

MELANGES PEDAGOGIQUES 1990

**UNE EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DU FLE
EN ENTREPRISE :
bilan et perspectives**

Emmanuelle CARETTE-IVANISEVIC.

Abstract

The author reports on the on-site training in FSL of British, American and Canadian employees of a company setting up in France.

Having first organized traditional, teacher-driven lessons, the author was confronted with the problem of decreasing attendance. An analysis of possible causes led the author to reorganize the training into a more learner-centred and flexible system. Both systems are described and discussed as regards their effects on learners' participation and on the teachers' role and work. Finally, it is argued that, whatever the training system adopted, employees cannot learn the target language unless a few basic conditions are satisfied.

En Octobre 1990, le CRAPEL a été sollicité pour répondre à la demande de formation en français de cadres britanniques, canadiens et américains chargés du montage d'une grande usine dans la région nancéienne. Après quelques mois de fonctionnement, nous avons été amenée à reconsidérer l'organisation initiale de la formation, et nous nous proposons ici de présenter les réflexions qu'a suscitées cette expérience.

OBJECTIFS DE LA FORMATION

Les intéressés étaient pour les deux tiers complètement débutants en français. La grande majorité d'entre eux venaient pour la première fois en France. Il s'agissait donc de donner aux cadres de l'entreprise les moyens de se débrouiller à l'oral dans les situations de leur vie quotidienne, à savoir *dans* et *hors de* l'entreprise, autrement dit leur faire acquérir les savoir-faire langagiers en oeuvre dans les situations de communication orale quotidienne, et les sensibiliser aux pratiques culturelles des Français.

Nous avons donc choisi comme objectifs prioritaires de formation l'apprentissage des savoirs et savoir-faire nécessaires à la compréhension orale de documents sonores authentiques (audio et vidéo) et à l'expression orale (essentiellement fonctionnelle).

PREMIER SYSTEME : "CLASSIQUE"

Nous avons organisé la formation de façon assez classique: formation de groupes de niveaux, enseignement en cours avec enseignant (deux séances d'une heure trente par semaine et par groupe). Les séances de français ont été prises sur le temps de travail du personnel, et ont eu lieu sur le site de l'usine.

Ce système a fonctionné de façon satisfaisante pendant les deux premiers mois de la formation (soit 24 heures de cours par groupe environ): le taux d'assiduité semblait se stabiliser aux environs de 65-70% des inscrits. Puis la présence aux cours a fortement diminué, pour plusieurs raisons.

1) Certains apprenants (assez peu nombreux) ont estimé pouvoir suffisamment se débrouiller dans leur vie en France: pour ces apprenants, nous estimons avoir rempli notre mission.

2) Certains ont manqué des séances pour cause de déplacements à l'étranger ou d'impératifs liés à leur fonction dans l'organisation de l'entreprise; ils se sont sentis en retard par rapport à ceux de leurs collègues qui avaient assisté aux cours. Ils n'ont pas réintégré les cours, de peur d'être perdus ou de devoir retarder le reste du groupe.

3) Certains nous ont assuré de leur motivation pour apprendre le français, mais étaient empêchés: ils ne pouvaient arrêter leur travail en milieu d'après-midi pour participer aux cours.

Remarque: certains, qui n'aimaient pas les cours ou n'y trouvaient pas leur intérêt, avaient abandonné la formation dès le début; cette raison ne joue probablement pas pour expliquer les défections tardives.

Etant donné le rythme des travaux d'installation de l'usine et l'approche des délais d'achèvement, le taux de participation ne semblait pas devoir retrouver son niveau antérieur. C'est la raison pour laquelle nous avons envisagé de transformer le système, dans l'espoir de permettre à la majorité de continuer à apprendre le français.

Nous avons mis en place un système d'apprentissage qui tient compte des contraintes imposées aux intéressés par leur travail. Ce système tient à la fois de l'apprentissage auto-dirigé (pris en charge par l'individu avec soutien d'un enseignant-conseiller) et de l'apprentissage organisé par un enseignant.

