, j'ai participé à la première phase de pilotage, c'est pourquoi je savais de quoi il s'agit.	Il y avait des problèmes avec des participants (Arménie).
Lituanie	Non, je n'ai pas été suffisamment informée. Les représentants du ministère de l'Éducation de Lituanie ne m'ont pas informée du but du séminaire. J'ai appris que notre pays devrait participer au projet juste au début du séminaire	Il me manquait des informations sur l'organisation des leçons.

Section B: Organisation du circuit

- Tous les membres de votre circuit étaient-ils à Graz pour l'atelier de septembre?
- Avez-vous le sentiment que tous les membres de votre circuit ont collaboré?
- Pensez-vous que le degré de collaboration était lié aux contacts personnels établis à Graz?

	Membres du circuit à Graz	Avez-vous le sentiment que tous les membres de votre circuit ont collaboré?	Pensez-vous que le degré de collaboration était lié aux contacts personnels établis à Graz?
Malte	Oui.	Oui.	Je dirais que oui, on savait avec qui on est en contact et avec qui on « parle », notamment lorsqu'il s'agissait d'utiliser le forum. Le contact personnel établi à Graz a également aidé lorsqu'il s'agissait de contacter des membres du circuit pour des informations de base, par exemple pour savoir si l'étoile était bien arrivée. Ceci a essentiellement été fait par e-mail personnel. Une espèce d'amitié s'est développée entre les membres du circuit.
Allemagne	Oui.	Oui.	Oui.
Estonie	Oui.	Oui, je pense.	Oui, absolument.
Slovénie	Non, Jeanette n'y était pas.	Pas du tout. Nous n'avons eu de nouvelles de Harald qu'une seule fois au début. Pour ce qui est de Malte, seule Maria nous a contactés. Toutefois, je pense qu'il est préférable que l'enseignant qui est en classe avec les élèves soit en contact avec les autres membres du circuit.	Je n'en suis pas sûre, mais j'ai collaboré davantage avec Kati et Maria parce que nous avons passé davantage de temps ensemble à Graz.
Lettonie	Non.	Oui, pour la plupart. J'ai eu quelques problèmes avec l'équipe norvégienne, j'ai obtenu très peu d'informations alors que j'en avais parfois vraiment besoin. Mais les équipes hongroise et autrichienne étaient excellentes.	Oui, pour la plupart. Même si les Autrichiens ont changé d'avis et qu'une autre école avec d'autres personnes a été impliquée, cela n'a pas posé de problème, grâce aux interlocuteurs très agréables et intéressés.
Norvège	Non.	Oui.	Oui.

	Membres du circuit à Graz	Avez-vous le sentiment que tous les membres de votre circuit ont collaboré?	Pensez-vous que le degré de collaboration était lié aux contacts personnels établis à Graz?
Hongrie	Non. Christa était nouvelle, mais je pense que c'est elle qui a fait le meilleur travail.	Je pense que chacun d'entre nous s'est efforcé de faire de son mieux.	L'atelier de Graz a beaucoup aidé. C'est toujours plus facile de contacter quelqu'un que l'on a déjà rencontré. Mais je pense que beaucoup dépendait de l'enthousiasme.
Pologne	Les membres du circuit de Pologne, d'Andorre et de France n'étaient pas à l'atelier.	A mon sens, la collaboration était ample.	Je ne peux pas répondre, car je n'ai pas participé au séminaire de Graz.
Espagne	Aucun.	Pas beaucoup, à part Stan de Pologne.	Je pense que cela aurait été différent si nos partenaires avaient été à Graz.
Hollande	Je n'y étais pas moi-même.	Certainement pas.	----
République tchèque	Non.	Ils ont essayé, mais puisqu'ils avaient été absents de l'atelier, c'était assez difficile au début.	En partie. En partie aussi, la collaboration était plus facile si les partenaires partageaient les mêmes antécédents pour le projet.
Islande	Je n'y étais pas.	Je n'ai jamais reçu d'étoile.	----
Suède	Je ne sais pas.	Non, moi pas.	Oui, pour eux.
Pologne	Non. Le professeur d'Arménie n'a pas participé à l'atelier – c'était l'autre professeur qui a été à Graz.	Non.	Oui, mais il manque la coopération avec l'école, surtout avec le directeur de l'école. Le directeur de l'école doit être informé de notre travail pour nous aider ensuite.
Lituanie	Non, seulement ceux de la Pologne.	Oui, mais on pourrait faire plus de choses en commun – par exemple, des concours pour les élèves, des jeux, etc.	Oui.

	Facilité de respecter le calendrier au sein du circuit	Comment avez-vous géré les retards?	Problèmes en cours de projets résolus par le groupe, dans intervention de l'équipe?
Malte	Respecter les délais n'était pas un gros problème dans notre cas. C'était surtout difficile autour de Noël, même si les coordinateurs du projet avaient alloué davantage de temps.	J'ai normalement informé les autres membres du circuit que l'étoile arriverait en retard parce que...	Nous avons essentiellement résolu nos problèmes entre nous. Au départ, lorsque j'ai eu des problèmes techniques, j'ai contacté Mario Camilleri personnellement.
Allemagne	Il y a eu des retards, mais nous n'avons pas eu de problèmes.		Non.
Estonie	L'ambiance dans notre circuit était très compréhensive, et les rares retards n'ont pas causé de gros problèmes ni de malentendus.		Tous les problèmes/questions ont été résolus entre nous.
Slovénie	A Graz, nous pensions que cela allait marcher, mais la réalité était parfois différente. J'ai moi-même oublié d'expédier la dernière étoile à Malte.	Nous avons informé l'école qu'il y aurait un petit retard, et c'était OK.	Mes élèves et moi-même avons eu le problème de ne pas savoir quand nos étoiles sont arrivées à Malte. Maria s'en est donc occupé pour Jeanette. A mon avis, le mieux est qu'un même enseignant fasse tout: travailler dans la classe et aider les enfants à envoyer leurs messages.
Lettonie	C'était une bonne chose d'avoir tout le plan de l'année à l'avance. Parfois, mon équipe avait quelques jours de retard en raison du développement des photos ou d'autres petites difficultés. Il en a été de même une fois pour l'équipe hongroise.	Nous nous sommes informés mutuellement par e-mail, et cela n'a pas posé de problème.	Uniquement en ce qui concerne les petits retards.
Norvège	Pas de retards.		Pas de difficulté.
Hongrie	Nous n'avons pas eu de gros problèmes grâce au planning approprié élaboré ensemble à Graz. J'ai essayé d'expédier les étoiles en temps voulu et j'espère que les colis sont également arrivés sans retard. Je n'ai pas reçu de		Non, pas à ma connaissance.

	Facilité de respecter le calendrier au sein du circuit	Comment avez-vous géré les retards?	Problèmes en cours de projets résolus par le groupe, dans intervention de l'équipe?
	feed-back négatif de Daina.		
Pologne	Cela semblait être un problème au début, mais au fil du temps, nous avons su gérer les retards. Nous avons commencé à travailler avec l'étoile suivante sans l'avoir reçue, il suffisait d'informer correctement les enfants à son sujet.		Pas de telle difficulté.
Espagne	Il y a parfois eu des retards qui perturbaient beaucoup les enfants, nous avons donc dû rappeler les dates à nos partenaires par e-mail. Dans de tels cas, les enfants ne voulaient pas expédier l'étoile à la date convenue, car ils souhaitaient la garder plus longtemps.		Il n'y a pas eu de difficulté importante.
Hollande	Après plusieurs e-mails et appels téléphoniques, j'ai obtenu l'adresse postale et l'adresse électronique correctes de Chypre. Après avoir envoyé une étoile, nous en avons reçu une autre. Ce fut la fin des contacts. Nos e-mails sont restés sans réponse.		Non.
République tchèque	Je pense que nous avons assez bien réussi. Les semaines de transition ont beaucoup aidé.		Il y a eu quelques difficultés à amener tous les membres du circuit à rejoindre le groupe. Mais nous y avons finalement réussi.

