

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.*

Approches traditionnelles

Approches assistées par l'ordinateur et Internet

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. A 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
<i>1. 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
<i>2. Nommer des objets</i>	Objets: <ul style="list-style-type: none"> ▪ contenu du sac ▪ cadeaux d'anniversaire ▪ cadeaux de Noël 	X	-	X	X X
<i>3. 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	Brighty	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
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
6. Interroger; poser des questions	Métiers et leurs représentants: Interviews avec: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la directrice ▪ l'infirmière 	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 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	Brighty	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
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
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

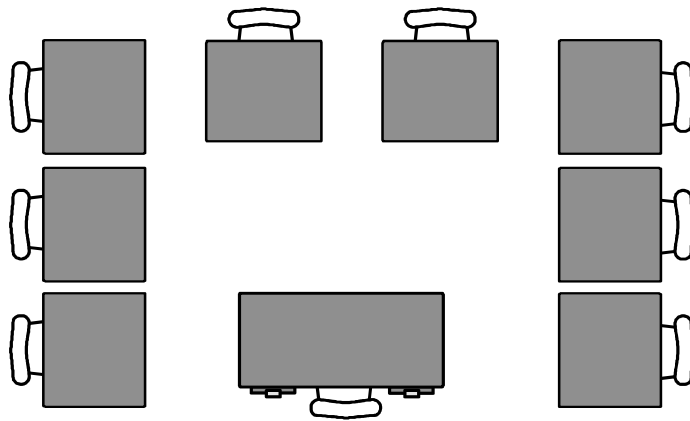


Schéma n° 2

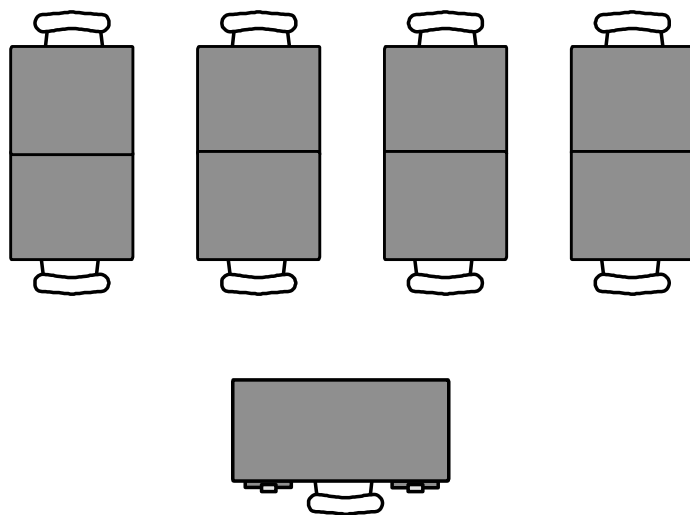
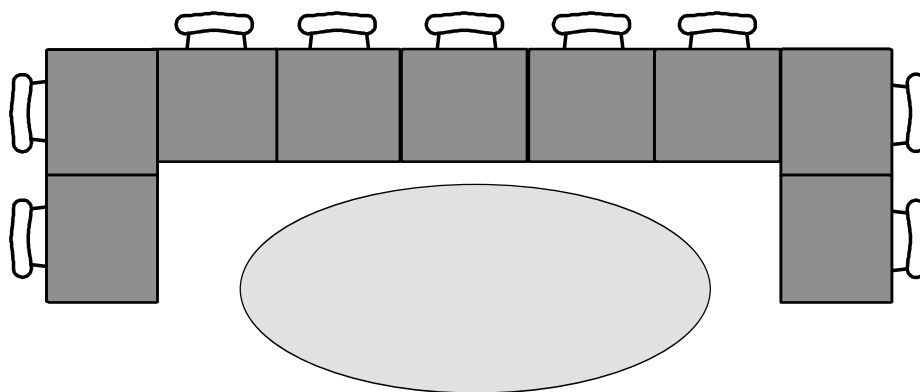


Schéma n° 3 (par exemple pour jouer la pièce de théâtre)



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 envoyés 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.