DEUXIEME SYSTEME: GESTION DE GROUPES HETEROGENES: UN PAS VERS L'AUTONOMISATION DES APPRENANTS

Fonctionnement

Les cours pour groupes de niveaux et à date fixe ont été remplacés par des permanences quotidiennes ouvertes à tous. Chaque jour, deux enseignants accueillent les intéressés et les répartissent en sous-groupes, selon l'aptitude qu'ils veulent travailler, et selon qu'ils veulent travailler avec l'aide d'un enseignant ou non. Les niveaux ne sont pas nécessairement pris en compte dans la formation de ces groupes de travail.

Un enseignant peut s'occuper des apprenants qui veulent travailler avec un enseignant.

Si les apprenants veulent travailler par eux-mêmes, un enseignant les installe au travail, c'est-à-dire vérifie qu'ils comprennent les objectifs d'une activité, les consignes s'il y a un déroulement proposé, etc..., et revient à la fin de leur travail pour évaluer avec eux ce qu'ils ont appris en termes, non seulement de langue, mais aussi de méthode de travail.

Les enseignants tiennent à jour des fiches individuelles rendant compte de ce que chaque apprenant a travaillé et orientant les autres enseignants de l'équipe sur ce qu'ils peuvent conseiller à l'apprenant lors de la séance suivante.⁽¹⁾

⁽¹⁾ voir en annexe 1 un exemple de fiche individuelle.

Avantages

1) Ce système permet aux apprenants qui avaient abandonné la formation de reprendre leur apprentissage :

* parce qu'il est plus souple en termes d'horaires: les séances ont été déplacées dans une tranche horaire moins chargée de la journée, selon les désirs des intéressés. En outre, deux séances de trois quarts d'heure remplacent l'ancienne séance d'une heure et demie, ce qui permet aux apprenants qui ont peu de temps disponible de venir moins longtemps, mais chaque jour s'ils le veulent ;

* parce que le travail est adapté aux individus et non au groupe; il n'est pas basé sur une "progression" (au sens où l'enseignant qui avait un groupe en charge tenait compte dans ses préparations des savoirs et savoir-faire qui avaient fait l'objet de séances antérieures). Chaque individu peut choisir de travailler sur l'aptitude qu'il désire (expression orale, compréhension orale et écrite), comme il l'entend (avec partenaires s'il y en a, avec enseignant ou non...)

2) Ce système permet également d'amener les apprenants qui le souhaitent au travail individuel avec "regard" et conseil de l'enseignant, ce qui implique que ces apprenants commencent à se poser des questions sur leurs techniques de travail, à les évaluer et en envisager d'autres... en bref, commencent à apprendre comment prendre en charge leur apprentissage. Nous décrivons plus loin comment se traduit actuellement cette prise en charge par l'individu.

Un système intermédiaire

Cette nouvelle organisation est intermédiaire entre un système de cours et un système d'apprentissage à l'aide d'un centre de ressources en libre accès. Un centre de ressources ouvert à tout moment répondrait au mieux à la situation des apprenants. Cependant il nous est impossible de monter un centre de ressources en libre accès, pour plusieurs raisons.

1) La première est d'ordre matériel:

* nous ne disposons pas de locaux spécifiques dans l'entreprise (le nombre de salles disponibles est variable, ces salles sont en outre à usages multiples),

* nous n'avons pas suffisamment de matériel de diffusion sur place, (2 lecteurs vidéo et 2 lecteurs audio), et ne disposons d'aucun matériel de copie rapide,

* il n'y a pas de personnel (technicien, documentaliste) pour assurer le fonctionnement d'un tel centre (classement, rangement, mise à jour, entretien).