	Facilité de respecter le calendrier au sein du circuit	Comment avez-vous géré les retards?	Problèmes en cours de projets résolus par le groupe, dans intervention de l'équipe?
Islande	Nous avons expédié la première étoile et nous sommes lancés dans beaucoup de travail et de grandes attentes pour l'arrivée d'une autre étoile, qui n'est jamais venue. Nous avons essayé de suivre le projet sur Internet.		
Suède	Difficile.		Pas à ma connaissance.
Pologne	C'était difficile pour certains à cause des fêtes et les jours fériés dans leurs écoles. Peut-être à cause de problèmes avec la connexion.		Oui. Nous recevions toujours les étoiles en retard. Dans ce cas, j'étais obligée de travailler avec les élèves sans étoile-jouet. Les participants n'ont pas travaillé selon le calendrier. C'était mauvais.
Lituanie	Il était bien difficile de respecter les dates de réception. Il y avait de grands retards de la part de l'Andorre: presque toutes les étoiles arrivaient la dernière semaine ou le dernier jour. Donc on travaillait sur la version d'Internet. Et ce n'était pas facile, parce que les professeurs devaient toujours mettre plus d'efforts pour créer une atmosphère joyeuse. Et quand l'étoile arrivait, on prenait des photos et bien vite on était obligé de l'envoyer dans un autre pays.		Non..

Section C: Considérations pratiques: enseignement/apprentissage

- Dans votre travail, êtes-vous responsable d'une classe toute la journée (enseignant aux enfants diverses matières) ou voyez-vous des groupes d'enfants de différentes classes spécifiquement pour l'enseignement de langue?
- Dans quelle mesure était-il facile/difficile pour vous d'incorporer le projet « Etoiles » à vos séances ordinaires d'enseignement de langue?
- Le projet « Etoiles » (contenu) a-t-il été perçu comme quelque chose en plus, venant s'ajouter aux exigences du plan d'études établi, ou avez-vous pu incorporer le projet aux autres exigences pour l'enseignement de langue? Comment?

	Responsabilités de travail	Facilité d'incorporation du projet	Surplus ou partie du programme établi
Malte	Je vois les classes uniquement à titre de soutien. C'est Jeanette qui est responsable de la classe toute la journée.	C'était assez facile. J'ai intégré le projet aux leçons d'anglais dans toute la mesure du possible.	Si possible, j'ai intégré le projet, mais par moments il venait en plus. J'ai parfois eu du mal à insérer les leçons consacrées au projet et à m'occuper également de l'utilisation de l'ordinateur par les enfants.
Allemagne	Etant directeur d'école, j'ai dû confier le projet à divers enseignants.	Les étoiles se sont très bien accordées avec les cours ordinaires, les thèmes étant similaires.	Notre programme prévoit de la place pour des activités extracurriculaires. Il n'y a donc pas eu de difficultés. Intégration aux leçons ordinaires.
Estonie	Je n'étais pas chargée d'une classe et ne voyais les classes que pour les cours d'anglais.	Ce n'était pas facile, puisque notre système scolaire est basé sur les résultats d'examens et de tests. Mais j'avais une leçon supplémentaire par semaine que je pouvais utiliser à mon gré, ce qui a facilité les choses.	Nous avons néanmoins réussi à faire certaines choses en classe pendant les leçons également. Il y avait beaucoup de sujets à discuter, tels que le temps, ce qu'on aime ou n'aime pas. J'ai également demandé à mes élèves de faire des dessins et d'écrire des textes à la maison.
Slovénie	Je vois différentes classes spécifiquement pour les cours de langue.	C'était un peu difficile, parce que nous établissons les plans fin août, et je ne savais pas alors que nous allions participer à ce projet.	J'ai réussi à incorporer les quatre étoiles dans le plan d'études établi comme lecture supplémentaire sur Internet.

	Responsabilités de travail	Facilité d'incorporation du projet	Surplus ou partie du programme établi
Lettonie	Je suis uniquement enseignante d'anglais, et je vois mon groupe 4 fois par semaine pendant 40 minutes.	Ce n'était pas facile, parce que je ne pouvais pas voir mes élèves davantage, sauf à deux occasions lorsque nous sommes partis en excursion.	J'ai incorporé le projet au plan d'études, choisissant les sujets requis du programme lorsque l'étoile donnée s'y intéressait. Parfois, j'avais 25 minutes d'enseignement ordinaire et 15 minutes consacrées au projet. Les élèves ont fait des dessins et de petits travaux manuels à la maison.
Norvège	Groupes d'enfants de différentes classes, spécifiquement pour le cours de langue.	Facile, mais je n'ai pas pu effectuer beaucoup de travail.	C'était en plus.
Hongrie	Je vois des groupes d'enfants de différentes classes, spécifiquement pour le cours de langue.	J'ai eu certaines difficultés. Au début, les enfants étaient si enthousiasmés par les étoiles qu'ils ne voulaient rien faire d'autre que de jouer avec elles. J'ai donc décidé d'utiliser l'étoile en visite comme co-enseignant ou enseignant assistant. Au printemps, lorsque l'emploi du temps des enfants à l'école est devenu de plus en plus chargé, il était plus difficile d'incorporer les étoiles aux cours de langue ordinaires.	Les deux. La plupart du temps, cela s'est bien passé sans aucun problème. Lorsqu'un sujet semblait passionner les enfants, nous avons passé du temps supplémentaire dessus. Mais cela signifiait que nous ne pouvions pas couvrir certaines parties du plan d'études. J'ai donc dû consacrer moins de temps à la dernière étoile.
Pologne	Je vois des enfants de différentes classes spécifiquement pour les cours de langue.	Ce n'était pas facile d'incorporer le projet Etoiles. Il y a eu des problèmes pour obtenir la salle d'informatique, car d'autres enseignants l'utilisaient.	D'une façon générale, c'était perçu comme quelque chose en plus; toutefois, certaines idées étaient en convergence avec notre programme établi.
Espagne	Belén et moi-même sommes enseignantes d'anglais. Cela signifie que nous enseignons uniquement l'anglais à un groupe, 3 heures par semaine. J'ai également emmené les trois groupes de 4e année dans la salle d'informatique une fois par	Très facile, car cela s'accordait parfaitement avec un programme basé sur des thèmes.	Nous avons pu l'intégrer dans un plan d'études transcurriculaire.

	Responsabilités de travail	Facilité d'incorporation du projet	Surplus ou partie du programme établi
	semaine (45 minutes par groupe).		
Hollande	Du fait de la pénurie de personnel, j'ai travaillé comme institutrice l'année dernière.	Facile, les enfants s'intéressent à l'anglais comme aux ordinateurs.	Le projet Etoiles a été incorporé aux exigences de l'enseignement de langue, ainsi qu'aux leçons de biologie et de géographie. En Hollande, nous avons beaucoup de liberté dans notre plan d'études.
République tchèque	Je vois les groupes d'enfants pour les cours de langue uniquement.	Je pense que c'était la même difficulté que pour incorporer quoi que ce soit. Lorsque le projet est devenu une partie de l'enseignement ordinaire, le travail avec lui est devenu possible.	Le projet a été incorporé à l'enseignement. Les enfants plus jeunes l'ont utilisé pour s'entraîner à raconter des histoires dans la classe – généralement sur la base des histoires imprimées des étoiles. Les plus âgés ont avant tout utilisé le projet comme moyen de communication (essayant d'envoyer des messages électroniques à d'autres élèves) et comme source pour la pratique de la lecture et les discussions en travaillant sur les ordinateurs.
Islande	Je suis l'un et l'autre, chargé d'une classe et enseignant de langue.	C'était facile. C'est très intéressant pour les élèves d'avoir des tâches s'inscrivant dans la vie réelle.	Les deux, en le combinant avec le travail sur des thèmes et comme tâche spéciale.
Suède	Groupes d'enfants de différentes classes, spécifiquement pour le cours de langue.	C'était OK.	C'était en plus.
Pologne	J'ai des cours avec plusieurs classes.	Non, je n'ai pas eu de problèmes.	Le projet était intéressant et le travail avec les élèves m'a donné la satisfaction. C'était quelque chose de différent par rapport aux leçons habituelles.

	Responsabilités de travail	Facilité d'incorporation du projet	Surplus ou partie du programme établi
Lituanie	J'ai des cours de français avec plusieurs classes.	Au début, il m'était assez difficile d'intégrer le projet avec les étoiles à mes cours de langue, car il me manquait de l'expérience. Mais les premiers bons résultats et l'enthousiasme de mes élèves m'ont encouragée, et la suite du projet a bien fonctionné.	On pourrait dire qu'on a réussi à l'intégrer entièrement. Comme le matériel de notre manuel est assez vieilli et correspond très peu au quotidien, on en a extrait tout le matériel grammatical et certains textes pour le lexique. Parallèlement on a préparé du matériel extrait de l'Internet et des exercices de grammaire supplémentaires, parce qu'on s'est rendu compte que les connaissances de français de nos élèves ne correspondaient pas à celles des élèves des autres pays et à beaucoup d'activités d'apprentissage de la langue. Pendant le séjour d'une étoile, on travaillait sur le matériel préparé pour le projet ; et après son départ, on faisait une sorte de révision (lecture des textes non utilisés pendant le séjour et exercices grammaticaux et lexicaux à l'aide du manuel). Nos élèves étaient obligés de travailler beaucoup plus que d'habitude, mais il y a eu très peu de mécontentement concernant les heures supplémentaires à effectuer en utilisant leurs manuels. Bien souvent les enfants me demandaient de rester avec eux pour travailler au laboratoire informatique.

- Jugez-vous que votre participation a exigé un travail de planification et de préparation supplémentaire éprouvant, et que vous vous en seriez bien passé?
- La participation vous a-t-elle imposé des heures de travail supplémentaires, éventuellement le week-end ou après les heures de classe?
- Avez-vous le sentiment que votre propre enseignement a changé par suite de l'utilisation accrue des TIC?

	Planification supplémentaire	Heures supplémentaires	Changement de l'enseignement personnel
Malte	Oui, la planification a constitué une charge supplémentaire et a exigé davantage de temps et d'assistance.	J'ai dû travailler davantage le week-end.	Oui, j'ai dû modifier ma manière d'enseigner en intégrant davantage les TIC.
Allemagne			Non.
Estonie	Parfois, je me sentais vraiment sous pression en raison d'événements imprévus (la classe n'était pas présente, les ordinateurs ne marchaient pas, les élèves étaient fatigués).	Oui, cela a signifié du travail supplémentaire pour moi, mais pour la plupart, j'y ai tout de même pris plaisir. Je regrette de ne pas avoir pu présenter tout le matériel que nous avons réussi à réaliser au cours de l'année.	C'est difficile à dire, mais j'espère que quelque chose a changé. Tout au moins, j'ai mieux fait connaissance de mes élèves dans des activités après la classe, et cela a contribué à créer une ambiance différente en classe. Dans notre école, les élèves apprennent l'informatique dès la première année; de ce fait, la plupart d'entre eux la maîtrisent bien et ne trouvent plus cela tellement attrayant.
Slovénie	Je suis habituée à être pressée par le temps, cela n'était donc pas du tout éprouvant. Bien entendu, cela supposait une planification supplémentaire, parce que c'était une approche totalement différente à l'enseignement de l'anglais. Mais en fin de compte, c'était très gratifiant pour l'enseignante comme pour les élèves.	Non, seulement quelques jours parce qu'il m'a fallu apprendre à envoyer des photos par Internet.	Je pense que oui. Nous avons déjà lancé un autre projet Internet (l'échange de nounours), et les enfants attendent septembre avec impatience. Ils veulent que je vienne à l'école en juillet et en août, afin que nous puissions voir les messages envoyés par notre nounours Jaka qui est actuellement en route pour l'Australie et va nous envoyer son journal. Je suis plus ouverte et plus prête à essayer dans ma classe de nouvelles approches qui font de

	Planification supplémentaire	Heures supplémentaires	Changement de l'enseignement personnel
			l'enseignement un réel plaisir.
Lettonie	Le projet a exigé une planification supplémentaire, mais puisque je l'avais accepté à l'avance et que cela me plaisait, cela n'a pas posé de problème.	Parfois, cela m'a pris du temps supplémentaire après les cours, mais cela ne me dérangeait pas.	Certainement! Je suis plus à l'aise avec l'ordinateur et j'ai commencé à utiliser l'ordinateur dans mes cours d'anglais en dehors du travail sur le projet.
Norvège	C'était du travail en plus, mais ce n'était pas éprouvant.	Non, tout au plus un peu à la maison, peut-être 20 minutes par semaine.	J'ai toujours utilisé les TIC.
Hongrie	Cela a supposé une planification supplémentaire, mais cela en valait la peine et j'y ai pris plaisir. C'était éprouvant uniquement pendant la visite de la dernière étoile, lorsque j'ai eu l'impression de ne pas pouvoir accéder au site.	J'ai fait tout le travail préparatoire à la maison, mais j'ai dû passer beaucoup plus de temps à l'école après les cours, à attendre que le professeur d'informatique m'aide à numériser les images.	Pas mon enseignement, mais mes aptitudes informatiques. J'ai encore beaucoup à apprendre, mais j'ai pris de l'assurance.
Pologne	C'était un peu éprouvant en raison de problèmes liés à l'utilisation de la salle d'informatique et parce que les aptitudes informatiques des enfants n'étaient pas suffisantes. La planification et la préparation ont également exigé du temps dans une certaine mesure.	La participation a signifié qu'il me fallait parfois rester après l'école.	J'ai acquis certaines nouvelles aptitudes, par exemple celle de planifier et d'organiser de telles activités exigeant la participation active des enfants.
Espagne	Bien entendu, cela exige un travail de planification et de préparation supplémentaire, mais ce n'est pas du tout éprouvant.	En fait, j'ai passé beaucoup d'heures supplémentaires à l'école, mais essentiellement pour résoudre des problèmes techniques, par exemple pour essayer d'éviter que les enfants ne puissent surfer en toute liberté sur le Web ou pour apprendre à utiliser les logiciels, etc.	Cela a changé, mais uniquement dans le sens que nous savons à présent utiliser de nouveaux outils pour effectuer le même type d'activités qu'auparavant: échange d'informations avec d'autres écoles, recherche dans des ouvrages de référence (nous avons à présent tendance à utiliser des ressources en ligne), expression artistique et graphique, écrire à des amis européens...

	Planification supplémentaire	Heures supplémentaires	Changement de l'enseignement personnel
Hollande	Non, c'était un plaisir.	Oui, mais c'est resté dans des limites raisonnables.	Oui et non, parce que nous utilisons déjà beaucoup l'ordinateur. Mais c'était une bonne manière de commencer à utiliser Internet.
République tchèque	Cela a exigé un travail de planification et de préparation supplémentaire. Toutefois, nous n'aurions pas pu faire le travail sans cela. Nous avons essayé de réduire le stress, avant tout lié à l'utilisation de la technologie – des PC assez vieux et pas très fiables. La connexion Internet non plus ne marchait pas toujours bien. Heureusement, la préparation et la planification nous ont permis d'utiliser des versions imprimées et des disquettes à la place.	Oui.	Je pense qu'il s'est développé dans la mesure où j'ai dû essayer d'intégrer les TIC plus que je ne le ferais normalement avec la technologie disponible.
Islande	Cela suppose un travail de planification et de préparation supplémentaire au départ, mais ce n'est pas du tout éprouvant, sauf si l'on rencontre des problèmes comme nous les avons eus, tels que le fait de ne pas recevoir de « cartons à chaussures ». Mais j'ai peut-être eu le tort, en tant qu'enseignant, de ne pas utiliser d'autres méthodes.	Non.	Non.
Suède	En plus.	Non.	Non.
Pologne	Oui, je pense que le travail avec le projet a exigé une planification et une préparation.	Oui, de temps en temps.	Peut être, un peu.
Lituanie	La participation au projet m'avait exigé beaucoup de mon temps; mais pour moi et mes élèves, il était plus intéressant de travailler de telle manière que d'habitude.	Oui.	Oui.

- Votre participation au projet a-t-elle eu un impact sur vos rapports avec d'autres membres du corps enseignant?
- Vous êtes-vous appuyé(e) sur l'assistance des autorités scolaires et de vos collègues? Cette aide était-elle facile à obtenir?