2) La seconde est d'ordre méthodologique: nous n'avons pas eu le temps de préparer nos apprenants à la gestion individuelle de leur apprentissage. La transition d'un système de cours à un système de centre de ressources doit faire l'objet de formation et d'information spécifiques, auxquelles il faut consacrer du temps, pour les raisons suivantes :

* personne ne peut apprendre en deux jours ce que c'est qu'apprendre une langue: il faut apprendre à réfléchir aux différents objectifs d'apprentissage, aux différentes méthodes utilisables pour aboutir à ces objectifs, il faut apprendre à évaluer son propre travail, et à avoir recours efficacement à l'enseignant-conseiller, etc... Même si, lors des premiers cours, les enseignants présentaient les objectifs des activités proposées et tentaient d'attirer l'attention des apprenants sur l'individualité et la variété des techniques d'apprentissage par la comparaison entre individus dans la classe, les apprenants n'ont pas vraiment appris à réfléchir sur leur apprentissage. Les explications de l'enseignant sur le pourquoi et le comment de ce qu'il fait faire en classe n'ont d'impact que si les apprenants ont conscience de l'intérêt d'une réflexion sur ce point. Cette analyse nous amène au deuxième point :

* tout apprenant ne voit pas nécessairement l'utilité ou la rentabilité de réfléchir sur les objectifs et techniques de travail: habitué à ce que cette réflexion soit faite pour lui, persuadé que c'est avec un enseignant-guide qu'il apprend *bien* la *bonne* langue, il lui est difficile d'envisager qu'il en soit autrement. Réfléchir sur son apprentissage lui demande de faire appel à des compétences qu'il n'a peut-être pas exercées lors d'apprentissages antérieurs. S'il ne voit pas le résultat de ses efforts en termes d'apprentissage *de langue*, il abandonne rapidement. Il est donc nécessaire d'expliquer et de faire prendre conscience de l'intérêt *d'apprendre à apprendre*, et cette période d'acclimatation prend du temps ;

* tout apprenant n'est pas prêt, pour des raisons psychologiques ou autres, à faire les choix nécessaires pour mener son apprentissage. Il est des apprenants qui ont perdu toute capacité et parfois velléité d'initiative, parce qu'on ne leur a pas laissé les opportunités d'exercer cette initiative à l'école, dans leur milieu professionnel, leur milieu social, etc... Ils ont donc besoin, plus que d'autres, d'apprendre à décider, à gérer des informations nouvelles. Certains apprenants n'y parviennent pas: la prise en charge de son apprentissage ne convient pas à tous les individus.

Notre système permet à *ceux qui le veulent* de choisir ce qu'il travaillent, avec ou hors de la présence d'un enseignant, en ayant la possibilité de parler de ce qu'ils ont fait et de la façon dont ils ont travaillé avec l'enseignant-conseiller. Ceux qui ne se sentent pas prêts à faire des choix de cet ordre et/ou à travailler seuls peuvent continuer à apprendre avec un enseignant.

CONSEQUENCES POUR LES PREPARATIONS DES ENSEIGNANTS

Cette organisation implique une nouvelle façon de réfléchir et de travailler, très intéressante pour l'équipe enseignante. Elle amène l'enseignant à changer de perspective.

D'une part, il devient un créateur de documents de travail qui ne réfléchit plus en fonction d'un groupe qu'il connaît : il apprend à créer des activités pour différents publics potentiels. En compréhension orale par exemple, il peut élaborer plusieurs activités à partir d'un même document, ce qui lui fait prendre conscience du fait qu'un document n'est pas difficile en soi, mais qu'on peut le rendre plus ou moins accessible selon les activités d'apprentissage dont on l'accompagne. Ainsi, des questions qui suivent l'ordre des informations du document et en reprennent la formulation aident l'apprenant à repérer les endroits où il va trouver les réponses à ces questions. A l'inverse, une seule question requérant une compréhension partielle mais détaillée du document est plus difficile dans la mesure où elle demande la mise en oeuvre de plusieurs savoir-faire: savoir repérer où est l'information pertinente, savoir ignorer les informations superflues, savoir rester attentif lors d'un passage confus ou non-pertinent, etc...

D'autre part, l'enseignant "créateur" n'utilise pas lui-même son travail :

* cela peut être un autre enseignant, et il doit expliciter ses options, ses choix, de façon à ce que chaque activité suggérée (ses objectifs, son déroulement, etc...) soit comprise de tout autre enseignant amené à la mettre en pratique au pied levé ;

* mais cela peut aussi être un apprenant, et il lui faut prévoir différents niveaux d'explication, puisqu'un apprenant n'a pas la même compétence métalinguistique ni "métapédagogique" qu'un enseignant.