	Participation et impact sur les rapports avec les collègues	Assistance de la part des autorités scolaires et des collègues
Malte	Oui, la majorité du corps enseignant était intéressée par le projet et s'informait de ses progrès.	Oui, et l'aide était toujours disponible.
Allemagne	Non.	Oui.
Estonie	Non, cela n'a pas eu d'impact.	Je n'ai pas eu besoin d'aide supplémentaire, mais mes collègues étaient disposés à m'aider.
Slovénie	La plupart étaient prêts à participer au projet.	Oui. Notre école a été impliquée dans de nombreux projets: le projet scolaire ECO, le modèle LAs, le projet COMENIUS, le projet Ecole saine. Nous vivons et respirons donc avec l'idée de collaborer entre nous et avec d'autres écoles en Europe.
Lettonie	Certains étaient intéressés et posaient régulièrement des questions, et j'essaye à présent de les encourager à travailler davantage avec l'ordinateur avec les jeunes enfants.	Les autorités scolaires étaient ravies que l'école participe à un projet international; cela donne des points de crédit à l'école. Le directeur était heureux que je n'aie pas peur d'entreprendre un tel projet. J'ai été énormément aidée sur le plan technique par le professeur d'informatique.
Norvège	Non.	Non, je n'ai pas eu besoin d'aide de la part des autorités scolaires.
Hongrie	Oui, les enseignants de la classe 4a m'ont beaucoup aidé au cours du projet. Nous étions déjà de bons collègues auparavant, mais grâce au projet, nos rapports sont devenus encore plus proches et meilleurs.	La direction de l'école m'a laissé faire ce que j'étais prêt à faire.
Pologne	J'ai dû négocier avec les autres enseignants pour décider quand et comment je pouvais utiliser la salle d'informatique.	A l'occasion, j'ai été aidée par deux enseignants, le professeur d'informatique et le professeur d'éducation artistique. Cependant, ils n'ont pas eu davantage d'occasions de m'aider du fait du grand nombre d'heures d'enseignement.
Espagne	Certains d'entre eux, surtout ceux de l'école maternelle, ont fait preuve d'un grand intérêt et voulu connaître et discuter le projet, parce que l'approche d'enseignement est assez similaire à celle qu'ils appliquent pour introduire les aptitudes de lecture et d'écriture. En outre, la participation à ce genre de projet est toujours un challenge et une source de	Oui, quoique cela n'ait pas été nécessaire la plupart du temps.

	Participation et impact sur les rapports avec les collègues	Assistance de la part des autorités scolaires et des collègues
	fierté pour l'équipe de direction, de sorte que tout ce qui a trait à la dimension internationale est fort apprécié.	
Hollande	Mes collègues et d'autres écoles ont été très intéressés par le projet.	Non.
République tchèque	Nous avons de bons rapports. Je les ai tenus au courant et ils s'intéressaient à nos réalisations. Un autre membre du corps enseignant a participé. Ma collègue a participé au projet avec des élèves plus jeunes. Cela s'est très bien passé. La principale restriction pour elle était celle du temps.	Nous ne comptons pas sur les autorités scolaires et les collègues, mais lorsque c'était nécessaire, ils ont fait de leur mieux pour nous aider.
Islande	Oui, mais pas par la participation.	Oui, avec les enseignants et le directeur.
Suède	Non.	Non.
Pologne	Oui, j'étais très souvent en contact avec Danute, Helena et les autres.	Oui, un peu.
Lituanie	Oui.	J'ai eu un grand support moral de la part de notre directeur, tandis que le sous-chef qui était tant en faveur du maintien de la langue française dans notre école a souvent causé des problèmes. Le professeur avec qui je travaille m'aidait très peu. Donc j'ai fait tout le matériel et assuré toute l'organisation du travail moi-même. J'ai eu un grand support de la part du professeur d'informatique et d'un professeur de français qui m'ont aidée à organiser l'excursion en ville pour une étoile. La raison d'une telle "aide" est le manque de temps pour préparer les cours. Nos professeurs sont surchargés et ne sont pas disposés à assurer des tâches qui empiètent sur leur temps de loisir.

- Dans quelle mesure était-il difficile de préparer les enfants au projet?
- Que pensez-vous que vos élèves ont appris grâce à la participation à ce projet?
- Du point de vue de l'apprentissage de la langue, comment pensez-vous que la participation au projet a pu aider ou entraver les enfants?

	Préparation des enfants au projet	Apprentissage des enfants	Apprentissage de la langue par les enfants
Malte	Ce n'était pas difficile, l'histoire s'y prêtant aisément.	Tout d'abord, les enfants sont devenus des utilisateurs assurés de l'ordinateur. Ils ont également été encouragés à écrire en anglais sans trop de supervision. Ils aimaient correspondre et se sont ainsi fait beaucoup d'amis.	La langue en tant que telle restait contrôlée par l'enseignant, mais les enfants écrivaient davantage et plus souvent. Ils ne sont pas restés bloqués lorsqu'il s'agissait d'écrire. Ils écrivaient plus volontiers, puisqu'il y avait à cela un but spécifique. En fait, quatorze élèves ont mieux réussi à l'examen annuel d'anglais qu'à l'examen en milieu d'année. Je pense que c'est en partie dû au projet Etoiles.
Allemagne	Pas de difficultés.	Il n'y a pas eu d'évaluation.	A aidé.
Estonie	C'était compliqué de les motiver, parce que les enfants se passionnent et se lassent plus vite que les adultes. Et il a fallu du temps et du travail préparatoire supplémentaire pour préparer toutes les activités.	Ils en savent davantage sur les autres pays et s'y intéressent. Ils ont vraiment pu pratiquer leur anglais, ce qui est l'essentiel. Mes élèves ont également pu présenter davantage d'idées et les voir fonctionner dans la vie réelle (cuisine).	Je suis sûre que les élèves ont fait des progrès au niveau de la langue.
Slovénie	Cela a pris un certain temps d'expliquer les choses.	Ils ont découvert la diversité des cultures et des peuples d'Europe.	Cela a permis beaucoup de pratique de la langue.
Lettonie	L'idée leur a tout de suite plu. Ils étaient fiers d'être le groupe choisi pour le projet et d'avoir accès aux ordinateurs (les autres jeunes apprenants ne l'ont pas). Dans la pratique, ce n'était pas si facile: ils n'avaient aucune connaissance du traitement de texte, tout le travail a pris beaucoup de temps et l'accès aux ordinateurs était limité. Mais il faut dire qu'ils ont acquis	Ils constituaient une bonne équipe après un an de travail commun (c'était plutôt un problème au début de l'année scolaire). Ils en savent davantage sur la vie des enfants dans différents pays européens. Ils se sentent à présent plus à l'aise pour le travail sur ordinateur. Ils ont appris davantage d'anglais. Ils savent parler d'eux-mêmes, de leur classe, de leur école, de leur ville et	Le projet a certainement motivé les enfants à apprendre davantage d'anglais.

	Préparation des enfants au projet	Apprentissage des enfants	Apprentissage de la langue par les enfants
	le savoir-faire assez rapidement.	de leur pays à d'autres à leur niveau.	
Norvège	Facile, les enfants étaient enthousiastes.	Comment utiliser Internet pour la communication.	Le projet a aidé les enfants à voir les similitudes et les différences entre les cultures. Il les a aidés à réaliser l'importance de bonnes aptitudes d'écriture. Il a aidé les enfants à voir comment on peut utiliser Internet pour apprendre d'autrui.
Hongrie	Ce n'était pas difficile du tout, cela a simplement pris beaucoup plus de temps de préparer les plans des leçons et les auxiliaires d'enseignement.	Comment travailler ensemble, apprécier le travail fait par d'autres, utiliser le vocabulaire acquis précédemment dans une situation différente.	Les sujets exigeaient du vocabulaire supplémentaire utile. Ils ont acquis plus facilement et plus rapidement les éléments « enseignés » par les étoiles ou appris avec leur aide. J'espère que leurs aptitudes de compréhension à la lecture se sont développées. Parfois, la gestion de la classe a exigé davantage de temps, de sorte qu'on pouvait consacrer moins de temps au « matériel d'enseignement ».
Pologne	C'était difficile pour eux de mettre leurs propres idées en pratique, ils ont donc eu besoin d'instructions et d'une supervision de la part de l'enseignant.	Ils ont sans aucun doute acquis des aptitudes linguistiques, notamment en matière de vocabulaire.	Cela n'a pas entravé les enfants, mais les avantages ne semblent pas très concluants (enfants trop jeunes?).
Espagne	Pas du tout difficile. Les enfants étaient captivés par l'histoire dès le début et très fiers d'être « la seule école espagnole » participant à un travail aussi fantastique.	Ils sont plus assurés, beaucoup plus autonomes et peuvent résoudre d'eux-mêmes de petits problèmes de communication. Ils ont appris davantage de vocabulaire que prévu et utilisent de façon assez sûre les structures linguistiques. Ils ont également appris des choses sur d'autres peuples dans d'autres pays, leur culture et leur mode de vie. Ils ont appris à réaliser l'importance de tenir ses engagements et à assumer la responsabilité de leur propre travail.	Le projet leur a tellement plu qu'ils souhaitent en apprendre toujours plus. A mon sens, dans les langues, la motivation à apprendre représente 80 % du succès.