Remarque: Les activités créées par chaque enseignant sont testées par l'équipe avant d'être intégrées à la documentation. Cette mise en pratique révèle les insuffisances d'explications ou de réflexion méthodologique, dans la mesure où le concepteur doit justifier ses orientations. Cette pratique permet à l'enseignant-créateur d'avoir un retour d'information immédiat sur son travail; il peut s'en servir pour améliorer ses autres créations et les adapter aux exigences des utilisateurs. En outre, ce test assure les enseignants utilisateurs de trouver dans la documentation des matériels éprouvés.⁽²⁾

(2) voir en annexes 2 et 3 les exemples de fiches descriptives d'activités.

IMPLICATIONS QUANT AU RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant, dans un tel système, développe des compétences variées. Nous l'avons vu, il apprend à concevoir des activités d'apprentissage. En outre, il s'améliore en tant qu'enseignant-animateur, et développe son rôle de conseiller.

La réflexion méthodologique nécessaire à la conception d'activités d'apprentissage a plusieurs incidences sur l'attitude de l'enseignant-animateur.

* Il devient attentif aux tenants et aboutissants de toute activité, quel que soit le matériel qu'il utilise. Il est en mesure de choisir les activités qu'il applique selon ses propres critères, issus de sa réflexion.

* Il devient attentif aux difficultés rencontrées par les apprenants, qu'il peut analyser avec plus d'outils que ceux dont il dispose habituellement. Par exemple, là où il interpréterait certaines difficultés en termes de lacunes dans la quantité des savoirs et savoir-faire appris, il peut élargir son analyse et mettre en question le choix même de l'activité parce qu'elle ne correspond pas à l'objectif d'apprentissage visé.

* Il devient attentif aux difficultés qu'il rencontre en termes de procédure lorsqu'il applique une activité qu'il n'a pas conçue. Cela peut l'amener à modifier ses pratiques pédagogiques, s'il se rend compte de la nécessité de procéder différemment pour parvenir à un objectif; cela peut aussi le conduire à réfléchir sur les qualités d'une bonne fiche descriptive, s'il estime que c'est l'explication de l'activité qui est en cause.

En résumé, son expérience de concepteur d'activités lui sert à être critique lors de l'application d'une activité, et sa sensibilité accrue lui sert en retour pour s'améliorer en tant que concepteur. L'enseignant améliore sa réflexion pédagogique.

L'enseignant développe son rôle de conseiller. Il s'efface devant l'apprenant, qui prend une plus grande part dans le choix de ses activités d'apprentissage, des documents supports et de sa méthode de travail. L'accès aux documents se fait en compagnie de l'enseignant; celui-ci peut *aider* les apprenants à définir des objectifs de travail, à prendre des décisions concernant le choix de l'activité, du document, qui correspondent à ces objectifs de travail, en apportant des précisions quant aux contenus et objectifs des activités proposées. Mais il n'est pas le maître d'oeuvre du travail de l'apprenant.

Une conséquence de cette évolution du rôle de l'enseignant est un changement de nature de la relation entre apprenants (adultes, ingénieurs) et enseignant : c'est une relation de partenariat, plus propice aux échanges et à la réflexion commune que la relation "fournisseur"/"consommateur" qui prévaut dans certaines situations d'enseignement/ apprentissage.

RESULTATS DU NOUVEAU SYSTEME

Ce nouveau système n'a que trois semaines de fonctionnement au moment où nous écrivons cet article, mais nous pouvons déjà observer des résultats.

En ce qui concerne l'**assiduité**, qui est à l'origine du changement de système, nous n'observons pas d'amélioration. Ce changement semble avoir accentué les tendances observées lors de l'ancienne organisation. D'une part certains apprenants ne viennent pas plus, voire *moins* qu'auparavant, tout en nous réaffirmant leur désir de venir et en s'excusant de ne pas le faire à cause de leur travail. Ces apprenants auraient été tout aussi absents dans l'ancien système. D'autre part, les apprenants qui continuent de venir participent *plus* souvent.

Il semble que, quel que soit le système adopté, c'est le facteur temps qui joue. Pour ceux qui ont du temps à consacrer à leur apprentissage, le nouveau système permet de venir plus souvent, grâce à l'ouverture quotidienne des permanences à tous. Pour ceux qui n'ont pas de temps, il est aussi impossible d'assister à des cours à date fixe qu'à des séances ouvertes tous les jours, mais à heures fixes aussi.

Nous avons constaté par ailleurs que les apprenants les plus assidus du nouveau système sont plutôt des avancés. Nous nous demandons quel peut être le rapport entre le niveau des apprenants et la structure d'apprentissage. Les plus débutants n'auraient-ils pas compris le nouveau système? Celui-ci a été expliqué en anglais, langue maternelle des apprenants, et l'on peut supposer qu'ils ont tous eu les mêmes chances d'en comprendre le fonctionnement. Les plus débutants ont-ils peur de devoir travailler sans enseignant? Le nouveau système permet aux apprenants débutants qui le souhaitent de profiter d'un enseignant, angliciste de surcroît, comme lors des premiers cours. Nous pensons donc, à défaut d'éléments de réponse, qu'il s'agit là d'une coïncidence. Il faut remarquer en outre que l'expérience du nouveau système ne fait que commencer, et que notre constatation sera peut-être invalidée lors de la suite de la formation.

En ce qui concerne la prise en charge de leur apprentissage, un début d'individualisation est observable au niveau du **choix des documents de travail**. Les apprenants choisissent les documents sur lesquels ils souhaitent travailler. Ce choix est motivé pour le moment par l'intérêt (informatif le plus souvent) du *sujet* traité; peu important les activités qui sont proposées, ou l'objectif d'apprentissage visé. Nous voyons toutefois dans ce choix un début de prise en charge: il n'y a aucune raison de rejeter l'intérêt comme critère de sélection. Bien entendu, il est souhaitable que d'autres critères de sélection (objectif d'apprentissage, type d'activité, etc...) s'ajoutent à celui-là. Mais les apprenants ne sont pas (encore) formés pour faire ces choix, et ils s'en remettent à l'enseignant.

En ce qui concerne les **méthodes de travail** des apprenants, les plus habitués commencent à prendre des initiatives dans leur travail: ils ne se contentent plus de répondre à des directives données par l'enseignant. Cela se traduit par exemple en compréhension orale par l'individualisation des objectifs d'écoute. Ainsi un apprenant commence par répondre à certaines des questions d'un questionnaire proposé avant d'écouter le document, en utilisant ses propres connaissances du sujet ou en faisant des hypothèses. Son écoute est alors motivée par la vérification des hypothèses formées. Le même apprenant se contentait, dans l'ancien système, de suivre à la lettre les consignes données par l'enseignant.

Cela ne signifie pas que l'apprenant soit en mesure de mener son apprentissage par lui-même. Beaucoup d'apprenants ont besoin d'être observés par un enseignant qui les rende conscients de leurs méthodes de travail. Cela se fait progressivement. C'est ainsi qu'en décrivant à l'enseignant la façon dont il procéderait en langue maternelle pour faire un exercice de compréhension orale (lire les questions, écouter un document et écrire les réponses de mémoire après écoute), un apprenant s'est aperçu qu'il se compliquait la tâche lorsqu'il travaillait en langue étrangère: il essayait de faire deux choses à la fois en langue étrangère (c'est-à-dire écouter et écrire les réponses au fur et à mesure), et cela l'empêchait de faire attention à l'intégralité du document. L'apprenant a pu juger en parlant avec l'enseignant-conseiller que sa compréhension du document était suffisante pour répondre aux questions, mais qu'une mauvaise technique de travail l'avait empêché d'atteindre cet objectif. Ce genre de prise de conscience est selon nous un premier pas vers l'autonomisation.