	Préparation des enfants au projet	Apprentissage des enfants	Apprentissage de la langue par les enfants
Hollande	Ce n'était pas difficile, parce qu'ils étaient très motivés. Il a fallu davantage d'efforts pour maintenir cette motivation après l'expérience d'échecs de contact.	Ils ont appris que l'aspect communicatif de la langue est plus important que la crainte de faire des erreurs.	
République tchèque	Ce n'était pas difficile de les motiver. Ils ont tous pris plaisir au projet.	A utiliser l'anglais pour communiquer. Les plus âgés ont également en partie appris à travailler sur ordinateur.	Je pense que la nécessité de lire les messages en anglais, de les discuter et de rédiger des réponses les a aidés à apprendre et pratiquer la langue. Ils ont pris de l'assurance. Il semble que cela leur a également donné plus de confiance en eux-mêmes de constater qu'ils étaient capables de communiquer avec succès.
Islande	Pas du tout difficile. Si on peut les intéresser à ce qu'ils font.	Travailler avec l'ordinateur, Internet, écrire des lettres, faire connaissance d'enfants de leur âge de différents pays.	J'enseigne une classe de 3e année. Nous commençons l'anglais en 5e année. Dans ce projet, certains élèves ont fait preuve d'une grande compréhension. La seule aide dont ils ont eu besoin était pour écrire les mots. Pour eux, ce projet était une bonne préparation pour les années à venir.
Suède	Facile.	Davantage d'écriture.	Je pense qu'ils auraient tiré un meilleur profit d'un contact avec une école plutôt qu'un circuit. Les enfants l'ont souvent demandé.
Pologne	Ca exige beaucoup de patience, réflexion et préparation avant de commencer le travail.	Ils ont appris la discipline du travail, travailler en groupe, coopérer en classe, travailler tout seuls, faire des projets, créer des poèmes, présenter leurs idées.	Certains enfants ne savaient pas très bien comment se connecter.

	Préparation des enfants au projet	Apprentissage des enfants	Apprentissage de la langue par les enfants
Lituanie	Non, ce n'est pas difficile, car les enfants aiment les nouveautés.	Les enfants ont appris beaucoup plus de choses que d'habitude. Leur vocabulaire est beaucoup plus riche, ainsi que leurs connaissances de grammaire; ils ont appris à travailler en commun, leurs travaux sont devenus beaucoup plus créatifs; ils sont plus actifs pendant les leçons.	

Section D: Aspects techniques

- Parmi les aspects ci-après, lesquels ont constitué un problème pour vous:
 1. Accès insuffisant aux ordinateurs à l'école
 2. Ordinateurs trop vieux/lents à l'école
 3. Accès insuffisant à Internet à l'école
 4. Accès Internet trop lent à l'école
 5. Maîtrise technique insuffisante de votre part
 6. Maîtrise technique insuffisante de la part des enfants
 7. Autre problème technique rencontré

	1	2	3	4	5	6	7
Malte						Oui.	
Allemagne	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.
Estonie	Parfois, la salle d'informatique n'était pas libre, ou il n'y avait pas d'accès à Internet.		Oui, parfois.		Lorsque j'avais besoin d'aide, je l'obtenais.	Ils étaient pour la plupart bons en informatique	Trop de pannes d'électricité
Slovénie		Oui, au début. (Nous en avons à présent de nouveaux.)		Oui, au début.	Oui.	Oui.	La clé de la salle d'informatique n'était pas toujours disponible.
Lettonie	Oui.			Oui.	Oui.	Oui.	
Norvège	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.
Hongrie	Oui.				Oui.	Oui.	Deux ordinateurs seulement ont accès à Internet. Celui qui se trouve dans la classe est utilisé toute la journée. Je n'ai pu l'utiliser que très rarement. L'autre se trouve dans

	1	2	3	4	5	6	7
							le bureau du directeur adjoint et sert avant tout à l'administration. Le principal problème est que seuls les deux professeurs d'informatique sont autorisés à utiliser le modem. Cela signifie que lorsqu'ils ne sont pas disponibles, personne ne peut accéder à Internet.
Pologne	Oui.	50%.	Non.	50%	Oui.	Oui.	Manque d'accès à Internet des enfants à la maison.
Espagne		Quelques-uns étaient vraiment lents, nous les avons donc utilisés tour à tour.			Oui.	Oui.	Navigation incontrôlée.
Hollande	Non.	Non.	Au début du projet.	Non, parce qu'un accès à large bande est à présent installé.	Non.	Non.	Non.
République tchèque	Oui.	Oui.	Oui, de temps en temps.	Oui.	J'espère que non.	Au début seulement. Ils l'ont vite maîtrisé et beaucoup appris les uns des autres.	
Islande	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.

	1	2	3	4	5	6	7
Suède	Oui.	Oui.	Oui.				
Pologne			Manque d'accès à l'ordinateur à l'école.		Connaissances techniques des apprenants insuffisantes et les miennes aussi.		A cause de grand nombre d'élèves a l'école.
Lituanie				Connexion Internet à l'école lente.	Votre préparation du point de vue technique insuffisante.		

- Le site web était-il facile à utiliser?
- Le site web était-il conçu de façon attrayante?
- Quelles fonctions/possibilités auriez-vous aimé trouver sur le site?
- Avez-vous trouvé le forum des enseignants utile?

	Site facile à utiliser	Site attrayant	Fonctions supplémentaires désirées	Utilité du forum des enseignants
Malte	Oui.	Oui.	Rien ne me vient à l'esprit.	Oui, très utile.
Allemagne	Oui.	Oui.	----	Oui.
Estonie	Oui. Merci, Mario.	Oui, c'était bien.	----	Pas vraiment, parce que j'oubliais de le visiter et qu'il n'était pas fiable pour la transmission des messages.
Slovénie	Oui.	Oui.	Un chat-room pour enseignants.	Oui, même si certains enseignants faisaient défaut. Ils n'y ont pas du tout participé.
Lettonie	Très facile.	Très attrayant.	Tout y était.	Extrêmement utile.
Norvège	Oui.	Oui.		Oui.
Hongrie	Oui, j'ai seulement eu des problèmes avec la numérisation.	Absolument. Il a plu à tous les enfants.		Oui, mais je n'ai pas pu l'utiliser très souvent pour les raisons susmentionnées.
Pologne	Oui, le site était très convivial.	Il a attiré l'attention des enfants, parce que les graphiques étaient plaisants et colorés.	Je n'ai pas remarqué de telles fonctions.	Le forum des enseignants était une très bonne idée.
Espagne	Oui.	Oui.	Une espèce de « profil de la classe » ou de « profil de l'école » uniquement pour les enseignants, indiquant en détail le type d'école où l'on travaille, le nombre d'enfants par classe, etc. Je pense que cela aurait créé un meilleur « sentiment	Très utile, mais je pense qu'on aurait pu l'utiliser davantage. Peut-être que cela fonctionnerait si l'on se fixait des « rendez-vous » dans le forum, comme nous l'avons fait pour l'évaluation du premier trimestre.

	Site facile à utiliser	Site attrayant	Fonctions supplémentaires désirées	Utilité du forum des enseignants
			de communauté » parmi les enseignants. Et plus les enseignants sont proches, mieux cela vaut pour le travail des enfants.	
Hollande	Oui.	Oui.	Non.	Non.
République tchèque	Oui.	Je pense qu'il était adéquat pour les besoins du projet et en fonction des attentes quant à la technologie disponible dans les écoles. Si une technologie plus avancée était disponible d'une manière générale, on aurait pu utiliser des éléments graphiques plus avancés. Mais je pense que ceci a été discuté et expliqué à Graz, et la simplicité du site était un avantage pour les écoles équipées d'une technologie plus ancienne/lente.	Davantage d'éléments graphiques et d'interactivité, mais voir réponse précédente.	Oui, c'était utile de voir le travail fait par d'autres.
Islande	Oui.	Oui.	Je n'en vois pas.	Oui.
Suède	OK.	Oui.	---	Je ne l'ai jamais utilisé.
Pologne	Oui, assez.	Oui, intéressant.	Rien.	En cas de besoin je pouvais présenter mes réflexions.
Lituanie	Oui.	Oui.	---	Juste pour apprendre si une étoile est arrivée à sa destination.

- Les enfants dans votre classe ont-ils lu les contributions des enfants d'autres classes?
- Les enfants dans votre classe ont-ils envoyé des e-mails à d'autres enfants d'autres classes?
- Les enfants dans votre classe ont-ils reçu des e-mails d'autres enfants d'autres classes?

	Enfants ont lu les contributions des autres	Enfants ont envoyé des e-mails à d'autres	Enfants ont reçu des e-mails d'autres enfants
Malte	Oui, notamment lorsque des éléments pratiques, tels que des recettes, étaient publiés sur le site.	Oui, il y a même une élève qui continue à écrire à une autre en Slovénie.	Seulement d'enfants en Estonie.
Allemagne	Oui.	Oui.	Oui.
Estonie	Oui. Au début, ils ont trouvé cela passionnant; par la suite, ils lisaient seulement les textes accompagnés d'images.	Oui, mais nous avons rencontré des difficultés, car dans le cas des enfants, les intérêts sont différents; ils ne possèdent pas de savoir-faire de communication et ne croient qu'aux choses qu'ils peuvent toucher ou goûter. Leur intérêt pour divers domaines de la vie est encore limité, et ils n'ont donc pas grand-chose à écrire.	Oui. Mais comme certains messages étaient difficiles à comprendre, ils n'ont pas pu répondre. L'école craignait l'attaque de virus et pendant assez longtemps, nous n'étions pas autorisés à lire le courrier électronique. La classe ayant une seule adresse e-mail, on ne pouvait pas lire le courrier si quelqu'un avait entré un mot de passe erroné à trois reprises.
Slovénie	Oui.	Oui, ils l'ont fait une fois, mais n'ont reçu que deux réponses et étaient vraiment déçus.	Deux, et un message d'une école primaire italienne qui avait probablement visité notre site web.
Lettonie	Oui, mais pas autant que je l'aurais souhaité.	A quelques reprises, mais pas autant que je l'aurais souhaité.	Non. Parfois, les enseignants l'ont fait.
Norvège	Oui.	Oui, mais pas beaucoup, faute de temps.	Oui.
Hongrie	Oui. Nous avons essayé de trouver le temps de le faire dans l'après-midi. Je ne pouvais pas les amener tous ensemble à l'ordinateur. Ils y allaient donc par groupes de 4 ou 5. Même ceux qui apprenaient l'allemand étaient intéressés, de même qu'un petit frère de la classe 3a!	Oui, mais quelques rares fois seulement. Une fois, les enseignants autrichiens ont organisé une « journée des langues », et on nous a donné une autre adresse e-mail à utiliser. Ce matin-là, j'avais deux heures libres et je suis resté devant l'ordinateur tout le temps pour saisir immédiatement les messages. J'ai invité les	La journée autrichienne des langues était une tentative intéressante. Un enfant qui avait dessiné une belle carte postale pour les étoiles a reçu un message, de même que les frères Szappanos qui avaient emmené une étoile à la piscine. Les messages sont venus d'Autriche.

	Enfants ont lu les contributions des autres	Enfants ont envoyé des e-mails à d'autres	Enfants ont reçu des e-mails d'autres enfants
		enfants à venir dans le bureau du directeur adjoint, et nous avons commencé à envoyer nos messages. Mais quelque chose n'a pas marché, et nous n'avons pas pu établir le contact.	
Pologne	Ils les lisaient lorsqu'ils avaient accès à Internet à l'école en cours d'anglais. Malheureusement, ils ne pouvaient pas en faire autant à la maison.	Non.	Oui, il y a eu des messages pour toute la classe.
Espagne	Oui, pas seulement sur l'écran, mais aussi imprimées sur papier, de façon à ce qu'ils puissent lire les textes en classe ou à la maison.	Oui, mais seulement pendant une courte période, parce que nous avons eu beaucoup de problèmes de virus arrivant par e-mail.	Oui, surtout des vœux pour les fêtes (Noël, Saint-Valentin, Pâques...) et des réponses aux jeux-devinettes.
Hollande	Oui.	Oui.	Oui.
République tchèque	Oui. Cela leur plaisait, et ils ont essayé d'y réagir.	Cela leur plaisait, et ils ont essayé d'y réagir.	Toutefois, les réactions envoyées individuellement sont souvent restées sans réponse. Peut-être parce qu'ils envoyaient les messages à tous les élèves, pas seulement à ceux de notre circuit.
Islande	Oui.	Oui.	Non.
Suède	Non.	Non.	Non.
Pologne	Très souvent.	De temps en temps.	Oui, plusieurs fois.
Lituanie	Oui.	Oui, ils ont écrit plusieurs messages, mais ils n'ont pas reçu de réponses.	Oui, mais seulement deux.

Section E: Soutien du CELV

- Jugez-vous que vous avez été soutenu(e) rapidement et efficacement par l'équipe de coordination lorsque c'était nécessaire?
- Etes-vous satisfait(e) du soutien de l'équipe de coordination?
- A quel stade du projet pensez-vous que le soutien était le plus nécessaire: au début, à mi-parcours ou à la fin?

	Soutien rapide et efficace de l'équipe	Satisfait du soutien de l'équipe	Stade du projet où l'aide était la plus nécessaire
Malte	Oui.	Oui.	Surtout au début, avant que nous sachions bien utiliser le site.
Allemagne	Oui.	Oui.	Au début.
Estonie	Oui, je pense que cela aurait été le cas.	Je ne crois pas avoir jamais demandé d'aide.	Plutôt au début et à la fin. Un certain feed-back aurait pu être utile.
Slovénie	Oui, très. Merci, Mario et Valerie!	Oui.	Au début.
Lettonie	Tout à fait.	Absolument.	Au début.
Norvège	Oui.	Oui.	Au début.
Hongrie	Oui.	Nous nous sommes soutenus mutuellement par notre travail. J'avais des contacts plus étroits avec les écoles autrichienne et lettone (reçu un colis d'Autriche et envoyé le nôtre en Lettonie).	Avant le démarrage du projet et après le séjour de la 3e étoile. Pendant le séjour de la 1ère étoile, nous étions curieux; pendant le séjour de la 2e étoile, nous avons commencé à sentir le processus; et avec la 3e étoile, tout le monde savait ce qu'il fallait faire et était enthousiaste. Mais pendant le séjour de la dernière étoile, nous étions fatigués et pressés par le temps.
Pologne	Toute l'équipe de coordination a beaucoup aidé.	Oui.	Surtout au début et à mi-parcours, afin d'encourager les participants à travailler.
Espagne			Je pense qu'un soutien est nécessaire sur toute la durée, sans quoi l'enthousiasme initial pâlit.

	Soutien rapide et efficace de l'équipe	Satisfait du soutien de l'équipe	Stade du projet où l'aide était la plus nécessaire
Hollande	Oui.	Le soutien s'est arrêté à partir du moment où le contact avec l'école à Chypre a été établi. On devait réorganiser les groupes, mais cela ne s'est pas fait.	Au début.
République tchèque	Oui, toujours.	Oui, merci.	Surtout au début.
Islande	Oui.	Oui.	Tout au long du projet, car les problèmes peuvent surgir à tout moment.
Suède	Je n'ai jamais demandé d'aide.	Je n'ai jamais demandé d'aide.	Au début.
Pologne	Oui, très souvent.	Oui j'étais toujours contente.	Au début et à la fin.
Lituanie	Oui.	Oui.	Au début.

Section F: Commentaires généraux

- Quelle est la plus grande satisfaction que vous avez tirée de votre participation au projet?
- Quel est votre plus grande déception par rapport à votre participation au projet?
- Quelle était à votre sens la plus grande difficulté/carence du projet?