De tels résultats sont encourageants. Ils nous montrent qu'il est possible d'envisager l'autonomisation de ce public. L'idéal serait de pouvoir travailler ainsi plusieurs séances (et pour chaque aptitude) avec tous les apprenants pour les amener à prendre en charge eux-mêmes leur apprentissage. Malheureusement, vue la fréquentation actuelle, nous doutons de pouvoir amener la majorité des apprenants à un niveau de réflexion suffisant pour qu'ils soient en mesure de le faire.

PERSPECTIVES POUR DE FUTURES FORMATIONS EN ENTREPRISE

Nous avons appris plusieurs choses lors de cette expérience.

* Une formation ne peut être efficace que si les intéressés ont du temps réservé pour elle. Dans le cas que nous avons décrit, les employés doivent maintenant travailler le plus possible pour que le montage de l'usine soit achevé dans les délais: il ne leur reste pas un instant pour apprendre la langue. Dans ces conditions, il est inutile d'organiser une formation qui dure.

* La motivation ne suffit pas: les apprenants de cette entreprise sont très motivés pour apprendre.

* La solution, lorsqu'on peut disposer d'un peu de temps et de moyens matériels, est peut-être de former les apprenants à apprendre une langue,

monter un centre de ressources sur place le plus ouvert possible, pour que les apprenants puissent mener leur apprentissage à leur rythme, en fonction de leurs impératifs professionnels.

Il dépend peut-être des organisateurs de formation d'obtenir des entreprises les moyens matériels nécessaires à la mise en place de tels systèmes. Lorsqu'on considère les sommes dépensées en heures de formation de type traditionnel, il ne devrait pas être plus coûteux de les affecter autrement. Les apprenants, donc les entreprises, y trouveraient leur compte.

ANNEXE 1 : FICHE INDIVIDUELLE

NOM : C.
 Prénom: Dan
 ex-groupe: FR3 (moyen / avancé)

Document (titre)	Référence	Date
C.O. : infos A2 (2/04) . Rempli la grille d'analyse		3 avril
E.O. : quand donne-t-on un pourboire en France ?		4 avril
C.O. : le champagne . . essayé de répondre aux questions avant écoute, et vérifié ses hypothèses. * <u>veut refaire ce genre d'exercice</u> (s'est aperçu qu'il se complique la tâche)	Cassette 7 Doc S26	
C.O. : infos TF1 (9/04) . essayé de prévoir quelles infos sont traitées, et ce qui serait dit. Très satisfait d'avoir deviné quelques infos. * <u>veut continuer un peu d'infos à chaque séance si possible</u>		10 avril
E.O. (avec J.R. et M.S.) débat sur "comment réagir dans certaines situations". . enregistrement et réécoute pour évaluer la prise de parole de chacun. * <u>demande à faire d'autres "débat" pour travailler la prise de parole en interaction.</u>	Doc B15	12 avril

ANNEXE 2 : FICHE DESCRIPTIVE D'ACTIVITE D'EXPRESSION ORALE

HISTOIRE-PHOTOS

(Construire une histoire à plusieurs.)

Aptitude: Expression Orale

Matériel: photos d'objets et de personnes,
magnétophone pour enregistrer

Niveau: tous

Nombre de participants: deux minimum, quatre maximum.

Durée: 30 minutes (plus si enregistrement)

Objectifs: apprendre à:

lier des faits, parler de quelqu'un (habitudes, profession, loisirs,...) justifier son interprétation de faits, poser des questions sur ce que quelqu'un a dit, raconter une histoire (présenter les lieux, personnages, etc..., revenir sur un fait: confirmer, rappeler, contredire, etc...)

Déroulement:

Variante 1.

- Disposer toutes les photos devant les apprenants.
- *consigne*: mettez-vous d'accord pour raconter une histoire en utilisant toutes les photos. Quand vous aurez créé l'histoire, racontez-la et enregistrez-la.
- enregistrer les apprenants quand ils racontent l'histoire définitive.
- écouter l'enregistrement et évaluer leur capacité de narration (avec les façons de rattrapper les oublis, de préciser un détail, etc...)