	Principale satisfaction	Principale déception	Principale difficulté/carence
Malte	C'était une façon « amusante » d'apprendre pour les enfants. Pour la plupart d'entre eux, c'étaient la première fois qu'ils utilisaient un ordinateur pour communiquer avec d'autres. Internet venait d'être installé en classe, et ils n'avaient toujours pas accès au courrier électronique. Le site web était donc un bon – sinon meilleur – moyen de communication. Pour moi, c'était la première fois que je participais à un projet inter-écoles, et je dois dire que c'était très satisfaisant.	Je n'ai pas été déçue par quoi que ce soit.	J'avais pensé qu'il y aurait davantage de communication entre les autres pays, même si l'idée du circuit avait été expliquée à Graz. Nous avons toujours envoyé l'étoile au même pays et reçu une autre étoile d'un même pays. Nous n'avons eu de contacts qu'avec ces deux pays. Même le quatrième pays du circuit n'a pas été impliqué. Peut-être que davantage de coordination, même de la part des écoles elles-mêmes, pourrait déboucher sur une communication plus large. Un autre problème que j'ai constaté concernait l'album de l'étoile et les textes de la classe. Par moments, il était difficile de distinguer où les enfants devaient insérer leurs messages. Nos enfants ont trouvé un peu difficile d'être l'étoile. Ils ont davantage écrit sur ce qu'ils ont fait avec l'étoile et sur son séjour à l'école.
Allemagne	Rencontrer des collègues de différents pays.	Le manque de temps pour que je poursuive le projet personnellement.	Le manque de temps pour que je poursuive le projet personnellement.
Estonie	J'ai pu faire autre chose avec mes élèves; contacts personnels.	Les élèves des différents pays n'ont pas noué de liens d'amitié.	-

	Principale satisfaction	Principale déception	Principale difficulté/carence
Slovénie	Rencontrer des gens nouveaux et découvrir leur culture, me familiariser avec Internet et les projets Internet.	J'étais déçue, parce que mes élèves ont envoyé des e-mails, mais n'ont pas reçu de réponse. Lorsqu'ils ont envoyé les étoiles, ils n'ont pas été informés que l'étoile était arrivée à destination (Malte). J'ai réalisé plus tard que le message était sur le site de l'étoile. Je pensais qu'il serait plaisant de recevoir un message personnel à l'adresse e-mail de mes élèves.	Réelle communication entre les élèves, et peut-être davantage de leur anglais, avec toutes les fautes, et pas le nôtre (celui des enseignants).
Lettonie	La réunion initiale à Graz était très pratique et intéressante. J'ai rencontré beaucoup de professionnels intéressants. L'enthousiasme des enfants était bon, mais ils ne voulaient pas toujours faire les petits travaux supplémentaires.	Le fait que c'est terminé et que je ne peux pas recommencer depuis le début avec un autre groupe d'enfants.	J'aurais aimé avoir plus de temps avec mes élèves et travailler davantage sur le projet, l'approfondir, mais ce n'est pas la faute du projet.
Norvège	Apprenants enthousiastes.	Contacts perdus.	Aucune.
Hongrie	Cela a donné une nouvelle « couleur » à mon travail d'enseignement. C'était un challenge passionnant. Nos rapports avec les enfants et leurs enseignants principaux se sont améliorés. J'ai eu l'occasion de faire la connaissance de nouveaux collègues qui m'ont beaucoup appris.	Je n'ai pas très bien su utiliser le Web.	Les écoles primaires ordinaires en Hongrie ne sont pas suffisamment équipées, et les enseignants ne sont pas bien préparés à la réalisation de projets comme celui-ci.
Pologne	Le plaisir des enfants à travailler sur les choses qui allaient être publiées sur le site.	L'accès insuffisant à Internet à l'école – en raison du plus grand nombre de cours d'informatique dans les grandes classes.	A mon sens, ce projet devrait être conçu pour des enfants un peu plus âgés.
Espagne	Le fait que TOUS les enfants (même les élèves difficiles, lents et faibles) veulent apprendre davantage d'anglais, ou communiquer d'une façon quelconque, et poursuivre ce projet. Ils sont très fiers de leur travail.	Le fait que certains enfants n'ont jamais obtenu de réponse à leurs efforts et que certains n'aient jamais rien eu raconter aux autres sur les pays dont ils étaient chargés.	Garder le contrôle. Les enfants sont si enthousiastes qu'ils vont parfois trop loin. Du point de vue linguistique, je pense que c'est trop difficile pour des enfants de cet âge d'écrire en se mettant à la place d'une tierce personne, ils ont donc mélangé tous les messages des étoiles et aux étoiles, les

	Principale satisfaction	Principale déception	Principale difficulté/carence
			mettant sans distinction dans les albums des étoiles ou dans le profil de la classe.
Hollande	La façon dont mes élèves ont travaillé.	Le manque de réponse de la part des autres écoles dans notre circuit.	---
République tchèque	Les élèves et moi-même avons pris plaisir au projet. Grâce à lui, nous avons utilisé les TIC un peu plus que nous ne l'aurions sans doute fait autrement, et nous les avons utilisés pour une communication réelle. Les enfants étaient assez motivés et intéressés par le projet et les nouveaux messages, même si les autres élèves étaient plus jeunes.	Aucune.	La plus grande difficulté était l'âge des enfants et leur maîtrise de l'anglais. Les enfants tchèques commencent généralement à apprendre l'anglais (ou une autre langue) à l'âge de 9 ans (4e année). Ils ont beaucoup de mal à s'exprimer pour réagir à l'histoire comme ils le voudraient. Toutefois, ils peuvent y parvenir si l'enseignant leur apporte son soutien.
Islande	Avoir ce « réseau d'écoles européennes ».	Ne pas avoir reçu de cartons à chaussures.	Peut-être faut-il trouver le temps de planifier et de trouver une voie à travers le programme scolaire.
Suède	La préparation d'une enveloppe de matériels à envoyer à une autre école.	Mon manque de temps personnel.	Le contact circulaire.
Pologne	J'ai fait tout à temps. Les élèves et les parents étaient contents de ce travail et pour moi, c'était satisfaisant. J'ai présenté deux fois ce projet à l'école.	Le travail dans la classe nombreuse était difficile pour moi (27 élèves)	Manque d'informations officielles à l'école par les organisateurs du projet – manque d'argent pour organiser certaines activités, faire des photos, envoyer des colis etc.
Lituanie	Le reportage de la visite de Bouncy dans notre pays.	Par une grande préparation pour les activités et l'absence de soutien des autres professeurs de français (6 dans notre école).	Le manque du temps pour les activités.

- Quelle était la principale force du projet?
- Recommanderiez-vous des expériences similaires à vos collègues? Pourquoi?
- Pensez-vous que vous continuerez à utiliser les TIC dans l'enseignement de langue? Pourquoi?

	Principale force du projet	Recommander l'expérience	Continuer à utiliser les TIC dans l'enseignement de langue
Malte	La principale force du projet était l'histoire elle-même, qui a lancé les enfants sur l'idée d'un voyage mondial, même s'il n'était qu'européen, visitant divers pays avec les étoiles. L'idée d'envoyer les étoiles en voyage était aussi un grand point fort. L'arrivée de chaque étoile était largement célébrée à l'école, toute l'équipe administrative venant dans la classe 5B pour assister à l'ouverture du colis. Le plaisir des enfants était contagieux. L'autre grande force était le site web, où les messages des enfants sont publiés instantanément et peuvent donc être vus par d'autres au moment même. Le caractère attrayant et convivial du site était une excellente idée et a su maintenir l'intérêt des enfants jusqu'à la fin. Le fait que l'on pouvait insérer des photos et que les enfants pouvaient se voir eux-mêmes et voir les autres a fait qu'ils se sentaient « chez eux » dans le projet.	Oui. Même si la plus grande difficulté d'un tel projet est le manque du temps, et que cela suppose toujours du travail supplémentaire d'insérer un tel projet dans un programme déjà plus que chargé, de tels projets ajoutent du plaisir à l'enseignement et à l'apprentissage.	Comme réponse précédente.
Allemagne	D'avoir motivé les autres enseignants à le soutenir.	Oui. Parce que l'idée d'utiliser la langue dans la pratique et de jeter des passerelles pour les enfants entre les pays européens est excellente.	Cela fait partie du programme.