Variante 2.

- Disposer une partie des photos devant les apprenants, et répartir le reste entre les apprenants.
- *consignes*: racontez une histoire en commun à partir des photos.
(à apprenant A): commencez à raconter une histoire à l'aide des photos que vous avez devant vous.
(aux autres apprenants) : Lorsque l'apprenant A aura fini, l'apprenant B posera une photo sur la table. L'apprenant A devra continuer son histoire, en s'assurant qu'elle est cohérente. Puis l'apprenant A posera une photo, et les autres apprenants devront continuer l'histoire, et ainsi de suite... Faites attention à la cohérence de votre histoire.
- on peut faire récapituler l'histoire à la fin et enregistrer.

Variante 3.

- Distribuer les photos entre les apprenants.
- *consigne*: racontez une histoire en commun à partir des photos que vous avez. (expliquer aux apprenants comment ils doivent utiliser leurs photos, voir ci-dessous).
- l'apprenant A pose une photo sur la table, et les autres commencent à imaginer un début d'histoire. Puis un deuxième apprenant pose une photo, et le groupe continue à raconter l'histoire, et ainsi de suite...
 - on peut faire récapituler l'histoire et enregistrer.

**ANNEXE 3 : FICHE DESCRIPTIVE D'ACTIVITE DE
COMPREHENSION ORALE**

Cassette n°7

TITRE: LE CHAMPAGNE

Ce dossier comprend:

- **feuille 1**: descriptif de l'activité n°1
 - **feuille 2**: feuille de consignes à distribuer pour activité n°1 sans enseignant.
 - **feuille 3**: descriptif de l'activité n°2
 - **feuille 4**: questions (pour activité n°2)
 - **feuille 5**: corrigé des questions
- } Ces 2 feuilles ne sont pas reproduites ici

FEUILLE 2

Feuille pour activité 1 : travail individuel

Le Champagne

Feuille de consignes pour l'activité n°1.

Lisez les objectifs de votre travail:

- apprendre à vous donner des objectifs d'écoute.
 - chercher des informations dans un document oral.
 - apprendre à évaluer votre travail.
- Si vous ne comprenez pas, posez des questions à l'enseignant.

Consignes de travail:

Le document sur lequel vous allez travailler porte sur le Champagne: l'industrie du Champagne, sa fabrication, ses caractéristiques, les traditions liées au Champagne.

- 1) faites le point (individuellement ou en groupe) sur ce que vous savez sur ce sujet, et sur ce que vous voudriez savoir.
- 2) écrivez des questions dont vous allez chercher la réponse en écoutant le document.
- 3) écoutez le document, comme vous le désirez: en entier, par morceaux, en prenant des notes, etc...

Quand vous avez fini, appelez l'enseignant pour parler de votre travail.

FEUILLE 3

Cassette n°7
Titre: Le Champagne
Durée: 9'30.

Activité proposée n°2.

Niveau: plus que débutant.(ex. FR1/FR2)

Objectif:

travailler la compréhension liée à la recherche d'informations, avec un questionnaire d'aide à la compréhension.

Supports:

cassette n°7
feuille de questions
+ (autonomie) corrigé.

Déroulement:

*** sans enseignant :**

- *présenter* l'objectif (voir ci-dessus)
- *distribuer* la cassette, les questions et le corrigé.
- *s'assurer de la compréhension* des questions.
- *laisser travailler.*
- *parler* du travail effectué. (**prévoir un bon quart d'heure**)
(résultats? intérêt? utilité? comment avez-vous travaillé? utilisé le corrigé? êtes-vous satisfait? que pensez-vous avoir appris? comment pensez-vous travailler la prochaine fois?...)

*** avec enseignant:**

- *présenter* l'objectif de l'activité (voir ci-dessus).
- *distribuer* la feuille de questions, et en vérifier la compréhension.
- *faire écouter* à volonté.
- *faire le bilan* des réponses obtenues (lorsque les apprenants ont commencé à trouver).
Rassembler toutes les suggestions au tableau.
- *réécouter, vérifier.* (autant de fois que nécessaire).