	Principale force du projet	Recommander l'expérience	Continuer à utiliser les TIC dans l'enseignement de langue
Estonie	Oui, mais cela devrait être plus personnel.	Les TIC dans les cours de langue seront bientôt un must, tout au moins ici en Estonie.	Désolée, je n'ai pas été autorisée à continuer à utiliser l'ordinateur, mais j'espère avoir pu être utile.
Slovénie	L'utilisation d'Internet comme outil d'enseignement.	Je le recommanderais, parce que cela élargit votre horizon.	Oui, parce que je trouve ce travail très gratifiant et que cela me plaît, tout simplement!
Lettonie	D'avoir vu différentes manières d'utiliser les TIC pour enseigner l'anglais aux jeunes apprenants.	Certainement. Ils verront les avantages de l'utilisation d'Internet dans le processus d'enseignement.	Je suis certain que je le ferai. Parce que cela me permet d'enseigner l'anglais selon de nouveaux aspects, que cela change de la routine et que les élèves sont plus motivés à apprendre la langue.
Norvège	Ecrire dans un but donné.	Voir réponse précédente.	Oui, c'est un excellent outil pour soutenir l'apprentissage.
Hongrie	C'était vraiment motivant pour les enfants. C'était quelque chose de nouveau et de passionnant pour eux. Ils attendaient avec impatience le prochain colis, le prochain cours d'anglais, les prochaines activités avec les étoiles. Cela m'a fait réfléchir à des problèmes et à des solutions possibles.	Oui (voir réponses précédentes).	Je sais que je le devrais, mais je ne pense pas que nous ayons l'équipement requis dans notre école. Je rêve de collaborer avec les enseignants d'informatique, mais nous sommes quelque peu isolés les uns des autres en raison du manque de temps, de la pénurie d'ordinateurs, des aspects financiers de l'accès à Internet, des exigences de nos propres domaines d'enseignement, etc. Il serait idéal de profiter de leurs connaissances informatiques pendant les cours de langue et inversement de s'appuyer sur leurs connaissances et aptitudes d'anglais dans les cours d'informatique.

	Principale force du projet	Recommander l'expérience	Continuer à utiliser les TIC dans l'enseignement de langue
Pologne	Le site web attrayant.	Je recommanderais une telle expérience, car elle vaut la peine d'être tentée, notamment avec de petits groupes d'enfants, à conditions qu'ils aient quelques connaissances informatiques de base.	Je vais essayer d'utiliser les TIC, mais cela ne constituera pas l'axe central de mon enseignement.
Espagne	Les jouets ont donné corps à l'histoire.	Bien entendu, je le recommanderais et j'essaye de propager cette idée. Chaque fois que j'en parle à mes collègues, tout le monde se montre très intéressé à y participer d'une façon ou d'une autre.	Oui, parce que cela marche, que c'est créatif, flexible et, si ces raisons ne suffisaient pas, parce que nous vivons au XXI ^e siècle. C'est donc un must et nous devons appréhender les TIC dans un esprit positif et relever le défi.
Hollande	La motivation des enfants à partager des informations dans une langue étrangère.	Oui, parce que c'est un moyen de mettre vos élèves en contact avec d'autres élèves d'une manière éducative.	Oui, nous utilisons déjà les TIC dans toutes les matières.
République tchèque	La communication. Le sentiment que « vos amis » sont tout proches, à votre portée, qu'ils vous attendent avec quelque chose d'intéressant sur le site.	Oui. Je pense que les élèves ont trouvé cela intéressant et que c'était vraiment une bonne façon de mettre la langue apprise en pratique.	Oui. Je pense que c'est un moyen très utile d'enseigner les langues, offrant beaucoup d'informations, permettant la variété et en même temps des approches individuelles. Cela attire l'attention des élèves, et ils peuvent ainsi être motivés assez facilement si l'on choisit des activités appropriées. Cela permet également une mise à jour régulière et une communication réelle avec d'autres écoles dans le monde entier.
Islande	Facile à utiliser.	Oui, tous étaient intéressés.	Oui, parce que je pense que cela fait partie de l'enseignement de langue.
Suède	Ne saurais dire.	Ne peux pas répondre.	Ne saurais dire.

	Principale force du projet	Recommander l'expérience	Continuer à utiliser les TIC dans l'enseignement de langue
Pologne	Les apprenants peuvent développer une langue étrangère. Ils sont motivés pour apprendre et créer. Les professeurs y participant pouvaient échanger leurs avis.	Peut-être.	Oui, si les participants sont responsables et s'ils respectent les règles.
Lituanie	L'attraction du site.	Oui, parce que le projet donne de bonnes idées pour organiser l'enseignement et qu'une telle façon de travailler est plus attrayante pour les enfants.	Oui, parce que les cours avec l'emploi des TIC sont plus actifs et intéressants pour les élèves.

Les auteurs

Mario CAMILLERI est diplômé en informatique et en pédagogie de l'anglais. Il est actuellement le coordinateur de l'enseignement informatique auprès de la Faculté de l'éducation de l'Université de Malte, où il est responsable de la formation des enseignants de TIC et d'informatique. Ses domaines de spécialisation comprennent l'apprentissage électronique (e-learning), le multimédia éducatif, ainsi que les langages de programmation, avec une référence particulière aux langages de programmation logiques.

Helena LEJA, licence et maîtrise de langues vivantes de l'Université Lumière Lyon II, France, et maîtrise de philologie romane de l'Université Jagellone de Cracovie. Enseignante et directrice de la section de français à l'École supérieure de formation des enseignants de langues étrangères à Rzeszów (Pologne). Formatrice d'enseignants, a animé de nombreux cours de formation « Apprendre et enseigner avec TV5 » en Pologne et en France. Auteur et/ou co-auteur de projets éducatifs réalisés en Pologne.

Teresa MARTINEZ DEL PIÑAL a fait ses études à l'Universidad de Cantabria et a commencé à enseigner en 1981. Elle a enseigné l'anglais dans une école secondaire professionnelle et obtenu par la suite un diplôme de français et d'anglais à l'Escuela Oficial de Idiomas de Santander. Depuis 1991, elle enseigne l'anglais à l'école primaire Buenaventura González. En 2001, elle a obtenu un diplôme universitaire d'éducation (gestion et organisation d'école) et est devenue directrice adjointe d'école. Elle a participé à plusieurs projets internationaux.

Zoltán POÓR a suivi une formation d'enseignant d'anglais et de russe comme langues étrangères et a débuté dans l'enseignement en 1981. Il a enseigné les deux langues étrangères à de jeunes apprenants de 6 à 14 ans à l'école primaire à Ajka et Kecskemét (Hongrie). Il a travaillé quelques années comme mentor auprès d'enseignants du primaire en formation se spécialisant en anglais langue étrangère, et après avoir accompli ses études de maîtrise d'enseignement de l'anglais langue étrangère et obtenu son doctorat sur le thème de l'utilisation de la technologie dans l'enseignement des langues vivantes aux jeunes apprenants, il a rejoint l'École supérieure de l'enseignement à Kecskemét, puis par la suite la Faculté de formation des enseignants de l'Université de Veszprém. Il donne en qualité de maître de conférences des cours portant sur la méthodologie de l'enseignement de l'anglais langue étrangère et supervise les travaux de recherche des étudiants dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes.

Valerie SOLLARS détient une maîtrise de psychologie de l'éducation de l'Université McGill de Montréal et un doctorat de lettres de la Royal Victoria University de Manchester. Elle est maître de conférences pour l'éducation des jeunes enfants à l'Université de Malte et a effectué des travaux de recherche sur l'alphabétisation

émergente et l'introduction de l'anglais comme seconde langue auprès des jeunes apprenants. Ses intérêts de recherche actuels portent, entre autres, sur l'utilisation et l'influence des TIC auprès des jeunes apprenants de langues, ainsi que sur des questions éducatives relatives aux garderies.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIË
La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA
Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/RÉP. TCHÈQUE
Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 KOBENHAVN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gaddirect.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilau@stockmann.fi
<http://www.akatilau.akateeminen.com>

GERMANY/ALLEMAGNE
AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
August Bebel Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euoinfo@euoinfo.hu
<http://www.euoinfo.hu>

ITALY/ITALIE
Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licos@licosa.com
<http://www.licos.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS
De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-orlondonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE
Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE
Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL
Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE
Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE
Adeco – Van Diemen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
CH-1807 BLONAY
Tel.: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

FRANCE
La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

*Les technologies de l'information et de la communication
et les jeunes apprenants de langues*

Mario Camilleri et Valerie Sollars

La présente publication décrit un projet visant à intégrer la communication sur la base d'Internet en utilisant une approche d'histoire thématique dans l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants de 8 à 10 ans. L'objectif consistait à encourager l'utilisation du web comme média par le biais duquel les enfants pouvaient publier leurs productions linguistiques à l'intention d'un public de pairs dans des écoles de 21 pays européens participantes au projet. Ceci supposait le développement d'un outil logiciel « convivial » que les enfants pourraient utiliser sans aide pour télécharger leurs histoires et illustrations vers le site web du projet, ainsi qu'une pédagogie communicative articulée autour de la construction d'histoires susceptibles d'être publiées et d'autres artefacts linguistiques.



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-six Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 92-871-5126-1



9 789287 151261

15 € / 23 US\$

<http://www.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe