

***Réflexion sur la conception de
supports dans les manuels
en Europe:***
*la mise en œuvre des principes
d'authenticité, d'autonomie de
l'apprenant et de sensibilisation
à la culture*

Anne-Britt Fenner, Département de l'éducation,
Université de Bergen, Norvège

David Newby, Département d'anglais,
Université Karl-Franzens, Graz, Autriche

Supports supplémentaires élaborés par:

Antoinette Camilleri, Département de linguistique
appliquée, Université de Malte

Elaboré par:

David Newby

***Coordinateurs du réseau pour la sensibilisation
à la culture:***

Ewa Kolodziejska, Stuart Simpson

Conseiller:

Joseph Huber,
Centre européen pour les langues vivantes

Les Editions du Conseil de l'Europe

Version anglaise:

Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness
ISBN 92-871-4187-8

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

Couverture: Georg Gross

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

ISBN 92-871-...

© Conseil de l'Europe, décembre 2002

Imprimé à Graz

Table des matières

Introduction <i>David Newby</i>	4
Le développement de processus cognitifs <i>Antoinette Camilleri</i>	13
Authenticité	17
L'authenticité (article d'introduction) <i>David Newby</i>	18
L'authenticité dans la pratique: exemples et commentaires <i>David Newby</i>	27
Autonomie de l'apprenant	79
Autonomie de l'apprenant (article d'introduction) <i>Anne-Brit Fenner</i>	80
Liste des principes définis à Saint-Petersbourg	89
L'autonomie de l'apprenant dans la pratique: exemples et commentaires <i>Anne-Brit Fenner, David Newby</i>	91
Sensibilisation à la culture	145
La sensibilisation à la culture (article d'introduction) <i>Anne-Brit Fenner</i>	146
Liste des principes définis à St Petersburg	156
La sensibilisation à la culture dans la pratique: exemples et commentaires <i>Antoinette Camilleri, Anne-Brit Fenner, David Newby</i>	158

Introduction

David Newby

Contexte

Cette publication est le fruit d'un atelier qui s'est réuni à Saint-Petersbourg en septembre 1997 sous l'égide conjointe du Centre européen pour les langues vivantes à Graz et du Centre international pour l'innovation pédagogique de l'Université pédagogique nationale Herzen de Saint-Petersbourg. Cet atelier, intitulé « Elaboration de principes et de lignes directrices à l'intention des éditeurs et des auteurs de manuels de langues vivantes dans le cadre des objectifs du CELV » (Newby 1997), a rassemblé cinquante auteurs et éditeurs de manuels venus de vingt-cinq pays européens. Il a été une occasion sans précédent pour échanger des expériences, examiner les nombreux manuels exposés par leurs auteurs et étudier de nouvelles orientations. Le grand nombre d'auteurs présents à Saint-Petersbourg et la diversité des contextes culturels dans lesquels ces auteurs avaient élaboré leurs supports ont permis aux participants de s'inspirer d'une grande variété d'approches et d'expériences vécues. Par ailleurs, le fait que les auteurs aient élaboré des supports pédagogiques pour sept langues vivantes différentes a servi à élargir les perspectives linguistiques et culturelles.

L'atelier était axé sur trois aspects de l'enseignement des langues vivantes que le premier Colloque annuel du Centre européen pour les langues vivantes avait identifiés comme étant des domaines auxquels le Centre de Graz devait porter une attention particulière: *authenticité, autonomie de l'apprenant et sensibilisation à la culture*. Cet atelier visait en particulier à:

- 1) établir une liste préliminaire de principes ou de lignes directrices à l'intention des auteurs et des éditeurs sur la manière de mettre en œuvre l'objectif du Centre – se concentrer sur l'autonomie de l'apprentissage, l'interculturalité et l'authenticité – dans la conception de supports d'enseignement des langues vivantes, en tenant compte de la diversité des cultures d'apprentissage des différents pays;
- 2) instaurer d'éventuels modes de coopération entre les auteurs et les éditeurs tant pour la mise en application de ces principes que lors de la conception de supports d'enseignement des langues vivantes en général.

Tous les auteurs de manuels présents avaient rédigé des manuels pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (10-15 ans) qui semblaient concerner une tranche d'âge appropriée pour la mise en valeur de ces thèmes.

Afin de concilier théorie et pratique, l'atelier a eu recours à trois procédures organisationnelles, chacune orientée vers un aspect différent de l'axe théorie-pratique:

- le *fondement théorique* à la base des concepts d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture et qui a été présenté lors de conférences plénières sur chacun de ces thèmes;

- différents *principes* spécifiques dérivés de ces théories et qu'il serait possible d'utiliser dans la conception de supports; des listes exhaustives de principes concernant la sensibilisation à la culture et l'autonomie de l'apprenant ont été établies lors des séances de travail en groupe;
- des *exemples* concrets de la manière de mettre en pratique ces principes dans les manuels; avant que ne débute l'atelier, les auteurs avaient été invités à apporter des exemples de textes et d'exercices qui ont été présentés dans les groupes, puis exposés.

A la fin de l'atelier, il a été convenu que les conclusions utiles obtenues dans ces trois domaines devraient être développées plus avant et rendues accessibles à un plus grand nombre d'auteurs de manuels et d'autres personnes intéressées par la conception de supports didactiques. Un réseau de douze participants a été créé pour favoriser ce processus. Il avait pour tâche d'étudier d'autres manières de mettre en œuvre les principes de sensibilisation à la culture dans les manuels. Coordinné par Stuart Simpson et Ewa Kołodziejka, ce groupe a proposé d'autres supports et s'est réuni en avril 1998 à Budapest pour étudier les aspects théoriques de la sensibilisation à la culture. Il a également été proposé de créer un réseau sur l'autonomie de l'apprenant, mais ceci n'ayant pu se faire, Anne-Brit Fenner et David Newby se sont chargés des travaux dans ce domaine. Ce livre présente les conclusions de l'atelier de Saint-Petersbourg et les travaux de conception qui ont suivi.

Objectifs et contenu

Cette publication a deux objectifs: elle se propose tout d'abord de présenter quelques-uns des principaux problèmes théoriques sous-jacents aux thèmes en question, ensuite, d'illustrer la manière dont les auteurs tentent de mettre en pratique certains aspects de ces théories dans leurs ouvrages. Nous tenons à préciser que nous ne cherchons pas à recommander ou à imposer une approche particulière des thèmes en discussion, mais plutôt à exposer les nombreuses manières dont les auteurs issus de milieux culturels et linguistiques différents abordent ces thèmes. Pour preuve de cette diversité culturelle, on notera le fait que nous ayons inclus des supports des quinze pays suivants: Autriche, Belgique, Croatie, République tchèque, Finlande, Irlande, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Fédération de Russie, Slovaquie, Slovénie, Suisse. Par ailleurs, nous présentons des extraits de supports destinés à l'enseignement de sept langues différentes: allemand, anglais, français, latin, maltais, néerlandais et russe.

Il ne fait pas de doute que les trois thèmes retenus – authenticité, autonomie de l'apprenant et sensibilisation à la culture – représentent un défi considérable pour les auteurs de manuels. S'agissant du premier thème, l'authenticité peut au premier abord sembler totalement incompatible avec les manuels scolaires. Dans le passé, les manuels scolaires ont parfois représenté un monde pédagogique artificiel, aux antipodes des besoins fonctionnels, affectifs et linguistiques des apprenants. C'est en réaction à cette conception que les enseignants parlent souvent de « supports authentiques » qu'ils ajoutent sous forme de supports supplémentaires afin d'apporter aux apprenants ce qu'ils estiment faire défaut dans les manuels scolaires. Avec l'émergence d'un enseignement axé sur la communication, de nombreux manuels ont adopté une apparence générale que l'on pourrait qualifier de « fausse authenticité », mais ils n'en restaient pas moins des manuels, ce qui

semble avoir conduit à une crise d'identité dans ce domaine. Dans son article d'introduction, David Newby plaide en faveur d'une redéfinition de l'authenticité. Pour ce faire, il nous faut accepter qu'une salle de classe représente son propre monde – pour les apprenants, un monde cependant bien réel – et partir de cette situation pour explorer d'autres aspects de l'authenticité.

De même, s'agissant de l'autonomie de l'apprenant, certains « autonomistes purs et durs » affirment parfois que l'usage d'un manuel va totalement à l'encontre de l'idée fondamentale d'autonomie car, de par sa nature même, il impose des choix à l'apprenant. Tout en soutenant pleinement la philosophie de l'autonomie de l'apprenant, Anne-Brit Fenner laisse entendre que les manuels peuvent jouer un rôle important en secondant et en favorisant une méthode d'enseignement autogérée. Il convient, cependant, de replacer ce rôle dans le contexte général d'un « déplacement du centre d'attention de l'enseignement vers l'apprentissage ».

Comme l'ont prouvé les discussions à Saint-Petersbourg et par la suite au sein du groupe de réseau, il n'est pas facile de réellement sensibiliser les apprenants à la culture, d'autant que de nombreux manuels scolaires ont tendance à présenter une vue réductrice, purement factuelle, voire stéréotypée des autres cultures. Il semble essentiel que l'auteur d'un manuel renonce à présenter une culture sous forme d'un amas extérieur de connaissances dont l'élève est informé, mais qu'il la conçoive comme des exemples de comportements, de systèmes de valeurs, d'attentes, etc. – de sa propre culture et de celle des autres – dont les apprenants prendront progressivement conscience. Dans son article d'introduction, Anne-Brit Fenner analyse différentes façons de définir la culture et le rôle que les manuels peuvent jouer pour développer la conscience culturelle et aider les élèves à être plus ouverts au concept « d'altérité ».

Si les trois thèmes en question sont traités séparément dans cette publication, il convient cependant de souligner qu'ils sont étroitement liés par plusieurs aspects. Ils reposent tous sur la conviction que l'enseignement des langues vivantes doit commencer par les élèves eux-mêmes et par la part active qu'ils peuvent prendre dans le processus éducatif. Les apprenants sont des êtres humains qui entrent dans la classe avec leur propre connaissance du monde et du langage en général. Ils devront assumer une large part de leur apprentissage et apprendront de diverses façons. Ils ont grandi dans des milieux culturels spécifiques qui, dans une certaine mesure, ont façonné leurs comportements et leurs systèmes de valeurs (voir Fenner dans cette publication). Si nous voyons dans cette situation initiale une réserve constructive de ressources et de processus qu'il est possible d'utiliser et qui peuvent enrichir le processus éducatif, alors la tâche de l'enseignant en classe consistera en grande partie à orienter, guider et activer ces connaissances et à *sensibiliser* davantage les élèves à leurs propres possibilités et processus d'apprentissage et de réflexion. Byram (1998) considère la sensibilisation comme le lien manquant entre la langue, la sensibilisation à la culture et l'autonomie de l'apprenant et la définit comme « la réflexion méta-cognitive de l'individu sur sa propre pensée » (voir Camilleri 1998). Puisque la sensibilisation est un concept capital dans ces domaines, il semble indiqué d'inclure dans cette publication quelques réflexions sur la nature des processus méta-cognitifs, ainsi qu'une brève réflexion sur la manière dont ils sont associés aux thèmes étudiés. L'ouvrage débute donc par un article d'Antoinette Camilleri sur les processus cognitifs, qui peut s'appliquer à toutes les sections et sert de lien entre elles. Ces idées ont été présentées pour la première fois lors d'un atelier du CELV à Malte (atelier 5/98).

Il convient de voir dans cet ouvrage la mise en commun d'un large éventail de ressources et d'opinions sous-jacentes concernant l'apprentissage des langues. Comme il a été dit plus haut, il ne cherche pas à imposer des idées, mais à donner un aperçu d'une gamme d'approches. Nous espérons qu'en réfléchissant aux aspects théoriques et pratiques des thèmes étudiés, les concepteurs de supports et les formateurs d'enseignants préciseront et développeront leurs propres idées.

Plan de l'ouvrage

L'ouvrage se compose de trois parties, chacune traitant de l'un des trois thèmes étudiés – authenticité, autonomie de l'apprenant et sensibilisation à la culture. Chaque section débute par un *article d'introduction* qui présente certains problèmes théoriques majeurs en relation avec le thème étudié, ainsi que le point de vue personnel de l'auteur. Il est suivi de la section « *dans la pratique* ». Au début des sections traitant de l'autonomie de l'apprenant et de la sensibilisation à la culture, le lecteur trouvera la liste des principes définis par les participants lors des ateliers de Saint-Petersbourg (il n'a pas été établi de liste semblable pour l'authenticité). Vient ensuite une explication du système de catégorisation adopté pour cette section et une discussion succincte des principes à la base de ces catégories. Enfin, des exemples de manuels sont présentés, chacun accompagné d'un bref commentaire.

Comme il a été dit plus haut, afin de refléter la nature pluriculturelle et multilingue de l'atelier, nous avons inclus des supports dans les sept langues. Mis à part une exception, nous ne donnons pas de traduction. Nous espérons que les lecteurs ne connaissant pas la langue en question trouveront le commentaire d'accompagnement suffisamment explicite pour comprendre l'extrait.

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement tous les participants de l'atelier de Saint-Petersbourg, ainsi que ceux des groupes de réseaux, dont les idées et les supports pédagogiques constituent l'essentiel de cet ouvrage. Ces idées ne sont évidemment pas le fruit d'un travail isolé, elles ont puisé dans le terrain fertile des activités très variées du Centre européen pour les langues vivantes et du Groupe de projet pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.

Références

Byram, M. (1998) *Language and culture awareness in language learning / teaching for the development of learner autonomy. Workshop report 3/97*, Graz: European Centre for Modern Languages.

Camilleri, A. (1998) *The Specification of Objectives for Learner Autonomy and Cultural Awareness within Syllabus Development. Workshop report 5/98*, Graz: European Centre for Modern Languages.

Newby, D. (1997) *Establishing Principles and Guidelines for Publishers and Authors of FL Textbooks in the context of the aims of the ECML. Workshop report 17/97*, Graz: European Centre for Modern Languages.

Liste des participants à l'atelier de St Petersburg

Tous les participants à l'atelier de Saint-Petersbourg ont utilement contribué aux idées sur lesquelles se base cette publication. Les participants étaient les suivants:

Olga Afanasyeva, Fédération de Russie	Sergey Shatilov, Fédération de Russie
Elena Afonina, Fédération de Russie	Stuart Simpson, Autriche
Maria Andreeva, Fédération de Russie	Tormod Smedstad, Norvège
Galina Apshtein, Fédération de Russie	Igor Smirnov, Fédération de Russie
Lidia Belcovets, Fédération de Russie	Joanna Spinei, Roumanie
Elena Beliaeva, Fédération de Russie	Jadviga Stankevitch, Pologne
Mirema Bibiletova, Fédération de Russie	Daniela Tanner, Suisse
Elena Borovikova, Fédération de Russie	Ieva Tarvida, Lettonie
Antoinette Camilleri, Malte	Silva Tomingas, Estonie
Ona Cepulienė, Lituanie	Triantafyllos Triantafyllou, Grèce
Elaine Cullen, Irlande	Dina Vadushina, Bélarus
Natalia Datchuk, Fédération de Russie	Konstantin Vasilyev, Fédération de Russie
Gilbert De Samblanc, Belgique	Joseph Vitlin, Fédération de Russie
Natalia Dobrinina, Fédération de Russie	Allodiya Waks, Fédération de Russie
Anne-Brit Fenner, Norvège	
Natalia Galskova, Fédération de Russie	
Katarina Gogova, République slovaque	
Gutorov Eugenia, Moldova	
Natalia Gorokhovatskaya, Fédération de Russie	
Ton Hoekstra, Pays-Bas	
Slobodan Juri, Bosnie-Herzégovine	
Natalia Kasanskaya, Fédération de Russie	
Margarita Kolkova, Fédération de Russie	
Ewa Kołodziejaska, Pologne	
Julia Komarova, Fédération de Russie	
Sergey Kononenko, Fédération de Russie	
Natalia Kuznetsova, Fédération de Russie	
Vladimir Kuzovlev, Fédération de Russie	
Costas Markou, Chypre	
Kastriot Myftiu, Albanie	
Anuška Naki, Croatie	
David Newby, Autriche	
Herta Oresi, Slovaquie	
Sisko Penttilä, Finlande	
Ruxandra Popovici, Roumanie	
Elena Porshneva, Fédération de Russie	
Natalia Rjibakova, Fédération de Russie	
Victoria Safonova, Fédération de Russie	
Anu Schulz, Estonie	
Natalya Selivanovskaya, Fédération de Russie	
Galina Serebriakova, Fédération de Russie	

Membres du Groupe de réseau sur la sensibilisation à la culture

Coordinateurs: Ewa Ko³odziejska, Pologne; Stuart Simpson, Autriche

Olga Afanasyeva, Fédération de Russie
Antoinette Camilleri, Malte
Natalia Datchuk, Fédération de Russie
Anne-Brit Fenner, Norvège
Vladimir Kuzovlev, Fédération de Russie
David Newby, Autriche
Sisko Penttilä, Finlande
Ieva Tarvida, Lettonie
Silva Tomingas, Estonie

the question of authenticity was not given high priority, many of these dialogues sounded artificial and clearly bore little resemblance to actual spoken language. As a reaction to this, some textbooks authors avoid the use of simulated dialogues altogether. If, however, dialogues are to be used for this purpose, there are various ways to make texts seem to resemble genuine examples of spoken language. One way in which authors can do this is rather than to produce finished dialogues which are read out in the recording studio, to make use of 'semi-scripted' dialogues: during the recording process actors are given notes to guide the ideas and content of the dialogue but are allowed to use their own language. This has the advantage that resulting dialogues will have a certain spontaneity to them and are likely to include certain features of authentic speech such as hesitation, incomplete sentences, fillers, etc.

Authenticity of behaviour

This category sees authenticity in terms of the student and the ways in which he or she uses

Références des manuels dont sont extraits les exercices figurant dans cette publication (par ordre de présentation dans cet ouvrage)

Titre: Und nun Deutsch!
Auteur(s): N.D. Galskova, L.N. Jakowleva, M. Gerber
Editeur: Prosveshschenye, Klett Verlag
Pays: Fédération de Russie
Langue: allemand

Titre: Omnibus
Auteur(s): Ton Hoekstra, Ellen Wagenaar
Editeur: SMD Educatieve Iutgevers, Spruyt, Van Mantgem & De Does bv
Pays: Pays-Bas
Langue: français

Titre: Dobroje utro
Auteur(s): Wladyslaw Figarski
Editeur: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Pays: Pologne
Langue: russe

Titre: Speak English in Grade 6
Auteur(s): Mija Jagati _
Editeur: Školska Knjiga
Pays: Croatie
Langue: anglais

Titre: Un tour du monde francophone
Editeur: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
Auteur(s): Benjamin Gassmann
Pays: Suisse
Langue: français

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

Titre: Via Nova
Auteur(s): Sisko Penttilä
Editeur: Werner Söderström OY
Pays: Finlande
Langue: latin

Titre: Touchstone
Auteur(s): A. Gvardjanèiè, D. Marguc, J. Skela
Editeur: Založba Obzorja Maribor
Pays: Slovénie
Langue: anglais

Titre: A Glimpse of St Petersburg
Auteur(s): Natalya Kazanskaya and Galina Apshtein
Editeur: Triada
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

Titre: Grammar for Communication: Exercises and Creative Activities
Auteur(s): David Newby
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Huber, G. Kuebel, D. Newby,
A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

Titre: Raduga
Auteur(s): Katarina Gogová, Stanislav Jelinék et al
Editeur: Fraus
Pays: République tchèque / slovaque
Langue: russe

Titre: Pathway to English
Auteur(s): E. Comisel, R. Popovici (project managers) *et al.*
Editeur: Oxford University Press
Pays: Roumanie
Langue: anglais

Titre: C'est ça!
Auteur(s): Elaine Cullen, Isabelle Fortanier, Betty McMahon
Editeur: The Educational Company of Ireland
Pays: Irlande
Langue: français

Titre: Ik leer / Ik spreek Nederlands
Auteur(s): Gilbert De Samblanc
Editeur: Editions Labor Bruxelles
Pays: Belgique
Langue: néerlandais

Titre: Happy English
Auteur(s): V. Kuzovlev, Lapa, Peregydova
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

Titre: English across the Curriculum Series
Auteur(s): Stuart Simpson, Irmtraud Kuchl
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

Titre: Point of View
Auteur(s): Tormod Smedstad
Editeur: Det Norske Samlaget
Pays: Norvège
Langue: anglais

Titre: English IV, V
Auteur(s): Olga Afanasyeva, Irene Vereschagina
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

Titre: Hallo, Freunde!
Auteur(s): Anna Herman, Joanna Dominiczak
Editeur: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Pays: Pologne
Langue: allemand

Titre: Merhba Bik
Auteur(s): Antoinette Camilleri
Editeur: Colour Image
Pays: Malte
Langue: maltais

Le développement des processus cognitifs

Antoinette Camilleri

A la base des trois thèmes faisant l'objet de cette publication figure le désir de développer les processus cognitifs que les élèves utilisent lorsqu'ils abordent une langue, une culture et leur propre apprentissage. On peut considérer ces processus cognitifs mis en œuvre pour assimiler de nouvelles informations comme une passerelle vers la prise de conscience en général. Leur rapport avec les trois thèmes qui nous concernent peut se résumer ainsi:

- *Authenticité* – si nous considérons ce thème d'un point de vue psychologique, nous tenons compte, lorsque nous concevons des exercices, des processus cognitifs que toute personne met en œuvre dans la vie réelle lorsqu'elle utilise une langue et exploite des informations.
- *Autonomie de l'apprenant* – l'un de nos objectifs est d'aider les élèves à prendre conscience de leur propre apprentissage et des divers facteurs qui peuvent l'influencer. Ce processus de sensibilisation implique le développement et l'amélioration de stratégies cognitives conduisant à cette prise de conscience.
- *Sensibilisation à la culture* – un « dialogue avec la culture » (voir Fenner) implique que l'on pénètre dans un nouveau territoire et que l'on se trouve confronté à de nouveaux, différents modes de comportement et de pensée, ce qui exige, à son tour, afin d'exploiter ces nouvelles informations, la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies cognitives.

Les stratégies et processus cognitifs se présentent sous différentes formes, dont certaines sont mentionnées ci-dessous. Il s'agit de:

- *Comparer* – les formes d'expression linguistique, les comportements, etc. L'établissement d'analogies est un processus important dans l'apprentissage à la fois de la langue et de la culture. Les élèves commenceront par activer la connaissance qu'ils ont d'une forme particulière de comportement, telle que les manières, les valeurs, l'expression linguistique. Ils réfléchiront ensuite à la relation entre les deux (ou plus de deux) réalités différentes et en discuteront.
- *Opposer* – les formes d'expression, les comportements, etc. En opposant les formes de langage et de comportement, les élèves se feront une idée de différentes manières d'exprimer des idées, ainsi que différents styles et comportements qui leurs paraissent éloignés et étrangers. La langue permet de mieux focaliser l'attention sur les différentes formes et significations; en matière de sensibilisation à la culture, la salle de classe et l'usage d'un manuel approprié constituent un laboratoire fiable pour disséquer les différences de façon à favoriser la prise de conscience de « l'altérité » sans générer un jugement négatif.
- *Découvrir* – les systèmes linguistiques, les modes d'apprentissage, les croyances d'autres peuples, etc. Une démarche de « sensibilisation » à la langue et à

L'apprentissage exige non pas que le manuel donne des réponses toutes faites aux élèves, mais qu'il structure et développe les processus de découverte en offrant des textes à analyser et en proposant les bonnes questions et les tâches appropriées. Ces processus de découverte peuvent concerner des aspects systémiques de la langue ou l'exploration de certains aspects d'une culture. Les exemples et les exercices des manuels donnent souvent de nouvelles informations aux élèves sur les croyances des autres peuples, leurs sentiments et leurs points de vues. Ces exercices seraient particulièrement utiles s'ils servaient de tremplin encourageant les élèves à poser des questions, à explorer davantage la culture étrangère et à en poursuivre la découverte.

- *Compléter* le paysage linguistique et culturel. En tant qu'êtres humains, nous tendons naturellement à voir les choses dans leur globalité. Ce penchant peut être mis à profit dans les exercices de sensibilisation à la culture pour élargir le champ de réflexion des élèves, par exemple pour en savoir plus sur l'utilisation et la fonction de certaines expressions linguistiques: qui dit quoi, comment, quand et pourquoi.
- *Expliquer* – les causes et les effets. Certaines questions culturelles sont étroitement liées à certaines sources telles que des événements historiques ou politiques, des aspects géographiques, la densité de population et les régimes politiques. Les élèves sont amenés ici à comprendre et à expliquer l'incidence de ces différents facteurs sur la vie quotidienne des gens, sur leurs comportements, les infrastructures, les régimes politiques et les systèmes éducatifs, etc. S'agissant de la langue, ils sont encouragés à voir la langue étrangère en termes de concordances et de systèmes.
- *Accepter* que d'autres fassent / ressentent / expriment les choses différemment. Les élèves doivent tout d'abord apprendre à accepter le fait que des personnes différentes font / ressentent les choses différemment et que leurs réactions sont souvent influencées par la culture dans laquelle elles évoluent. Etant sensibilisés à la culture, on attend des élèves qu'ils apprennent également à faire les choses différemment. La sensibilisation à la culture ne concerne pas seulement le décodage d'un message, mais également l'encodage de ce même message d'une manière différente, comme l'exige la culture cible.
- *Faire preuve de créativité*. Toute utilisation de langues peut être considérée comme une création. Même dans des domaines comme la grammaire, les manuels doivent reconnaître ce fait et fournir aux élèves l'occasion d'élaborer leur propre discours, approprié à leurs propres besoins et à leur propre contexte. Dans le domaine culturel, on utilise différents systèmes de symboles, comme les symboles musicaux, visuels ou graphiques, en tant que représentations. Ceux-ci favorisent la créativité dans l'apprentissage des langues. Les activités en classe devraient encourager les élèves à utiliser toute une variété de formes d'expression artistique lorsqu'il s'agit de représenter la culture.
- *Résoudre des problèmes*. D'une manière générale, l'apprentissage de l'être humain l'amène constamment à résoudre des problèmes. Lorsqu'il s'applique spécifiquement à la communication, le processus cognitif de résolution de

problèmes suppose que les élèves utilisent certaines techniques et acceptent de l'aide afin de faire face à des situations qui dépassent leur répertoire linguistique et/ou non-linguistique. De tels exercices devraient également permettre aux élèves de réfléchir et de prendre conscience de la manière dont ils ont pris certaines décisions pendant une activité et de la raison qui les a amenés à les prendre.

Les processus cognitifs esquissés ci-dessus ne sont que quelques exemples parmi ceux que les élèves peuvent utiliser lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles informations et à une nouvelle langue et qu'ils s'en servent. Les auteurs de manuels et les enseignants en connaissent certainement d'autres et pourraient souhaiter les exploiter dans la préparation de diverses tâches, activités et exercices pour la classe.

Authenticité

L'authenticité

David Newby

A première vue, le thème de l'authenticité est d'une simplicité trompeuse, surtout si nous réduisons notre interprétation du terme à une opposition superficielle entre le monde apparemment artificiel de la salle de classe traditionnelle et le monde extérieur, réel et dynamique. Nous pourrions associer à ce monde artificiel les textes construits ou adaptés à des fins pédagogiques et les élèves qui sont contraints à des activités qui ne semblent avoir qu'un lointain rapport avec l'utilisation réelle d'une langue. Il existe un contraste flagrant entre cette image de la salle de classe et le monde réel des élèves, dans lequel ils utilisent une langue dans un but précis et dans des situations sans cesse différentes afin d'échanger des messages authentiques et spontanés. Selon une telle interprétation réductionniste de l'authenticité, l'enseignant et le manuel devraient viser à introduire autant de « réalité » que possible dans la classe, comme l'indique le schéma n° 1.



Schéma 1: Objectif apparent de l'authenticité

Ces dernières années, plusieurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes nous ont amenés à insister de plus en plus sur ce que l'on pourrait plus ou moins qualifier d'authenticité, dans le cadre à la fois de l'apprentissage et de la pratique. Dans l'apprentissage, différents types de méthodes « naturalistes » ont insisté sur l'authenticité des processus d'acquisition et, dans le domaine de la pratique, l'approche communicative a amené des changements radicaux dans la méthodologie de la salle de classe, les enseignants et les manuels s'étant efforcés non seulement d'offrir aux apprenants des exemples de langue authentique, mais aussi de reproduire en classe les situations, les rôles et les besoins du monde réel au moyen d'activités telles que les jeux de rôles et les simulations.

Sans vouloir en aucune manière nier l'importance des principes de l'enseignement basé sur la communication, je pense, néanmoins, que si notre objectif en tant qu'auteurs de manuels et qu'enseignants est de faciliter l'apprentissage et de contribuer à son efficacité, nous devons alors adopter une vue plus différenciée de l'authenticité et ne pas la réduire à un concept mal défini qui risque de nous empêcher de prendre des décisions de principe concernant le degré d'importance qu'il convient de lui donner dans nos supports pédagogiques.

Afin d'adopter ce point de vue différencié, il nous faut nous poser trois questions:

1. Qu'est ce que l'authenticité et quels en sont les différents types?
2. Pourquoi l'authenticité pourrait-elle être ou ne pas être un objectif souhaitable dans le cadre des manuels?
3. Quels types de « mondes » un manuel devrait-il refléter?

1. Qu'est-ce que l'authenticité et quels en sont les différents types?

Je parlerai des types d'authenticité s'inscrivant dans trois catégories générales:

- a) *authenticité du texte*: les textes – oraux, écrits et graphiques – utilisés dans les manuels et que les élèves lisent, écoutent ou voient;
- b) *authenticité du comportement*: les tâches, activités linguistiques et exercices que les élèves accomplissent, ainsi que les textes qu'ils produisent eux-mêmes;
- c) *authenticité personnelle*: la propre attitude de l'élève devant a) et b) et son acceptation ou son rejet de a) et b).

Authenticité du texte

C'est le type d'authenticité qui tend à figurer le plus souvent dans les débats des auteurs de manuels sur ce sujet. Il s'agit ici de savoir dans quelle mesure les textes devraient être ce que Widdowson (1978, 80) appelle des « exemples *authentiques* d'utilisation de la langue ». Ces textes incluent ceux servant à développer les compétences de compréhension écrite et à tester celles-ci, les dialogues et les récits utilisés pour la compréhension orale, des images, des publicités, des bandes dessinées et autres formes graphiques. Au sens strict du terme, nous pouvons qualifier d'*authentique un texte* qui, à l'origine, a été créé à des fins non pédagogiques, mais qui a été « emprunté » par un auteur de manuel. Néanmoins, simplement dire que tous les autres textes ne sont pas authentiques revient à masquer une multitude de questions importantes auxquelles se heurte l'auteur d'un manuel. Je distinguerai donc entre les textes authentiques tels qu'ils ont été définis ci-dessus et les *textes inventés*, ceux qui sont créés dans un but pédagogique et qui peuvent considérablement varier en ce qui concerne la fidélité avec laquelle ils essaient de reproduire certains éléments des textes authentiques.

S'agissant des textes authentiques, les auteurs de manuels sont généralement confrontés au problème de savoir, dans le cas de textes écrits, s'il leur faut modifier la présentation de l'original et en simplifier la langue et, dans le cas de textes oraux, s'il convient même d'utiliser des textes authentiques, puisque la vitesse d'élocution et les différentes caractéristiques du discours spontané peuvent présenter des difficultés de compréhension pour l'apprenant. Les « inconditionnels » de l'authenticité diront que toute modification d'un texte original trahit son authenticité, mais on pourrait répondre qu'il n'existe pas de texte totalement original dans un manuel scolaire, car le simple fait de le transplanter dans un contexte pédagogique le prive immédiatement de certains aspects contextuels qui pourraient bien faire partie de son message général.

Concernant les textes inventés, la question essentielle à l'étude est de savoir dans quelle mesure ces textes donnent l'impression d'être authentiques, ce que l'on pourrait nommer « *authenticité de surface* ». En d'autres termes, les élèves et les enseignants penseront que le texte est authentique ou admettront la volonté d'authenticité de l'auteur du manuel. De nombreux types de textes sont inventés dans les manuels modernes: lettres, publicités, annonces, dialogues pour n'en citer que quelques-uns. Le plus souvent, il n'est pas possible de les distinguer des textes authentiques. Le degré d'authenticité est une question particulièrement délicate lorsqu'il s'agit de dialogues figurant dans les manuels que de nombreux auteurs utilisent pour axer l'étude sur la grammaire, le vocabulaire, les fonctions du discours, etc., ou pour fournir des exemples de la langue parlée. Notamment dans les manuels plus anciens où l'accent n'était pas mis sur la communication et dans lesquels la question d'authenticité était moins importante, un grand nombre de dialogues paraissent artificiels et n'avaient clairement qu'une vague ressemblance avec la langue parlée. En réaction à cela, certains auteurs de manuels renoncent complètement à utiliser des dialogues inventés. S'il s'avère cependant nécessaire d'utiliser des dialogues dans le manuel, il existe différentes manières de rendre les textes semblables à des exemples authentiques de langue parlée. Plutôt que de produire des dialogues complets, lus dans le studio d'enregistrement, l'une de ces méthodes consiste pour les auteurs à utiliser des dialogues « semi-rédigés»: lors de l'enregistrement, les acteurs se voient distribuer des notes qui constituent un schéma directeur sur les idées et le contenu du dialogue, mais ils sont autorisés à s'exprimer avec leurs propres mots. Les dialogues ainsi produits ont l'avantage de présenter une certaine spontanéité et comporteront vraisemblablement certaines caractéristiques du discours authentique, à savoir hésitation, phrases incomplètes, mots de remplissage, etc.

Authenticité du comportement

Cette catégorie voit l'authenticité du point de vue de l'élève et de la manière dont il utilise la langue vivante en classe. Pour l'auteur de manuel, cette approche aura une influence considérable sur le type d'activités, de tâches et d'exercices proposés à l'élève. Nous pouvons en outre examiner le comportement de l'élève sous deux perspectives: l'authenticité pragmatique et l'authenticité du processus.

Authenticité pragmatique: elle occupe une place importante dans l'approche communicative et pourrait se résumer selon les termes de Widdowson (1990, 46) comme un « comportement langagier normal pour parvenir à un résultat ». C'est à dire que, lorsque les élèves participent à des activités orales ou rédigent des textes écrits, ces tâches sont fortement intégrées dans un contexte (simulé) dans lequel les rôles, les situations, les types de textes et l'objectif sont clairement définis. Un exemple courant concernant la langue parlée est l'utilisation importante des jeux de rôles et d'activités de recherche d'informations dans lesquels les élèves assument un rôle bien défini et expriment leurs propres pensées dans un but précis afin de parvenir à un objectif précis. Dans de nombreuses classes, ce type d'activité orale a largement supplanté les discussions sur des « thèmes d'actualité » que l'on rencontrait fréquemment dans les cours de « conversation ». De même, pour ce qui est de la compétence écrite, de nombreux enseignants ont abandonné la rédaction traditionnelle en faveur de tâches liées à un contexte qui obligent les élèves à écrire et à utiliser certaines formules conventionnelles

associées à un certain type de texte identifiable et authentique (lettre officielle, note dans un journal intime, etc.).

A la différence de l'orientation sociolinguistique de l'authenticité pragmatique, *l'authenticité du processus* est de nature psycholinguistique. Il s'agit d'un concept quelque peu abstrait qui concerne les processus mentaux utilisés dans la production et la compréhension d'une langue. Lorsqu'ils créent des exercices ou des activités, les auteurs de manuels tiennent compte depuis plusieurs années des processus psycholinguistiques dans un domaine, qui sont les compétences en compréhension écrite. Ceci transparait dans le développement et le changement d'éclairage adopté par les types d'activités de compréhension que l'on peut trouver dans les manuels modernes: par exemple, le type d'exercice traditionnel de « questions en qui, que, quoi, où », qui exigeait simplement des élèves qu'ils répètent ou paraphrasent des sections du texte, est aujourd'hui complété par des tâches qui permettent à l'apprenant d'utiliser des compétences subsidiaires, par exemple parcourir un texte rapidement ou le lire attentivement, ou encore « réagir » à un texte et y apporter sa propre interprétation.

La grammaire est un autre domaine où peut intervenir l'authenticité du processus. Si nous avons une vue superficielle de l'authenticité, nous rejeterons alors bien évidemment d'emblée tous les exercices de grammaire. Cependant, une vue plus différenciée nous permettra d'utiliser le critère d'authenticité du processus pour étudier jusqu'à quel point les exercices de grammaire ne sont qu'une sorte de mathématiques pédagogiques dans lesquelles les chiffres sont remplacés par des mots, par rapport aux exercices qui exigent des apprenants qu'ils utilisent la grammaire pour exprimer des idées et créer des messages significatifs. Dans la catégorie des mathématiques pédagogiques, je rangerais le type d'exercices de transformation dans lesquels l'élève doit remplacer des formes actives par des formes passives, passer du discours direct au discours indirect, etc. Dans le groupe des exercices « de communication » pourraient figurer certains jeux fondés sur la grammaire ou des activités à visée grammaticale à réponses multiples et fortement orientés sur le sens, qui obligent les élèves à utiliser la grammaire pour exprimer leurs propres idées (Newby, 1992, 1998).

Authenticité personnelle

Les deux premières catégories auxquelles nous nous sommes intéressés présentent un grand intérêt pour l'auteur d'un manuel, car les décisions prises dans ces domaines auront une incidence sur les textes et les activités figurant dans nos supports. L'authenticité personnelle, cependant, concerne l'apprenant et si les décisions prises par l'auteur du manuel peuvent avoir une influence indirecte, le degré d'authenticité personnelle sera déterminé en fin de compte par l'apprenant lui-même et, dans une certaine mesure, par l'enseignant.

Certains pédagogues prétendent que, tout comme la motivation n'est pas une qualité que l'on peut imposer de l'extérieur, mais qui se développe au plus profond de l'apprenant, il faudrait de même regarder l'authenticité du point de vue de ce dernier. Selon cette perspective, l'authenticité n'est pas une propriété du texte, ni un aspect de la conception d'une activité, mais une construction mentale ou une attitude adoptée et développée par

l'élève. En d'autres termes, plutôt que d'être *le produit* des supports pédagogiques et de la méthodologie, elle est l'aboutissement d'un *processus* d'investissement ou d'interaction avec les supports pédagogiques et la langue. Ceci posé, nous ne devrions pas parler de « supports authentiques », mais d'*authentification* de la part de l'apprenant, ce que van Els (1996: 127) décrit comme « un investissement dans la compréhension et dans un objectif et la transparence dans l'interaction ». En d'autres termes, ce sont les élèves eux-mêmes qui définiront finalement leurs propres critères d'authenticité fondés sur leur propre interprétation de l'adéquation à leurs besoins et intérêts affectifs et fonctionnels, etc. Cette conception reflète manifestement l'approche fortement autonome de l'apprentissage qui sera développée dans une autre section de ce livre. En tant qu'auteurs de manuels, elle implique que nous pouvons apporter notre contribution en intégrant le type d'authenticité décrite dans les deux premières sections et ainsi, peut-être, instaurer certaines conditions d'authenticité, tout en sachant que les activités que nous proposons ne recevront le label d'authentification que si elles sont comprises par la classe concernée.

L'on pourrait illustrer la relation et l'interdépendance de ces différents types d'authenticité en examinant l'exemple des activités de jeux de rôles. Le manuel peut proposer des textes authentiques sur un thème particulier qui serviront de point de départ pour une activité (authenticité du texte); il peut constituer un cadre pour cette activité qui prend en compte les aspects pragmatiques en spécifiant les participants et le cadre et en leur donnant une tâche concrète (authenticité du comportement); cependant, l'élève est libre ensuite de s'engager dans le jeu de rôle ou de mettre en doute son intérêt ou sa validité et de refuser de l'authentifier.

Authenticité – approche globale

En tenant compte des trois catégories ci-dessus, nous pouvons parvenir à une vue globale de l'authenticité dans laquelle tous les aspects ont leur place, ce qu'illustre la figure 2.

Les méthodologies de langues vivantes tendent à exposer des vues très divergentes de l'importance de l'authenticité. D'un côté, le point de vue de l'approche communicative axé sur l'utilisation de la langue insistera fortement sur l'authenticité des textes et du comportement, tandis qu'une approche privilégiant l'apprenant mettra davantage l'accent sur l'authenticité personnelle, c'est-à-dire l'authentification par l'apprenant, à l'exclusion, dans les cas extrêmes, des autres catégories.

Si je reconnais que l'élève pour lequel les supports pédagogiques sont conçus doit figurer au centre de toute discussion sur l'authenticité, je ne partage pas le point de vue qui veut que l'authenticité personnelle puisse être le seul critère. La raison pour laquelle je pense que les trois types sont importants est fondée sur l'idée générale et associée à l'apprenant de « prise de conscience », que je subdiviserai ainsi:

- a) *prise de conscience de l'apprentissage*: l'élève sait généralement ce qui contribue utilement à son apprentissage et ce qui ne lui apporte rien;
- b) *prise de conscience pragmatique*: l'élève voit clairement les contextes, domaines et textes dans lesquels la langue est utilisée dans le cadre d'une communication réelle et attend de son propre apprentissage qu'il constitue un lien avec les compétences pragmatiques dont il aura finalement besoin;

- c) *prise de conscience du processus*: en tant qu'utilisateur compétent d'une première langue, l'élève a un sens inné et inconscient de « la manière dont fonctionne le langage en général », ainsi que des différents processus sous-jacents et s'attend à ce que la langue vivante qu'il apprend obéisse aux mêmes principes.

Il me semble que si un manuel ou un programme ne répond pas à ces différents types de prise de conscience, il risque fort de conduire à une certaine *désaffection* pour la langue vivante. Une réelle authentification par l'apprenant relève de ces trois types différents de prise de conscience.



Figure 2: vue globale de l'authenticité

2. Pourquoi l'authenticité peut-elle être ou pas un objectif souhaitable dans les manuels?

Comme nous l'avons dit au début de cet ouvrage, le principe à la base d'une grande partie des débats sur l'authenticité et qui est résumé par la figure 1, veut que les auteurs de manuels et les enseignants introduisent autant d'éléments de « la réalité » du monde extérieur que possible dans la salle de classe censée être artificielle. Il importe cependant de comprendre que la salle de classe n'est pas le monde extérieur. C'est un cadre qui, par comparaison avec le monde extérieur où la langue est utilisée de manière authentique, impose des contraintes en matière de communication, tout en étant de nature à faciliter et

à encourager l'apprentissage. Plutôt que d'opter inconsidérément pour l'authenticité du monde extérieur, nous devrions définir et différencier trois scénarios susceptibles de modifier l'importance que nous donnons à l'authenticité en tant que finalité:

- a. *Scénario du monde extérieur.* Reconnaisant que la finalité ultime de l'apprentissage d'une langue est de pouvoir utiliser cette langue dans des situations réelles et à des fins réelles, nous appliquons les principes de l'authenticité pragmatique pour « reproduire » le monde réel dans la salle de classe quand les circonstances s'y prêtent.
- b. *Scénario du monde de la classe.* Tout comme les contes de fées représentent une certaine réalité pour les enfants, la salle de classe est en grande partie un monde réel pour les élèves et les enseignants. Un domaine linguistique tel que « la langue de la salle de classe » (*silence, formez des groupes de trois, etc.*) est une langue réelle qui n'existe que dans le cadre de la classe. Pour cette raison, il est légitime de parler d'un scénario du « monde de la salle de classe », qui peut être tout aussi réel pour l'élève que le monde extérieur, à condition qu'il soit « authentifié ».
- c. *Scénario de l'intervention pédagogique.* Le besoin d'accélérer ou de faciliter l'apprentissage – par exemple par le biais d'exercices de grammaire ou de vocabulaire – peut être en contradiction avec l'authenticité, mais peut également parfois la supplanter. Ceci n'implique pas, cependant, que dans un tel cas, il faille abandonner l'authenticité: les critères d'authenticité du processus et d'authenticité personnelle resteront applicables.

3. Quels types de « mondes » un manuel devrait-il refléter?

Dans le monde extérieur, les thèmes, les domaines d'activités et les registres de langue que les élèves abordent procèdent des milieux spécifiques qui constituent leur propre monde. Ce qu'ils voient à la télévision, ce dont ils parlent avec leurs amis, comment ils parlent de différents sujets, tous ces aspects et d'autres encore constituent un ensemble de situations qui auront une influence directe sur le langage qu'ils utiliseront. Cependant, dans les manuels scolaires, les choix concernant ces aspects seront, du moins dans une large mesure, imposées aux élèves par les auteurs du manuel. Encore une fois, la question de l'authenticité pose problème, en particulier concernant les *thèmes* proposés par le manuel et les *registres de langue* auxquels les élèves sont confrontés dans les textes et autour lesquels sont construits les dialogues types et les phrases servant d'exemples.

Thèmes

En théorie, il est parfaitement possible d'imaginer un manuel scolaire qui tenterait d'offrir une authenticité totale du thème et de la langue et qui ressemblerait peut-être aux magazines pour les jeunes que l'on trouve chez les marchands de journaux et qui sont truffés d'enregistrements provenant des stations de musique pop et de MTV. Malgré l'attrait d'une telle idée, il est clair qu'elle ne va pas sans certains problèmes: les élèves pourraient par exemple, refuser que l'on exploite ainsi leur propre monde culturel à de telles fins pédagogiques.

Dans le choix des thèmes pour les manuels, nous devrions peut-être une fois encore commencer par admettre que la salle de classe n'est pas le monde réel et que par delà les objectifs fonctionnels de l'apprentissage d'une langue vivante, les établissements scolaires ont également des objectifs éducatifs parmi lesquels le développement de la conscience culturelle des élèves et l'élargissement de leurs horizons et de leurs perspectives. Une approche purement « authentique » des thèmes exclurait toute référence à la littérature ou l'étude de thèmes d'intérêt social ou politique sous prétexte qu'ils ne font pas partie du monde de l'élève. Par ailleurs, on n'ignore pas que les manuels ont tendance à privilégier des thèmes éloignés des besoins et des intérêts des élèves qui provoquent une forte désaffection pour la matière. La tâche délicate de l'auteur sera de trouver un juste milieu entre la représentation du monde de l'élève et l'ouverture de ce dernier sur d'autres mondes. Une fois encore, la notion d'authentification de la part de l'apprenant semble être la clé du problème.

Registres de langue

Un autre domaine délicat est celui des registres de langue qu'il convient d'inclure dans les manuels. Pour l'enseignement de l'anglais en Europe, nous avons coutume d'enseigner un seul « modèle » d'anglais. D'un point de vue phonétique, c'était le type d'anglais standard ou à prononciation normalisée décrit par Daniel Jones et, du point de vue du style, on pouvait le qualifier de « neutre à officiel ». Quel qu'ait pu être l'avantage pratique pour les enseignants de n'enseigner qu'une seule variété de langue, cette forme d'enseignement avait non seulement des conséquences négatives au plan culturel, mais préparait également mal les élèves à avoir par la suite des contacts avec des locuteurs natifs de milieux différents et dans des situations variées. Aujourd'hui, on s'accorde à reconnaître qu'il est nécessaire de tenir compte dans les manuels des registres de langue, reflétés dans les « langues anglaises » plurielles modernes. Par exemple, dans la compréhension orale, de nombreux manuels font appel à des intervenants avec une diversité d'accents régionaux: anglais, américain, écossais, indien, etc. S'agissant de la production linguistique des élèves, les manuels tendent à corriger le déséquilibre des générations précédentes en faisant preuve de plus de souplesse dans les différents registres. L'anglais parlé informel en particulier a aujourd'hui la place qui lui revient et est considéré comme égal, mais différent de l'anglais écrit plus formel. L'accent mis sur les différences de registres dus à des contextes différents et sur les variétés de *dialectes* est un aspect essentiel de l'adhésion à l'authenticité d'une langue.

Cette évolution nécessite cependant également que l'auteur du manuel sache jusqu'où il peut aller en matière d'authenticité de la langue. Par exemple, nos modèles de langue parlée doivent-ils inclure l'argot, les gros mots, etc. que les adolescents autochtones utilisent de manière excessive et que nos élèves connaissent déjà grâce aux chansons pop et aux films. Il est incontestable qu'il faudra procéder à une certaine « épuration » de la langue dans le manuel, mais le plus grand danger semble venir du fait que les auteurs ne prennent pas suffisamment en compte les variétés authentiques de la langue, à la fois contextuelles et régionales, et en interdisent ainsi l'accès aux élèves.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, l'authenticité est un sujet complexe, non seulement en raison de ses multiples aspects, mais également parce qu'elle doit être mise en balance avec diverses

considérations pédagogiques. Ce qui me paraît important est que nous ne perdions pas de vue que l'apprenant d'une langue est aussi l'utilisateur d'une langue réelle et que, par conséquent, il apporte des connaissances, des compétences et des stratégies cognitives en classe. En utilisant les différents aspects de l'authenticité, tels qu'ils ont été décrits ci-dessus, nous pouvons enrichir les processus linguistiques, cognitifs et sociaux employés par l'apprenant. Si nous ne tenons pas compte de l'authenticité, nous risquons de les isoler les uns des autres.

Bibliographie

Newby, D. (1992) 'Why dodos and ostriches don't lay fertile eggs: input and intake in the acquisition of grammar'. In B. Kettemann and W. Wieden (eds.) *Current Issues in European Second Language Research*. Tübingen: Gunter Narr.

Newby, D. (1998) 'Theory and Practice in Communicative Grammar' in R. de Beaugrande, M. Grosman, B. Seidlhofer, (eds.) *Language Policy and Language Education in Emerging Nations*, Series: Advances in Discourse Processes Vol. LXIII, pp 151-164. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

L'authenticité dans la pratique: exemples et commentaires

Dans cette section, nous allons proposer quelques exemples tirés des supports didactiques présentés à Saint-Petersbourg. Ils illustrent la manière dont les auteurs ont tenté d'intégrer certains principes généraux d'authenticité dans leurs ouvrages. Ils seront commentés en fonction des points suivants, développés dans l'article d'introduction:

- authenticité du texte;
- authenticité pragmatique;
- authenticité personnelle;
- registres de langue.

Authenticité du texte

L'analyse des supports présentés à Saint-Petersbourg montre que les auteurs voient l'authenticité essentiellement en termes d'authenticité du texte, les autres formes n'étant guère représentées. Il conviendrait d'adopter une définition large du terme « texte », qui inclurait non seulement le texte écrit, mais également des sources graphiques telles que les images, les bandes dessinées, les objets du monde réel, etc., c'est-à-dire tout ce que l'élève lit, voit ou entend dans le manuel.

Dans l'article d'introduction, j'ai envisagé l'authenticité en termes de distinction générale entre les textes « authentiques », écrits à l'origine dans un but non didactique, et les textes « inventés », créés spécifiquement pour un manuel scolaire. Comme nous le verrons dans les exemples qui suivent, cette distinction s'avère peu précise et il pourrait également exister des critères variant en faveur de l'une ou l'autre catégorie. Ce qui semble essentiel, c'est que les élèves eux-mêmes aient le sentiment que les textes sont authentiques (authenticité apparente) et soient prêts à les « authentifier ».

Authenticité graphique et objets du monde réel

Exemple 1:

Photos

Des photos des locuteurs de la langue cible contribuent non seulement à personnaliser un dialogue ou tout autre extrait dans cette langue, mais elles présentent également différents aspects culturels tels que les vêtements, la coiffure, etc., ainsi que le milieu dans lequel vivent ces locuteurs. Des photos comme celle-ci, prise spécifiquement pour le manuel dans le style « album de photos », permettent d'établir un lien entre le manuel et l'utilisateur.

Source:

Titre: Und nun Deutsch!
Auteur(s): N.D. Galskova, L.N. Jakowleva, M. Gerber
Editeur: Prosveshschenye Klett Verlag
Pays: Fédération de Russie
Langue: allemand

bb dd ff gg ll mm nn pp ss tt (i)ch



Hallo, ich bin Daniel.
Das ist Jasmin.
Das sind Lisa und Markus.
Und wer bist du?

fünf 5

Exemple 2:

Bandes dessinées, dessins humoristiques

Les bandes dessinées sont le genre de textes que de nombreux enfants ont coutume de lire le plus fréquemment. Pour les apprenants qui abordent une langue vivante, les bandes dessinées et les dessins humoristiques présentent l'avantage d'utiliser une langue concise, mais riche de sens dont la valeur et la portée communicatives sont appuyées par des informations visuelles. Ils constituent, par ailleurs, l'un des rares types de textes dans lesquels le langage parlé informel nous est présenté sous une forme écrite. Pour cette raison, on peut les considérer comme une forme plus authentique que les dialogues qui figurent dans de nombreux manuels scolaires. Comme on le constatera par cet extrait – qui ne présente que la première et la dernière page de la bande dessinée, la langue est riche d'expressions utiles touchant différents domaines fonctionnels sur lesquels l'auteur peut choisir d'insister (sympathies et antipathies, manière de débattre des prix, etc.).

Source:

Titre: Omnibus
Auteur(s): Ton Hoekstra, Ellen Wagenaar
Editeur: SMD Educatieve Iutgevers, Spruyt, Van Mantgem & De Does bv
Pays: Pays Bas
Langue: français

Luister naar het verhaal en lees mee! Beantwoord daarna de vragen.



- 1 Waar zijn Claire en Dany?
- 2 Hoeveel geld komen ze tekort voor de draaimolen?



5 Hoe helpt Supergosse Claire en Dany bij de draaimolen?

Exemple 3:

Objets: cartes de vœux

Les cartes de vœux utilisées à différentes occasions sont un moyen concret d'accéder aux coutumes et traditions propres à une culture. Elles permettent également d'illustrer certaines différences dans la manière de célébrer les fêtes d'un pays à l'autre. Elles constituent donc un bon point de départ pour amorcer un dialogue entre différentes cultures. Les textes qui accompagnent ces cartes montrent également le type de langage utilisé pour l'expression des vœux et contribue donc efficacement à développer les compétences socioculturelles des apprenants (voir section sur la sensibilisation à la culture).

Source:

Titre: Und nun Deutsch
Auteur(s): N.D. Galskova, L. N. Jakowleva, M. Gerber
Editeur: Prosveshschenye, Klett Verlag
Pays: Fédération de Russie
Langue: allemand





Wann feiern die Deutschen was?

20.12.

Ein frohes Weihnachtsfest und alles Gute im neuen Jahr wünschen euch



Brigitte und Rainer


Familie _____
Frank Krause _____
Ramburger Straße 19 _____
45 145 Essen _____

Lieber Danc
zu deinem 16. Geburtstag gratulieren dir recht herzlich Oma und Opa
Für das neue Lebensjahr wünschen wir dir beste Gesundheit, Glück, Freude und viel Erfolg in der Schule.



An _____
Daniel Krause _____
Ramburger Straße 19 _____
45 145 Essen _____

Hallo Lisa und Daniel!
Wie geht's euch an?
Wann habt ihr Osternferien?
Bei uns beginnen sie morgen. Ich wünsche euch tolle Ostern und viele große Ostereier.
Wir fahren morgen für einige Tage nach Bayern. Ich schreibe euch von dort.
Lena Kathrin



An _____
Lisa Krause _____
Ramburger Straße 19 _____
45 145 Essen _____

Festkalender

Januar

1. 1. Neujahr

Februar

14. 2. Valentinstag
mitte Karneval

März

20. 3. Frühlingsanfang

April

zwischen Ostern
22.3.u.21.4

Mai

1. 5. Maifeiertag
Sonntag Muttertag
Freitag Pfingsten

Juni

21. 6. Sommeranfang

Juli

August

4 Wochen Sommerferien

September

22. 9. Herbstanfang

Oktober

3. 10. Tag der Einheit

November

15.11.,11.11.,11.11. Karnevalsbeginn

Dezember

6. 12. Nikolaustag
Sonntage 1.,2.,3.,4. Advent
21. 12. Winteranfang
24. 12. Heiligabend
25. 12. 1. Weihnachtstag
26. 12. 2. Weihnachtstag
31. 12. Silvester

Exemple 4:

Objets associés au tourisme: Tickets et plans

Il est fort probable que de nombreux apprenants seront un jour des touristes, aussi les objets liés au tourisme sont-ils un bon moyen d'introduire des situations authentiques dans la classe. Savoir lire un plan – comme celui du métro de Moscou représenté ici – et acheter des tickets pour circuler et pour visiter les musées sont des compétences de base dont la plupart des touristes ont besoin. Ces objets constituent donc une passerelle vers l'authenticité pragmatique, car ils mènent tout naturellement à une variété de jeux de rôles simples.

Source:

Titre: Dobroje utro
Auteur(s): Wladyslaw Figarski
Editeur: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Pays: Pologne
Langue: russe



7. Слушайте диалог. Повторите.

- Где мы сейчас?
- На станции "Варшавская".
- А куда нам ехать?
- Ты уже забыл? На "Арбатскую".
- Как мы поедem?
- Ты, Волк, посмотри на схему и сам реши, как поедem.
- Хорошо, Зайц. Я попробую. Но мне помогут польские ребята. Хорошо?
- Да, пусть помогают.

Московский
Метрополитен



161



10. Какие это билеты?



162

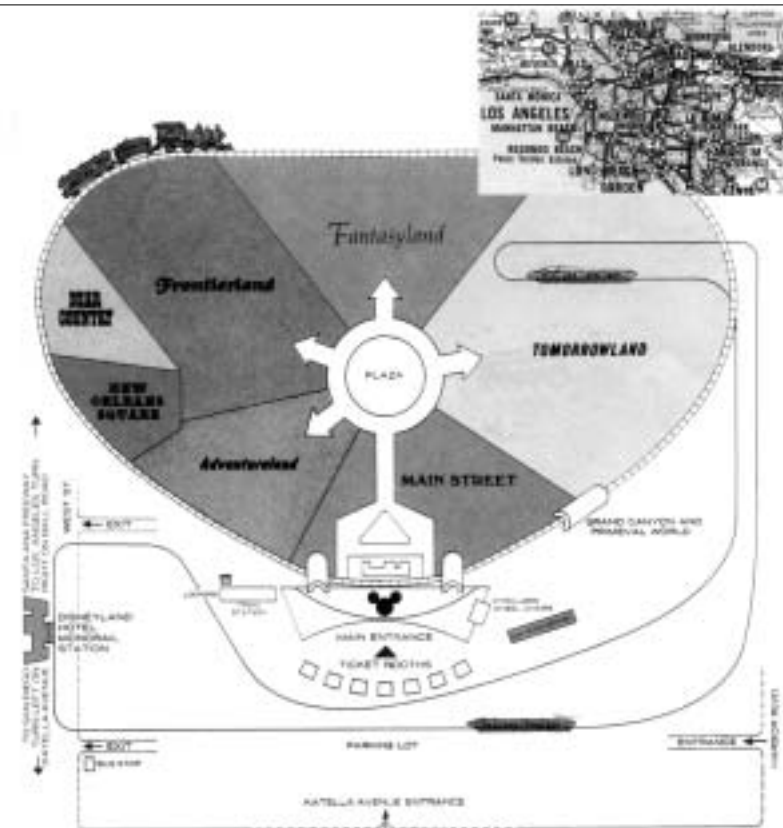
Exemple 5:

Objets associés au tourisme: souvenirs et informations

Pour que l'information touristique soit « authentifiée » par les élèves, selon la définition de l'authentification présentée dans l'article d'introduction, elle doit évoquer les sites et les manifestations avec lesquels ces élèves peuvent « s'identifier ». Autrement dit, elle ne doit pas seulement présenter un intérêt potentiel, comme c'est manifestement le cas pour ces informations sur Disneyland, mais les élèves doivent pouvoir faire intervenir leurs propres connaissances, sentiments, imagination, etc., lorsqu'ils se trouvent devant de tels supports. Cet extrait comporte une activité destinée à permettre aux élèves de s'identifier à ces objets grâce à leurs propres expressions (voir « personnalisation » dans la section sur l'autonomie de l'apprenant).

Source:

Titre: Speak English in Grade 6
Auteur(s): Mija Jagatic
Editeur: Skolska Knjiga
Pays: Croatie
Langue: anglais



To all who come to this happy place ...

WELCOME

Enjoy exciting rides.
Have fun!

Are you here for the first time?
Take the Guided Tour of Disneyland.

Park operating hours
(subject to change without notice)
Effective
May 2 thru May 27
10 a.m. to 7 p.m.
weekends 9 a.m. to 7 p.m.

Shake hands with
Mickey Mouse, Goofy,
Donald Duck and many
others.



2

Personal questions:

1. Have you been to an amusement park?
2. Do you like amusement parks? Why?
3. Would you like to go to Disneyland? Why?
4. Have you seen a Disney movie? Which one?
5. Do you like Mickey Mouse? Why?

100

Textes écrits

Il semble que les textes appartiennent à trois catégories: textes authentiques, définis dans l'article d'introduction comme des textes ayant été écrits à des fins autres que didactiques; textes inventés, conçus spécifiquement pour un manuel, mais qui, par leur présentation et leur contenu linguistique, donnent l'impression d'être « authentiques »; textes didactiques, qui n'ont pas la prétention d'avoir été écrits pour d'autres lecteurs que les apprenants utilisant le manuel.

Avec l'émergence de l'approche communicative fortement axée sur l'authenticité du contexte et de la langue, les manuels en sont venus à utiliser plus fréquemment des textes authentiques. Ceux-ci présentent divers avantages: les élèves ont le sentiment que leur apprentissage de la langue constitue un lien direct avec les textes et les contextes qu'ils rencontreront s'ils visitent le ou les pays où est parlée la langue cible et ils acquièrent une plus grande confiance en eux, car ils s'aperçoivent qu'ils sont capables de lire les mêmes textes que les locuteurs natifs. Les principaux inconvénients de ces textes tiennent au fait qu'en étant transposés de leur contexte originel dans un manuel, ils risquent de perdre certains aspects importants de ce contexte, ce qui est le cas, en particulier, pour les articles de journaux, souvent inséparables de l'actualité immédiate. En outre, les textes authentiques contiennent parfois du vocabulaire qui peut paraître trop difficile pour l'apprenant.

S'agissant des textes spécialement conçus dans un but didactique, que l'on trouvait dans les manuels traditionnels, ils ont souvent été considérés comme le parfait exemple du manque d'authenticité. Ils donnaient souvent l'impression très nette d'avoir été adaptés avec leur vocabulaire simplifié et leurs structures grammaticales intégrées artificiellement à des fins d'exploitation pédagogique. Il n'en est cependant pas toujours ainsi.

Si les conditions s'y prêtent, les textes rédigés dans un but spécifiquement didactique peuvent s'avérer extrêmement authentiques. On pourrait en fait affirmer que ce sont les textes les plus authentiques de tous, car ils ne sont pas « empruntés » à une autre source ou simulés ou remaniés d'une manière ou d'une autre. Non seulement le manuel devient partie intégrante du contexte dans lequel le texte est produit, mais les élèves deviennent les destinataires directs de ce texte, ce qui pourrait bien accroître le degré de ce que nous avons qualifié ci-dessus « d'authenticité personnelle ». Comme il a été dit plus haut, l'arbitre ultime de l'authenticité pourrait bien être l'élève qui « authentifie » les textes.

Exemple 6:

Textes journalistiques authentiques

Si l'utilisation de textes journalistiques présente divers avantages dont nous venons de parler, elle pose aussi certains problèmes, en particulier pour ce qui est du degré de difficulté. Il est possible de limiter ce problème en utilisant des extraits de journaux courts, mais authentiques, comme dans cet exemple. L'utilisation de photos originelles permet d'accroître l'impression d'authenticité et peut ajouter une information contextuelle importante. Il est intéressant de noter que cet exemple particulier n'utilise pas seulement des textes dans la langue cible, mais également un extrait d'un journal local dans la langue vernaculaire sur le même thème. Ceci permet de combler le fossé contextuel qui se crée parfois quand les élèves sont soudain confrontés à un texte d'un quotidien étranger qu'ils ne connaissent pas.

Source:

Titre: Un tour du monde francophone
Auteur(s): Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
Editeur: Benjamin Gassmann
Pays: Suisse
Langue: français

(Les images d'origine du manuel n'ont pas été présentées pour des raisons de droits d'auteur.)

Le Québec choisit son destin

Depuis des semaines, les journaux parlent du référendum sur l'indépendance de Québec. Bruno se souvient qu'en **Suisse** aussi, il n'y a pas longtemps, il y a eu le mouvement séparatiste des Bernois francophones qui a conduit à la création d'un nouveau canton, le **Jura**.

Encore une fois, c'est la langue que est un facteur de séparation. Les gens supportent mal qu'on leur impose une **langue**.

Des milliers de gens manifestent dans la rue. Partout on voit le drapeau bleu et blanc québécois, avec la **fleur de lys**, emblème des rois de France.

Avant le référendum, aujourd'hui, sur l'indépendance éventuelle du Québec, les derniers sondages continuaient de prédire une courte victoire des séparatistes. Mais les partisans du maintien de la «Belle Province» dans la Fédération canadienne ne se laissent pas décourager. A Montréal, une foule énorme a défilé derrière le drapeau canadien pour réclamer le «non» au référendum.



Figaro, 30 octobre 1995

Fait divers

Elisabeth II piégée

Un animateur d'une radio de Montréal qui s'est fait passer pour le premier ministre canadien, Jean Chrétien, a réussi à joindre au téléphone la reine Elisabeth II d'Angleterre et à engager avec elle une conversation sur le délicat sujet de l'indépendance du Québec. Il a demandé à la reine si elle ne pourrait pas, par un discours, venir au secours des partisans de l'unité du Canada. «Il semble que le référendum pourrait aller dans le mauvais sens», a convenu Elisabeth II avant d'ajouter: «Si je pouvais faire quelque chose, j'en serais ravie.» (Reuter)

- 1 Erzählt einander diese Geschichte auf Schweizerdeutsch!

Quebec bleibt vorläufig bei Kanada.

Mit ganz knapper Mehrheit hat sich Quebec gegen die Sezession von Kanada ausgesprochen. Die verschärfte sprachliche Polarisierung in der Provinz selbst – 60 Prozent der Frankophonen stimmten für die Separation – macht die Fortsetzung des Kampfes unvermeidlich.

NZZ, 31. Oktober 1995

Exemple 7:

Textes littéraires authentiques (poèmes, histoires, etc.)

En dépit de l'orientation fonctionnelle adoptée par de nombreux manuels modernes ces dernières années, les textes littéraires ont, indubitablement, un rôle important à jouer. Accéder à la littérature et l'aborder a son importance non seulement pour des raisons éducatives et de développement personnel (voir la section sur la sensibilisation à la culture), mais on peut voir dans les poèmes et les histoires des textes authentiques, car ils représentent un type de texte que les enfants lisent couramment en dehors de l'école. Des poèmes très simples du genre de celui figurant ci-contre peuvent constituer un premier pas pour rendre la littérature accessible aux élèves. Le principal problème en matière d'authenticité semblerait être celui de la manière de procéder dans l'utilisation des textes littéraires, c'est-à-dire la manière dont les élèves abordent ces textes et les formes d'activités proposées par le manuel.

Source:

Titre: Speak English in Grade 6
Auteur(s): Mija Jagatic
Editeur: Skolska Knjiga
Pays: Croatie
Langue: anglais

Brother Sun 29

Be praised, my Lord, for
Brother Sun,
Sister Moon and the stars,
Brother Wind,
Sister Water,
Brother Fire,
Mother Earth.

by St. Francis



My people

The night is beautiful,
So the faces of my people.

The stars are beautiful,
So the eyes of my people.

Beautiful, also, is the sun.
Beautiful, also, are the souls of my people.

by Langston Hughes

Exemple 8:

Textes écrits spécialement pour la classe

Dans cet exemple, une adolescente a été invitée à rédiger ses impressions sur un voyage en Australie, tout en sachant que son texte serait reproduit dans le manuel. En termes de type de texte, il est semblable au type de création littéraire que les élèves eux-mêmes pourraient produire en classe lors de l'apprentissage d'une première ou deuxième langue vivante. Pour les élèves, ce texte représente donc un type de texte authentique, à la fois réceptif et productif, et il n'est pas aussi éloigné du propre vécu des élèves que les textes factuels extraits de journaux. Le degré d'identification est accru par la présence de photos.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

My First Impressions of Australia



Evelyn, a young girl from Bury St. Edmunds in England, visited Australia last winter. When she returned, we asked her what her first impressions had been. This is what she answered:

The first thing I noticed after arriving in Australia from England (in February) was, of course, the climate. I stepped off the plane to be met with 30 degree heat and bright sunshine. Having left England with snow, wind and rain on 12 degrees, I dreamed about beautiful beaches and travelling around in the perfect weather.

However, my enthusiasm was quickly reduced by warnings not to swim in the sea because of deadly jellyfish, not to swim in the streets because of the "crocs" and to be careful about dangerous spiders and snakes. The Australians do not take the threat of these dangers too seriously. In fact, their biggest worry is the sun (due to the lack of Ozone above the country). It is impossible to buy a sun cream which is lower than factor 15. As one woman pointed out to me, it is easy to tell the Aussies from the tourists as they are the ones without the suntan!



The Australians are extremely friendly and willing to help a traveller. Especially in the outback, the phrase "G'day mate!" is followed by a smile and a "Can I help?" which is quite different from the British.

The food generally is delicious, and it is easy to put on weight with all the "barbies" (barbecues) and "sangers" (sandwiches). A

194 Chapter 10

totally unique delicacy are "Roo burgers" (kangaroo burgers) which apparently taste just like chicken.

As Australians don't spend so much time doing things indoors as we have to for a large part of the year, most young people are very sporty and enjoy cricket, soccer and Australian rules football as well as all kinds of water sports. However Americanisation is sweeping the country and many people favour watching trashy American TV.

The sheer size of Australia is hard to understand when you come from a small country like England. The hugeness of the country means that there is a great variety of scenery. From the dusty red central area around the famous Ayers Rock to the tropical rain forest of north Queensland as well as thousands of miles of fantastic, unspoilt coastlines, this really is a beautiful country. This is commonly thought by the Australians and summed up nicely by one person who told me: "You politicians must be really stupid to send all your convicts over here to a country that is far better than your own. I bet they couldn't believe their luck!"

Exemple 9:

Dialogues enregistrés spécialement pour la classe

Il est possible de trouver des extraits authentiques, même pour une langue comme le latin! Dans ce cas précis, le texte est une transcription d'un entretien authentique avec un prélat de l'Eglise catholique lors d'une visite à Rome, lequel a été par la suite retransmis sur Radio Vatican. Des entretiens improvisés constituent des exemples de la langue parlée authentique et peuvent être adaptés aux thèmes et aux domaines de la langue sur lesquels le manuel veut insister. Ici, il est intéressant de voir que l'entretien ne concerne pas uniquement les aspects historiques de la période classique, mais inclut des questions personnelles sur la personne interviewée et une référence à la Finlande, patrie des élèves.

Source:

Titre: Via Nova
Auteur(s): Sisko Penttilä
Editeur: Werner Söderström OY
Pays: Finlande
Langue: latin

9.2 PERCONTATIO PATRIS CAROLI EGGER



Via Nova kirvi 5.10.1995 tuusaturassa Latinitas-lehden toimittukseen ja haastatteli lehden päätoimittaja pater Carolus Eggeri. Toivottavasti ajattane keskellä Rooman lähellä Campo dei Fiori eräällä renessanssipalatsissa. Pater Carolus Egger toimittaa lehtiä ja tekee rykyläkirjain sanakirjaa nimeksi *Lexicon ecclesiæ Latinitatis*. Latinitas-lehdessä Carolus Egger on kirjoittanut myös Suomesta, ks. sivut 120 ja 121.

Nama nobis de tuncet ipso.

Ego sum civis provincie Buzanensis. Sum Tirolensis. Super regimine fiscalium (fiscisti) vici Neopolis, deinde Romam ad celeberrimum studiorum universitatum. Scripsi quondam epistulam linguæ Latinæ pro summo pontifice, et advocaverunt me. Ita ingressus sum

ad urbem Vaticanam. Eram repositus officio documentis literarum monumentis pontificis Latinis scribendis. Multos annos, intellegis me vitam fieri totam egisse in Latinitate Vaticana.

Quid scis de Finlandia?

Fandim novitus et cognoscimus. Sermo vester est difficilis, sed multum gaudeo, gaudeamus nos omnes, vos studiosos esse linguæ Latinæ.

Numquam in Finlandia fuisti?

Numquam.

Speramus...

Iam scripsi, anno millesimo nonagesimo nonagesimo septimo fiat conventus Academice Latinitati Fovendæ, cuius sum sodalis.

Venies in Finlandiam?

Propter ætatem fortasse, si valebo, corpus et anima, fortasse venien.

Speramus.

Nama nobis de primis Christianis.

De primis Christianis iam multa sunt scripta. Urbs Vaticana antea patrimonium Petri appellabatur. Urbs ecclesiæ vocabatur civibus Romanis. Quod Romanum imperium erat dissolutum, dixerat auctoritas et summus pontifex, papa, unus erat, qui auctoritatem exercebat post saeculum septimum.

Authenticité pragmatique et personnelle

Les activités qui intègrent les spécificités de l'authenticité pragmatique sont celles qui tentent d'imiter un comportement réaliste, en particulier en incluant des tâches orientées vers un objectif. Celles-ci peuvent être associées à diverses compétences. S'agissant du discours, ces activités peuvent se présenter sous forme de tâches orales visant à combler des lacunes d'information ou de jeux de rôles ou encore de simulations. S'agissant de la lecture, les élèves peuvent avoir non seulement à lire un texte – publicité, lettre, etc., mais aussi à rédiger une réponse appropriée. Il est intéressant de noter que très peu d'auteurs à Saint-Petersbourg ont perçu l'authenticité sous l'angle pragmatique, bien que différentes formes d'activités de communication aient été un trait commun de nombre de leurs ouvrages. En conséquence, seuls trois exemples figurent dans cette section.

Comme nous l'avons dit dans l'article d'introduction, l'authenticité personnelle constitue une catégorie d'un type différent des autres catégories que nous avons mentionnées, car elle n'appartient pas à l'auteur du manuel lui-même, mais résulte de la validation personnelle par les élèves eux-mêmes des supports didactiques. Les auteurs peuvent néanmoins tenter de tenir compte du point de vue des élèves en prenant le monde propre aux étudiants comme point de départ des activités et en construisant les exercices de manière si flexible que les élèves aient la possibilité d'interpréter à leur manière l'information et les textes.

L'authenticité pragmatique et l'authenticité personnelle sont liées par le fait que l'authenticité n'est pas inhérente à la langue, mais au comportement des élèves. Pour ces deux catégories d'authenticité, l'apprentissage de la langue est fonction du degré d'intérêt que les élèves portent à la langue qu'ils apprennent. On pourrait dire que, si l'authenticité pragmatique est liée aux objectifs de l'apprentissage de la langue, l'authenticité personnelle s'intéresse au point de départ de l'apprentissage.

Exemple 10:

Tâches authentiques: jeux de rôles

L'objectif de nombreux manuels, à savoir le développement des compétences communicatives de l'élève lui permettant d'accomplir correctement certaines tâches en situation, est illustré ici dans le jeu de rôle. Les élèves « répètent » une situation dans laquelle ils sont susceptibles de se trouver dans la réalité lorsqu'ils seront dans un pays étranger. Puisqu'ils sont déjà familiarisés avec le « script » associé à cette tâche dans leur langue maternelle, ils sont en mesure d'utiliser cette information pour mener à bien cette activité. Le manuel les aide en ajoutant les objets nécessaires – le menu – et en sélectionnant des amorces linguistiques. Cette tâche donne aux élèves un sentiment de réussite dès le début de leur apprentissage de la langue.

Source:

Titre: Touchstone
Auteur(s): A. Gvardjancic, D. Marguc, J. Skela
Editeur: Založba Obzorja Maribor
Pays: Slovénie
Langue: anglais

SNACKS

Egg & Tomato Sandwich	£ 1.05
Ham & Salad Sandwich	£ 1.35
Cheese & Tomato Sandwich	£ 1.25
Bread & Butter	65 p
Hot Dog	£ 1.20
Egg on Toast	£ 1.30
Hamburger	£ 1.60
Cheeseburger	£ 1.90
Chips	85 p

DESSERTS

Ice Cream	£ 1.15
Ice Cream (Chocolate, Strawberry, Vanilla)	£ 1.15
Apple Pie	£ 1.20
Chocolate Cake	£ 1.40
Fruit Cake	£ 1.85
Fruit Salad	£ 1.70
Banana Split	

DRINKS

Coca-Cola	85 p
Seven-Up	70 p
Fanta	70 p
Lemonade	90 p
Milkshake	£ 1.20
Milkshake (Chocolate, Strawberry, Vanilla)	
Coffee	75 p
Tea	75 p
Juice (Orange, Tomato, Grapefruit)	£ 1.00
Mineral Water	85 p

GRAMMAR TIME OUT

Uncountable nouns: mass nouns

Neštevni samostalniki: snovna imena

Zgled:

three coffees	(= three cups of coffee)
a juice	(= a glass of juice)
two mineral waters	(= two glasses of mineral water)
four teas	(= four cups of tea)
two cokes	(= two glasses/bottles of coke)
five cakes	(= five pieces of cake)
four ice creams	(= four portions of ice cream)

Kadar si prepričan/a, da bo tvoj poslušalec razumel, za kakšno količino nečesa gre, ti je ni treba omeniti. V restoraciji lahko npr. naročiš **'three cups of coffee'** (tri skodelice kave), lahko pa rečeš samo **'three coffees'** (tri kave). Natakar bo namreč vedel, da želiš **'three cups of coffee'**. Na ta način je neštevni samostalnik 'coffee' postal števni.

Make up a role play 'At the restaurant'.
Work in groups of three or four. Before you start, look carefully at the menu.
Pripravite igrno vlog 'V restoraciji'.
Delo v skupinah po tri ali štiri. Preden začnete, si natančno ogledajte jedilni list.

CUSTOMERS:

Can we have the menu, please?
What would you like to drink?
What would you like to have?
I'd like a/an ...
I'd like some ...
A/An ... for me, please.
That's a good idea.
The same for me.
And for me, too.
I'd like some, too.
How much is that?

WAITER/WAITRESS:

Of course. / Certainly.
Can I take your order?
Are you ready to order?
What would you like to drink?
Would you like something sweet?
Do you want anything sweet?
Here you are.
Thank you.
Who's the ... for?
That's £ ... altogether.

Exemple 11:

Tâches authentiques: théâtre

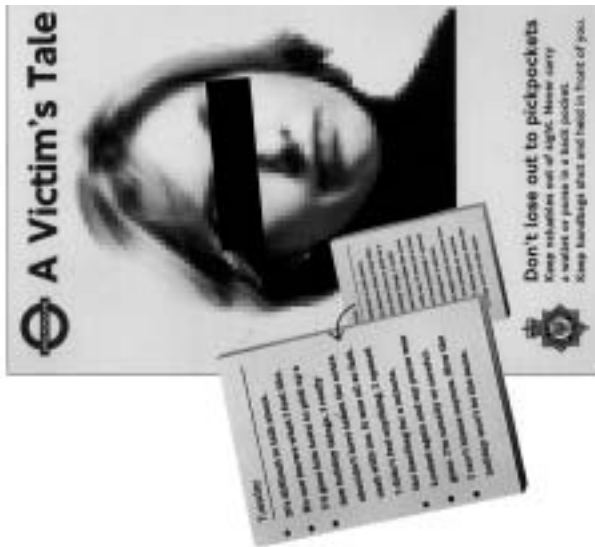
Deux affiches authentiques fournissent le prétexte et le contexte de ce jeu de rôle. Celui-ci, en particulier, se rapproche beaucoup d'une représentation théâtrale, car les élèves doivent le jouer devant la classe, et il n'est pas axé sur des rôles que les élèves sont susceptibles de jouer dans la vie réelle. Comme pour beaucoup d'activités théâtrales ou de simulation, il devra être « authentifié » par les élèves – c'est-à-dire que les élèves eux-mêmes devront y voir un exemple valable de pratique de la langue. A la différence de l'exemple 10, l'authenticité ne provient pas tant de la tâche elle-même que du prétexte fourni par les textes authentiques.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

GED—Task 9

Read *The Victim's Tale*. Work in groups. A friend is going with quite a bit of money to do some shopping. You have the papers that there is a gang of pickpockets operating in an area. What kind of advice would you give him or her?



A Victim's Tale

1. Identify

- It's difficult to catch them.
- The more people who I find, the more papers I have to get up a list of good tips to help you.
- Don't walk straight, I usually don't walk straight, I usually walk with my head down.
- Pickpockets have a special way of walking and they usually have a bag or a pocket full of money.
- They're always in the same places.
- Pickpockets don't like to be seen.

2. Don't lose out to pickpockets
Keep valuables out of sight. Never carry a wallet or purse in a back pocket. Keep handbags shut and held in front of you.

GED—Task 10

Read *The Pickpocket's Tale*. Work in groups. Imagine the pickpocket has come home after a day's "work". He puts all goods on the table: wallets, purses, a camera, some money and a bag.

Then suddenly his mother (or father, girlfriend, brother or sister) enters the room and sees everything. What does he or she say? How will the pickpocket answer? Prepare a role play and perform it in front of the class.



A Pickpocket's Tale

1. Identify

- It's very difficult to catch them.
- The more people who I find, the more papers I have to get up a list of good tips to help you.
- Don't walk straight, I usually don't walk straight, I usually walk with my head down.
- Pickpockets have a special way of walking and they usually have a bag or a pocket full of money.
- They're always in the same places.
- Pickpockets don't like to be seen.

2. Don't lose out to pickpockets
Keep valuables out of sight. Never carry a wallet or purse in a back pocket. Keep handbags shut and held in front of you.

Shop-lifting, making from a shop, stealing, attacking people in the street, it asks to real money or valuables, pickpocketing, stealing, swiping or stealing from people's pockets, vandalism, destruction of property, burglary, breaking into and stealing from a house.

GED—Task 11

Work in pairs. Choose one of the citizens listed in the box and discuss what the maintainers and the maintainers' positions should be. Give examples of when you would use the maintainers and when you would use the maintainers' positions. Present the results to the rest of the class.

Exemple 12:

Monde de l'élève

Cet extrait est tiré d'un manuel qui propose une formation d'un type très particulier sur « L'apprentissage de la langue à des fins spécifiques ». Dans notre cas, l'objectif très spécifique consiste à découvrir la ville de Saint-Petersbourg, ville où résident les utilisateurs de ce manuel. Comme pour tout manuel d'ALFS ou d'enseignement s'appuyant sur un contenu, l'objectif n'est pas seulement d'apprendre une langue, mais aussi d'obtenir des informations sur un thème précis dont les élèves peuvent avoir besoin, en tant que guides touristiques par exemple. Les élèves peuvent en outre utiliser la connaissance qu'ils ont déjà de leur ville natale. Cette activité associe donc un usage déterminé de la langue avec le principe du « monde » de l'élève et comporte ainsi des éléments d'authenticité pragmatique et d'authenticité personnelle.

Source:

Titre: A Glimpse of St Petersburg
Auteur(s): Natalya Kazanskaya et Galina Apshtein
Editeur: Triada
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

Petersburg has earned the reputation of being one of the most beautiful cities in the world thanks not only to its unique palaces and churches, but also to its inimitable architectural ensembles of streets and squares, parks and gardens.

Birch trees, with their black and white trunks, huge oaks and limes, flower beds and thick hedges are very common features of Petersburg's numerous parks and gardens in this chapter, that's why information on some of them is given below.

Dear friends! We hope you will work on this material in preparation for a trip to the city or just for sake of knowing a little more about it.

The Summer Gardens

Laid in 1704. Area - 11 hectares. Layout geometrical. 2700 trees - mostly limes - 82 marble sculptures. Public gardens with free admission.



Give me roses, the gardens that are second to none
The finest park railings the world ever known

.....
I dream in the sweet-scented shade of the limes
Of mainmasts a - creak as in earlier times
And the swan slowly sails through the centuries
Admiring the grace of the double he sees.

Anna Akhmatova

This park, the first in St Petersburg, called the **Summer Gardens** (it got their name from the fact that in summer they were the centre where all sorts of festivities were arranged), was laid out in **1704**. The architectural and sculptural ensemble in and around is one of the most treasured memorials of Russian culture of the early 18th century.

It was a regular garden with a geometrical pattern of crossing alleys and with trimmed shrubs, the statues and fountains symmetrically arranged (to a design of the gardener **J. Roosen**, followed by **I. Surmin**).

In the times of **Peter the Great** the Summer Gardens were much larger than they are now. They covered what now is the Field of Mars and stretched almost to Nevsky Prospect. Originally the Summer Gardens fountains were provided with water by special mechanisms from the Bezymiannaya River that consequently got the name of the Fontanka River.



Later to improve the water supply the Ligovsky Canal was set up that ended in a pool dug especially for this purpose. By pipes laid along the street that was called Basseinaya Street water was led into the water-tower, and hence into the fountains. This water-pipe, the first in Petersburg, was put into operation in 1725. In the 1720s the Leblazhnaya Kanavka was laid that separated the Gardens from the Field of Mars; the Moika River was made deeper and connected with the Fontanka. Thus the Summer Gardens surrounded by the Neva, the Fontanka, the Moika and the Leblazhnaya Kanavka became an island.

An ensemble of palaces was built in the Summer Gardens but they did not survive. Two disastrous floods in 1777 and 1824, destroyed the fountains, pavilions, many trees and marble statues. After the floods the receptions were not restored to their former glory, and balls and receptions were now given at other residences out of town. In the mid of the 18th century some of the nobility were allowed to use the gardens for walks, and twice a week they were open to the public.

In the mid of the 19th century **Nicolas I** issued an edict by which the Summer Gardens were "open to all military officers and decently dressed persons. Common people to wit muzhiki, must altogether be prohibited from entering the gardens". Toward the end of the 18th century the Gardens began to resemble landscape parks which were coming into fashion then. In the 19th century the gardens looked very much like they do today.

Many of the sculptures adorning the Summer Gardens now were put there as long under Peter the Great. They are: the allegorical group- "Peace and Abundance", the busts of John Sobieski, the king of Poland, and Christina, Queen of Sweden "Cupid and Psyche", statues of Nemesis, Geres, Night, etc. The antique Venus can now be seen at the Hermitage. In 1773 - 1786 the famous railing was put up on the side facing the Neva (architects **Yu. Felten**, **P. Yegorov**).



Much has been written about its perfect proportions, austere outline combined with airy transparency, harmony and beauty, legends have been made up about it. On the Moika side the Summer Gardens are fenced by a low cast-iron railing (architect **L. Charlemagne**, 1826). It is ornamented with bas-reliefs representing Medusa Gorgona. In the gardens is situated Peter's Summer

Palace built in 1710 - 1714 to the design of the architect **D. Trezzini** in Baroque style. In 1826 the Coffee-house was erected in the back of the Gardens on the site of the grotto to a design by **C. Rossi**. In 1827 the Tea-house was built not far from it by **L. Charlemagne**. In 1855 the monument to the fabulist **I. Krylov** was put up on the voluntary donations (sculptor **P. Klodt**). In 1839 a vase of pink porphyry was installed on a pedestal and given as a present to **Nicolas I** by Swedish king **Charles XIV**.

Exemple 13:

Maniement authentique de la langue

Toute pratique d'une langue est un acte de création personnelle et l'aptitude à codifier ses propres idées sous une forme ayant un sens est un aspect important de la communication. Dans le domaine de la grammaire, en particulier, de nombreux manuels négligent cet aspect et proposent des exercices dans lesquels les apprenants sont réduits au rôle de « bouche-trous » et de « reformulateurs de phrases » et n'ont pas la possibilité d'exprimer leurs propres idées. Si l'on peut faire valoir que, de par sa nature même, tout exercice de grammaire interdit une utilisation authentique de la langue, il est néanmoins possible de rendre plus authentique, à bien des égards, la manière dont les élèves ont à manier la grammaire dans le cadre de leurs exercices. Dans cet exercice, les élèves doivent non seulement produire des phrases correctes et ayant un sens, ils doivent également trouver les idées pour ces phrases. On peut y voir un type d'authenticité personnelle, car la grammaire devient partie d'un « acte de création personnelle ».

Source:

Titre: Grammar for Communication: Exercises and Creative Activities
Auteur(s): David Newby
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

149 WILL/GOING TO? INTENTIONS AND PREDICTIONS

(83 A, 86 A) ⇨

Look at the grammar in the box below and then do the exercise.

Grammar in Combination

Intentions and Predictions

Romeo: *We **are going** to get a dog next week.*

Lizzie: *That **will** be nice. You **will** have a lot of fun.*

Nobby: *No, it **won't**! It **will** bite the postman and make puddles on the floor!*

INTENTION

- We **are going** to get a dog.

PREDICTION

- It **will** bite, it **will** make ...

Read what is going to happen in Romeo's family. Then make two predictions: one, a 'good friend' prediction (like Lizzie's) and the other, a 'bad friend' prediction (like Nobby's).

1. My family and me are going camping to Scotland in August.
2. I'm going to have tea with my English teacher on Sunday.
3. My sister's going to work on a farm in the summer holidays.
4. I'm going to fly for the first time next week.
5. I'm going out with a French girl on Saturday.
6. I'm going to play my guitar at a pop concert next week.
7. I'm going to start judo lessons next week.
8. My dad's going to get a new car tomorrow.

Registres de langue

S'agissant de la langue elle-même, un aspect important de l'authenticité est le fait qu'il n'existe pas un seul registre standard de langue, mais que cette langue peut prendre une variété de formes en fonction du contexte dans lequel cette langue est utilisée, de la personne qui l'utilise et de sa finalité. C'est pour cette raison que de nombreux manuels s'efforcent de mettre les élèves en contact avec plusieurs registres de langue. Leurs auteurs y parviennent de différentes manières, consistant par exemple à: inclure un choix de différents types de textes ayant chacun leur propre registre; insister sur les différences entre la langue écrite structurée et la langue parlée spontanée; enseigner les variations de style entre la langue officielle et la langue informelle, à l'écrit et à l'oral; montrer certaines différences régionales ou dialectales, par exemple entre l'anglais britannique et l'anglais américain. Dans la pratique, ceci nous oblige, d'une part, à inclure dans nos manuels des échantillons de langue produits par un large éventail d'individus d'âges et de milieux différents, ainsi que de régions différentes et, d'autre part, à prévoir des exercices portant sur ces différents registres, lorsque cela est indiqué.

Exemple 14:

Type de texte: publicité

Il est important que les élèves soient confrontés à différents types de textes, non seulement parce que la langue employée diffère à bien des égards, mais aussi parce que différentes stratégies de lecture peuvent être nécessaires pour les étudier. Ainsi, les publicités ont tendance à utiliser des formules lapidaires, mais riches d'information qui réclament des stratégies de lecture spécifiques de la part de l'élève – par exemple l'examen attentif du texte à la recherche d'informations précises – qui peuvent être développées dans le cadre d'exercices de lecture spécifiques. Par ailleurs, comme ce type de lecture est généralement très « orienté vers l'information », par opposition à la lecture « herméneutique » qu'exigent de nombreux textes, il se prête à diverses tâches complémentaires – demande d'un complément d'informations par écrit, jeu de rôle pour un entretien d'embauche, etc. (voir deuxième page), qui ont une authenticité pragmatique.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Ruber, G. Kuebel, D. Newby,
A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

STEP 3

Reading for information

• • 3.1 Read the adverts.

Find out which jobs are in London

1

CANTEEN ASSISTANT
A reliable hard working person, preferably with catering experience, is required to assist in the canteen of our modern expanding factory. Hours will be 6.30 am - 2 pm, Monday-Friday. We offer excellent wages and good working conditions.

SIFAM Please write or telephone Personnel Manager
SIFAM Woodford Road,
Torquay Tel: 03822
(9 a.m. - 5 p.m.)

2

SHOW ROOM ASSISTANT/MODEL
If you are interested in fashion, attractive, well spoken, size 12, interested in clothes, and can type, why not join a young go-ahead crowd of people in the centre of London's fashion? Good salary, 4 weeks' holiday, staff discount and other fringe benefits.
Please phone Stephen Arnold on 01-582 3445

3

CAN YOU SWIM? Earn some money this season on one of the loveliest beaches in Wales as a **Weguard**. Apply in writing to: The Town Clerk, Town Hall, Bangor, Wales.

4

JUNIOR MESSENGER 17+
An opportunity for a smart presentable young person with a good knowledge of the City and West End. Duties include internal and external messengering and postal duties.
Contact Bernard French on 203 3801 for further details.

5

JUNIOR RECEPTIONIST
Required for optical practice in the City.
High salary and Luncheon Vouchers, 4 weeks' holiday.
PHONE MISS BARDGETT to arrange an interview 606 2929

6

Dickens Jones
Regent Street, London W1A 3SB
Restaurant and Coffee Shop Supervisor
(7 day week)
Coffee Shop Assistant (Monday-Friday)
Good Salary and Benefits
Call in or telephone

7

JUNIOR SHORTHAND SEC
If you have 6 months experience and want a real secretarial job, ring Sheila 483 5641 for more details.
DB PERSONNEL CONSULT.

8

UK AND OVERSEAS
EU PAPER BUREAU
Northampton. For further offers for both jobs, send 10 stamps, 10p, Doreen's Ltd, Northampton.
17 ROBERT ST. W1 02R 422
10 GAYFORD ST. W1 02R 1201

9

80 FLEET STREET, TORQUAY
Do you like beautiful clothes?
We have a vacancy for an **Attractive Person** with flair and personality for selling fashion.
Please apply in writing to Mr J. Austin at the above address.

10

SALES ASSISTANT?
For busy shopping and buying customers, 5 1/2 day week, good pay plus commission experience in selling destination, kitchen, heating, electrical by email or telephone (seasonal).
Day or write to: Mr Bennett, 3, Hill T., Solihull andshire Ltd, 3 High Street, Stratford, Warwickshire, Tel.: 1 3222.

• • 3.2 Read the adverts in detail.

Find the "job", the "place of work", and "how to apply". Write the number of the advert in the correct boxes.

Jobs	Place of work	How to apply
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sales assistant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> office	letter <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> messenger	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> fashion shop	interview <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> secretary	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> optical practice	phone <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> showroom model	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> coffee shop	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> receptionist	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> home	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> lifeguard	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> canteen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> canteen assistant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> beach	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> shop assistant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> bathroom & kitchen shop	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

• • 3.3 What is necessary for the jobs?

Talk about the requirements for the jobs in the adverts.
Use the words in the table.

The applicant for the job in advert number/...	has to needs to	have worked in this job for... have experience in	selling bathrooms, cooking ...	Experience
		be able to	type, swim, do shorthand. ...	
	has to needs to	be good at	typing, selling fashion. ...	Ability
			have a knowledge of the city.	
has to needs to	be	attractive, smart, quick. ...	Appearance and Personality	
	have	flair, personality. ...		

• • 3.4 Read the letter of application.

Fill in the correct numbers.

- 1 Zweck der Schreibens
 2 Gründe für das Anliegen
 3 Anrede
 4 Schluss
 5 Angaben zur Person
 6 Briefkopfzeile

Dear Sirs,

With reference to your advertisement in "Girls about Town" I wish to apply for the au-pair job in the South of England this summer. I could be there from the beginning or middle of July to the end of August.

I would like to get to know England and improve my English at the same time.

I am Austrian and I am 17 years old. I attend a commercial school and have been learning English for 3 years.

My father works as a plumber and my mother is a teacher. I have often worked as a baby-sitter for friends of the family and I like working with children. I can also iron clothes and do simple cooking.

I hope I will hear from you soon.

Yours faithfully,
Suzanne Mayer

Exemple 15:

Type de texte: correspondance personnelle

Les lettres personnelles représentent un type de texte que la plupart des élèves reçoivent et rédigent. La langue en est souvent relativement simple et, à l'inverse de nombreux autres types de textes, elles peuvent servir de modèles et être utilisées afin de développer les compétences de production. Il est facile de se procurer des lettres personnelles authentiques, car les élèves écrivent souvent pour trouver des correspondants. Elles ont une authenticité pragmatique, car toute lettre reçue appelle tout naturellement une réponse.

Source:

Titre: Raduga
Auteur(s): Katarina Gorgová, Stanislas JelinéK
Editeur: Fraus
Pays: Slovaquie/République tchèque
Langue: russe

В Братиславу прѣѣхала группа учениковъ московской гимназіи.
Прочитайте отрывокъ изъ письма, которое послали изъ Братиславы
своей подругѣ ученица третьяго Б класса Наталія Смирнова.

Дорогая Анна!

*Я пишу тебе это письмо изъ кафе, которое находится "противъ на Луны".
Намъ не обидно, мы даже легли - а в Братиславу!*

*Красиво тут, дружелюбно, кафе очень уютно, красиво и вкусно. Братислава -
предъ нами. Тутъ чешская кухня, мы много поехали в окрестности города
Трнав, Брнуво, Братиславу. Тутъ даже даже Свѣтлана Трнав, прекрасная дева.
Возвращаясь изъ Братиславы, мы поехали в городъ Брнуво. Я была и дру-
жила. Везде такъ интересно! Очень интересно и интересно. Мы в Братиславу,
Свѣтлана в 1912 году была. Мы в Братиславу. Но все такъ интересно. Братислава
весь городъ и все, интересно и интересно. Очень интересно, интересно Братиславу,
мы в Братиславу. Мы в Братиславу и очень интересно и интересно.*

*Анна, спасибо друзьямъ и мамѣ в Братиславу! Мы в Братиславу, мы в Братиславу,
мы в Братиславу, мы в Братиславу, мы в Братиславу, мы в Братиславу. Какъ бы
в Братиславу, мы в Братиславу, мы в Братиславу, мы в Братиславу, мы в Братиславу.*

*Спасибо тебе, мы в Братиславу, мы в Братиславу, мы в Братиславу, мы в Братиславу,
мы в Братиславу.*

Нат.

Смирнова



• Rakúsko-Uhorsko

1912

Exemple 16:

Langue parlée des dialogues

Les dialogues inventés sont l'un des domaines les plus difficiles pour les auteurs qui recherchent l'authenticité. Très souvent, « l'épuration » ou l'idéalisation de la langue qui s'opèrent à des fins pédagogiques se traduisent par un certain manque de naturel que les élèves peuvent inconsciemment ressentir et qui peut donc conduire à une désaffection pour la langue. Dans cet extrait particulier, les auteurs ont cherché à intégrer divers aspects naturels de la langue parlée, tels que des phrases incomplètes, de légers malentendus, des hésitations, etc. L'usage de photographies permet de mieux placer le dialogue dans son contexte.

Source:

Titre: Und nun Deutsch
Auteur(s): N. D. Galskova, L. N. Jakowleva, M. Gerber
Editeur: Prosveshschenye Klett Verlag
Pays: Fédération de Russie
Langue: allemand



Daniel: Daniel Krause. Guten Tag!

Jasmin: Hallo, Daniel. Hier ist Jasmin.

Daniel: Hallo, Jasmin!

Jasmin: Daniel, wie geht's? Was machst du heute?

Daniel: Wir sehen fern, Warum fragst du?

Jasmin: Wir? Wer ist das?

Daniel: Markus und ich.

Jasmin: Kommt ihr mit ins Kino?

Daniel: Ins Kino? Hm. Was läuft heute?

Jasmin: Ich weiß nicht. Ich glaube, im „Cinemaxx“ kommt „Otto- Der Film“. Im „Alex“ läuft, glaube ich, „Das Piano“ oder „Die Uhr“ oder auch „Das Mädchen und der ...“

Daniel: Gut. Und wann beginnt es?

Jasmin: Um fünf oder um acht.

Daniel: Um fünf können wir nicht. Da spielt Borussia-Mönchengladbach gegen Bayern-München. Das müssen wir sehen.

Jasmin: Und um acht?

Daniel: O. K., um acht können wir gehen.



Exemple 17:

Age et registre de langue: la langue des enfants

De nombreux textes figurant dans les manuels scolaires ont été écrits par des adultes qui, parfois, sont des écrivains professionnels. Bien qu'il en soit ainsi également pour un grand nombre de textes que nous lisons dans notre vie quotidienne, il est important que les élèves aient également accès à des textes écrits par des personnes de leur âge ou de leur génération. De tels textes permettent aux élèves de voir comment leurs pairs des autres pays communiquent. Les textes que nous présentons ont été écrits par deux enfants de 12 et 7 ans et constituent donc des exemples de la langue qu'utilisent effectivement les enfants. Le deuxième texte est intéressant, parce qu'il comporte certaines erreurs typiques que font les enfants de langue anglaise à cet âge.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Ruber, G. Kuebel, D. Newby,
A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

My mum

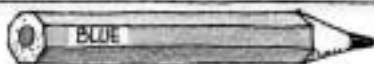
My mum is a very hard worker. If I didn't have my mum I wouldn't know what to do - she helps me when I cannot do anything. Sometimes I moan and grumble about my mum, but she isn't that bad. If my mum was ill, my family would be in trouble. I sometimes think I do too much, but my mum does more than me. When I am unhappy my mum comforts me, when I am ill in bed my mum cares for me. She does what is good for me. When there is a school trip my mum makes sure everything is all right. She lets me take a packed lunch when I don't like the school dinners. My mum washes all my clothes and makes sure I'm clean. All these things are like being at work in a mixed shop - my mum is everything! She's a cleaner, a bed-maker, a chef or cook, a banker, a tour organiser, a worker in the house, and a nurse. When I have to talk to someone I can talk to my mum and she will understand me and try to make it better for me.

Angela Lowett, aged 12

My Mum teaches
Woodwork at my
Sister's nursery
School. She is
there to make
sure the children
do not hammer their
fingers.

I like her when she
kisses me and cuddles
me.

Katy Cosh, 7yrs



• • 6.2 Talk about yourself.

Do you know what your mum or dad does at work?
Do they have to work very hard?
Do they like the job they do?
Would you like to do their job?

• • • 6.3 Spelling is difficult for English children, too.

Can you find the mistakes in Katy's text?

Exemple 18:

Registre de langue et pertinence contextuelle

De nombreux manuels modernes cherchent non seulement à enseigner une langue grammaticalement correcte, mais étudient également les formes linguistiques les plus appropriées à un certain contexte. Cet extrait insiste d'abord sur certaines fonctions linguistiques courantes (lancer, accepter, refuser une invitation) et, dans un exercice ultérieur, étudie les différences de registre entre elles. La finalité de cette « sensibilisation à la langue » est de sensibiliser davantage les élèves aux différents niveaux stylistiques.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Ruber, G. Kuebel, D. Newby,
A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

● 2.3 Imagine you want to give a party on Sunday.

1. Invite your friends. Ask them to come to your party.

Are you doing anything on ...? Are you free on ...? Can you come to ...? Would you like to come to ...? Do you want to come to ...? A	Yes, I am. No, I'm not (free then). Yes, okay. Yes, thank you, I'd love to come. Thank you, that's very kind of you. I'm afraid, I can't. I'm sorry, but I'm ... B	Oh, good. I'm glad you can come. Oh, that's a pity. Well, never mind. A
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Why can some of your friends not come? What else are they doing then?

Example: *Sarah is playing volleyball, Martin and his friend are...*

● ● 2.4 Invitations

List in the order of politeness:

1 = most polite, 4 = least polite

Suggestion

- Do you want to...
- I wonder if you would like to...
- Would you like to...
- What about going to...

Accepting

- Thanks. That would be great.
- Thank you, I'd love to.
- Thank you, that's very kind of you.
- Okay.

Rejecting

- I'm afraid I can't.
- Sorry, I can't.
- You must be joking!
- No, I can't.



● ● 2.5 Role play

Use the phrases from exercise 2.4 to prepare dialogues. Act them in class. Be careful not to make them too impolite or too polite.

- | | |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1. Girlfriend to boyfriend: Swimming with me?
Boyfriend: ++ | 3. Headmaster to Mayor: School concert?
Mayor: + |
| 2. Uncle to boy: Football match?
Boy: - | 4. Pupil to teacher: End-of-term disco?
Teacher: - |

Autonomie de l'apprenant

L'Autonomie de l'apprenant

Anne-Brit Fenner

La notion d'autonomie de l'apprenant ne se définit pas facilement. Elle n'implique pas seulement que l'apprenant se suffit à lui-même et est indépendant. L'autonomie dans l'apprentissage d'une langue vivante est bien plus un « comportement », voire une philosophie, qu'une méthodologie. Elle ne s'intéresse pas à une méthode spécifique, mais accepte toute méthode que l'apprenant¹ juge bénéfique pour atteindre son objectif.

L'autonomie et le manuel

L'autonomie repose sur la conviction que tout apprentissage est individuel. Par conséquent, toute l'idée de développement de l'autonomie est difficilement compatible avec l'usage d'un manuel dans le cadre du cours de langue vivante. La plupart des manuels sont des collections de textes et de tâches organisés par l'auteur de la manière qu'il considère la meilleure pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère et, de plus, la plupart des manuels déterminent la progression de cet apprentissage. Les manuels et les enseignants de langues vivantes partagent souvent la même illusion selon laquelle tous les apprenants utilisent non seulement les mêmes stratégies d'apprentissage et rencontrent les mêmes problèmes en même temps, mais aussi qu'il existe une certaine progression commune à tous les apprenants. Cependant, si notre objectif est de promouvoir l'apprentissage individuel et la diversification, toute tentative d'organisation du processus d'apprentissage pour *tous* les apprenants d'une manière particulière peut être considérée comme un obstacle. La question se pose donc: peut-on utiliser un manuel si le processus d'apprentissage varie d'un élève à l'autre?

Je pense que certains aspects de l'autonomie de l'apprenant peuvent être favorisés si l'on considère le manuel comme un instrument d'une certaine utilité. En respectant certains principes dans les textes et les tâches proposés, le manuel peut être une aide et favoriser une méthode d'apprentissage autonome. Diverses approches contenues dans le manuel et orientées vers l'autonomie de l'apprenant peuvent initier un changement nécessaire dans la classe et faire converger l'attention de l'enseignement à l'apprentissage et de l'enseignant à l'apprenant. Je maintiendrai cependant que ces méthodes ne peuvent constituer que de modestes initiatives dans la bonne direction: la majeure partie du processus doit être gérée par l'apprenant lui-même.

Qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant?

Dans ma tentative de définition de l'autonomie de l'apprenant, j'étudierai certaines des définitions actuelles du terme. Holec donne de l'autonomie de l'apprenant une définition

1 J'utilise le masculin pour parler des deux genres.

d'une portée plutôt considérable: « l'aptitude à prendre en main son propre apprentissage », qu'il précise ensuite comme « avoir et garder la responsabilité de toutes les décisions concernant tous les aspects de l'apprentissage » (1981: 3). Que signifie cependant tout cela? Trebbi soutient (1996: 290) que « prendre en main son propre apprentissage » est une tautologie, car il n'y a pas d'apprentissage si l'apprenant ne le prend pas en main; il s'agit là d'une condition préalable à l'apprentissage. En tant qu'auteurs de manuels ou enseignants, nous pouvons proposer de bons supports didactiques et créer de bonnes conditions d'apprentissage, mais l'apprentissage lui-même est impossible si l'apprenant ne le prend pas réellement en main. Ce qui diffère entre la situation de la salle de classe traditionnelle et les situations dans lesquelles l'autonomie est pratiquée, c'est que dans ces dernières, l'apprenant a la possibilité de prendre en main ses propres activités d'apprentissage.

La définition de Holec nous montre bien qu'il s'agit d'apprentissage et non d'enseignement. L'apprentissage est un processus individuel: les apprenants sont tous différents, leurs antécédents et leur vécu le sont également et, par conséquent, ils découvriront de nouveaux savoirs, qui leurs seront présentés de diverses manières soit par le manuel, soit par l'enseignant.

A la base du concept d'autonomie se trouve la théorie psychologique constructiviste selon laquelle nous tentons, par un processus continu, de comprendre le monde qui nous entoure en nous fondant sur notre vécu et nos connaissances antérieures. « Les processus d'un individu sont canalisés psychologiquement par la manière dont il anticipe les événements » (Kelly, 1953: 46). Kelly poursuit en déclarant que nous anticipons les événements en « interprétant leurs manifestations » (Kelly, 1953: 50), ce qui, en termes plus simples, signifie que nous les interprétons de manière à ce qu'ils aient un sens. En eux-mêmes, ils n'ont aucun sens; le sens leur est donné par l'individu qui les interprète. Nous différons les uns des autres par la manière dont nous construisons les événements et nous adoptons des approches différentes quand il s'agit d'anticiper les mêmes événements (1953: 55). Par conséquent, les processus d'apprentissage sont différents, ils sont fondés sur les connaissances antérieures de l'apprenant et ne peuvent être gérés que par l'apprenant lui-même. Dans un contexte scolaire, cela signifie que chaque apprenant découvrira, à sa manière, la langue vivante et les supports grâce auxquels il est censé apprendre cette langue, et que cette manière de les découvrir variera d'un apprenant à l'autre. Il s'ensuit que l'attention doit se porter sur l'apprenant individuel et sur ses besoins au cours du processus d'apprentissage. Quelles en sont les conséquences pour les auteurs de manuels?

Si nous revenons à la définition que Holec donne de l'autonomie (1983: 3), il poursuit en expliquant les « décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage »:

- détermination des objectifs;
- définition des contenus et de la progression;
- choix des méthodes et des techniques qui seront utilisées;
- contrôle de la procédure d'acquisition (rythme, période, lieu, etc.);
- évaluation des acquis.

Cette définition de l'apprentissage autonome décrit un processus relativement complexe qui n'est pas inné à l'apprenant. C'est un processus qu'il faut apprendre, du moins en milieu scolaire traditionnel, et le manuel peut constituer un bon outil qui lui donnera des lignes directrices ou une « ossature » (Bruner, 1994). Bruner applique ce terme « d'ossature » à l'aide et assistance apportée par les adultes dans le processus d'apprentissage de l'enfant, ce qui laisse supposer que cette aide peut être supprimée peu à peu à mesure que l'enfant réussit à prendre en main son apprentissage. Je pense que le manuel peut jouer un rôle similaire d'ossature, mais il convient de voir dans cette ossature une force dynamique et non une entité statique.

Holec voit dans l'apprentissage autonome un double processus. D'une part, il implique l'apprentissage de la langue vivante, d'autre part, l'apprentissage de la manière d'apprendre. Ainsi, cet apprentissage autonome transcende le contexte scolaire; c'est un processus de sensibilisation sans cesse renouvelée qui se poursuit tout au long de la vie.

Le choix de l'apprenant

Le choix de l'apprenant est au cœur de la définition de Holec. Il le considère comme un moyen nécessaire pour développer l'autonomie. Ceci ne signifie pas que tous les apprenants font un choix en tant que groupe, mais que chaque individu de la classe fait son propre choix. Comme nous l'avons vu dans la théorie de Kelly sur les constructions personnelles, l'aspect individuel est essentiel dans l'apprentissage. Le savoir n'est pas une entité objective qui peut se transmettre de l'enseignant ou du manuel à l'apprenant; l'apprentissage doit être contrôlé et suivi par chaque apprenant. Seul l'apprenant lui-même est capable de prendre la mesure de ses connaissances antérieures et, par conséquent, il est la seule personne capable d'établir le lien indispensable entre ce qu'il sait déjà et les nouveaux supports qu'on lui présente. Ceci réclame une reconversion dans la classe qui passe de l'enseignement à l'apprentissage et de l'enseignant à l'apprenant.

Si nous pensons que les manuels peuvent jouer un rôle pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, il nous faut étudier comment. On peut facilement présumer que l'apprentissage se fait essentiellement en travaillant les tâches et les exercices du manuel. Cependant, quand l'apprenant a la possibilité de prendre en main la situation d'apprentissage, tout les supports fournis par le manuel revêtent la même importance, car ils renferment des possibilités d'apprentissage. Dans un contexte d'apprentissage autonome, l'apprenant peut utiliser toutes sortes de supports et les mettre à profit pour développer son propre apprentissage. Les tâches ne sont que des suggestions que l'apprenant peut rejeter ou remplacer par les siennes.

Si l'on doit laisser le choix à l'apprenant, une certaine latitude s'impose afin qu'il puisse utiliser les textes et les tâches qui lui sont proposés ou qu'il choisit lui-même, selon sa propre interprétation, ses propres intérêts et ses propres besoins. Il s'ensuit qu'il est nécessaire de prévoir la liberté de choix de l'individu ou des groupes d'apprenants. Il est important d'initier les apprenants aux différentes manières de découvrir cette liberté et de les amener à comprendre ce qu'implique la liberté de choix. Grâce à une grande variété de textes, de genres, de tâches, d'approches et de méthodes, ils peuvent apprendre à faire peu à peu des choix appropriés, conformes à leur propre processus d'apprentissage.

Comment les auteurs de manuels peuvent-ils s'adapter à cela? Permettez-moi de donner quelques exemples de ce que je considère comme des choix de l'apprenant que le manuel de langue vivante peut proposer:

- choix du contenu;
- choix des différents types de textes;
- choix des différents niveaux;
- choix de la quantité (de textes et de tâches);
- choix de la manière d'aborder un texte;
- choix des tâches;
- choix de la manière d'aborder les tâches;
- choix de la progression.

Les trois premiers choix correspondent à ce que Holec nomme le contenu (1983: 3). Différents types de textes impliquent une variété de genres, écrits et oraux. Il n'est pas nécessaire que tous les apprenants d'un groupe se concentrent sur le même texte au même moment. Il est également possible de prévoir un choix de niveaux dans le manuel. Si des apprenants ayant des aptitudes différentes souhaitent se concentrer sur un contenu particulier, l'auteur du manuel peut être amené à leur donner cette possibilité. L'on proposera des versions adaptées et simplifiées de textes parallèlement à la version originale et il appartiendra alors à l'apprenant de choisir celle qu'il souhaite lire. Chaque apprenant doit également décider de la quantité de travail qu'il peut effectuer sur une période donnée, en d'autres termes, il doit définir sa propre progression.

Le manuel ne comportera, bien évidemment, qu'un nombre limité de possibilités de choix pour l'apprenant en matière de contenu. Il devrait néanmoins proposer suffisamment de supports pour lui permettre de choisir à la fois le contenu et les genres. Lorsqu'il sera suffisamment sensibilisé à son apprentissage, il comprendra qu'il lui faut ou qu'il souhaite dépasser le stade du manuel pour trouver plus de supports. Les tâches peuvent également encourager l'apprenant à introduire d'autres supports dans la classe.

Le même texte peut être abordé de différentes manières. Les tâches qui montrent aux apprenants différentes manières d'aborder les textes encourageront la diversification et la personnalisation. Par le choix des tâches, l'apprenant prendra conscience des différentes méthodes et techniques qui peuvent compléter son apprentissage de la langue.

Outre la variété de textes, l'apprenant doit avoir suffisamment de latitude pour interpréter ces textes de manière personnelle au moyen de tâches faisant appel à l'initiative personnelle. Ceci implique à son tour que les enseignants et les auteurs de manuels ne s'interposent pas entre l'apprenant et le texte en l'interprétant ou, pire encore, en l'assimilant pour l'apprenant. Par ailleurs, nous ne devons pas oublier que l'élève doit *apprendre* à faire des choix appropriés, un processus pour lequel l'enseignant et le manuel peuvent être une aide.

L'apprenant devrait pouvoir utiliser les supports du manuel de manière à déterminer certains de ses propres objectifs. Ceci implique qu'il puisse sélectionner les textes et les tâches qui

répondront à son objectif ou que les textes et les tâches peuvent être utilisés de différentes manières à des fins différentes. La sensibilisation de chacun à l'apprentissage peut se développer par l'interprétation personnelle, la négociation, l'auto-évaluation et la discussion entre les apprenants et entre l'apprenant et l'enseignant. Le manuel peut initier et encourager un tel processus de sensibilisation.

Si l'apprenant doit avoir la possibilité de choisir sa propre manière d'aborder un texte sans que l'enseignant ne vienne s'interposer entre cet apprenant et le texte pour tenter de l'interpréter et de le simplifier, il importe que le texte soit de qualité et qu'il offre certaines possibilités. Ce texte doit présenter certaines qualités intrinsèques que différents jeunes apprenants peuvent exploiter pour progresser dans leur apprentissage. Certains pourront choisir de se concentrer sur un problème linguistique spécifique, certains sur l'apprentissage de nouveaux mots et expressions, d'autres voudront analyser l'intrigue d'une histoire, les personnages, le point de vue, certains aspects culturels, etc. Un texte construit, axé sur un aspect linguistique particulier, possède rarement les diverses potentialités permettant à l'apprenant de progresser dans son apprentissage personnel. Les textes authentiques ont un potentiel bien plus grand, car « ils ont été écrits dans un but de communication » et, en tant que tels, « ils sont plus intéressants que les textes inventés pour illustrer l'usage d'une spécificité de la langue cible » (Little, Devitt & Singleton 1994: 24). Le texte « plat » créé pour l'enseignement d'une langue vivante n'est généralement ni assez motivant, ni assez intéressant pour le jeune apprenant. Il ne parvient pas à éveiller son intérêt, parce qu'il y manque des situations conflictuelles ou, lorsqu'il inclut un conflit simple, celui-ci est généralement résolu à la fin du texte et laisse peu de place pour l'imagination et l'interprétation de l'élève.

Un texte authentique, y compris celui que l'apprenant trouve difficile à maîtriser, peut être motivant et lui donner l'occasion d'interagir avec le texte en essayant de l'interpréter en fonction de ce qu'il connaît déjà et donc d'apprendre quelque chose de nouveau. L'enseignant devient alors un assistant dans le processus d'apprentissage à l'œuvre dans chaque élève. « L'enseignant n'essaie pas de transmettre un savoir, mais met son propre savoir à la disposition des apprenants et lui-même est à leur disposition pour les aider dans leurs différents projets d'apprentissage » (Trebbi 1996). En découvrant des aspects induits par leur intérêt personnel et qui répondent à leurs propres objectifs, soit seuls ou en coopérant avec d'autres, les apprenants auront beaucoup de « matière » à se transmettre les uns aux autres et à étudier dans le cadre d'un processus social d'apprentissage. Cette forme de communication en classe peut concerner des thèmes que les apprenants ou des groupes d'apprenants ont étudiés, ce qui leur a paru intéressant, les stratégies qu'ils ont employées pour se familiariser avec les textes, etc. Le métalangage et la prise de conscience de l'apprentissage se développeront par la communication écrite et orale avec d'autres apprenants et avec l'enseignant.

Afin d'encourager l'apprentissage autonome, les manuels devraient donc proposer suffisamment de textes authentiques à l'apprenant afin que celui-ci puisse choisir un texte qui lui paraît intéressant ou, du moins, une manière d'aborder un texte donné qui réponde à ses besoins et à ses intérêts. Les textes authentiques sont également essentiels pour découvrir une langue, car ils présentent la culture qui lui est liée et qu'ils constituent des modèles qui permettent à l'apprenant d'élaborer ses propres textes. Les tâches proposées par le manuel doivent encourager l'apprenant à déceler ses propres besoins, l'aider à

formuler ses objectifs et souligner les multiples possibilités qu'offre le texte pour le plaisir, l'analyse et l'apprentissage.

Modes et stratégies d'apprentissage

Si l'apprenant doit pouvoir choisir librement les supports qui répondent à ses objectifs, le manuel ne peut pas définir la progression de manière globale pour tous les apprenants. Selon Little (1991: 7), « l'apprenant génère son propre objectif d'apprentissage; dans la poursuite de ces objectifs, il détermine non seulement le contenu de l'apprentissage, mais également la manière dont se fera cet apprentissage ». Selon la définition de l'autonomie que donne Holec, l'apprenant choisit ses propres méthodes et techniques en fonction de ses propres besoins et de son expérience passée.

Pour que l'apprenant décèle les méthodes et stratégies les mieux adaptées à tout moment donné à ses objectifs d'apprentissage, il doit pratiquer un certain nombre de méthodes. De nombreux jeunes apprenants possèdent un « répertoire » très limité, essentiellement parce qu'ils n'ont pas été confrontés à un nombre suffisant d'approches. Lorsqu'ils sont entièrement libres de choisir, ils choisissent dans leur propre champ relativement restreint (Fenner 1995). Le manuel peut faire découvrir diverses manières d'aborder les supports d'apprentissage. En acquérant plus d'expérience, l'apprenant maîtrisera un plus grand nombre de techniques qu'il pourra utiliser pour faire progresser son apprentissage. Si le manuel comporte une grande variété de méthodes sous forme de suggestions et d'options, tout en laissant toujours le choix à l'apprenant et en lui donnant la possibilité d'ajouter ses propres suggestions, ce dernier acquerra plus d'expérience et ses possibilités de choix s'élargiront. Il sera ainsi en mesure de découvrir ses propres modes d'apprentissage et de trouver des stratégies adaptées à son processus d'apprentissage personnel. C'est une chose dont l'apprenant doit faire l'expérience. Le manuel peut, néanmoins, illustrer un ensemble de suggestions pour des tâches qui constitueront des exemples pour l'apprenant à partir desquels il pourra construire ses approches personnelles. Après les avoir testés, l'apprenant saura quels types de tâches, de modes et de stratégies lui paraissent utiles pour réaliser ses propres objectifs et pourra les utiliser en fonction de ses propres besoins et désirs et, peu à peu, il pourra concevoir ses propres tâches, modes et stratégies.

Il est important dans le cadre d'un apprentissage autogéré que les tâches utilisées soient ouvertes, c'est-à-dire qu'il existe plusieurs résultats possibles selon l'interprétation de chaque apprenant. Le fait d'expérimenter diverses possibilités est une manière de tester des hypothèses personnelles et d'avoir des informations en retour.

Réflexion et sensibilisation

Un aspect essentiel de l'apprentissage autonome est qu'il sensibilise l'apprenant à la langue et à l'apprentissage. « Il est capital qu'un apprenant autonome soit amené à prendre conscience des objectifs et des processus d'apprentissage et qu'il soit capable d'une réflexion critique » (Dam 1996: 2). Cette prise de conscience ne se développe pas

naturellement chez la plupart des apprenants; elle est le résultat d'un effort conscient et de pratique. Si le manuel doit être un outil qui peut favoriser le processus de développement de l'autonomie, l'acquisition de la langue et la prise de conscience de l'apprentissage font partie du processus et doivent également être encouragés par le manuel.

La communication en classe et la réflexion sur l'apprentissage peuvent être stimulées par des questions et des tâches proposées par le manuel. La métacommunication concernant l'apprentissage peut comprendre des questions telles que:

- ce que l'apprenant sait déjà;
- ce que l'apprenant souhaite / doit apprendre;
- réflexion sur les choix opérés;
- réflexion sur les résultats;
- ce qui a été appris.

Ajoutées aux supports d'auto-évaluation à différentes étapes, des questions liées à celles figurant ci-dessus et d'autres questions semblables peuvent constituer un point de départ pour sensibiliser l'apprenant à l'apprentissage. En accomplissant ou formulant des tâches spécifiques et en répondant à des questions portant sur différents aspects de son propre processus d'apprentissage et en prenant ensuite ces réponses comme thèmes de discussion en langue étrangère, l'apprenant prend davantage conscience de l'apprentissage tout en développant ses compétences linguistiques.

Le fait de pouvoir s'exprimer lui-même en langue étrangère à propos de son propre apprentissage va bien au-delà du développement des simples compétences linguistiques. Selon Kelly, « une personne doit exprimer son expérience pour la comprendre » (1963: 52). En mettant par écrit son expérience et en en parlant, l'apprenant prend conscience de son propre processus d'interprétation et d'apprentissage. Vygotsky souligne également l'interdépendance entre la pensée et le langage. « La pensée n'est pas simplement exprimée en paroles; elle naît à travers elles » (1934/91: 218). Il importe donc de parler de l'apprentissage non seulement pour développer les compétences linguistiques et la prise de conscience, mais aussi pour développer la pensée.

En préconisant l'inclusion de telles tâches et de tels thèmes de discussion dans le manuel, je n'ai nullement l'intention d'exclure l'enseignant, mais je suggère simplement que ces tâches peuvent rendre l'apprenant plus indépendant vis à vis de l'enseignant et lui faire peu à peu percevoir comment devenir un apprenant et un utilisateur plus autonome d'une langue étrangère. Si les apprenants participent à différentes activités en classe, s'ils lisent différents textes ou abordent le même texte de diverses manières, ils apprendront des choses différentes. Une diversification du contenu, des objectifs, des méthodes, des stratégies et de la réflexion est la garantie de thèmes de discussion en classe plus intéressants que ceux que l'on rencontre dans la classe traditionnelle où chacun s'efforce d'aborder les mêmes supports de la même manière avec plus ou moins de succès. Qui plus est, le fait d'apporter une interprétation personnelle à ses pairs et à l'enseignant accroît la compétence linguistique, ainsi que la capacité d'apprendre.

Conclusion

La définition de Holec ne tient pas compte d'un aspect de l'apprentissage, à savoir son aspect social. L'autonomie « implique la capacité et la volonté d'agir de manière indépendante et en coopération avec d'autres, en tant qu'individu socialement responsable » (Dam 1995: 1). L'apprentissage d'une langue vivante est un processus social et interactif. Pour moi, l'apprentissage d'une langue est également un processus reposant sur le dialogue, dialogue entre l'enseignant et l'apprenant ou entre l'apprenant et le texte; il est cependant essentiel de voir également dans le processus d'apprentissage un dialogue entre apprenants.

Afin de promouvoir l'apprentissage en tant que processus social, les auteurs de manuels doivent donner aux élèves la possibilité d'effectuer une interaction réciproque. Ceci demande des tâches où le dialogue est authentique, j'entends des tâches pour lesquels le résultat n'est pas défini à l'avance. Le dialogue traditionnel en classe est souvent fait de faux-semblants et d'illusion et n'est souvent en réalité qu'un monologue. Le type d'échanges dans lequel l'enseignant pose des questions pour lesquelles il attend une réponse correcte est un dialogue illusoire qui n'a rien d'authentique. Comme l'enseignant connaît déjà les réponses, les questions ne sont qu'un prétexte ou un rituel, confondant une activité qui ne comporte que reproduction et contrôle avec une activité de production langagière. C'est également le cas lorsque l'apprenant accomplit des tâches écrites exigeant une réponse correcte. Je ne condamne pas ces tâches rituelles comme inutiles dans l'apprentissage d'une langue, je ne fais que montrer leurs limites afin que nous ne les prenions pas pour des dialogues authentiques. Elles sont ce que j'appellerai des dialogues constitués de monologues. Parce qu'elles ne laissent pas de place pour l'interprétation personnelle et la production langagière, elles ne présentent aucun intérêt dans un contexte d'apprentissage autonome. Le dialogue réel avec des conclusions imprévues est le seul type de dialogue pratiqué en classe qui favorisera l'autonomie.

C'est là que réside le véritable défi. Si les auteurs de manuels peuvent créer des tâches et des options qui laissent place à l'interprétation personnelle et une certaine latitude à l'autonomie et dans lesquels, par conséquent, les conclusions sont imprévisibles, l'enseignant s'engage alors dans un processus d'apprentissage en collaboration avec les apprenants. Pour gérer ceci dans la classe, nous devons comprendre que l'apprentissage d'une langue vivante n'est pas une fin en soi; la langue est un outil de communication et la communication se fait toujours à *propos* de quelque chose. Il s'agit d'une question d'interprétation ou de création de sens.

Bibliographie

Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: Theory for Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Fenner, A. (1998) 'Developing materials for autonomous learning: Writing a coursebook as a means to promote learner autonomy in the foreign language classroom – a paradox?' In *Modern language learning and teaching in central and eastern Europe: which diversifications and how can it be achieved?* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fenner, A. (1995) 'Cultural Awareness and the Material used by the Pupils.' In Gabrielsen, G. ed.): *Fifth Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Copenhagen: Danmarks Lærerhøyskole.

Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, H. & Huttunen, I. (eds) (1997) *Learner Autonomy in Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Kelly, G. (1963) *A Theory of Personality*. New York: W. W. Norton & Company.

Little, D. (1991) *Learner Autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, D., Devitt, S., Singleton, D. (1989) *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theories and Practice*. Dublin: Authentik.

Nystrand, M. (1992) 'Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin, Rommetveit and the semiotics of written text', in Wold, A. H. (ed.) *The dialogical alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.

Trebbi, T. (1996) 'Hvordan kan elever ta ansvar for egen læring?' In *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/96.

Trebbi, T. (1996) 'Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire: un centre de ressource au collège.' *Mélanges Pédagogiques Crapelle* 22. Université Nancy 2.

Vygotsky, L. (1934/1991) *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Autonomie de l'apprenant: Liste de principes

Au cours de l'atelier de Saint-Petersbourg, les participants ont été invités à établir par petits groupes une liste de principes ou d'exemples qui, à leurs yeux, illustraient certains aspects de l'autonomie de l'apprenant. La liste ci-dessous est le résultat de ce travail en groupe, ainsi que des discussions qui ont suivi au cours des séances de travail en réseau. Il a été convenu qu'un certain nombre de ces points pourraient être pris en compte par les auteurs de manuels.

Réflexion

1. Les élèves réfléchissent à leurs choix.
2. Les élèves réfléchissent à l'apprentissage.

Objectifs / niveaux

3. Les élèves connaissent leurs propres objectifs à court et à long terme.
4. Les élèves déterminent leur propre niveau (différenciation interne).
5. Les élèves définissent leur propre rythme d'apprentissage.

Evaluation de l'apprentissage

6. Les élèves corrigent leurs propres erreurs.
7. Les élèves évaluent leurs propres progrès (par rétrospection, à l'aide de listes de vérification).
8. Les élèves contrôlent leur propre apprentissage (en continu).
9. Les élèves planifient, élaborent leurs propres stratégies d'apprentissage.
10. Les élèves contrôlent leur propre utilisation de la langue et celle des autres élèves.

Stratégies et modes d'apprentissage

11. Les élèves contrôlent leurs propres stratégies d'apprentissage.
12. Les élèves choisissent leurs propres stratégies d'apprentissage.
13. Les élèves systématisent et résument l'information.
14. Les élèves développent des compétences et des stratégies liées aux examens.

Supports et activités en classe

15. Les élèves choisissent le contenu de l'apprentissage en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins (quels supports).
16. Les élèves choisissent leurs propres outils d'apprentissage – moyens, supports (dictée, grammaire, etc.).
17. Les élèves définissent ou choisissent leurs propres tâches d'apprentissage.
18. Les élèves évaluent leurs propres supports d'apprentissage.
19. Utilisation de la langue à travers le programme scolaire.
20. Les élèves apportent leurs propres supports en classe.
21. Les élèves sont conscients de la variété des approches.
22. Les élèves sont conscients des mobiles dictant les différentes approches.
23. Les élèves choisissent (et rejettent) des types d'activités/de textes.
24. Les élèves décident du nombre d'activités.

25. Toutes les occasions sont offertes aux élèves pour utiliser leur connaissance du monde.
26. Personnalisation des exercices et des activités.
27. Les élèves développent les aspects sociaux de l'apprentissage par le biais du travail en groupe, etc.

Ressources externes

28. Les élèves utilisent des dictionnaires, des grammaires.
29. Les élèves utilisent des supports en libre accès.
30. Les élèves utilisent les technologies de l'information.

L'autonomie de l'apprenant dans la pratique: exemples et commentaires

Dans cette section, nous proposons des exemples de supports présentés à Saint-Petersbourg qui montrent comment les auteurs ont cherché à intégrer certains principes généraux de l'autonomie de l'apprenant dans leurs supports didactiques. Ils seront commentés en fonction des points suivants:

- réflexion;
- objectifs et niveaux;
- évaluation de l'apprentissage;
- modes et stratégies d'apprentissage;
- supports et activités en classe;
- ressources extérieures;
- sensibilisation à la langue.

Réflexion

La capacité de l'élève à réfléchir à son propre processus d'apprentissage constitue une partie essentielle du développement de l'autonomie de l'apprentissage. Afin d'évaluer et d'organiser sa progression, l'élève doit pouvoir réfléchir à divers aspects de l'apprentissage. Cette réflexion reposera souvent sur les choix qu'aura faits l'apprenant. Un manuel visant à aider au développement de l'autonomie de l'apprenant devrait lui offrir de nombreuses possibilités de choix, qu'il s'agisse du choix des thèmes, des textes, des niveaux, des tâches et des stratégies. Cependant, le choix n'est utile dans le processus d'apprentissage que s'il est au centre de la réflexion. Par le biais de certaines tâches proposées par le manuel, l'apprenant peut exercer sa capacité de réflexion sur ses propres choix, ses stratégies, ses supports d'apprentissage et son apprentissage. La sensibilisation à la langue autant que la sensibilisation à l'apprentissage ne va pas sans une réflexion de qualité. A travers la réflexion et l'auto-évaluation, l'apprenant développera sa capacité à organiser l'étape suivante de son processus d'apprentissage.

1 J'utilise le masculin pour parler des deux genres.

Exemple 1:

Les élèves réfléchissent à leurs choix

(Questions à se poser)

Dans cette activité, les élèves sont d'abord invités à réfléchir à ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, ce qui peut être considéré comme une première étape dans le développement de la capacité à faire des choix qualitatifs. L'étape suivante sera une réflexion sur le choix des tâches et celui du niveau du texte. L'apprenant a la possibilité de réfléchir aux conséquences de son choix sur son processus d'apprentissage. La réflexion le préparera mieux à découvrir ses propres besoins et à décider de la marche à suivre pour améliorer son apprentissage.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

Word Power:

- matter** sak
staffroom
A leserværrelse
 note melding
 whether enten
 ceiling tak
 melt smelte
 break friminutt
go missing forsvinne
B bell klokke
 invent finne opp
 imagine tenke seg
 headline overskrift
 strange rar, underlig
 rhyme rim
 rhythm rytme
 syllable stavelse
C similar lignende
 pretend late som
D recall huske
 rule regel
 fault feil
 occasion anledning
 wasp veps
 sting stikke
 swell up hovne opp
E layer lag
 fashion mote
 prefer foretrekke
 teaseerte
 iron stryke
 despise forakte
 manner måte
 pros and cons
 fordeler og
 ulemper
G geography geografi
 translate oversette
 bill regning
 chatter prate
 gift evne
 German tysk

Project Work

Here are some topics for project work:

- A school newspaper
- Poetry
- School of the future
- Learning a foreign language

Some ideas for presenting the outcome of your work:

- A poetry collection
- A poetry reading
- Posters
- A newspaper

Questions to ask yourself:

- 1 What did I enjoy most in this chapter? Why?
- 2 Did I make the right choice of tasks? Why? Why not?
- 3 Did I choose the right version of Judith Kerr's novel? Why? Why not?
- 4 What is important for me to think about when I make choices?
- 5 What have I learnt from my choices?

Exemple 2:

Les élèves portent un jugement critique sur leurs supports didactiques

Il importe que les apprenants soient capables d'avoir une réflexion critique sur leurs propres impressions et leurs réactions aux différentes composantes d'un manuel et d'évaluer quelle peut être son utilité pour leur propre apprentissage. Cette réflexion, à son tour, les aidera à développer une compétence plus générale: reconnaître que tous les types de supports et d'exercices n'ont pas la même utilité pour leur propre mode d'apprentissage et choisir ceux qu'ils estiment les plus utiles. Cet exemple est un questionnaire distribué aux élèves à la fin de l'année scolaire. Il appuie l'idée qu'un manuel n'est pas là pour imposer des choses aux élèves, mais pour leur offrir un service. Il fournit également un retour d'information utile pour les auteurs de manuels, comme le montre l'exercice 7.

Source:

Titre: Pathway to English
Auteur(s): E. Comisel, R. Popovici (initiateurs du projet) et al.
Editeur: Oxford University Press
Pays: Roumanie
Langue: anglais

**QUESTIONNAIRE ADDRESSED TO THE STUDENTS ABOUT
'PATHWAY TO ENGLISH' COURSEBOOK**

Grade 9

Read the following questions and answer them. Ask for your teacher's help if you need to.

1. In general did you like the units ?

Tick : Yes or No.

Yes

No

2. What did you like about it ?

Tick one or more.

The texts

The exercises

The topics

Other (please specify)

3. Which exercises did you find :

interesting _____

boring _____

difficult _____

easy _____

Write the unit, the lesson, the number of the exercise and the page.

4. Which exercises did you like best? Write the unit, the lesson, the number of the exercise and the page.

5. Which exercises did you like least? Write the unit, the lesson, the number of the exercise and the page.

6. Which of these activities did you find difficult ?

Tick one or more.

Listening and Understanding

Speaking

Reading and Understanding

Writing

Project work

7. Is there anything else you would like to add? Your comments would be very helpful. You can use the back of the page for more comments.

Thanks a lot for your help !

The authors

Exemple 3:

Les apprenants portent un jugement critique sur leur apprentissage

Cette tâche couvre un champ de réflexion plus large que dans l'exemple 1. L'élève est d'abord invité à réfléchir aux connaissances qu'il a acquises sur un thème spécifique. Ce genre de question est traditionnellement posé par l'enseignant afin de contrôler et d'évaluer l'apprentissage et les connaissances de l'élève. Dans ce cas, l'élève est facilement induit en erreur et amené à croire qu'il apprend pour faire plaisir à l'enseignant et non pour lui-même. Si le manuel demande à l'élève de réfléchir aux connaissances qu'il a acquises, celui-ci comprend plus facilement la finalité réelle de cet apprentissage. L'apprenant est ensuite invité à évaluer ses compétences de rédaction et à réfléchir à la manière dont il pourrait les améliorer. Cette tâche invite également l'élève à réfléchir à son travail antérieur qui formera ensuite la base d'une nouvelle étape de l'apprentissage. La dernière question concerne une réflexion sur l'apprentissage des langues en tant que processus social.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

Word Power:

- A** celebration feiring
wedding bryllup
- B** opportunity anledning
greeting hilsen
- C** spirit ånd
candle stearinlys
broomstick kosteskaft
fly flue
mouldy muggen
- D** superstitious overtroisk
toad podde
bat flaggermus
- F** harvest høst
turkey kalkun
- H** charcoal trekull
crib krybbe
clay leire
ham skinke
- I** marry gifte seg
purse pengepung
fireplace peis
- J** heap haug
stuff stappe
- K** ribbon bånd
admit innrømme
pattern mønster
holly kristtorn
Scout speider
ridiculous latterlig
suffocate kvele
tissue silkepapir
wig parykk
- M** ignorant uvitende
disgusting
mobydelig
- N** escape flykte
deserve fortjene
suffer lide
sausage pølse
cabbage kål

Project work

Here are some topics for project work:

- Religious festivals, Christian, Jewish, Muslim, Hindu, etc.
- St Valentine, Hallowe'en, Thanksgiving or other celebrations
- The signs of the Zodiac

Some ideas for presenting the outcome of your work:

- A magazine
- A musical performance
- A Christmas pantomime
- Horoscopes

Questions to ask yourself:

- 1 Which holidays in different countries do I know something about?
- 2 How can I improve my writing?
- 3 What projects have I done so far?
- 4 What forms of presentation have I chosen?
- 5 Have I used the opportunity to vary my/our presentations enough?
- 6 What do I prefer – working in pairs, in groups or on my own? Why?

Objectifs et niveaux

En milieu scolaire Il se pourrait que les apprenants aient quelque difficulté à définir tous les objectifs de leur apprentissage d'une langue vivante. Le programme limitera certes leurs choix dans une certaine mesure, mais il reste nécessaire que l'apprenant autonome connaisse ses objectifs à court comme à long terme. C'est sur la base de ces objectifs que les apprenants peuvent s'auto-évaluer, prendre conscience de leurs besoins et prévoir de nouvelles étapes dans leur processus d'apprentissage.

Lorsque les apprenants déterminent leurs propres objectifs à partir de leurs besoins et de leurs intérêts, ils doivent également décider de leur propre rythme d'apprentissage. Le fait de connaître et de déterminer ses propres objectifs implique que l'on ait conscience de ce que l'on sait déjà et de ce que l'on doit encore apprendre, ce qui ne va pas sans une connaissance de ses propres capacités. Dans un contexte d'apprentissage autonome, il appartient à l'apprenant de déterminer le niveau qui lui convient, par opposition à la classe traditionnelle où l'enseignant décide de la différenciation à effectuer.

Exemple 4:

Les élèves déterminent leur propre niveau

De nombreux manuels utilisent un système de « différenciation interne », c'est-à-dire que les auteurs prévoient un système de progression dans les textes et les exercices, parfois signalé par des symboles. C'est souvent l'enseignant qui décide quelle section, quel groupe ou quel élève en particulier fera un exercice spécifique. Dans cet exemple, cependant, il appartient aux élèves eux-mêmes de décider s'ils souhaitent lire le texte facile ou le texte plus difficile. Ceci leur permet, d'une part, de trouver le niveau de langue qui leur convient et, d'autre part, de réfléchir à leurs propres capacités et à leurs motivations.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

G When Hitler Stole Pink Rabbit

Judith Kerr was born in Berlin and left Germany in 1933 to escape from the Nazis. This novel is based on her own experience.

One day Anna, the main character, and her brother are rushed out of Germany in secrecy, away from everything they know. Their father is wanted by the Nazis – dead or alive. For a while the family stays in Switzerland before they move to Paris. As the Germans occupy France, they have to escape to England.

The following episode takes place in Paris where Anna goes to school and has to learn French, which she finds terribly difficult.

Learning a Language

They were expected to do an hour's homework each day, to learn history and geography by heart, to write essays and study grammar – and Anna had to do it all in a language which she still did not understand.

She just sat and stared at her homework instead of doing it. Her work seemed to be getting worse. In class she often knew the answers, but it took her so long to translate them into French in her mind that it was usually too late to give them. She was getting tired of trying.

One day when she was sitting over her homework Mama came and looked at her book. It was maths and all Anna had written was "Problems" at the top of the page. She had drawn a line round "Problems" in red ink. Then she had decorated the line. At the sight of it Mama exploded.

"No wonder you can't do your homework!" she shouted. "You put it off until you're too tired! You'll never learn anything at this rate!"

This was so exactly what Anna felt that she burst into tears.

"I do try!" she cried. "But I just don't seem to be able to do it!" She dripped tears all over "Problems".

"Of course you can do it!" said Mama. "Look, if I help you..."

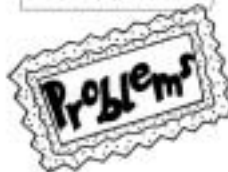
But Anna shouted "No!" quite violently.

"Well, you're not able to do any homework today," said Mama and walked out of the room.

Anna was wondering what to do when Mama came back with her coat on.

"I have to buy some fish for supper," she said. "Come with me

There are two versions of this text. This is the easier one. If you want to read the original version you will find it on page 217.



When Hitler Stole Pink Rabbit

by Judith Kerr

Learning a Language

There are two versions of this text. This is the original one. If you want to read the easier version, you will find it on page 35.

When Anna went back to school she found that she had been moved up. Madame Socrate was still her teacher but the work was suddenly much harder. This was because her class was preparing for an examination called the 'Certificat d'études' which everyone except Anna was taking the following summer.

"I'm excused because I'm not French," Anna told Mama, "and anyway I couldn't possibly pass."

But she had to do the work just the same.

The girls in her class were expected to do at least an hour's homework each day after school, to learn whole pages of history and geography by heart, to write essays and study grammar – and Anna had to do it all in a language which she still did not completely understand. Even arithmetic which had been her great stand-by now let her down. Instead of sums which needed no translation her class were doing problems – long complicated tangles in which people dug ditches and passed each other in trains and filled tanks with water at one rate while siphoning it off at another – and all this she had to translate into German before she could even begin to think about it.

As the weather became colder and the days darker she began to feel very tired. She dragged her feet walking home from school and then just sat and stared at her homework instead of getting on with it. She suddenly felt quite discouraged. Madame Socrate, mindful of the coming exam, no longer had so much time for her, and her work seemed to be getting worse rather than better. No matter what she did, she could not reduce the mistakes in her dictation below forty – lately they had even climbed up again into the fifties. In class, even though she often knew the answers, it took her so long to translate them into French in her mind that it was usually too late to give them. She felt that she would never be able to catch up and was getting tired of trying.

One day when she was sitting over her homework Mama came into the room.

"Have you nearly finished?" she asked.

"Not quite," said Anna, and Mama came and looked at her book. It was arithmetic homework and all Anna had written was the

Evaluation de l'apprentissage

L'auto-évaluation est un aspect essentiel de l'autonomie de l'apprenant. Si celui-ci doit prendre conscience de ses besoins, un processus continu d'évaluation s'impose. L'apprentissage consiste à établir des liens entre ce que l'apprenant sait déjà et les nouveaux supports qu'il aborde. Ses connaissances antérieures sont déterminantes pour la suite de son apprentissage. L'apprenant autonome utilisera les connaissances et les compétences qu'il a acquises comme assise pour les prochaines étapes du processus d'apprentissage. Il est de tradition que ce soit l'enseignant qui évalue les apprenants et de nombreux élèves n'ont pas l'habitude d'évaluer leur propre apprentissage. Comme seul l'apprenant peut avoir une connaissance précise de ce qu'il sait et de la manière dont il apprend, l'évaluation de l'enseignant n'est pas suffisante. L'apprenant peut être encouragé à évaluer son propre processus d'apprentissage par différentes tâches proposées dans le manuel. Les tâches de ce genre proposées par les manuels consistent souvent en listes de vérification concernant divers aspects du processus d'apprentissage, contenu, utilisation de la langue, questions de grammaire, compétences, aspects culturels et stratégies. Afin d'aider l'apprenant à acquérir cette conscience de l'apprentissage, les réponses à ces listes de vérification doivent faire partie intégrante des étapes suivantes de l'apprentissage de la langue. Afin de favoriser le développement de l'autonomie, il importe que le manuel inclue également des questions à réponse libre afin de favoriser l'évaluation de l'apprentissage.

Exemple 5:

Les apprenants évaluent leur propre progression (en continu par le biais de fiches d'évaluation)

L'évaluation se fait en plusieurs points portant sur les quatre compétences de base, l'utilisation des aspects spécifiques de la langue, les aspects culturels et les stratégies. Il est prévu que les élèves se reportent constamment à cette évaluation afin de pouvoir suivre leurs progrès à mesure qu'ils avancent dans le manuel. La plupart des points de contrôle invitent l'apprenant à examiner si oui ou non il a atteint des objectifs spécifiques en matière de contenu. En remplissant ce genre de questionnaire, l'apprenant peut prendre conscience de ses propres connaissances et de ses lacunes dans l'utilisation de la langue étrangère. Ce questionnaire peut donc remplacer l'évaluation de l'enseignant et servir de point de départ à une réflexion supplémentaire sur les propres progrès de l'élève. Les auteurs ont choisi de proposer ces évaluations dans la langue maternelle de l'élève de préférence à la langue cible, en l'occurrence le français.

(Note: la liste comporte quatre pages, dont deux seulement sont présentées ici.)

Source:

Titre: C'est ça!
Auteur(s): Elaine Cullen, Isabelle Fortanier, Betty McMahon
Editeur: The Educational Company of Ireland
Pays: Irlande
Langue: français



Be the captain of your ship

Like a pilot or a captain you have to be in control of your learning progress. This is a check list to help you find out what you **can do** or **can't do yet**, and what strategies you use to cope with difficulties.

Draw one of the following faces in the grid depending how happy/confident you feel about these things 😊 😐 😞.

You should do this on a regular basis and go back sometimes to see if you can still do these things. This check list could be very useful to you when you are revising for a test.

Listening

I can understand

?

people giving street directions

people talking about places of interest in their town/region

people talking about housework

messages about housework left on an answering machine

where people/things are located in a house

what people are going to do at the weekend

Culture**I know**

- some monuments in Paris
- about how Paris is divided into 'zones'
- some differences between shops in France and in Ireland
- about some places of interest in Lyon
- more about families in France (e.g sharing housework)
- about the French daily routine and I have compared it with the Irish one
- about the use of the 24 hour clock in France

Strategies**What I do****when I listen**

- I get 'tuned in' beforehand by looking at the question
- I try to anticipate/predict the content beforehand
- I can disregard information I don't need to answer a question
- I can listen a second time to find out more difficult information

when I speak

- I can use the example to help me with pair work
- I can say I don't understand something
- I can confirm information by repeating it

when I read

- I can use a dictionary
- I can sometimes listen to the text on a cassette
- I can predict the content of the text from the title, the introduction, the photographs or pictures
- I can extract the main points of the text

Exemple 6:

Les apprenants évaluent leur propre progression (par rétrospection, à l'aide de listes de vérification)

Voici trois exemples de listes de vérification proposées à l'élève à la fin de chaque unité du manuel. Pour répondre aux différentes questions, l'apprenant doit réfléchir à un large éventail de compétences et de capacités: être capable de parler de thèmes spécifiques, maîtriser des domaines fonctionnels, par exemple exprimer son point de vue ou donner des ordres, les composantes situationnelles (interviewer des gens au sujet d'un accident), la grammaire axée sur le sens, l'accentuation et l'intonation, etc. Ces auto-évaluations portent bien évidemment sur des objectifs qui ont été fixés dans l'unité correspondante. Elles contribuent non seulement à clarifier ces objectifs, mais constituent également une révision.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Huber, G. Kuebel, D. Newby,
A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

5. Self-assessment

	Yes	No	CB		Yes	No	CB
1. I can say how someone is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	91	7. I can say how an accident happened and what problems it caused.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	95
2. I can express an opinion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	92				
3. I can give an order.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	92	8. I can report what someone said (past perfect).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	96
4. I can say why accidents happened.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	93				
5. I can describe past events and activities (past progressive).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	94	9. I can use an adverb to describe how people do certain things.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	WB 69
6. I can interview people about accidents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	95				

6. Self-assessment

	Yes	No	CB		Yes	No	CB
1. I can give information about how I spent my holidays and how much I liked it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	5. I can recognise strong sounds in phrases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
2. I can interview people about their holidays.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	6. I can give advice to people who want to go on mountain tours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
3. I can write a report about my holidays.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	7. I can express regret about the things I have done.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
4. I can identify things and people by using a contact clause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	8. I can say what would have been different.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14

6. Self-assessment

	Yes	No	CB		Yes	No	CB
1. I can say how certain I am about where people come from.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	4. I can say why people in certain jobs need to speak English.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
2. I know the names of at least ten languages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	5. I can say how well people can speak foreign languages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
3. I can say how many foreign languages I can speak and how well. And I can also say where I or how I learnt it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31				

Exemple 7:

Les élèves évaluent leur propre apprentissage (en continu)

Cette tâche invite l'apprenant à répondre à une série de questions afin d'évaluer différents aspects de son processus d'apprentissage. La plupart des questions sont rétrospectives, mais les réponses constituent le critère à partir duquel sera déterminée l'étape suivante du processus d'apprentissage. L'élève doit d'abord découvrir la finalité de l'activité, puis évaluer ses propres progrès par rapport à cette finalité, ce qui personnalise la tâche et permet à l'apprenant de prendre conscience des nouvelles connaissances qu'il a acquises et d'y réfléchir. Dans les questions suivantes, l'apprenant est invité à réfléchir à sa propre compréhension du texte. Les questions vont du général au particulier, ce qui peut également être un moyen de montrer à l'apprenant une manière possible d'aborder un texte. L'élève est ensuite invité à réfléchir à son utilisation des supports d'apprentissage. En répondant aux questions, l'élève prend conscience des différents aspects de son propre processus d'apprentissage, ce qui lui fera prendre conscience de ses propres besoins et ainsi constituera le fondement des prochaines étapes. La dernière question invite l'élève à réfléchir aux solutions lui permettant d'améliorer ses résultats.

(Note: l'auteur a fourni une traduction anglaise pour cette publication.)

Source:

Titre: Ik leer/Ik spreek nederlands
Auteur(s): Gilbert de Samblanc
Éditeur: Editions Labor Bruxelles
Pays: Belgique
Langue: néerlandais

VRAGENLIJST

Wat was het doel van deze activiteit?

Heb je het doel bereikt?
(Eventueel) waarom niet?

Heb je de tekst globaal begrepen?

Heb je alle woorden begrepen?

Wat heb je gedaan om de onbekende woorden toch te begrijpen?

Heb je een woordenboek gebruikt?

Indien ja: voor welke woorden?

Had je problemen met grammaticale elementen?

Indien ja: met dewelke?

Hebben sommige culturele aspecten problemen opgeleverd?

Indien ja: dewelke?

Remediatie

Wat kan je doen om je prestatie te verbeteren?

QUESTIONNAIRE

What was the aim of the activity?

Have you reached the aim?
If not: why not?

Did you understand the text globally?

Did you understand all the words?

How have you managed to understand the unknown words?

Did you use a dictionary?

If yes: for which words?

Were there grammatical elements you didn't understand?

If yes: which ones?

Were there cultural elements you didn't understand?

If yes: which ones?

Remediation

What do you intend to do to improve your performance?

(translation)

Modes et stratégies d'apprentissage

Tous les manuels obéissent à un principe de composition ou à un autre: ils sont souvent construits selon des sujets ou des thèmes. Une telle organisation implique également l'organisation de l'apprentissage des élèves. L'utilisation du manuel sera un facteur déterminant du processus d'apprentissage de l'élève. Le manuel donne à l'apprenant des possibilités d'apprentissage, mais il limite son choix. Il est cependant possible, par le biais du manuel, de proposer à l'apprenant des choix et des moyens d'élaborer ses propres modes et stratégies d'apprentissage. Le manuel peut offrir à l'apprenant des modèles de différents modes et stratégies d'apprentissage par le biais de diverses tâches et de suggestions quant à la manière d'aborder les textes et les tâches. Le manuel peut de cette façon devenir un outil que l'apprenant peut utiliser pour tester différents types d'activités et, ainsi, dégager peu à peu ses propres modes et stratégies d'apprentissage.

Exemple 8:

Les élèves créent leurs propres stratégies de gestion de l'apprentissage

Si l'on dit souvent aux élèves *ce qu'ils doivent apprendre*, on ne leur enseigne pas *la manière* d'apprendre. Cet extrait, figurant aux premières pages d'un manuel, donne des conseils aux élèves (des « tuyaux » pour apprendre) sur la manière de mettre en pratique diverses stratégies de gestion de leur travail en dehors de la classe – à savoir faire leurs devoirs, réviser ou préparer des contrôles. Ces « tuyaux » visent à encourager les élèves à prendre conscience à un niveau métacognitif qu'il est possible de structurer et de faciliter l'apprentissage et à mettre en œuvre les stratégies qu'ils jugent appropriées à leur propre apprentissage.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Huber, G. Kuebel, D. Newby,
A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

LEARNING TO LEARN – LERNTIPPS



HI, FOLKSI THIS IS GOING TO BE A LONG YEAR ... BUT KEEP SMILING. IF YOU NEED ANY HELP, I'LL BE THERE TO HELP YOU (AND SO WILL YOUR TEACHER).

WUFF

Im Buch verteilt findest du viele Lerntipps. Sie sind mit **1** gekennzeichnet. Wie viele kannst du finden? Hier gleich der erste: Es ist ein guter Anfang, sich in dem Buch, mit dem man lernt, auszukennen. Das Suchen nach den Lerntipps wäre doch gleich ein Anlass, dieses Buch durchzublättern, um zu wissen, was alles drin ist.

Test 1: Verteilt lernen

Verteile den Stoff für Prüfung oder Schularbeit auf etwa eine Woche – mach dir einen Zeitplan und halte ihn auch ein! Stundenlang büffeln bringt nichts – teile den Lernstoff in bekümmlichere Portionen.

Test 2: Stoffgebiete abgrenzen

Schreib dir eine Liste von dem, was du zu lernen hast – bist du unsicher, frag die Lehrkraft.

Test 3: Einen guten Lernplatz suchen

Wenn du konzentriert lernen willst, schalte alle Störquellen aus: Fernseher, Musik, das Haustier soll draußen spielen, das Telefon sollen andere abheben – häng ein Schild raus: „Bitte nicht stören!“

Test 4: Vor dem Lernen

Versuche dich vor dem Lernen zu entspannen, vielleicht so: Spanne nacheinander die Muskeln deines Körpers einige Sekunden lang fest an: Hände, Rumpf, Beine, Gesicht und lass dann los. Falls du lieber eine Viertelstunde lang kopfstehst – das geht natürlich auch!

Test 5: Pausen beim Lernen

Wenn du einen Abschnitt deines Lernplanes fertig hast, mach eine kurze Pause und entspanne dich. Schau in die Luft, hör ein bißchen Musik. Sportliche können auch für fünf Minuten in den Handstand gehen. Danach kannst du leicht wieder Neues aufnehmen.

Test 6: Abwechslung beim Lernen

Ähnliche Lerninhalte nicht hintereinander lernen; z.B. sollen Vokabeln nicht unmittelbar nach den Verbformen gelernt werden!

Test 7: Schwieriges wiederholen

Was dir beim Lernen besonders schwergefallen ist, wiederholst du noch einmal vor dem Einschlafen. Dein Gehirn verarbeitet diese Inhalte noch, während du schon träumst. Keine Angst: Alpträume kriegt man eher vom Fernsehen.



Exemple 9:

Les élèves choisissent leurs propres stratégies d'apprentissage

L'extrait se compose d'une série de lignes directrices sur la manière de traiter un problème spécifique, en l'occurrence l'orthographe. Il est extrait d'un livre du maître, qui accompagne un manuel scolaire. Ces lignes directrices sont suivies d'une étude de cas, ce qui est souvent un moyen efficace pour mettre l'élève face à des problèmes qui « appartiennent » à quelqu'un d'autre. Dans le cadre de la promotion de l'apprentissage autonome, l'élève éprouve parfois des difficultés à trouver des solutions à ses propres problèmes. Ce même élève viendra plus facilement à bout d'un « cas » et pourra suggérer des stratégies qui serviront à atteindre un but spécifique. Après avoir encouragé l'élève à mettre en œuvre de compétences d'apprentissage dans l'étude de cas, il est invité à choisir parmi un grand nombre de stratégies celle qui lui permettra de maîtriser l'orthographe de l'anglais. La dernière partie propose différentes manières de mémoriser l'orthographe d'un mot. L'élève peut ainsi choisir la ou les manières qui correspondent le mieux à ses modes d'apprentissage favori.

Source:

Titre: Happy English
Auteur(s): V. Kuzovlev, Lapa, Peregydova
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

A set of guidelines on how to work on English spelling.

English spelling is extremely difficult although there are some practical and useful hints which can help you to write and read English words correctly. You should:

1. Read the word paying attention to the reading rules.
2. Pay attention to the particular features of the spelling of the word.
3. Close your eyes and try to write the word in your own mind.
4. Compare the word you've just written with the original.
5. Write the word from memory.
6. Check it with the original once again.

If there are some difficult words to remember, you can do the following things:

- a) Imagine that you are writing this word in white on a black board, and vice-versa. Do this exercise several times.
- b) Write the word several times. (2-3 lines)

Sample task on encouraging the application of learning skills.

Your brother is upset: he got a poor mark on his English dictation.
What would you suggest he do to improve his spelling of English words?

Sample task on checking the learner's learning skills

"How to learn English spelling"

Choose the variant which suits you best.

A.

1. Read the word aloud.
2. Spell it letter by letter, paying attention to its spelling peculiarities.
3. Close your eyes and write the word in your own mind.
4. Recall the word and write it in y copybook.

B.

1. Read the word aloud, paying attention to its spelling rules.
2. Spell the word, paying attention to its spelling peculiarities.
3. Close your eyes and write the word in your own mind.
4. compare the word you've just written with the original.
5. Write the word from memory.
6. Check it with the original once again.

C.

1. Read the word aloud.
2. Spell the word.
3. Write the word letter by letter in a copybook.
4. Check it with an example.

Supports didactiques et activités en classe

Par sa nature même, un manuel comporte des textes et autres supports, ainsi que des activités, des exercices et des tâches. Les supports didactiques et les activités en classe peuvent se présenter de diverses manières afin de réunir certains principes de l'autonomie de l'apprenant. Une mesure en faveur de l'autonomie de l'apprenant implique que les élèves auront une attitude réfléchie et critique devant ces outils d'apprentissage et auront et exerceront un choix plus grand quant à l'utilité et la manière d'utiliser ces supports. Etant perçus comme l'origine et non les consommateurs de supports, de savoirs et d'idées, ils seront encouragés à jouer un rôle plus actif dans les activités.

Exemple 10:

Les élèves choisissent le contenu de leur apprentissage en fonction de leurs propres besoins

Cette page qui clôt un chapitre sur le thème des Amérindiens et du Far West propose aux élèves des suggestions de projets. Après avoir travaillé sur des textes authentiques concernant différents aspects du choc de deux cultures, les élèves ont le choix du contenu qu'ils veulent approfondir. Le manuel propose un choix d'options liées à ce thème. Les élèves sont libres de choisir l'une d'entre elles ou de trouver leur propre thème en relation avec ces supports. Ils peuvent décider eux-mêmes du type de lien souhaité. Les propositions vont dans plusieurs directions afin que les élèves aient un large choix et puissent définir leurs propres besoins et intérêts dans le cadre du thème proposé.

Les questions portent sur deux aspects du chapitre, le contenu et les différents genres. Les élèves doivent évaluer et réfléchir sur ce qu'ils ont appris sur ce thème spécifique et sur le genre des textes. Cette évaluation leur fera prendre conscience de leurs propres besoins lorsqu'ils prévoiront sur quoi ils travailleront ensuite.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

Ward Power:

- E** possess eie
 feeble svak
 clean-cut glattbarbert
 progress fremskritt
 leftovers rester
 claim krav
 proud stolt
 mistreat mishandle
 treaty avtale
 paw skrape med foten
 sod jord
 pageant opptog
 drill drille, eksensere
 purpose hensikt
 servitude slaveri,
 treldom
- F** raven ravn
 encourage oppmuntre
 surface overflate
 spring kilde
 basin her: fordypning
 dull kjedelig
 stagger sjangle
 beak nebb
 squint-eyed skjeløyd
 log vedkubbe
 strangle strupe, levele
 wench rykk
 bill nebb
 scatter stro
- G** cattle kveg
 herd høing, buskap
 buckshot (dyre)hagl
 mayor borgermester
 badge skilt
 gambler hasardspiller
 suspect misenkt
 trapped fanget i en
 felle
 cock spenne hanen på
 six-shooter sekuløper

Project Work

- Native Americans in the USA
- Aboriginals, Samis, Inuits, Kurds, or other indigenous peoples
- Norwegian emigration to the USA
- A famous Native American
- A famous person from the Wild West, for example Annie Oakley, Billy the Kid, John Wesley Hardin, Butch Cassidy, Calamity Jane.
- The American cowboy

You may, of course, find your own topic related to this chapter.

Some ideas for presenting your work:

- An interview
- A debate
- Posters
- A survey
- A slide show
- An exhibition

Questions to ask yourself

- 1 What have I learnt about Native Americans?
- 2 What have I learnt about the USA in this chapter?
- 3 Which new genres have I come across?
- 4 Which genres can I write myself?
- 5 Which genres do I need more practice with in order to use them myself?

Exemple 11:

Les élèves produisent leurs propres supports d'apprentissage

Autrefois, les enseignants et les apprenants avaient tendance à considérer le manuel comme *la* source d'information, plutôt que comme *une* ressource que l'on peut compléter par de nombreuses autres. Dans cet extrait, le manuel apporte des informations sur certains pays et propose une activité qui invite les élèves à recueillir plus de renseignements sur ce thème. Ainsi, le manuel fournit un modèle et encourage les élèves à jouer un rôle actif. Ce rôle de « tremplin » constitue un lien important avec le travail sous forme de projet qui devient un élément de plus en plus présent dans les nouveaux programmes scolaires; cette méthode aide également les élèves à recueillir et organiser leurs propres supports.

Source:

Titre: Pathway to English
Auteur(s): E. Comisel, R. Popovici (concepteurs) *et al.*
Editeur: Oxford University Press
Pays: Roumanie
Langue: anglais



- 1** Discuss the information on some countries in the English-speaking world. Why, historically, do people in these countries speak English?

Factfile: Canada

Pop: 24,000,000
1st lang. spkrs. Eng: 17,000,000

History:

1773: Brits take Nova Scotia & Terra Nova
1763: All Fr. territories (in Canada) taken by Brits.

Profile of the USA

Situated south of Canada, the United States has a population of about 230 million. Of these people, about 215 million speak English as their first language. Immigration of English speakers to the United States began in 1587 when three ships left England for the New World. In 1620 the Mayflower sailed across the Atlantic Ocean from Plymouth. One hundred English pilgrims settled in what now is the State of Massachusetts.

Factfile: Jamaica

Pop: 2,300,000
1st lang. spkrs. Eng: 2,300,000

History:

1494: Columbus discovers on 2nd voyage to New World
1655: Jamaica, Spanish territory, taken by Brits.

Factfile: South Africa

Pop: 30,000,000
1st lang. spkrs. Eng: 2,000,000

History:

1652: Cape Town settled by Dutch
1806: Cape Town captured by Brits.

Factfile: Australia

Pop: 15,000,000
1st lang. spkrs. Eng: 14,000,000

History:

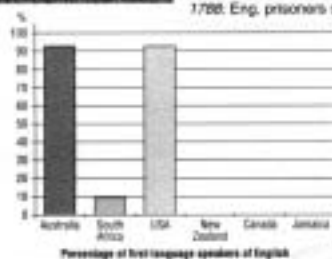
1770: James Cook reaches N. coast of Aus.
1788: Eng. prisoners settle Sydney

Factfile: New Zealand

Pop: 3,000,000
1st lang. spkrs. Eng: 3,000,000

History:

1770: Capt. Cook reaches N.Z. via S. Africa
1838-42: Brits colonise N.Z.



- 2** Produce your own map of the English-speaking world. Include:

- a completed graph with information from other countries on the map;
- two more country profiles based on the one of the USA;
- a factfile of the USA based on the factfiles of the other countries.

Step

- In your project group, plan your map.
- Complete the tasks (a), (b) and (c), in pairs or individually.
- Put your work together to produce a map of the English-speaking world.
- Present your map to the class.

Exemple 12:

Les élèves ont toutes les opportunités possibles de faire intervenir leur propre connaissance du monde

L'objectif premier de cette activité est de permettre aux élèves de développer leurs connaissances de certaines grandes religions du monde ou d'autres croyances. Cependant, plutôt que de présenter les informations sous forme de texte écrit, qui réduirait le lecteur au rôle de consommateur passif, le manuel commence par proposer une activité qui incite les élèves à faire intervenir leurs propres connaissances dans ce domaine. Des mots servant d'amorces suscitent la recherche d'idées et les cases aident les élèves à ordonner les idées qui leur viennent. Ce processus est ensuite complété par des textes courts qui peuvent soit confirmer les connaissances de l'élève, soit lui apporter de nouvelles informations.

Source:

Titre: Ik leer/Ik spreek Nederlands
Auteur(s): Gilbert de Samblanc
Editeur: Editions Labor Bruxelles
Pays: Belgique
Langue: néerlandais

GELOOF

jonge mensen aan het woord over geloof

Opdracht

De woorden hieronder passen bij één of meerdere vormen van geloof.

Schrijf ze in het juiste vak.

De tekst en de illustraties zullen je helpen.

vergadering

telepathie

Thailand

moeten

kapel

Jezus

kerk

monste

heilige rivier

Ganges

horoscoop

Mekka

Mohammed

jood

bijbel

oefening

verbraden

kaarten

synagoge

krans

wijsheid

Joel Kippoor

JUDAÏSME

ISLAM

MAGIE, ASTROLOGIE, TAROT

KATHOLICISME

BOEDDHISME

HINDOEÏSME

LEER VAN JEHOVA

Annelies is KATHOLIEK

„Ik ga elke zondag en alle andere feestdagen naar de kerk. Voor ik aan tafel ga, maak ik een kruis-teken en bid. Ook voor het slapengaan doe ik dat. Mijn vriendinnen kijken soms raar op, maar ik ben dat zo gewoon van toen ik klein was. Mijn oma bidt ook nog de rozenkrans¹, ik niet. In de mei maand, de maand van Maria, ga ik in ons dorp samen met een groep mensen bij de kapelletjes bidden en zingen. Ja, ik geloof heel erg in God, in Jezus en Maria.”

Abel (Marokko) volgt de ISLAM

„Christenen volgen de bijbel, wij moslims hebben de koraan. Allah is onze enige God. Mohammed is zijn boodschapper². De moskee is onze bidplaats. Wij bidden vijf keer per dag in de richting van Mekka.

Van ons wordt verwacht dat we een deel van ons geld aan de armen geven. Gedurende de viering van de Ramadan (dat duurt vier weken) moeten we vasten³. Mannelijke moslims moeten één keer in hun leven een reis naar Mekka maken.”

Wesley is GETUIGE VAN JEHOVA

„Ik geloof heel sterk in de bijbel. Mijn ouders ook. Wij bestuderen de bijbel, zien wat er gebeurd is en ook wat nog moet komen.

We hebben geen eredienst⁴, maar wel vergaderingen. We bestuderen dan samen een bijbels onderwerp. Ik ga naar een gewone school en heb goede contacten, maar mijn echte vrienden zijn allemaal Jehova's getuigen.”

Eli volgt het JUDAÏSME

Eli is een orthodoxe jood.

Hij maakte voor ons een soort van abc van de religieuze feesten van de joodse religie. Deze feesten zijn gebaseerd op de bijbel.

Chanoeek: een populair feest dat in december wordt gevierd. We branden dan acht dagen lang kaarsen.

Joim Kippoer: een plechtig feest in september rond het joodse nieuwjaar.

Pesach: dit is het belangrijkste en oudste feest. Het herdenkt de bevrijding van Israël in Egypte. Elk joods gezin komt dan samen voor een pascha- of seidermaaltijd.

Poesj: een feest op het einde van februari of het begin van maart. We herdenken dan de bevrijding van de joden in Perzië.

Sabbat: de zevende dag van de (joodse week). Wij bezoeken dan de synagoge.

Nels gelooft in MAGIE, ASTROLOGIE, TAROTKAARTEN en WAARZEGSTERS

„Er is veel dat we niet kunnen zien. Ik geloof dat er mensen zijn met speciale gaven die contact kunnen hebben met de doden. Telepathie, déjà vu, we worden er allemaal mee geconfronteerd. Ik heb ook cursussen gevolgd in astrologie. Niet de astrologie die men in tijdschriften vindt. Nee, het maken van horoscopen die rekening houden met de plaats waar je geboren bent, het uur en de stand van de planeten en de sterren tijdens de geboorte. Soms ga ik naar een waarzegster of kaartlegster. Het meeste van wat ze voorspellen, komt uit⁵.”

De jongeren die hier aan het woord kwamen, wonen allemaal in België. We schreven ook een brief naar twee jongeren die in Azië wonen: Tara uit India en Chiang uit Thailand.

Tara (India) volgt het HINDOEÏSME

Tara stuurde ons een lange brief.

We citeren hieruit:

„'s Morgens ga ik baden in de rivier. Dat maakt heilig. Dan ga ik naar de tempel bloemen en voedsel brengen voor mijn god. In huis is er een hoekje met een beeld van Ganesa. Dat is een god met een olifantenkop. Ik bid heel vaak tot hem om geluk te hebben.”

Chiang (Thailand) is BOEDDHIST

Chiang schreef ons:

„Boeddhisten streven⁶ naar goedheid en wijsheid zonder een persoonlijke god. We vereren⁷ wel Boeddha. Dat is de naam die wij gegeven hebben aan prins Siddharta Gautama, die ongeveer 2500 jaar geleden leefde en onze leermeester is.”

1. rouwe, chapelin / 2. messenger / 3. jeter / 4. culte / 5. s'accomplir / 6. viser, aspirer à / 7. adorer



Exemple 13:

Les élèves ont toutes les opportunités possibles d'exprimer leurs sentiments

Le terme de « personnalisation » est parfois utilisé en association avec des tâches et des exercices et souligne le fait que les élèves sont encouragés à utiliser leurs propres idées, sentiments, connaissances, opinions, etc. Les activités personnalisées aident les élèves à s'investir davantage dans les thèmes et la langue, car ils peuvent faire intervenir leurs propres idées qui serviront de base à leur utilisation de la langue. Cet extrait est tiré d'un ensemble de supports didactiques intitulés « English across the curriculum » destinés à l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales par le biais de l'anglais. D'une manière générale, cette section vise à aider les élèves à comprendre comment débutent les conflits et les guerres. A cette fin, les auteurs ont recours au concept d'empathie – la capacité à s'identifier à la manière dont les autres pensent et à ce qu'ils ressentent – et prévoient des activités qui exigent des élèves qu'ils analysent leurs propres réactions à la colère et à l'agression, ce qui constitue le point de départ de la discussion.

Source:

Titre: English across the Curriculum Series
Auteur(s): Stuart Simpson, Irmtraud Kuchl
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

II. The seeds of conflict



- ① Look at the pictures below and describe what has happened between Mr White and Mr Black.



- ② Then listen to the story of Mr White and Mr Black.



This is called **'the escalation of a conflict'**.

- ③ Have you ever felt so angry that you wanted to hit someone?
When was that? What were your feelings at the time? What were your feelings afterwards?
Did you hurt someone? Could there have been another solution?
- ④ Imagine you had a diary. How would you describe the incident?

If you continue to be angry with someone, it will destroy your relationship with that person. A conflict can escalate not only between people but also between groups of people and between countries.

Here are four reasons why conflicts escalate between countries. Usually the conflicts end in war.

Reasons for war

Imperialistic reasons	Nationalistic reasons	Economic reasons	Religious reasons
to get more land and to become more powerful	to get back national freedom if the country is part of an empire to which it does not want to belong	to get better resources: good farmland, rich mines, seaports for ships, military bases, oil, etc.	to spread religious beliefs

Ressources extérieures

Si, dans de nombreuses salles de classe, le manuel tient la première place en tant que support linguistique, de source d'information et de moyen de guider et de structurer l'apprentissage, il reste cependant un moyen parmi de nombreux autres. Les apprenants autonomes souhaiteront trouver d'autres outils d'apprentissage et, en cela, l'auteur de manuel peut apporter son aide et contribuer à réduire une dépendance excessive envers le manuel, ce qui peut être le cas dans de nombreuses classes. Ces dernières années, alors que l'accès aux sources d'information et à une langue authentique s'est considérablement développé, les manuels et les enseignants ont exploré diverses manières d'incorporer les technologies de l'information et d'autres sources dans les structures d'apprentissage.

Exemple 14:

Les apprenants utilisent des moyens supplémentaires pour rassembler des informations

Comme pour l'exemple 11, cette activité montre le rôle de nombreux manuels lorsqu'il s'agit d'initier un projet. Dans cet exemple particulier, les auteurs laissent aux apprenants une grande latitude en matière de choix: thème du projet, forme de présentation, gestion du temps, organisation, etc. De plus, le manuel insiste sur la collecte d'information. Il ne donne pas les informations lui-même, mais propose des sources – Internet, encyclopédies, etc. – que les élèves peuvent consulter pour mener à bien la tâche choisie.

Source:

Titre: Point of View
Auteur(s): Tormod Smedstad
Editeur: Det Norske Samlaget
Pays: Norvège
Langue: anglais

Choose

Some of the things you could do

Have a quick look through this UNIT and choose two things that you want to know more about: Madame Tussaud's, Buckingham Palace, Chelsea, The Underground, The Isle of Man ...

Decide together with your teacher how you want to present what you find out and when to do it.

(Find out whether you should do it on your own or in a group.)

*

Find out more about London in an encyclopedia or have a search on Internet! Make a note of some of the facts you find (weather, history, theatres, football, galleries...)!
Maybe you could use one of these addresses:

- http://www.city.net/countries/united_kingdom/england/london
- <http://web.bu.edu/abroad/english/london>

*

Find brochures about London at a travel agency. Maybe you could make a poster where you present London?

*

Projects?

- Make a "radio-programme" where you present London or the Orkneys. Use facts from this UNIT. Decide what you think is important.
- Find a school in London that you can write to (e-mail?). Find similarities and differences compared with your own school-life.

*

Maybe you could make a list of texts and exercises in this UNIT and plan what to do together with your teacher?

Sensibilisation à la langue

La plupart des manuels sont plus ou moins axés sur les aspects systémiques de la langue (grammaire, vocabulaire, fonctions du discours, etc.). Dans les approches plus traditionnelles, l'enseignement de la grammaire se fait surtout par la « présentation » dans le manuel d'exemples d'utilisation de la langue et par l'explication des règles qui régissent cet usage et la présentation du vocabulaire consiste à expliquer des mots par le biais soit d'une traduction, soit d'un glossaire (explication).

Une méthode de sensibilisation à la langue, quant à elle, reconnaît que l'apprenant est déjà un utilisateur et un acquéreur compétent de la langue en général, qui possède une certaine connaissance du fonctionnement de la langue. Elle s'efforcera de prévoir des activités et des tâches qui encouragent l'élève à activer ces connaissances lorsqu'il est confronté à des éléments nouveaux ou inconnus de la langue. Une raison pour adopter une telle approche est dictée par le désir de faire participer plus activement les apprenants au processus d'apprentissage afin qu'ils puissent tenter de comprendre comment fonctionne une langue dans leur propre contexte et dans des conditions qui aient un sens pour eux. Avec une telle conception de l'apprentissage d'une langue, le manuel ne doit pas fournir d'explications et de réponses, mais structurer les activités de manière à ce que les élèves puissent explorer et comprendre les systèmes linguistiques. Les trois activités qui suivent illustrent différents aspects de la sensibilisation à la langue.

Exemple 15:

L'attention des élèves est dirigée vers les aspects formels et fonctionnels de la langue

Cet extrait est axé sur les aspects du discours – cohérence et cohésion – dans un texte, dans ce cas particulier sur la structure d'un « essai personnel ». Le manuel donne un texte servant de modèle, utilisé comme support d'analyse. Cette analyse concentre d'abord l'attention des élèves sur la structure générale de l'information contenue dans le texte par le biais de questions dirigées et d'une tâche directive. Après quoi, l'attention des élèves est attirée sur les procédés d'articulation du texte (à mon avis, à première vue, etc.). Cette tâche se présente sous forme d'une série de questions, de sorte que les élèves sont constamment sollicités et réfléchissent activement à la fonction des divers éléments de la langue. Pour finir, une catégorie grammaticale est soulignée – ici, le gérondif. La formulation de « questions dirigées » permet aux élèves d'utiliser leurs connaissances latentes de la langue en général et favorise une approche « par induction » dans laquelle la formulation de la règle procède de l'analyse de la langue.

Source:

Titre: Pathway to English
Auteur(s): E. Comisel, R. Popovici (initiateurs du projet) et al.
Editeur: Oxford University Press
Pays: Roumanie
Langue: anglais

11 Remember the format for an 'opinion essay' and arrange paragraphs A, B, C, and D below in the correct order. Answer the questions.

Introduction → **Personal opinion and reasons** → **Others' opinions** → **Conclusion**

- a) What is the topic sentence in each paragraph?
- b) What does it express?
- c) Whose point of view is expressed in the text?
- d) Is "very" a superlative?
- e) What are the three underlined expressions used for?

My Life – My Point Of View.

A To my mind, the ideal situation is a satisfactory combination of duty and pleasure. To that very purpose, I have worked hard to devise a special rack which can be fastened to practically any type of bicycle. When the washing is done I just hang it on the new "dryer" and away I ride. As I see it, my invention is the answer to people enjoying the pleasures of exercising outdoors while doing something for cleanliness at the same time. This is no small thing nowadays.

At first sight it does seem a crazy idea, like all great ideas, in fact. But, on the other hand, isn't it even crazier to waste your life waiting for your clothes to dry on the balcony while there's such a fresh breeze outside?

Actually, there is something which really worries me in connection with my invention. It's street pollution, the exhaust fumes which end up on my washing and make it look dirty. Not that I can help it, though.

Well, I suppose I could change my route.

B On balance, I'd say that the advantages of my bicycle dryer outweigh the possible disadvantages. For this reason, I highly recommend it to all those hard pressed for time and, in particular, to bicycle fans with housework responsibilities. It will never fail you.

C It is a perfectly normal thing to try to improve your life in every respect possible. Have you ever thought how much we miss by doing only one thing at a time? It would be infinitely better if, for example, people could spend fewer hours on their domestic chores. Of course, I'm not opposed to lending a hand with the housework, only that never fails to leave very little time, if any, for me to indulge in my favourite pastime, which is riding my bike.

D Needless to say, there will always be those who will see my bicycle dryer as an indirect invitation to indecent public behaviour. I can see how they shake their heads in disbelief, I can see their reproachful look as I pedal by. They probably think that nobody should "parade" their washing in the streets but I feel very strongly that I'm doing the right thing and I've always done my best not to offend anyone.

- f) Is it a synonym for "it goes without saying"?
- g) What does the abrupt conclusion hint at?
- h) Could you use "all in all" instead?

INFO

How the telegraph was invented

Samuel F. B. Morse, a penniless artist returning from Europe on the ship Sully, got the idea for the telegraph at a shipboard dinner. Hearing talk of a recent discovery that men could send electricity over any length of wire, he spent the rest of the voyage making notes and drawing diagrams. When he left the ship, he told the captain, "Well, Captain, when you hear of the telegraph one of these days as the wonder of the world, remember the discovery was made on the good ship Sully."



Exemple 16:

Les élèves réfléchissent / prennent conscience de la manière dont ils utilisent la langue

Cette activité vise à amener les élèves à réfléchir aux diverses raisons motivant le choix entre la voix passive et la voix active. Il s'agit d'une activité orale dans laquelle les élèves travaillent par deux ou en groupes et commentent leurs réponses. Dans la plupart des exemples, il n'existe pas une seule « réponse correcte », mais les élèves se fient à leur expérience et à leur intuition linguistique pour évaluer le sens et la correction des réponses possibles. Ils devraient ainsi comprendre que la langue n'est pas un système fermé, mais consiste à choisir des options ayant un sens. La question en fin d'exercice révèle une approche inductive de la formulation de la règle (voir exemple 15).

Source:

Titre: Grammar for Communication: Exercices and Creative Activities
Auteur(s): David Newby
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

11. THE PASSIVE

197 ACTIVE OR PASSIVE? (118) ↻

Change it back!

Try to change the following sentences into the passive. Then read them and decide how they sound. If you think they sound better in the active form, change them back. Write down your final choice.

1. My sister had a baby last week.
A baby was had by my sister last week. (?????) ACTIVE!
2. A flash of lightning knocked him into the river.
3. My sister knocked my front teeth out with a baseball bat.
4. My mum married my dad in 1965.
5. A bishop married my mum and dad.
6. They painted their house during the holidays.
7. Rembrandt painted this picture.
8. Four girls kissed me at the party.
9. She kissed her boyfriend in front of the headmaster!
10. I used mum's computer last night and broke it!
11. Pupils use computers at our school but they often break them.
12. The dog jumped over the fence.

Why do you think some sentences sound better in the active and others in the passive?

Exemple 17:

Les élèves acquièrent une nouvelle langue par la découverte

Dans les approches basées sur la découverte, il appartient à l'élève lui-même de découvrir les règles régissant certains choix grammaticaux. Le manuel ou l'enseignant ne doivent pas expliquer la grammaire, comme cela se fait dans les approches traditionnelles, mais structurer le processus de découverte par des exemples linguistiques que l'élève devra analyser et prévoir des tâches et des questions. L'activité qui nous concerne est axée sur les raisons pour lesquelles les interlocuteurs utilisent le prétérit dans ce que l'on nomme le discours indirect ou discours rapporté. Elle est destinée à des élèves qui n'ont pas encore été confrontés à ce point de grammaire, bien qu'ils soient familiarisés avec d'autres emplois de ce temps. Un principe important de la stratégie de découverte consiste à amener d'abord les élèves à activer des connaissances applicables à ce thème avant de passer aux éléments nouveaux. C'est pourquoi, dans un premier exercice, les élèves analysent des éléments fonctionnels plus généraux du texte et complètent ensuite des formes verbales qui permettent de diriger leur attention sur le prétérit. Ils procéderont ensuite par analogie pour généraliser la règle d'utilisation du prétérit qu'ils connaissent déjà à un usage similaire dans le discours rapporté.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Huber, G. Kuebel, D. Newby,
A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

STEP 3

Reporting what someone said • Berichten, was jemand gesagt hat

• • • 3.1 What do they do in these dialogues?

Write the numbers in the boxes. Then complete the report.

- 1 Asking for information : asked
 2 Giving information : said, told
 3 Making a suggestion : suggested

Dialogue

- Tourist: Can you go skiing near here?
 Mary: Yes, certainly. Can you ski well or are you a beginner?
 Tourist: Oh, I'm quite good. I go every weekend.
 Mary: Well, in that case you can go to the Dachstein.
 Tourist: I don't know it.
 Mary: Well I'll take you there.

Report

This morning I met an English tourist who ...
 me if he could go skiing near here. I ... him
 if he could ski well or if he was a beginner.
 He ... me that he was quite good because
 he went skiing every weekend. I ... that he
could go to the Dachstein. He ... he didn't
 know it. So I took him there.

• • • 3.2 Discover the rule.

The underlined verbs are in the past tense.
Can you guess why?



WUFF'S
GRAMMAR
SPOT

		Über ein Gespräch berichten	
I	asked him if he	<u>could</u> ski well.	Fragen
		<u>was</u> a beginner.	
He	said	<u>was</u> a good skier	Antworten
	(that) he	<u>went</u> skiing every weekend.	
	told me	<u>didn't</u> know it.	

Sensibilisation à la culture

La sensibilisation à la culture

Anne-Brit Fenner

La plupart des éducateurs conviendront que la sensibilisation à la culture constitue un objectif important de l'enseignement des langues vivantes. Il existe néanmoins des points de vues différents sur ce qu'il faut entendre par sensibilisation culturelle et interculturelle et sur la manière dont on peut encourager et aider les apprenants à atteindre cet objectif.

Dans cette étude de la sensibilisation à la culture dans les manuels, je voudrais d'abord analyser ce terme dans un contexte méthodologique et éducatif plus vaste. Dans ce contexte, je pense qu'il est utile de réfléchir à deux manières différentes de définir l'éducation: selon l'Oxford Dictionary, ce terme peut être synonyme « d'instruction » ou de « développement ou progrès personnels ». Si, en tant qu'auteurs de manuels, nous estimons que notre tâche consiste seulement à fournir des supports de lecture et des exercices afin de transmettre un ensemble de compétences pouvant permettre à l'apprenant de « se débrouiller » dans un pays étranger, nous nous trouvons en face d'une conception purement instrumentale et utilitaire de l'enseignement des langues vivantes.

Il s'agit là de la conception traditionnelle de l'enseignement d'une culture, qui remonte aux méthodes d'enseignement en vogue bien avant l'émergence de l'approche communicative de l'apprentissage des langues, laquelle est axée sur l'apprenant. Le savoir dispensé par l'enseignant ou le manuel, suivi d'exercices destinés à amener l'apprenant à se contenter de reproduire ou copier la langue plutôt qu'à élaborer sa propre production, est difficilement compatible avec le développement de la prise de conscience personnelle de l'apprenant. Si nous essayons seulement de fournir un ensemble de connaissances en espérant qu'elles pourront être transmises à l'apprenant par l'enseignant ou le manuel, nous renforçons ce que Bourdieu (1994) appelle « le pouvoir symbolique », c'est-à-dire que nous imposons, par notre choix des supports didactiques, nos propres valeurs à l'apprenant sans lui donner la possibilité de développer une conscience critique de ces connaissances. Ce faisant, nous réussissons de plus à préserver nos propres valeurs. Si, au contraire, nous considérons l'éducation comme le « développement ou progrès personnels », nous devons chercher à donner à l'apprenant la possibilité de développer ses connaissances, ses compétences et sa conscience culturelles de façon à l'amener à mieux comprendre la culture du pays étranger, « l'autre », ainsi que sa propre culture, le « moi ».

La première définition de l'éducation, à savoir « l'instruction », appartient à une catégorie d'enseignement où la relation enseignant/apprenant, ou manuel/apprenant, peut être définie comme une relation sujet – objet (Skjervheim 1992). Dans un contexte de sensibilisation à la culture, la rencontre entre sa propre culture et la culture étrangère peut apparaître comme une relation d'un type similaire, la culture étrangère étant l'objet, tandis que « moi, moi-même » et « ma culture » constituent le sujet. Dans une telle relation, le sujet cherchera toujours à imposer ses propres valeurs culturelles à l'objet. D'un point de vue historique et politique, la relation entre les puissances coloniales et leurs colonies peut se définir

ainsi. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue vivante, une telle conception, consciente ou inconsciente, peut faire naître une attitude face à la culture étrangère qui accroît le pouvoir symbolique et non la conscience culturelle, fondement du développement de l'empathie et de la tolérance. Plutôt que de se cantonner dans une relation sujet – objet avec les apprenants, relation dans laquelle ils sont « instruits » ou dans laquelle on leur parle de culture, les manuels et les enseignants doivent ouvrir de nouvelles voies dans lesquelles les apprenants pénétreront la culture étrangère dans une relation sujet – sujet; en d'autres termes, dans un processus dialectique entre égaux. Les auteurs de manuels sont-ils en mesure de concevoir des supports et des tâches facilitant un tel processus?

Que faut-il enseigner?

Avant de tenter d'apporter des réponses, il nous faut examiner comment les connaissances culturelles et les compétences culturelles et socioculturelles sont présentées aujourd'hui dans de nombreux manuels de langue vivante et dans les classes. L'enseignement de la culture a été axé essentiellement sur deux aspects:

- a) un enseignement *sur* la culture étrangère;
- b) l'enseignement et l'apprentissage de comportements sociolinguistiques et socioculturels dans le cadre d'une approche communicative.

Pour ce qui est de a), les manuels traditionnels contenaient une série de textes *sur* la culture étrangère, souvent conçus par les auteurs, suivis d'exercices de reproduction destinés à mémoriser et à accepter les faits. Certains pays ont qualifié le savoir communiqué dans un tel contexte de « background » ou « civilization » en anglais, « Landeskunde » en allemand. Le terme de « background » (arrière-plan) en lui-même est très révélateur si nous analysons la conception de la culture inhérente à ce type d'enseignement. Elle implique que l'on constitue la toile de fond d'autre chose, à savoir la langue, qui constitue le « foreground » (premier plan) et qui doit donc être considérée comme plus importante. Cette conception crée une ligne de démarcation entre la culture et la langue qu'elle perçoit comme deux entités séparées et non comme deux aspects d'une même entité. Quelle que soit l'importance des faits eux-mêmes, la langue dans laquelle ils sont présentés et ce que l'apprenant est censé en faire sont des moyens essentiels de développer la sensibilisation à la culture.

Les manuels destinés à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire inférieur ont traité de b) par le biais de dialogues et de modèles d'actes langagiers rituels indiquant ce qu'il convient de dire dans des situations spécifiques suivis, par exemple, de jeux de rôles correspondant à des situations similaires. Sous sa forme extrême, cette méthodologie a abouti à des manuels pratiquement vides de tout contenu.

Si nous voulons donner aux apprenants la possibilité de se sensibiliser à la culture, ni a) ni b) ne sont suffisants. Tous deux ont leur importance, mais il manque quelque chose. Pour trouver ce qui manque, je pense qu'il est nécessaire de réfléchir de plus près à notre conception actuelle de la culture.

Quelle culture?

Si nous considérons le terme d'un point de vue historique, la culture était constituée jusqu'au début de la Renaissance uniquement du patrimoine culturel classique. Durant la période romantique, le terme était également interprété comme « la culture et l'identité nationale » et « le mode de vie des gens ». Aujourd'hui, nous pouvons parler d'au moins deux types de culture, la « culture de l'élite » et la « culture du peuple », ou encore d'une culture « élitiste » et d'une culture « populaire », « populaire » étant interprété comme la vie quotidienne des gens ordinaires. L'enseignement des langues vivantes dans les établissements primaires et secondaires inférieurs a été axé ces dernières années essentiellement sur cette deuxième forme.

Au cours du XXe siècle, il est devenu possible d'envisager une séparation entre culture et mode de vie, tandis que, auparavant, ces deux facteurs étaient non seulement apparentés, mais également interdépendants. Les gens naissaient dans une culture et y demeuraient. Cependant, pour la première fois de l'Histoire, le XXe siècle considère l'identité comme quelque chose que nous pouvons nous forger; nous pouvons, en effet, choisir notre culture. Les jeunes ont non seulement conscience de cela, mais ils mettent aussi souvent à profit cette possibilité de choisir entre différentes cultures ou sous-cultures.

On peut voir dans la culture l'identité commune à une société ou à un groupe de personnes au sein de cette société, mais elle est aussi la manière dont les membres de cette société perçoivent cette identité commune. Si nous considérons la culture simplement comme quelque chose qui « se passe là-bas », par exemple des tableaux, le football, la littérature, l'alimentation, etc., nous aurons tendance à considérer les cultures ou sous-cultures différentes comme des entités vues de loin. La culture est cependant plus que de simples objets que « l'on peut trouver là-bas »; elle est aussi la lorgnette par laquelle nous percevons le monde qui nous entoure et la langue que nous utilisons pour exprimer la culture à laquelle nous appartenons. Nous subissons l'influence de la ou des cultures dans lesquelles nous avons été élevés, tout comme nous avons une influence sur cette culture. Il s'agit là d'un processus dialectique et il faut voir dans la culture une force dynamique en perpétuel changement et non une entité statique. Ce processus ne se produit pas seulement dans notre propre culture; un processus similaire caractérise la rencontre avec une autre culture.

La langue, une culture

La langue ou le texte sont probablement le facteur le plus déterminant dans l'interaction dynamique entre les cultures. Si la culture est non seulement ce que nous voyons, mais également la manière dont nous le voyons et la langue que nous utilisons pour parler de ce que nous voyons, alors elle ne peut être considérée comme un simple ensemble de connaissances que l'enseignant ou le manuel peut transmettre aux apprenants. La culture peut être perçue comme « un réseau de textes écrits et oraux, un paysage linguistique composé d'un nombre infini de textes » (Time 1989). La langue n'est pas seulement un outil de communication, elle est aussi, et c'est tout aussi important, l'expression d'une culture. Elle diffère des autres objets de la culture en ceci qu'elle peut lui servir à parler d'elle-même. Il

convient de préserver la « visibilité » de la langue et du texte par le biais de l'enseignement et des tâches proposées par les manuels. J'entends par là que tous les aspects du texte écrit ou oral doivent être « vus » et non occultés, ce qui se produit souvent en classe lorsqu' on ne se concentre que sur le contenu du texte ou sur des aspects linguistiques particuliers. Le texte en entier, en tant qu'entité de forme et de contenu, est le vecteur et l'expression de la culture. Ceci exige un texte authentique, un texte au sens le plus large du terme, c'est-à-dire des textes oraux, des textes écrits de divers genres, des tableaux, etc.

Connaissances (savoir)

La conscience culturelle repose sur la connaissance de la culture étrangère, mais également sur la connaissance que l'on a de sa propre culture. Tout processus de comparaison ou d'opposition trouve son point de départ dans les connaissances antérieures de l'apprenant. J'ai dit précédemment que la culture est plus que ce qui se passe « là-bas »; elle est également la manière dont nous voyons ce qui se passe là-bas. Il s'ensuit naturellement que la perception que l'apprenant a de sa propre culture, ainsi que de la culture étrangère, sont des facteurs importants du développement de la conscience culturelle de la personne. Nous parlons de plus de processus individuels: « l'habitus » de l'apprenant (Bourdieu 1994: 12) et le « capital culturel » (Bourdieu 1994: 14) varient d'un apprenant à l'autre. « L'habitus » dans l'acception de Bourdieu est « un ensemble de dispositions qui incitent les personnes à agir et à réagir d'une certaine manière ». Ces dispositions reflètent les conditions sociales du milieu auquel appartient la personne et diffèrent d'une classe sociale à l'autre et plus encore d'une nationalité à l'autre. Selon Bourdieu, l'habitus de l'apprenant génère des pratiques, des perceptions et des attitudes qui ne sont pas coordonnées consciemment et qui sont donc un facteur déterminant de l'acquisition des connaissances. Le « capital culturel » est un concept qu'utilise Bourdieu pour décrire le savoir, les compétences et autres acquis culturels que possède l'individu. Une fois encore, ceci dépend de l'origine sociale et varie d'un apprenant à l'autre. Dans notre contexte, l'accroissement du capital culturel de la personne doit être considéré comme un objectif éducatif à atteindre par la mise à profit de ce que chaque apprenant apporte à l'école et au cours de langue.

Les faits ont leur importance dans le processus d'acquisition de connaissances et, au cours des dernières décennies, les manuels ont peut-être comporté trop peu de connaissances factuelles. La méthodologie s'est intéressée davantage à la manière de développer les compétences communicatives à partir de ce qui semble être un minimum de faits culturels et ces faits ont surtout concerné la vie quotidienne des représentants de la communauté linguistique étrangère, dans une large mesure la vie quotidienne des jeunes. Dans une tentative mal comprise pour motiver les jeunes et les amener à s'investir, les auteurs de manuels ont élaboré de nombreux textes sur les discothèques et les loisirs, des textes sans conflit d'idées que nombre d'élèves trouvent fastidieux. Ne serait-ce pas parce que les jeunes de cet âge s'intéressent davantage à tout ce qui est nouveau et exotique qu'à leur propre vie et à leurs problèmes personnels?

Il est difficile de déceler si un groupe d'âge particulier s'intéresse à des thèmes spécifiques; l'objectif principal doit être d'offrir aux apprenants une variété de textes de

genres différents afin que la plupart d'entre eux puissent trouver des éléments avec lesquels ils peuvent s'identifier d'une manière ou d'une autre. Les tableaux, les photos, la musique et les textes écrits devraient, pour les raisons que j'ai indiquées, être dans une large mesure authentiques. Il existe une énorme différence entre un texte concernant ou décrivant un phénomène spécifique de la culture étrangère et écrit par un auteur de manuel étranger qui le voit du point de vue de l'étranger et un texte sur le même thème écrit pour des enfants ou des jeunes appartenant à cette culture. Chaque point de vue a son intérêt, mais la conscience interculturelle est fondée sur la connaissance des deux textes.

Il n'est pas facile de définir les thèmes spécifiques qu'il convient de présenter dans les manuels de langue vivante comme base de développement de la sensibilisation à la culture. Toute liste sélective serait réductionniste et restrictive¹. J'estime cependant qu'il est nécessaire de souligner que les auteurs et les utilisateurs de manuels doivent savoir que les textes présentent non seulement un contenu et une forme, mais aussi une représentation personnelle, soit de l'auteur de la langue étrangère ou du locuteur natif. En outre, l'interprétation personnelle du texte par le lecteur dans les limites de son propre « horizon »² constitue le résultat du processus de lecture ou d'écoute.

Littérature et autres textes authentiques

Le texte littéraire a été grandement sous-estimé dans l'apprentissage des langues vivantes de ces dernières années. Il représente la voix personnelle de la culture et, ensuite, une voix à laquelle les jeunes peuvent facilement s'identifier. L'approche communicative de l'apprentissage des langues vivantes a, dans une certaine mesure, négligé le texte littéraire comme possibilité d'apprendre une langue et de découvrir la culture étrangère. Je pense qu'il existe trois raisons à cela. Il y a d'abord le fait que la littérature est traditionnellement associée à une culture bourgeoise, élitiste et a été définie par les méthodologies comme un objet n'appartenant pas au « monde réel » des jeunes apprenants. Ensuite, cette situation est due à la manière dont on a défini la « culture » dans l'enseignement des langues vivantes à l'époque où s'est développée l'approche communicative, à savoir comme la vie quotidienne des représentants de la culture étrangère. On insistait donc sur la manière de se comporter dans les situations sociales de la vie quotidienne. Enfin, la raison se trouve en partie dans la théorie littéraire anglo-américaine la plus répandue dans les années 1960 et 1970, la « Nouvelle Critique », qui met l'accent sur le texte lui-même et non sur l'information biographique comme précédemment ou sur l'interaction entre le texte et le lecteur avec le lecteur comme co-producteur de sens. L'interprétation étroite de la « Nouvelle Critique » dans le cours de langue vivante insistait trop sur l'analyse littéraire du texte et avait

-
- 1 Pour une discussion plus avancée à ce sujet, voir M. Byram, G. Zarate et G. Neuner (1997): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
 - 2 J'ai choisi d'utiliser le terme « horizon » du philosophe herméneutique Gadamer afin d'avoir un mot exprimant spécifiquement une connaissance antérieure exhaustive ou la totalité des différentes sortes de connaissances antérieures de la personne en tant que facteur déterminant du processus individuel d'interprétation.

tendance à être dominée par l'interprétation « correcte » de l'enseignant. Depuis lors, la théorie littéraire a mis de plus en plus l'accent sur le rôle créatif du lecteur dans le processus de lecture. Lorsque la lecture est perçue comme un dialogue communicatif avec le texte, de nouvelles possibilités de rencontre entre deux cultures s'ouvrent, telles que les reflète le texte littéraire.

L'apprentissage d'une langue implique que l'apprenant se soumet à un processus de socialisation dans une culture et l'apprentissage d'une langue étrangère implique une socialisation dans cette culture étrangère spécifique. On peut soutenir que ce processus de socialisation peut être et, dans une certaine mesure, sera sélectif, mais on ne peut guère soutenir que ce que j'ai qualifié ci-dessus de « culture du peuple » soit la seule culture dans laquelle nous souhaitons que se fasse le processus de socialisation de nos apprenants et la seule dont ils prennent conscience. Nous avons également la responsabilité de donner à nos élèves l'occasion d'accroître leur capital culturel et de leur permettre d'accéder au canon littéraire, et ainsi au « pouvoir symbolique » que nous possédons et exerçons en tant qu'enseignants et auteurs de manuels (Bourdieu 1994). J'estime que cet accès est nécessaire si nous voulons que nos apprenants développent un esprit critique. L'éducation scolaire en général et l'apprentissage des langues en particulier peuvent offrir cette occasion de « développement personnel » ou « Bildung ».

La lecture d'un texte littéraire authentique en langue étrangère peut être considérée comme une rencontre personnelle avec la culture étrangère. Si le processus de lecture et d'interprétation d'un texte constituent une tentative de dégager un sens à partir de la multiplicité et de la polyphonie de ce texte particulier, l'apprenant s'engage dans un dialogue avec le texte et la culture étrangère dans une relation fructueuse de sujet à sujet. Le processus de lecture est individuel et authentique; et non seulement il existe une certaine latitude pour l'interprétation du lecteur et sa compréhension du texte, mais cette latitude est également nécessaire. Sans le lecteur, le texte n'est rien d'autre qu'une série de signes couchés sur du papier. C'est le lecteur avec ses connaissances préalables et ses « interprétations personnelles » (Kelly 1963) qui donne son sens au texte. Il participe alors à un processus de création qui consiste à faire connaître une culture, ainsi qu'à cultiver la culture en tant que force dynamique.

Compétence socioculturelle (savoir faire)

La compétence socioculturelle est généralement perçue comme un ensemble de compétences que l'apprenant d'une langue vivante doit maîtriser afin d'être à la hauteur dans la culture cible. Comme il a été dit précédemment, elle a été l'une des deux principales composantes de l'enseignement de la culture, dont l'importance a été grandissant avec le développement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues. Par le biais de dialogues et d'autres formes de discours, les manuels ont donné à l'apprenant de langue étrangère des modèles de ce qu'il convient de dire et de la manière de se comporter dans diverses situations sociales hypothétiques de la culture cible. Les modèles de dialogues ont souvent été suivis de jeux de rôles et de tâches consistant à compléter l'information. De telles tâches sont peut-être importantes pour développer les compétences

socioculturelles, mais elles tendent à devenir rituelles et sans intérêt pour l'apprenant. On peut également mettre en doute la conviction que les apprenants seront automatiquement en mesure de transposer les compétences apprises en classe à la situation réelle. Parce que ni les compétences, ni les connaissances ne peuvent être transposées automatiquement, la compétence socioculturelle doit être développée par le biais d'une meilleure compréhension de l'interaction avec la culture étrangère.

Le cours de langue vivante ne fait généralement que simuler des rencontres et la communication avec la langue et la culture étrangères. Rien ne nous empêche de rendre cette situation simulée aussi proche que possible de l'interaction réelle avec la culture étrangère. Une première démarche dans ce sens consiste à définir la rencontre comme une interaction et à choisir des approches qui mettent en valeur cet aspect interactif. L'interaction peut se faire à partir de textes dits par des personnes réelles ou avec des textes écrits. Par le dialogue et l'interaction avec le texte, les apprenants ont la possibilité de réinterpréter leur compréhension du monde, ce qui inclut le monde extérieur à la classe dans lequel le texte authentique a été produit.

Le développement de la sensibilisation à la culture dans l'apprentissage des langues vivantes dépend de la communication avec des textes écrits et oraux et, comme je l'ai dit précédemment, de préférence avec des textes authentiques. C'est là que l'apprenant découvre la langue en tant que culture. Le dialogue avec des textes authentiques oraux ou écrits est nécessaire si nous concevons la communication à la fois comme interprétation et comme négociation. Il ne suffit donc pas que l'apprenant codifie ou décode la langue. La communication réelle est un processus bien plus complexe. Les apprenants doivent prendre conscience du fait que la communication, en particulier la communication interculturelle, implique des malentendus et des conflits. Bien que les apprenants aient des connaissances et des compétences formelles sur la manière de se comporter dans une communauté parlant la langue étrangère et sur ce qu'il convient de dire dans des situations spécifiques, le malentendu fera toujours partie de la communication, même dans un contexte intra-culturel.

Un aspect de la compétence et de la conscience culturelles et interculturelles consiste à pouvoir maîtriser la communication dans toute sa complexité et à savoir que le malentendu fait partie du processus de communication. Chaque apprenant vient avec ses connaissances et ses capacités de compréhension lors de sa rencontre avec la langue et la culture étrangères. Il s'ensuit que chaque rencontre est unique et diffère d'un apprenant à l'autre. En faisant de ce caractère unique un thème de discussion générale en classe, le cours de langue vivante peut devenir une tribune à partir de laquelle la perception des différentes approches intra- et interculturelles peut se transformer en prise de conscience.

L'un des objectifs des auteurs de manuels doit être de concevoir des tâches qui permettent aux apprenants d'interagir à autant de niveaux que possible avec la culture étrangère, représentée par des textes écrits et oraux. Ceci n'est possible que si certaines tâches au moins sont à réponse construite, sans réponse bonne ou fausse. Les suggestions des apprenants constitueront alors la base d'une discussion. Ainsi, *leur* propre vision du monde devient l'assise à partir de laquelle ils peuvent acquérir une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de la culture étrangère.

Attitude (savoir être)

Il peut être pénible de participer à un vrai dialogue. L'interaction avec « l'autre » implique que l'on est appelé à réajuster son propre point de vue. On intègre ce processus avec l'idée consciente ou inconsciente de vouloir influencer ou persuader « l'autre ». C'est encore plus flagrant lorsque « l'autre » est une culture étrangère exprimée dans une langue étrangère. Foucault emploie le terme « d'agonisme » pour qualifier l'interaction entre les forces en jeu dans un dialogue, une « relation qui est en même temps une incitation réciproque et une lutte » (Foucault 1983: 221-22). Cette démarche est pénible parce que l'on tend à défendre sa position et que l'on se refuse de changer d'attitude et d'opinion. L'interprétation et la compréhension d'une culture étrangère ne vont pas sans une modification de certaines opinions personnelles, un réajustement de certains projets. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, il n'y a rien de surprenant à ce que l'apprentissage de cette langue et la découverte d'une culture étrangère ne génèrent pas immédiatement la tolérance et la compréhension. Il se produit parfois tout le contraire au début: les apprenants voient l'autre culture sous forme de stéréotypes. Les stéréotypes ne sont pas forcément négatifs si nous y voyons une simplification permettant de maîtriser des situations complexes et étrangères. A certains égards, ils sont semblables aux processus de « généralisation extrême » ou à la « stratégie de l'apprentissage de la deuxième langue » de la théorie interlinguistique de Selinker (1972: 217-19) et peuvent constituer une étape dans un processus continu de sensibilisation à la culture étrangère.

Par le biais des tâches proposées par les manuels, il est possible de faire prendre conscience de ces attitudes et de les mettre à jour afin de créer l'occasion d'en parler. Les questions et les tâches axées sur l'attitude et la compréhension peuvent constituer le fondement de ce que j'appellerai un « dialogue authentique » dans le cours de langue vivante. Il faut comprendre ici par « dialogue authentique » un dialogue dans lequel les réponses ne sont pas prévues, il est ouvert et produira lui-même des réponses possibles. En ce sens, même les points de vues stéréotypés peuvent être exploités pour accroître la compréhension de la culture étrangère. Ce type de dialogue en classe ne contrôle pas les connaissances de l'apprenant, mais utilise la compréhension de l'apprenant comme support didactique. Ainsi, l'interprétation et la compréhension par l'apprenant de certains aspects de la culture étrangère sont pris en compte. Les manuels ont un rôle important à jouer dans ce changement qui fait de l'apprenant et non plus de l'enseignant le centre d'attention. Grâce à des textes et à des tâches qui exploitent l'interprétation de chacun et l'utilisent ensuite pour un dialogue social en classe, l'apprenant a la possibilité d'entamer un dialogue avec la culture étrangère.

Comprendre « l'autre »

C'est une erreur de croire que nous pouvons atteindre un stade où il nous sera possible de comprendre totalement « l'autre ». Nous ne parvenons même pas à nous comprendre nous-mêmes et notre propre culture à ce point. Cependant, dans la classe de langue vivante, il est important de s'ouvrir à différentes rencontres avec la culture étrangère et de prévoir des occasions de réfléchir à ces rencontres individuellement et dans un contexte social. Cela implique également que l'on réfléchisse à la multiplicité d'interprétations qui

existent dans toute culture et auxquelles on peut avoir potentiellement accès par le biais de différents types de textes. Les manuels et les enseignants peuvent favoriser ce processus que Ricoeur appelle un processus de réflexion qui « prolonge notre existence » et nous aide à montrer aux apprenants la voie d'un « savoir-être » fondé sur la compréhension: « le mode de cet être qui existe en comprenant » (1969: 11).

Pour les auteurs de manuels, la question est de savoir comment présenter les meilleurs moyens possibles permettant à l'apprenant d'accroître sa connaissance et sa conscience de la culture étrangère, ainsi que de sa propre culture, afin de « se développer en tant qu'être humain » ou, selon les termes de Ricoeur, de « prolonger son existence ». Lorsque j'ai examiné ce qu'il convenait d'enseigner au début de cet article, j'ai soutenu qu'il y manquait un lien entre la connaissance de la culture étrangère et les compétences socioculturelles formelles. J'estime qu'il manque la communication et l'interaction, un dialogue dialectique entre deux sujets ou plus qui interprètent et négocient le sens. Ricoeur (Kvalsвик 1985) soutient que ce n'est que par l'interaction avec d'autres, et non par l'introspection, que nous pouvons découvrir notre identité. Dans un contexte de dialogue avec la culture étrangère, je cherche à interpréter « les autres » à la fois en tant que textes et en tant que personnes.

Le point de vue de Ricoeur ajoute à ce qui précède un aspect de conscience culturelle que je crois essentiel au développement et à l'enrichissement personnel: par l'interaction avec « l'autre », nous acquérons une plus grande compréhension non seulement de « l'autre », mais aussi du « moi ». La culture étrangère constitue le miroir dans lequel notre image est réfléchie; elle offre un extérieur à notre intérieur.

Par l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant intégrera sa propre culture au processus de communication avec la culture étrangère, que ce soit par la lecture d'un texte en langue étrangère ou lors d'une conversation avec un représentant de cette communauté linguistique. En matière de sensibilisation à la culture, il convient d'y voir une relation interdépendante entre des cultures qui constitue un enrichissement dynamique pour le « moi », ainsi que pour « l'autre ».

References:

- Bourdieu, P. (1994) *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. and Neuner, G. (1997): *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fenner, A. (1997) 'Sociocultural competence in a 'learning to learn context'.' in Byram, M. and Zarate, G. (ed.) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Foucault, M. (1983) 'The Subject and the Power', afterword to Dreyfus and Rainbow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago press.
- Kelly, G. (1963) *A Theory of Personality*. New York: W.W. Norton & Company.
- Kvalsvik, B. N. (1985) 'Forteljninga, kulturen, historia. Paul Ricoeur i samtale med Bjørn Nic. Kvalsvik'. *Samtiden* 4.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy. I: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Nicolaysen, B. K. (1977) 'Den mimetiske utfordringa. Tekstomgrepet i Paul Ricoeurs hermeneutikk'. In *Omvegar fører lengst. Stykkvise essays om forståing*. Oslo: Samlaget.
- Ricoeur, P. (1969) *Le conflit des interprétations, Essais d'herméneutique*. Paris: Seuil.
- Selinker, L. (1972) 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics* X: 209-230.
- Skjervheim, H. (1992) 'Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi.' in Dale, E. L. (ed.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Time, Sveinung (1989) 'Kunnskap og kommunikasjon'. In Stieg Mellin-Olsen (ed.) *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen Lærerrhøgskole.

Sensibilisation à la culture: liste de principes

Lors de l'atelier de Saint-Petersbourg, les participants ont été invités à dresser, en petits groupes, la liste des principes ou des exemples qui, à leur avis, illustrent les différents aspects de la sensibilisation à la culture. La liste ci-dessous est le résultat de ce travail de groupe, ainsi que des discussions qui ont eu lieu ensuite lors des séances de travail en réseau. Il a été convenu qu'un certain nombre de ces points pouvaient être pris en compte par les auteurs de manuels.

Connaissances et sensibilisation

1. Les élèves étudient des événements historiques et des personnages célèbres.
2. Les élèves étudient certains aspects géographiques et leur influence sur les modes de vie.
3. Les élèves étudient certains aspects politiques et leur influence sur les modes de vie.
4. Les élèves étudient un large éventail d'arts créatifs (y compris la littérature, l'art, le cinéma, la photographie, etc.).
5. Les élèves prennent conscience de la diversité des cultures (par exemple anglaise, américaine, indienne, etc.).
6. Les élèves prennent conscience des différents sous-groupes culturels (professions, intérêts spécifiques, etc.).
7. Les élèves prennent conscience des thèmes qui sont acceptables pour la société ou au contraire tabous ou encore « ritualistes » (météo, etc.).
8. Les élèves prennent conscience des critères concernant l'humour.
9. Textes/activités développant la conscience des stéréotypes culturels/raciaux/ relatifs au sexe.
10. Sensibilisation des élèves à leur propre culture.

Attitudes et développement personnel

11. Les élèves cultivent la tolérance de l'altérité.
12. Les élèves cultivent l'empathie envers les autres.
13. Les élèves apprennent à distinguer entre les individus et les groupes et à reconnaître les réactions individuelles.
14. Enrichissement personnel par l'élargissement des horizons.
15. Les élèves acquièrent un sentiment d'identité nationale et prennent conscience d'appartenir à une communauté internationale.

Prise de conscience interculturelle

16. Les élèves comparent leur connaissance de la culture étrangère à leur propre culture.
17. Les élèves prennent conscience des similitudes entre leur propre culture et la culture étrangère.
18. Les élèves prennent conscience des différences entre leur propre culture et la culture étrangère.
19. Les élèves prennent conscience de ce que les étrangers attendent de leur propre comportement.

Langue et communication

20. Les élèves prennent conscience des moyens linguistiques leur permettant d'exprimer leurs attitudes.
21. Les élèves prennent conscience des moyens paralinguistiques (langage corporel) leur permettant d'exprimer leurs attitudes.
22. Les élèves prennent conscience des formes linguistiques appropriées (par exemple formelles, familières).
23. Les élèves ont accès à un large éventail de supports authentiques (écrits, parlés, etc.).

Interactivité

24. Les élèves établissent des liens avec des locuteurs d'autres cultures (courrier, Internet, échanges, etc.).
25. Les élèves ont la possibilité de réagir à des textes produits par et pour des enfants du même âge.
26. Les élèves développent leur capacité à présenter leur propre culture à d'autres et à la représenter vis-à-vis de ces derniers.

Sensibilisation à la culture: exemples et commentaires

Cette section comporte quelques exemples extraits de manuels présentés à Saint-Petersbourg qui montrent que les auteurs ont cherché à intégrer certains principes généraux de la sensibilisation à la culture dans leurs supports didactiques. Les exemples seront commentés en fonction des points suivants, développés dans l'article d'introduction:

- Connaissances (savoir);
- Compétence socioculturelle (savoir-faire);
- Attitude (savoir être).

Il est difficile de présenter une distinction nette entre connaissance, compétences socioculturelles et attitude dans les exemples des manuels. Dans de nombreux cas, le texte que les élèves sont invités à lire ou à écouter apportera des connaissances, tandis que les tâches accompagnant un texte donné viseront à développer certaines aptitudes ou à accroître les compétences et à faire évoluer l'attitude de l'apprenant. Il convient donc de considérer ces trois catégories comme interdépendantes. Ceci reflète les situations de la vie réelle où l'acquisition de connaissances se fait généralement en même temps que la capacité à les utiliser et à développer des attitudes appropriées.

Catégorie 1: Connaissances (savoir)

Les supports didactiques présentent des exemples de connaissances touchant à de nombreux aspects de la vie dans la culture étrangère. Ils incluent des informations sur la manière de vivre des gens, les traditions, l'histoire, la littérature et la politique. Ils couvrent ce que nous avons appelé la culture « populaire », ainsi que ce que nous avons qualifié dans l'article d'introduction de culture « élitiste ». Le développement de la sensibilisation à la culture passe par une connaissance de ces deux aspects. Les exemples se présentent sous des formes différentes et l'information est transmise par le biais de textes écrits ou oraux, de photographies, de plans, de graphiques, etc. Nombre de ces exemples relient l'information sur la culture étrangère à des connaissances que les élèves possèdent déjà sur leur propre culture, permettant ainsi aux apprenants d'utiliser leurs connaissances antérieures lorsqu'il découvrent les nouveaux supports qui leur sont présentés. Le fait d'activer des connaissances acquises antérieurement et la réflexion qui s'ensuit favorisent le processus de prise de conscience culturelle. En comparant et en opposant les deux cultures, l'apprenant pourra développer sa compréhension de la culture étrangère et voir la sienne du point de vue de l'autre.

Exemple 1:

Personnages célèbres

Cet extrait porte sur les Prix Nobel et autres savants anglais. Son objectif, cependant, va bien au-delà de la simple présentation d'informations aux apprenants. L'exercice 3 oblige les élèves à activer leurs propres connaissances latentes ou à utiliser des stratégies de conjecture et à partager l'information avec d'autres élèves pour obtenir de nouvelles informations. Certains exercices incitent par ailleurs l'élève à faire des comparaisons avec sa propre culture. L'exercice 4 active les connaissances antérieures de l'élève sur les personnages célèbres de son pays et favorise le partage et la discussion de ces connaissances. Cet exemple montre également comment les élèves apprennent à estimer les représentants d'autres cultures tout en étant incités à estimer et à être fiers des personnes importantes dans leur propre milieu.

Source:

Titre: Happy English
Auteur(s): V. Kuzovlev, Lapa, Peregydova
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais



FAMOUS BRITISH PEOPLE

1. *Over 80 Britons have received Nobel Prizes[®] in the past — more than any other country except the United States.*



- 1) What were these Britons awarded Nobel Prizes for?

PHYSICS

Sir William Bragg and his son Lawrence were awarded the Nobel Prize in 1915 for developing a method of determining crystal structure using X-rays.

Sir Martin Pyle was jointly awarded the Nobel Prize in 1974 with his colleague Professor Antony Hewish for research in radioastronomy. Sir Martin Pyle developed highly sensitive radio telescopes that helped to produce detailed maps of the structure and distribution of radio wave sources in space.



CHEMISTRY

Lord Rutherford, the great pioneer of nuclear physics, received the Chemistry Prize in 1908 for his investigations into the decay of elements and the chemistry of radioactive substances.

Professor Dorothy Hodgkin, was honoured for her work on the structure of complex organic molecules — especially with regard to penicillin and vitamin B12 — in 1964. In 1969, she succeeded in determining the crystalline structure of insulin.

PHYSIOLOGY/MEDICINE

Sir Alexander Fleming discovered penicillin in 1929.

The research by Lord Florey and Sir Ernest Chain at Oxford University lead to the discovery of penicillin's curative properties. The work of all three men was recognized by the shared Nobel Prize in 1945.

Dr Francis Crick received the Nobel Prize jointly in 1962 with Professor Maurice Wilkins and American Professor James Watson. They were responsible for the discovery of the molecular structure of deoxyribonucleic acid (DNA).


LITERATURE

William Golding was honoured in 1983 for his novels. Some of Golding's best known works are *Lord of the Flies* (1954), *Pincher Martin* (1956), *Rites of Passage* (1980) and *The Paper Men* (1984).



- 2) Who are some Russians who have been awarded Nobel Prizes? For what?

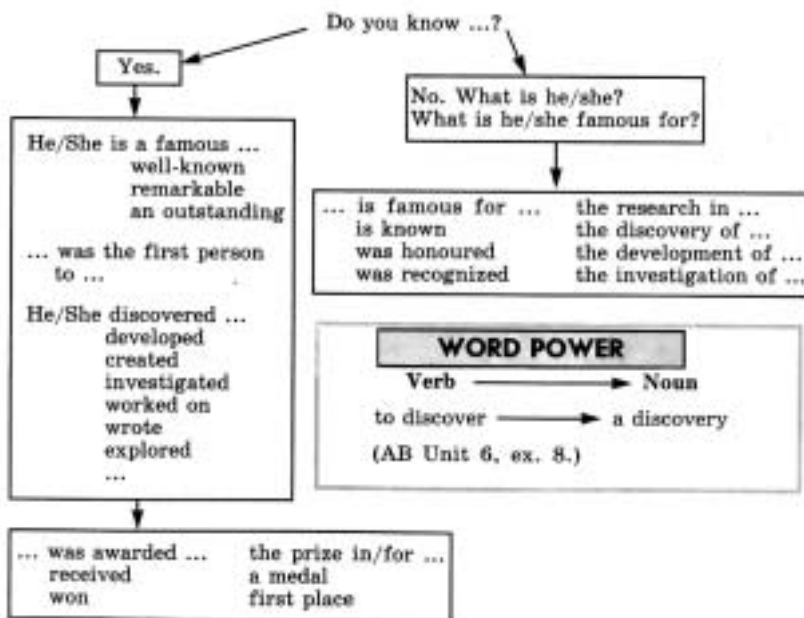
2. *These inventors made Britain famous throughout the world.*

 What are they known for? Match the columns.

James Watt, 1775	the electronic calculator
George Stephenson, 1814	magneto-electricity
George Stephenson, 1825	the steam locomotive
Michael Faraday, 1831	the steam engine
John Logie Baird, 1926	the world's first railway from Stockton to Darlington
Alan Turing, 1943	television

3. *At the same time Britain also produced statesmen, thinkers, explorers, musicians, writers and other people who are recognized around the world. Who else can be included in the list of famous British people?*

   Make a list. Compare it with the class.



4. **IN YOUR CULTURE** What Russian people are you proud of?



1) a) Write the names of famous Russians.

b) Write inventions, events, etc. which Russia is famous for in the world.

2) Exchange lists to complete them with the names and the inventions.



3) Discuss the most famous people and their inventions and creations.

Exemple 2:

Faits historiques

Les élèves sont invités à réfléchir sur la connaissance qu'ils ont d'un sujet historique qui leur est familier, les Vikings. Cette tâche (tâche 1) leur permet de résumer leurs connaissances d'un aspect particulier de leur propre culture avant qu'on ne leur présente le même sujet historique vu du point de vue de la culture étrangère. Au moyen d'un texte historique authentique écrit dans la langue vernaculaire pour de jeunes apprenants de la culture cible, ils doivent assumer leur propre culture dans le rôle de l'agresseur. Le texte et les tâches (tâches 2b et c) les obligent à voir leur propre culture de l'extérieur. Ils sont invités à s'identifier à « l'autre » en réécrivant les faits historiques du point de vue de l'étranger. Leurs connaissances préalables sont ainsi remises en question et ils doivent adopter un point de vue critique sur leur propre culture.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

B The Vikings are Coming!

- Task 1 Before you start reading, write down everything you know about the Vikings. Try to write for about five minutes without stopping to think. Form small groups and read what you have written to each other. As a group, you probably know quite a lot about the Vikings already. If you read on, you will find out how the Vikings were looked upon by their victims, the British.

causeway /kɔ:zweɪ/
a raised road or
path across wet
ground or water

At the beginning of the year 793 AD there were disturbing omens in England. The roof of St. Peter's church in York seemed to drip with blood. There were strong winds and several thunderstorms. Some people said that they saw large dragons spitting fire in the heavens. Later there was a famine.

Holy Island and the Vikings 201

In June, the meaning of these omens became clear. The Viking longships with their dragon heads in front, came to Lindisfarne. The Vikings attacked the priory. They trampled on the altar and stole the valuable silver. The monks were kidnapped, some were killed with swords, others were clubbed to death. Some were drowned in the sea and the rest were taken away as slaves. All the treasures in the monastery were stolen by the Vikings.



The story of this attack on Lindisfarne, or Holy Island which it is usually called today, was written by an English monk in the 12th century. His name was Simeon of Durham. He thought the Vikings were blood-thirsty enemies, and that it was impossible to win a battle against them. He looked upon them as barbarians, and he hated them because they had attacked an English monastery – a holy place.

The Vikings themselves looked upon their own raids in quite a different way. They believed they were fair fighters. Their laws did not allow them to attack traders, farmers or women. Neither were they allowed to attack a man who was already involved in a fight.

The Vikings had their own strange idea of honour. The Norse hero Egil Skallagrimson was the perfect Viking. He is described in the saga as "thick-necked, powerfully built and taller than any man".

Once when Egil was taken prisoner by a peasant, he stole the man's silver and escaped. As he ran, he realized that he was behaving like a thief, so he returned and killed the peasant. Then he carried away the treasure with a clear conscience.



---Task 2 Choose one of the tasks below.

a

Write down the answers to these questions:

- 1 When was the attack on Lindisfarne?
- 2 How would you explain the word *owen*?
- 3 How did the Vikings attack?
- 4 What did they do to the monks?
- 5 Who wrote about the attack on Lindisfarne?
- 6 How did he describe the Vikings?
- 7 How did the Vikings see themselves?
- 8 Why did Egil Skallagrimson kill the peasant?

b

Pretend that you are one of the monks at Lindisfarne Priory when the Vikings arrive. Write your account of the attack.

c

In the text that you have just read, the Vikings are seen from two very different points of view: their own view and that of the enemy. Pretend that you are one of the Vikings, and rewrite the first part of text B, the attack on Lindisfarne Priory, as you would see it.

Exemple 3:

Aspects politiques

De nombreux manuels ont tendance à éviter les thèmes politiques parce qu'ils sont éphémères et parfois sujets à polémique ou ces manuels réduisent les aspects politiques à une information factuelle sur le système politique du pays. Cet extrait traite d'un domaine dont on parle beaucoup en Allemagne et qui présente également un intérêt pour les élèves dans leur propre pays: la protection de l'environnement. L'information factuelle donnée dans l'article du journal sur un lotissement « sans voitures » conduit à un thème plus « politique » concernant Greenpeace et ses activités. Les élèves sont incités à recueillir leurs propres informations sur ce sujet. L'exercice 9 est orienté différemment et constitue un lien entre le thème et la formation de mots: il est axé non seulement sur la formation de mots composés en allemand, mais également sur un champ sémantique dans lequel le mot « Schutz » (protection) est susceptible de se trouver.

Source:

Titre: Hallo, Freunde!
Auteur(s): Anna Herman, Joanna Dominiczak
Editeur: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Pays: Pologne
Langue: allemand

7. Aufgabe



Autofreie Wohnräume

UMWELT

BREMEN. – Eine Wohnsiedlung nur für Menschen ohne Auto – diesen Versuch will eine Bremer Wohnungsbaugesellschaft wagen. Durch den bundesweit wohl einzigartigen Verzicht der Bewohner aufs Auto entfallen nicht nur Straßenlärm, Abgase und Unfallgefahren im näheren Umfeld. Es wird auch viel Platz gespart, da auf Parkraum, Garagen und Zufahrten verzichtet werden kann, freuen sich die Planer der Wohnungsbaugesell-

schaft GEWOBA, die für das Projekt gewonnen wurde. Für Müllabfuhr oder Feuerwehr sind nur sogenannte Wohnwege von 3,50 Meter Breite vorgesehen. Das Interesse in der Bevölkerung ist nach Beobachtungen der Planer groß. Zwischen 250 und 300 Haushalte haben sich seit dem Sommer gemeldet und Fragebögen beantwortet.

(gekürzt)
SÜDDEUTSCHE ZEITUNG
23.10.1992

- Wer kann in dieser Wohnsiedlung wohnen?
- Worauf müssen die Bewohner verzichten?
- Was bekommen die Bewohner dafür?
- Was für Wohnwege sind in der Wohnsiedlung vorgesehen?
- Wieviel Familien (Haushalte) haben sich gemeldet?

8. Aufgabe



Was ist GREENPEACE?



- Sammle Informationen über Probleme, Aktionen und Projekte zum Thema: Umweltschutz in deinem Land / in deiner Umgebung, Klasse, Schule / z.B.: Atommüllversenkung / usw.

9. Aufgabe



– schützen gegen/vor
in Schutz nehmen = schützen gegen / bewahren vor / beschützen (jemanden vor Gefahr, vor Strafe schützen), (sich vor Krankheit, Regen schützen)

der Schutz – Datenschutz – Denkmalschutz – Frostschutz – Grenzschutz
– Jugendschutz – Naturschutz – Pflanzenschutz – Polizeischutz
– Rechtsschutz – Regenschutz – Selbstschutz – Sonnenschutz
– Strahlenschutz – Tierschutz – Umweltschutz – Unfallschutz
– Windschutz – Zivilschutz

10. Aufgabe



Deutschlands erster Tierschutz- Pädagoge

BERLIN – Die Schulkinder in Baden-Württemberg haben ein neues Unterrichtsfach: Tierschutz. Seit mehr als einem halben Jahr besucht Dr. Thomas Esche im Auftrag des Bundes gegen den Mißbrauch der Tiere die Schulen des Bundeslandes. Esche ist der erste Tierschutz-Lehrer

Deutschlands. Mit seinem Unterricht will der 41jährige Biologe und Geograph den Schülern Wissen und Werte über die Tierwelt vermitteln. Dem schon Albert Schweitzer hatte erkannt: Tierschutz ist Erziehung zur Menschlichkeit. Die Kinder sollen beispielsweise lernen, was artgemäße Tierhaltung zu Hause oder auf dem Bauernhof bedeutet. Die jüngeren Schüler erfahren, daß ihr Hamster ein Nachtier ist und warum er nicht

immer geweckt werden darf; mit den Älteren spricht Dr. Esche über Massentierhaltung oder Delphinarien. Die Idee des Tierschutz-Unterrichts stammt aus Österreich. Dort gibt es in jedem der neun Bundesländer einen ausgebildeten Pädagogen, der, unterstützt vom Umweltministerium und den Landeslehrern, die Klassen aller Schultypen besucht.

DIE WELT

Exemple 4:

Education

Cet exemple apporte deux types d'information. Le premier texte donne des détails factuels, choisis pour insister sur les différences entre cette culture et celle des élèves utilisant le manuel; le deuxième est un emploi du temps scolaire authentique que les élèves peuvent comparer au leur. L'exercice 1.5 vise à aider les élèves à concentrer leur attention sur certains détails importants et conduit à un autre exercice dans lequel ils peuvent réagir au niveau émotionnel à l'information donnée sur les écoles anglaises. Ces activités cherchent globalement à ce que l'élève non seulement reconnaisse les différences considérables existant dans les systèmes éducatifs, mais commence également à sonder et à examiner les raisons et les systèmes de valeurs qui sont à l'origine de ces différences.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Ruber, G. Kuebel, A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

• 1.3 Schools in England

Where can you find the following information?
Read the text and fill in the number.

- | | | |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A typical school day | <input type="checkbox"/> The end of term exams | <input checked="" type="checkbox"/> Primary school |
| <input type="checkbox"/> School uniforms | <input type="checkbox"/> Choosing a subject | <input type="checkbox"/> Sports |
| <input type="checkbox"/> Comprehensive school | <input type="checkbox"/> Clubs | |

- Children start primary school at the age of five. It is a mixture of playing and learning.
- In most parts of Britain after the age of eleven all pupils go to the same type of school, called a comprehensive school.
- School lasts all day, usually from 9 a.m. to 4 p.m. It normally starts with a morning assembly. There is no school on Saturday!
- At secondary schools pupils can choose some of their subjects after the first year. If they don't like geography, for example, they can do biology instead. There is a National Curriculum which says which subjects must be taken.
- Pupils can't fail their end of term exams. All pupils go on to the next class!
- Teachers organize lots of clubs for the pupils in the lunch break and after school.
- On some Saturdays there are sports matches (football, rugby, cricket) between different schools.
- In many schools pupils have to wear uniforms – i. e. they all wear the same clothes.

Vocabulary	
morning assembly	Vorversammlung vor Unterrichtsbeginn
choose	wählen
curriculum	Lehrplan
choice	Wahlmöglichkeit
fail	durchfallen
end of term exams	Halbjahresprüfungen

• 1.4 Underline the things that are different from Austrian schools.

Form:	11 DN	Name:	James Dawson			
Form Tutor:	Mrs Nichols	School:	William Parker			
START OF LESSONS / BREAKS		1 MONDAY	2 TUESDAY	3 WEDNESDAY	4 THURSDAY	5 FRIDAY
9.00 a.m.	1	French	English	English	PE	mathe
9.50 a.m.	2	mathe	music	French	history	French
10.40 a.m.		B	R	E	A	K
11.00 a.m.	3	TEH	PE	TET	music	PE
11.50 a.m.	4	TEH	geography	TET	English	geography
12.40 p.m.		L	U	N	C	H
1.00 p.m.	5	PSE	mathe	German	drama	CDT
1.50 p.m.	6	chemistry	PE	PSE	German	biology
2.40 p.m.	7	chemistry	PE	PSE	mathe	biology
ACTIVITIES		Film Club (after school)		Country Dancing Club (lunch break)	Ski Club (6 p.m.)	
PSE= personal and social education		CDT= craft, design, technology		TET= technology (computers, electricals, etc.)		
TEH= Home economics (cooking/textiles)						

● ● **1.5 How much can you remember?**

Look at the texts in exercise 1.3 for 30 seconds, then cover them up and try to complete the following text.

In England school lasts ... day, usually from ... to There is no school on At the weekends teachers sometimes organize sports In many school pupils have to wear school After the age of ... most children go to the same type of

school, called a ... school. Pupils can't ... their end of term ..., they all go on to the next class. At secondary schools pupils can ... some of their subjects. There are lots of ... for the pupils in the lunch break and after school.

● ● **1.6 What's your opinion?**

Talk about it in class. Then write it down.

I think it's	good interesting awful stupid	that	teachers ... pupils can't fail their ... school ...
--------------	----------------------------------------	------	-----------------------------------------------------------

Example: *I think it's awful that school lasts all day.*

● **1.7 Poem**

My First Day at School

The school is new,
The windows wide,
Hundreds of girls already inside.
The school is vast,
And large the hall.
I am new and very small.



[Julia Slaughter, Form 1 E.]

● **1.8 Look at the picture of three British pupils.**

Guess about their typical school day:

How old are they?
What type of school do they go to?
When does school start?

How do they get to school?
Which clubs do they go to?



Exemple 5:

Littérature

Ces tâches invitent les élèves à interagir avec un texte littéraire. Dans certaines d'entre elles, la lecture du texte est perçue comme une rencontre avec la culture étrangère. Outre l'interprétation du texte, le lecteur est invité à se faire une opinion sur différents aspects de ce texte. Certains aspects textuels de l'histoire peuvent être associés à des aspects linguistiques similaires de la langue et de la culture de l'apprenant. Le texte peut ainsi donner lieu à un sentiment d'identification et de familiarité avec la culture étrangère. De cette façon, le lecteur découvrira également des aspects de sa propre culture par le biais du texte de la langue cible. Ces tâches obligent également le lecteur à interpréter et à personnaliser le texte littéraire. L'interprétation individuelle et les opinions personnelles sur certains aspects doivent ensuite être communiquées à d'autres apprenants.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais



Oscar (Fingal O'Flahertie Wills) Wilde was born in Dublin in 1854. He studied in Dublin and Oxford and soon became widely known as a writer. In the early 1880s Wilde produced several essays, some unsuccessful historical plays and some successful fairy stories. From 1891 till 1895 he wrote some very popular comedies. In 1895 Wilde was arrested for homosexuality and sentenced to two years in prison with hard labour. After his release he spent the rest of his life in France and Italy. Oscar Wilde died in Paris in 1900.

F The Selfish Giant

EVERY afternoon, as they were coming from school, the children used to go and play in the Giant's garden.

It was a large lovely garden, with soft green grass. Here and there over the grass stood beautiful flowers like stars, and there were twelve peach-trees that in the spring-time broke out into delicate blossoms of pink and pearl, and in the autumn bore rich fruit. The birds sat on the trees and sang so sweetly that the children used to stop their games in order to listen to them. "How happy we are here!" they cried to each other.

One day the Giant came back. He had been to visit his friend the Cornish ogre, and had stayed with him for seven years. After the seven years were over he had said all that he had to say, for his conversation was limited, and he determined to return to his own castle. When he arrived he saw the children playing in the garden.

"What are you doing here?" he cried in a very gruff voice, and the children ran away.

"My own garden is my own garden," said the Giant; "anyone can understand that, and I will allow nobody to play in it but myself." So he built a high wall all round it, and put up a noticeboard.

*Trespassers
will be
prosecuted*

He was a very selfish Giant.

The poor children had now nowhere to play. They tried to play on the road, but the road was very dusty and full of hard stones, and they did not like it. They used to wander round the high walls when their lessons were over, and talk about the beautiful garden inside. "How happy we were there!" they said to each other.

Then the Spring came, and all over the country there were little blossoms and little birds. Only in the garden of the Selfish Giant it was still winter. The birds did not care to sing in it as there were no children, and the trees forgot to blossom. Once a beautiful

"Nay," answered the child: "but these are the wounds of Love."

"Who art thou?" said the Giant, and a strange awe fell on him, and he knelt before the little child.

And the child smiled on the Giant, and said to him, "You let me play once in your garden, today you shall come with me to my garden, which is Paradise."

And when the children ran in that afternoon, they found the Giant lying dead under the tree, all covered with white blossoms.



...Task 8 Write the answers to the questions.

- a What type of (genre) text is *The Selfish Giant*? Explain your answer.
- b Is there anything in this text that surprises you?
- c What do you like/not like about the text? Give reasons.
- d Who do you think the little boy is?
- e On page 118 where the Giant talks to the little boy, the language changes. Write the passage in ordinary English and compare the two texts. What are the differences?
- f Translate both passages and try to make similar differences in Norwegian.
- g Why do you think the author changes the language here?
- h What does the little boy mean by saying that "these are the wounds of Love"?
- i Pick out a passage that you particularly like in the text. Read it aloud and tell the others why you like it.

...Task 9 Choose one of the following tasks. Give reasons for your choice.

- a Write an interview with one of the characters in *The Selfish Giant*.
- b Write a summary of the story.
- c Write a different ending to the story.
- d Roleplay parts of the story.

Exemple 6:

Architecture

Il arrive fréquemment que les gens qui voyagent dans un pays étranger soient d'abord frappés par l'architecture de ce pays. Les différents styles reflètent non seulement le mode de vie des habitants, mais également d'autres aspects tels que les régimes politiques et sociaux. Il importe donc d'inclure des reproductions architecturales dans les manuels. Les extraits ci-dessous illustrent deux aspects: les édifices publics d'une ville et un échantillon d'habitations privées. Ils incluent non seulement une comparaison entre différents styles d'habitations appartenant à la culture allemande, mais également, dans l'exercice 6, une comparaison et une opposition avec la propre culture de l'apprenant et plus spécifiquement avec les styles d'habitations auxquels l'élève est habitué.

Source:

Titre: Und nun Deutsch!
Auteur(s): N. D. Galskova, L. N. Jakowleva, M. Gerber
Editeur: Prosveshschenye, Klette Verlag
Pays: Fédération de Russie
Langue: allemand





4 Sie wohnen in einem Hochhaus



Daniel und Lisa wohnen in einem Hochhaus. Sie haben eine 4-Zimmer-Wohnung in der 15. Etage.



5 Ergänzt!

- ein Einfamilienhaus, ein Zweifamilienhaus, ein ...
- in der ersten Etage, in der ...
- im ersten Stock, im ...
- eine 1-Zimmer-Wohnung, eine 2-Zimmer-Wohnung, ...
- das Wohnschiff,
... .. zimmer, haus, ...
... .. ort, das ...mobil, die
...küche.



1. Markus wohnt in einem Einfamilienhaus. Sein Zimmer ist im ersten Stock.
2. Jasmin wohnt in einem Mehrfamilienhaus. Ihre Familie hat eine 3-Zimmer-Wohnung. Sie befindet sich im dritten Stock.

Die Kelly-Family wohnt auf einem Wohnschiff. Es liegt bei Köln auf dem Rhein.

6 Wo wohnt ihr?

1. In welcher Straße ist eure Wohnung?
2. Wohnt ihr in einem Hochhaus, in einem Ein-oder Mehrfamilienhaus?
3. In welcher Etage ist eure Wohnung?
4. In welchem Stock liegt eure Wohnung?
5. Wie viel Zimmer hat eure Wohnung?



Exemple 7:

Coutumes

L'exercice est axé en grande partie sur l'appropriation de nouvelles connaissances, dans notre cas la manière dont les Américains célèbrent les fêtes. Les exercices de comparaison présentés ici n'incluent pas de comparaisons avec la propre culture des élèves, mais se rapportent à la pluralité de cultures « de langue anglaise », telles que les cultures américaine, anglaise et irlandaise et leurs relations/influence présentes/passées réciproques. Ce genre d'exercice élargit les horizons des élèves quant à la signification et à la diversité des cultures « anglaises » et éveille leur attention au fait que les cultures interagissent et s'influencent les unes les autres.

Source:

Titre: English IV, V
Auteur(s): Olga Afanasyeva, Irene Vereschagina
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

You already know some holidays which people celebrate in England. Would you like to know what holidays American people celebrate? Then read the text about some winter and spring holidays in America.

THE AMERICAN YEAR

(After Terry Tomshia)

Part I

New words:

common holidays ['kɒmən 'hɒlɪdeɪz] — общие праздники
a state [steɪt] — штат
Independence Day [ˌɪndɪ'pendəns deɪ] — День независимости
Labour Day ['leɪbə 'deɪ] — День труда
thus [ðʌs] — таким образом
to make promises ['rɒmɪsɪz] — давать обещания
equal rights ['iːkwəl 'raɪts] — равные права
to kill [kɪl] — убивать
public ['pʌblɪk] — общественный, государственный
a saint [seɪnt, sɪnt] [seɪnt] — святой
honest ['ɒnɪst] — честный
to go to the movies (амер.) = **to go to the cinema**
Irish ['aɪrɪʃ] — ирландский
Ireland ['aɪələnd] — Ирландия
to pinch [pɪntʃ] — щипать

If you compare the English year with the American year you'll find that both the countries have some **common holidays**. But people celebrate some holidays only in England, and others only in

America. In the USA there are five national holidays that people celebrate in every American **state**. These are:

- 1) New Year's Day,
- 2) **Independence Day**,
- 3) **Labour Day**,
- 4) Thanksgiving Day,
- 5) Christmas Day.

On these days offices and banks do not work. But other holidays are not national in the USA and not all the states celebrate them.

Thus in America people celebrate:

January 1st — New Year's Day.

On this day, families and friends meet for a meal. People usually **make promises** for the New Year. People say: "I will work harder" or "I won't tell lies this year." But they often forget these promises by January 2nd!

On New Year's Day there are big football games and parades. Not everyone can go to see them, so many people watch them on television. There is usually a parade in the morning and the football game is in the afternoon.

Third Monday of January — Martin [ˈmɑːtɪn] Luther ['lʊːθə] King's Birthday.

Martin Luther King was an important black leader [ˈliːdə] who wanted **equal rights** for black people. His work was very important. He was **killed** in 1968 and his birthday has become a **public** holiday since 1968.

February 14th — St. Valentine's Day.

Nobody knows much about St. Valentine. People call him the **saint** of love. On this day children write their names on cards [kɑːdz] with hearts [hɑːts] on them and give them to their classmates. Schoolchildren and older people give cards, presents and flowers to their boyfriends, girlfriends, husbands and wives. Some people do not put their names at the end of their cards because they want their name to be a secret.

Third Monday of February — President's [prezidents] Day

On this day students and pupils read about George [dʒɔ:dʒ] Washington [ˈwɒʃɪŋtən], Abraham [əˈbræhəmə] Lincoln [lɪŋkən] and other American presidents, George Washington was the first President of the USA. He was also a good soldier [ˈsouldʒə] and a very **honest** man.

February 29th.

Every four years February has an extra day. Tradition [ˈtrædɪʃn] says that on this day girls can ask boys **to go to the movies** or out to dinner. A girl can even ask a boy to marry her!

March 17th — St. Patrick's Day.

St. Patrick was an **Irish** saint, and St. Patrick's Day is very popular in cities where there are many people from **Ireland**. They are Irish Americans and they always celebrate this day. Green is the Irish colour and people often wear green on this day. If you don't wear green, someone may **pinch** you.

April 1st — April Fools' Day.

As you know people make jokes on this day and have a lot of fun. People celebrate this day in America in the same way they celebrate it in England. When you've made a joke on your friend you usually say: "April fool." Nobody is sure when or why this tradition began. Some people believe it began in France [frɑːns] in the 16th century. In 1564, the king of France decided to change the first day of the new year from April 1st to January 1st. Some people did not like it and celebrated the New Year on the first of April. They were "April's Fools", and other people made fun of them and played tricks on them. So it has been a tradition to celebrate this holiday for long.

1. Look, read and remember what holidays the Americans celebrate in winter and in spring.

Holiday	Date
1. New Year's Day	January 1st
2. Martin Luther King's Birthday	January, third Monday
3. St. Valentine's Day	February 14th
4. President's Day	February, third Monday
5. February 29th	February 29th
6. St. Patrick's Day	March 17th
7. April Fools' Day	April 1st

2. Look at the table of Exercise 1 and say what holidays in winter and in spring people celebrate in England and in America. (Lesson 6, Exercise 1 in the textbook can help you.)

3. Could you answer the questions?

1. What is special about New Year's Day in America?
2. Why do people in America celebrate Martin Luther King's Birthday?
3. What do children usually do on President's Day?
4. What can American girls ask American boys to do on the 29th of February? Do we have this tradition in Russia?
5. Why do people wear something green on St. Patrick's Day?
6. When and where did the tradition to celebrate April Fools' Day begin?

Exemple 8:

Structures familiales

Le texte donne des informations sur la structure de la famille française. Il s'agit là d'un aspect important de la conscience culturelle car les structures familiales et le rôle des divers membres de la famille, ainsi que leurs relations diffèrent souvent de manière considérable d'une culture à l'autre. Le texte est complété par une information visuelle. L'exercice débute par des questions de compréhension, mais incite ensuite les élèves à réfléchir au rôle de la famille, à le comparer à celui qu'elle a dans leur propre culture et à expliquer les différences qu'ils ont décelées.

Source:

Titre: C'est ça!
Auteur(s): Elaine Cullen, Isabelle Fortanier, Betty McMahon
Editeur: The Educational Company of Ireland
Pays: Irlande
Langue: français

12

La famille en France

- (a) Lis ce petit texte sur la famille en France et réponds aux questions.
 What do French families do together?
 Who sometimes minds the children on Wednesdays or during the holidays?
 What did you find out about the family in France?
 Is it the same in Ireland? Why?

Pour beaucoup de Français la famille est très importante. On mange souvent en famille le soir, on va souvent en vacances en famille, on invite sa famille, on parle en famille. On aime sa famille, on est bien en famille mais c'est parfois difficile aussi, et la famille est parfois un peu compliquée. Il y a bien sûr les familles avec un père, une mère, et un ou deux enfants. Mais il y a aussi des familles où les parents sont divorcés ou remariés. La famille, c'est aussi les grand-parents! Les grands-parents gardent souvent les petits-enfants quand ils ne sont pas à l'école, le mercredi ou pendant les vacances parce que les parents travaillent.



Exemple 9:

Aspects culturels: comparaison et opposition


L'exercice 2 est un bon exemple de la manière dont on peut utiliser une représentation graphique telle qu'un Diagramme de Wenn pour sensibiliser à la culture. Celui-ci présente l'avantage d'insister non seulement sur les différences entre les cultures, mais également sur les similitudes. En outre, cet exercice exige que l'élève s'implique activement dans le processus de comparaison, car il est invité à tracer son propre diagramme de Wenn. Ceci contribuera à son tour à la diversité d'opinions, car tous les élèves ne traceront pas le même diagramme.

Source:

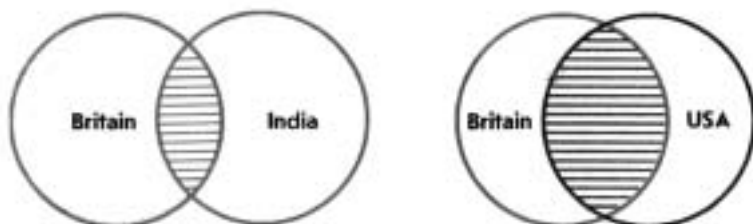
Titre: Happy English
Auteur(s): V. Kuzovlev, Lapa, Peregydova
Editeur: Prosveshschnye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais



COUNTRIES, CULTURES AND PEOPLE

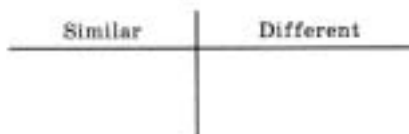
1.  When people from different countries meet one another they may think either that they are very much alike or different or not alike at all.



This is because the degree of shared culture varies. For example, Britain and the USA share more areas of culture than Britain and India. This can be illustrated using a Venn Diagram as follows:



2.   What would a Venn Diagram representing Britain and Russia look like?

1) Make two lists showing areas in which both countries are similar and different. Be specific. (Look through Link Lists in all units.)



- 2) Compare your lists with the class. Draw a Venn Diagram. Explain it.
3.   Compare Russia (Britain) with the country you know well. Draw a Venn Diagram. Do these cultures have more similarities or differences? (AB Unit 6, ex. 14.)

Exemple 10:

Diversité des cultures

Autrefois, les manuels avaient tendance à présenter un tableau monoculturel des pays où l'on parlait la langue vivante qu'ils enseignaient. Par exemple, ils présentaient généralement la Grande-Bretagne comme un pays habité essentiellement par des hommes blancs d'âge moyen appartenant à la haute société – ce que reflétait l'expression « l'Anglais type ». Il importe que les manuels s'efforcent de montrer que de nombreux pays sont peuplés de différents groupes ethniques, chacun apportant ses traditions, son code de conduite et son système de valeurs qui contribuent à façonner la société. Dans cet extrait, l'accent est mis sur certains groupes ethniques qui sont fortement représentés dans les villes de Grande-Bretagne. Dans l'exercice 3.1., les élèves sont invités à utiliser des stratégies de conjecture afin de se focaliser sur l'ensemble de ces groupes et trouver ensuite dans le texte certains détails sur les différents représentants de ces cultures.

Source:

Titre: Your Ticket to English
Auteur(s): D. Heindler, R. Ruber, G. Kuebel, A. Schuch, K. Sornig, H. Wohofsky
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

STEP 3

Finding out about immigrants in Britain • *Einwanderer in Großbritannien*

• 3.1 Guess where the people come from.

If you go to Britain you will meet people from many different nationalities. These pictures show that nowadays Great Britain has become the home for many people.

Have a look at the pictures and match the pictures with the texts.

The people in picture...

must be	from	India
are definitely (not)		Pakistan
can't be		Zambia
are probably (not)		the West Indies
could be		Italy
might be		Poland
		France



قائمہ کنندہ برائے شادی کی چیزیں
بمبئی اسٹورز

**Yorkshire's
"Asian" Wed-
ding
Costume
Specialists**

IMPORTERS OF THE FINEST
FABRICS TEXTILES & ACCESSORIES

- WEDDING GEMS - BEAUTIFUL SELECTION
- JEWELLERY FOR THAT SPECIAL DAY
- SAVANNAH PIERCING
- BEST PRICE BEST CHOICE

Bombay Stores
Tel. (0274) 720683/729173
Beechley Village, Sheehybridge PA1 3HJ (UK)





Mohammed N'ji comes from West Africa but has lived in London for many years. He is a very talented and entertaining speaker and on Sunday afternoon he attracts a large audience at Speaker's Corner in Hyde Park.

The city of Bradford has a large number of immigrants from India and Pakistan. Special shops like this one help Asians to celebrate weddings according to their own tradition.

Quentin Kynaston School is a multi-cultural school in London's St. John's Wood. 80% of the pupils are from ethnic minorities. Their parents or grandparents – or the pupils themselves come from more than 50 countries all over the world. More than 40 languages are spoken. Motto: "Learning before Teaching".

Georgia and Aristoteles Perakis have lived in London for 38 years. Their children and grandchildren were born there. Their eldest daughter married a Cretan fruit farmer and went back to the country of her parents' birth.

Mala and Raj Khan own a food shop in Small Heath, Birmingham. They sell mainly English food but you can also buy products that come from Pakistan, their native country.

Jane Peckham works for several restaurants as a cleaner. Her daughter Sarah goes to the Newton Grammar School. She wants to go to university and later be a maths teacher.

Kumarh Raghavan's parents left India in the fifties to get a job in a relative's warehouse. Kumarh was born in London. Now he is a clerk in the same warehouse his parents worked in. He goes to work by bus every day.

Exemple 11:

Sous-cultures

Dans cet extrait, les élèves prennent conscience du fait que la culture cible n'est pas le fait d'une société homogène, mais inclut en fait différentes sous-cultures. Par ailleurs, l'exercice 7 permet aux élèves d'activer les connaissances qu'ils possèdent déjà, de comparer la culture cible à leur propre culture et, surtout, d'essayer de comprendre comment les autres voient leur propre culture. Cet exercice les amène également à chercher à comprendre pourquoi les étrangers les voient de cette manière et pourquoi, à d'autres époques et en d'autres lieux, les gens s'habillent de manière différente.

Source:

Titre: Happy English
Auteur(s): V. Kuzovlev, Lapa, Peregydova
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

STREET STYLES

5. Usually fashions reflect people's values, feelings and beliefs.

- 1) How could people in Great Britain recognize hippies, punks or New Age Travellers in the streets of their towns? Choose the statements from those on page 161 to write a description to match each picture.



- They wore their hair long.
- They loved extravagant dresses and hairstyles.
- They usually wore scruffy (untidy) clothes.
- They used to wear lots of rings, bracelets and bells.
- They prefer to be free and not to work.
- They loved wearing long robes or dresses and flares (wide trousers).
- They like to wear their hair long with lots of colour threads in it.
- They pierced (прокалывали) their noses and ears with pins.
- They wore sandals or walked barefoot (without shoes).
- They wear old black denim jeans.
- They had brightly dyed hair.
- They carried flowers.
- They love wearing wooden clogs (boots on wooden sole) or boots.
- They show off their independence in wearing silver earrings and sometimes nose-rings.
- They are antifashion: they prefer wearing old clothes or making their clothes.



Hippie

- 2) Read out the descriptions for your classmates to see if they would recognize hippies, New Age Travellers and punks in the streets of London according to your descriptions. (reading aloud)
6. Look through the texts and pictures of this section and say which period of British history you would like to live in and which clothes you would like to wear. Why?
7. **IN YOUR CULTURE** Look at the picture made by someone who doesn't seem to know the history of Russian fashion very well. The picture is dated — the 1970s. Tell the class if everything is OK with it. Who can find more discrepancies (несовпадения)? (interpreting a picture)

It can (can't) be the 1970s.
 People didn't wear ...
 They used to wear ...
 It was not trendy ...
 ... was/were in fashion ...
 People loved wearing ...
 Besides ...



Catégorie 2: compétences socioculturelles (savoir-faire)

L'acquisition de connaissances sur la culture étrangère par le biais de la langue en tant que moyen de communication et de la langue en tant qu'expression d'une culture fournira à l'apprenant un fondement à partir duquel développer ses compétences socioculturelles. Les exemples extraits de manuels illustrent à cet égard une diversité d'approches. Il faut bien comprendre que l'apprentissage de la manière de se comporter dans une culture étrangère est un processus et requiert donc une approche évolutive. Il ne s'agit pas simplement de transmettre des connaissances ou un ensemble de modes de comportement. L'acquisition de compétences socioculturelles doit être le résultat d'une interaction avec la culture étrangère orientée vers ce processus et les élèves doivent avoir la possibilité de s'y engager avec leurs propres connaissances acquises au sein de leur propre contexte culturel. A l'aide de nouvelles informations et par le biais de diverses tâches interactives, leur compréhension de la culture étrangère et leurs compétences socioculturelles se développeront. Il importe de ne pas oublier que les apprenants interprètent la culture étrangère individuellement et que leur interprétation sera un facteur déterminant de la manière dont ils percevront la culture cible. Les tâches qui feront de ces interprétations individuelles des thèmes de discussion en classe favoriseront la réflexion sur la culture cible et la prise de conscience de cette culture, ainsi que de la propre culture de l'apprenant et développeront ainsi progressivement les compétences socioculturelles. Savoir se comporter dans une culture étrangère, ce n'est pas seulement savoir imiter des actions appropriées dans des situations données, c'est aussi être reconnu en tant qu'individu.

Exemple 12:

Codes de conduite

L'exemple porte sur les bonnes manières à table dans différentes régions du monde. Les élèves reçoivent d'abord des informations factuelles sur différents comportements à table et sont ensuite invités à remplir les cases vides d'un encadré avec les informations recueillies. Dans l'exercice 2, on leur demande de rédiger une description des bonnes manières à table dans leur culture d'origine, ce qui les amène à activer des connaissances acquises. Par ces exercices, les élèves découvrent les habitudes d'autres peuples et apprennent également à être sensibles à la différence.

Source:

Titre: Pathway to English
Auteur(s): E. Comisel, R. Popovici (initiateurs du projet) et al.
Editeur: Oxford University Press
Pays: Roumanie
Langue: anglais

LESSON 4 Your scrapbook



Table manners around the world



- 1 Read the text. In your project groups complete the table below for your scrapbook.

In **Iran**, at meal times, villagers gather around a central dish or tray on the floor. Everyone washes before eating and then takes food with the right hand only. They help themselves from the side of the tray nearest to them. Throughout the meal, they remain in a kneeling position. In Iran, when you finish a meal, it is good manners to lick your fingers.

The **French** think it is impolite not to carry on a conversation at the dinner table.

In **Mongolia** it is polite to lick the bowl from which you have eaten.

Indians, and some **South Sea Islanders**, burp at the end of a meal. This is the same as saying "Thank you, the food was excellent."

The **Japanese** think it is impolite to talk very much at mealtimes. So do **Chinese** people.

In **Britain** it is polite to ask permission to leave the table after a meal, especially in the case of children.

.....	... villagers gather around one dish on the floor and, in a kneeling position, each person eats with the right hand only. At the end of the meal, they lick their fingers.
In Mongolia
.....	... it is bad manners to talk too much at meal times.
In France
.....	... it is polite to ask permission to leave the table after a meal.
In Alaska and the South Sea Islands
.....

- 2 Use the following ideas to write a six sentence paragraph about table manners in Romania. Stick the paragraph in your scrapbook.

- meals and 'typical' dishes and drinks in Romania
- how you lay the table
- places at the table
- what you are not allowed to do at mealtimes
- what you do at the end of a meal

Exemple 13:

Critères de l'humour

L'humour n'est pas un élément très fréquent dans les manuels destinés à l'apprentissage des langues vivantes. Cet exemple est intéressant non seulement parce qu'il est rare, mais aussi parce qu'il suscite la curiosité des élèves à propos de la subtilité des éléments linguistiques et culturels qu'implique l'humour. Il présente certains exemples de plaisanteries en langue étrangère auxquels les élèves doivent réagir. Ils sont ensuite invités à réfléchir aux plaisanteries qu'ils connaissent et à imaginer laquelle de ces plaisanteries ferait le plus grand effet sur des étrangers; ils sont bien évidemment invités à expliquer ce qui fait rire les gens appartenant à une culture différente et pour quelle raison. Les élèves sont également invités à raconter des plaisanteries et donc à apprendre comment le faire.

Source:

Titre: Happy English
Auteur(s): V. Kuzovlev, Lapa, Peregydova
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

6. *The British are reputed to have a good sense of humour, aren't they?*



1) Here are some jokes. Do you find them funny?

□ — Daddy, they say that Julius Caesar* could do three things at once (cпaзы) and he did all of them well!

— Ha, forget about Julius Caesar! I can do five things at once. I can read a newspaper, listen to your Mum, drink beer, watch TV and sleep at the same time!

□ The teacher is asking an arithmetic question:

— Frank, you found three dollars in your right pocket and two dollars in your left pocket. What would you have?

— I'd have somebody else's trousers on.

□ The teacher is asking a geography question:

— Mary, where is the English Channel (канал)?

— I don't know. We can't get it on our TV.



2) What joke or anecdote would you tell your foreign guests? Practise in pairs, then tell the whole class. Who told his/her joke in the funniest way?

7. *Here are some proverbs and quotations (цитаты) from famous writers that supposedly characterize Britain and its people.*



1) How do they characterize Britain and the British?

My home is my castle.

If you want to eat well in England, eat three breakfasts.

*(W. Somerset Maugham)**

I don't desire (желать) to change anything in England except the weather.

*(Oscar Wilde)**

An Englishman, even if he is alone, forms an orderly queue of one.

*(George Mikes)**



2) Think of proverbs and quotations in your own language which describe your country and people. Try to find English equivalents to them.

Exemple 14:

Symboles associés à la culture

Les couleurs ne dénotent pas seulement un concept visuel, mais font également partie d'un système de symboles comportant certaines connotations et valeurs qui varient d'une culture à l'autre. Elles peuvent donc être utilisées à profit pour favoriser la réflexion et le débat sur les différences. L'information qu'elles apportent amène les élèves à s'interroger sur la signification des symboles qu'ils connaissent et à apprendre à accepter que d'autres cultures perçoivent et se représentent le monde différemment.

Source:

Titre: Pathway to English
Auteur(s): E. Comisel, R. Popovici (initiateurs du projet) et al.
Editeur: Oxford University Press
Pays: Roumanie
Langue: anglais

LESSON 4 Your scrapbook

Colours influence people all over the world



- 1 Read the text. In your project groups, discuss the things that surprise or interest you most.

Colours have different meanings and uses in different parts of the world depending on the **significance** people attribute to them. **Black**, for example, is associated by most people with **death** and **evil**, and **white** with **innocence**, **purity**

and **good**. However, in many Oriental cultures, **black** is good and **white** is evil. Thus, **white** is the symbol of **purity** to some people and of **mourning** to others. **Black cats** are **unlucky** in England.



RED is the colour of **fire**. It helps to get things moving. It reflects **passion** and **anger** to some and **vitality** to others. In China, red is a lucky colour for brides.



YELLOW is the colour of the **sun**. It is a joyful and musical colour. In many countries, yellow can represent **fear**, **money** or **jealousy** depending on where on the globe you are. In some parts of the world it is associated with **fertility**.



BLUE is the colour of the **sky**. It is a spiritual and intellectual colour. In Africa blue symbolizes **youth**, while in America this is the colour of **sadness**. In some countries blue is thought to guard against the evil eye.



GREEN is the colour of **leaves**. It is a harmonious colour. It symbolizes **growth** in nature. It is also a peaceful colour which can make you feel calm and relaxed. It stands for **life** in some cultures, while in others it symbolizes **inexperience** and **envy**.

A preference for one colour or another is also determined by the **cultural patterns** of the community people belong to. Green, blue and red, for example, are popular in England. That is why in English there are many words for different shades of these colours, e.g. *royal blue*, *navy blue*, *Oxford blue*, *Cambridge blue*, *sky blue*, etc.

Americans use combinations of specific colours for some of their holidays.

HOLIDAY	Halloween	Thanksgiving	Christmas	Easter
Symbolic colours	orange black	yellow red	red green	red & yellow green

- 2 Write an article on colours to send to a school magazine abroad. Refer to:
- the meanings of colours around the world and the relationship between colours and cultural customs in Romania (e.g. wedding and burial customs)
 - the colours associated with our national flag and costumes, traditional pottery, embroidery (table runners), and buildings in Romania or your part of the country.
- Put the article in your scrapbook.

Exemple 15:

Parenté et formes linguistiques appropriées

L'arbre généalogique est une représentation graphique utilisée pour présenter les formes linguistiques maltaises applicables au domaine des relations familiales et permettant de faire référence aux personnes et de les identifier. Par cet exercice, les élèves découvrent certaines nouvelles manières dont les cultures perçoivent le monde au niveau des relations humaines et comment cette perception se traduit dans leur utilisation de la langue cible. Ce type d'exercice devrait inciter les élèves à approfondir leurs connaissances sur ces usages de la langue et à compléter le panorama culturel, afin de pouvoir décoder et codifier les formes appropriées de la langue dans la langue cible.

Source:

Titre: Merhba Bik
Auteur(s): Antoinette Camilleri
Editeur: Colour Image
Pays: Malte
Langue: maltais

F'Malta, speċjalment fl-irbula, inħobbu nirreferu għan-nies bil-laqam tagħhom.

In some areas in Malta, people still refer to each other by nickname or by reference to other family members, as in the following examples:

Dik it-tifla minn ta' l-Isfar. Joqogħdu l-Imqabba.

Dik minn tat-Turi.

Dak minn ta' l-Aħmar.

Dawk ta' l-Iswed.

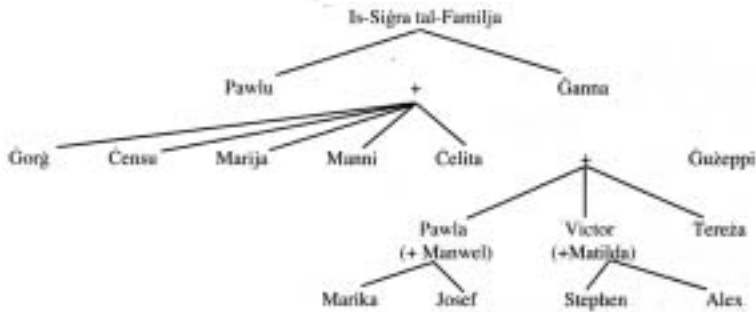
Il-laqam tagħhom tal-Qubbaġd.

Dawk ta' Testaferrata.

Dik tiġi t-tifla tal-Baroni Inguanez.

Il-mara tiegħu tabiba.

Iz-Zija ta' Marta qassis.



Marika u Josef huma ahwa.

Huma wlied Pawla u Manwel.

Pawla, Victor u Tereza huma wlied Ċelita u Gużeppe.

Ċelita tiġi bint Pawlu u Ganna.

Pawlu u Ganna jġu l-bużnanniet ta' Marika.

Ċelita u Gużeppe huma n-nanniet ta' Marika.

Pawla u Manwel huma l-ġenituri ta' Marika.

Tereza tiġi z-zija ta' Marika. Hija armla.

Victor iżżewweġ lil Matilda u għandhom żewġ itfal, Stephen u Alex.

Stephen u Alex huma ahwa u jġu l-kuġini ta' Marika u Josef.

4. Issa se niltaqghu mal-familja Bonnici.



Il-familja Bonnici hi maghmula minn erba' persuni. Il-missier jismu Philip u ghandu tletin sena. Il-mara tieghu jisimha Anna u ghandha hamsa u ghoxrin sena. Issa ilhom miżżewġin sitt snin u ghandhom żewġ itfal, Odette ta' tliet snin u Mark ta' hames snin. Dan l-ahhar il-familja Bonnici marret toqghod go dar ġdida l-Mosta. Philip jahdem ma' agenzija privata ta' l-ivvjagġar waqt li Anna tahdem id-dar. Odette u Mark ihobbu jilaghbu.

Aghżel it-tajba

1. Fir-ritratt hemm (l-omm, in-nanna) mat-(tfal, neputijiet).
2. Il-familja Bonnici maghmula minn (sitta, erba') persuni.
3. Is-Sur u s-Sinjura Bonnici (ghandhom, joqoghdu) żewġ itfal.
4. Philip u Anna ilhom (miżżewġin, ahwa) sitt snin.
5. It-(ġenituri, tfal) ihobbu jilaghbu.
6. (Anna, Odette) tahdem id-dar.
7. (Philip, Mark) jahdem ma' agenzija privata ta' l-ivvjagġar.

5. Staqsi lil shabek

1. Kemm-il solar ghandek?
2. Fejn toqoghdu?
3. Kif inhi d-dar taghkom?
4. Kemm ghandkom kmamar?
5. Liema kmamar ghandkom?
6. Fejn qiegħda d-dar?

Exemple 16:

Conventions culturelles

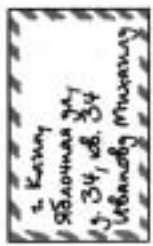
Les élèves sont souvent surpris de découvrir que des aspects ordinaires, quotidiens de leur propre culture, qu'ils considèrent comme allant de soi, sont exprimés différemment dans d'autres langues. Les enveloppes pour l'envoi du courrier constituent un bon exemple de ce genre de différences. Par exemple, une adresse rédigée en russe commencera par le nom de la ville et se terminera par le nom du destinataire, tandis qu'en anglais, l'ordre est inversé. Le fait d'être confrontés à ce genre d'informations sensibilisera les élèves à certaines différences fondamentales et leur fera également acquérir certaines compétences socioculturelles sur la manière d'écrire aux gens.

Source:

Titre: English IV, V
Auteur(s): Olga Afanasyeva, Irene Vereschagina
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais

9. Look at the letters. Say in English where Boris, Nelly, Michael, Victor and Peter live.

Example: Boris lives at number 16 Leninsky Road, Petrosskaya Road.



8. Look at the pictures and put Mr, Mrs, Miss, and Ms before the following surnames:

1. ... Brown, age 21, not married.



2. ... White, age 65, married.

3. ... Green, age 17, not married.



4. ... Barlow, age 40 (no information if she is married or not).



5. ... Bentley, age 31, married.

LOOK, READ AND REWRITE

	First name	_____
	Surname	_____
	Address	_____
	Flat	_____
	House No	_____
	Street	_____
City/Town	_____	
Country	_____	

Catégorie 3: attitude (savoir-être)

L'apprentissage d'une langue étrangère est souvent considéré comme un moyen automatique de parvenir à une meilleure compréhension des autres et à une plus grande tolérance à leur égard. Comme nous l'avons souligné dans l'article d'introduction, ce n'est pas toujours le cas. Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, les apprenants en langues vivantes ont souvent une vue schématique et stéréotypée de la culture cible. Les manuels peuvent mettre en question ces schématisations que les élèves développent dans leur tentative de maîtriser la culture étrangère. Comme le démontrent certains des exemples qui suivent, ils peuvent y parvenir en présentant des textes illustrant des attitudes stéréotypées de la culture cible et de celle de l'apprenant. Celui-ci prend alors conscience de ces schématisations qui peuvent faire l'objet de débats. En outre, ces attitudes peuvent être remises en question en invitant les apprenants à accomplir des tâches dans lesquelles il leur faut être en interaction avec la culture étrangère, par exemple en s'identifiant à ses membres. Ayant pris conscience de ce que les membres de la culture cible ont les mêmes attitudes stéréotypées, ils pourront transcender cette schématisation et s'éveiller à la culture.

Exemple 17:

Stéréotypes

Dans cet exemple, les apprenants sont invités à étudier un texte authentique extrait d'un manuel destiné à de jeunes anglais, qui présente une vue stéréotypée de leur propre pays. Le texte et les tâches devraient leur permettre de prendre conscience des idées schématiques que les étrangers ont de leur propre culture. Ils sont ainsi amenés à mieux comprendre combien il est désagréable d'être représenté par des clichés, ce qui peut remettre en question leur propre schématisation de la culture étrangère. Grâce à des tâches qui les invitent à présenter certains aspects de leur propre pays, ils sont mieux armés pour présenter leur culture aux utilisateurs de la langue cible.

Source:

Titre: Point of View
Auteur(s): Tormod Smedstad
Editeur: Det Norske Samlaget
Pays: Norvège
Langue: anglais

In Scandinavia

Here is what an English book for schoolchildren says about Scandinavia:

Far up in the North are the Scandinavian countries of Finland, Sweden and Norway.

Scandinavia has cold, snowy winters. Ice covers the lakes and ponds. Sometimes the sea freezes over too, so people drill holes in the ice when they go fishing. They get out their sledges and skates and hundreds of people take part in cross-country ski races.

Summers are warmer. Holiday-makers drive out of town to the lakes and the forests. They take hot steam baths called saunas inside a wooden cabin. To cool off, they go swimming in the lake.

Talk 1

Where in Scandinavia will you find saunas?
Is there anything wrong in this article?

Write 2

a Write five words that you would use to describe

- summer in Norway
- winter in Norway

b Make a poem where you use one of the word-groups



Exemple 18:

Stéréotypes

Cet exemple commence par présenter des stéréotypes et sensibilise les élèves à ce que les étrangers attendent de leur propre comportement. Dans les tâches présentées ici, les élèves doivent comparer leur culture à l'autre culture, utiliser différents supports et systèmes de symboles (exercice 2.1a) pour comparer et opposer les deux cultures et pour compléter le panorama culturel. Les indications obtenues en insistant sur certains aspects de la propre culture des élèves peuvent ensuite être utilisées comme tremplin pour étudier la culture britannique.

Source:

Titre: Happy English
Auteur(s): V. Kuzovlev, Lapa, Peregydova
Editeur: Prosveshschenye
Pays: Fédération de Russie
Langue: anglais



MY COUNTRY AT A GLANCE

MEETING BRITISH GUESTS

1. **1)** Solve *day* British or other foreign students may come on a visit to your city. *Most probably they'll visit your school. Then you'll have a good chance to speak English. Find out what part of the country your British guests are from.*



2. **1)** a) What would you tell your British guests about your country/region? Using different books, maps, etc. prepare interesting and useful information about the geographical position, population, people, symbols, etc. of your country/region.



- b) The British guests prepare questions which they would like to ask the Russian hosts about their country.



- 2) a) Introduce the information about your country to your British guests.

- b) Answer their questions about your country/region.

3. **1)** Students from British schools are asked a question: "How do you imagine Moscow?" Read some of their answers in the magazine "Together".



"I imagine Moscow as having cowboys,* with a lot of mountains and villages."

"In Moscow everyone wears black furry hats and long black coats."

"I imagine Moscow as a great wonderful city to live in. The children are very lucky to live there."

"I imagine Moscow as a poor country and not free for what the people want to do."

4. The first unit of this textbook is called "Britain and its people at a glance". It was impossible to tell you everything about this country and its people. What other facts would you like to know?



- 3) Write down questions you'd like to ask a Briton. Arrange them in the following groups:

Types of questions	about the country	about the people	about the language	other questions
Direct				
Assumption				
Comparing				

- 2) Give your questions to another group to answer.

- 3) How would you answer the similar questions about your country?




Exemple 19:

Stéréotypes

Par le biais d'un texte oral, les élèves découvrent combien les jeunes de la culture cible savent peu de choses à leur sujet et sur leur pays. On leur présente des stéréotypes de leur propre culture vue de l'extérieur. Les apprenants réfléchissent rarement au fait que les étrangers les connaissent peu. Ils sont ensuite confrontés à leur propre perception stéréotypée et au peu de connaissances qu'ils ont de la culture cible. Ils peuvent ainsi comparer les clichés et donc prendre conscience des leurs. Ils sont ensuite confrontés aux vues stéréotypées des étrangers vivant dans leur pays, dans un contexte de deuxième langue, dont certaines sont difficilement compréhensibles. Le fait d'avoir à chercher les raisons de telles vues stéréotypées leur donne l'occasion de voir leur propre culture d'un regard critique. Cela leur permet également de comprendre comment naissent les stéréotypes et de reconnaître leurs propres schématisations lorsqu'ils sont confrontés à la culture étrangère.

Source:

Titre: Search
Auteur(s): Anne-Brit Fenner, Geir Nordal-Pedersen
Editeur: Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Pays: Norvège
Langue: anglais

 **Task 1** Make a list of the facts about Norway that these pupils come up with.




William

William: Not much – the capital, Oslo, that's about it. I know they were doing well in the football some years ago. Top of their group. It's in Scandinavia – with Finland, Sweden and Denmark. They are not in the EU.



Jane

Jane: I don't know a lot. It's north-east of here. I can remember a bit about the Vikings and Norway which we did at school last year. The Vikings sailed to England and they took over most of England – a few parts of England – which were ruled by the Celts. And King Alfred the Great – I can't remember whether he was Celt or Viking.


-  Task 2 Write down what you know about Great Britain. Form small groups and compare texts. List the facts you have in your group and read them to the class.

B What are Norwegians like?

Here are some statements made by foreign students who have recently immigrated to Norway. Most of these students come from countries outside Europe.

Norwegians:

- drink too much
- smoke too much
 - especially the women
- drink milk and eat potatoes
- eat a lot of sweets and drink coffee
- go skiing in winter
- are fond of eating
- are not very polite
- are mean
- are tall and blond
- wear jeans
- wear clothes in many different colours

-  Task 3
- a In groups discuss what these foreign students say about Norwegians. Why do you think they have made these statements? Is it possible to say what other nationalities are like?
 - b Is our knowledge of other people just as stereotyped? Make two lists, one of what you think is typically English and one of what is typically American. Discuss in class.

Exemple 20:

Empathie

Cet exemple permet aux élèves d'imaginer ce que peut être la vie dans une culture étrangère, mais aussi ce qu'est la vie en période de guerre. Il les amène à comprendre et à expliquer comment la guerre affecte la vie des peuples et modifie leur conception de la vie. Les questions sont destinées à favoriser l'empathie, un aspect capital de la sensibilisation à la culture. La perspective historique de cet extrait est également un aspect important de cette sensibilisation, car les événements qui se produisent dans un pays ne se comprennent souvent que replacés dans leur contexte historique.

Source:

Titre: English across the Curriculum Series
Auteur(s): Stuart Simpson, Irmtraud Kuchl
Editeur: Österreichischer Bundesverlag
Pays: Autriche
Langue: anglais

- ② If you had been a child during the Second World War in Great Britain, you would have been evacuated from the large cities to a safe place in the country. Why?

③ **SOURCEWORK**

Look at the picture of a child being evacuated in 1939. Describe the scene.

- Where is the child?
- The child is carrying three objects. What are they?
- Why must the child carry these three objects?
- How do you think the child is feeling?
- Who is the person carrying the child?
- How do you think he is feeling?



- ④ This newspaper article describes what the children had to do when they were evacuated to the country.

- How many "useful tasks" are described?
- Which of the "useful tasks" were directly involved with the war?
- Why did the children have to collect bones, metal, rags, etc?

The children are covering a wide range of useful tasks – protecting windows against blast, removing ration coupons from the local grocer, tidying the village street, darning socks for the soldiers, looking after babies, carrying meals to the harvest field, making signalling flags for soldiers, and digging tank-traps, cleaning Home Guard rifles, thatching a hayrick, sheep-dipping, hoeing turnips, driving cattle, milking and dairy work, harvesting.

The children have collected over 4000 lb. of bones and an incredible amount of metal, rags, jars, bottles, tinfoil, paper, and cardboard; the aluminium alone filled five sacks.

- ⑤ Now imagine you were the child of the soldier who wrote the letter in the previous unit. Write a letter to your Daddy and describe what you are doing and how you are feeling.

Exemple 21:

Etude des attitudes face à l'altérité

Cet exercice aborde la question de la différence en général à divers niveaux et amène les élèves à étudier leur propre attitude face à l'altérité. Il procède par le biais d'un QCM ou d'un questionnaire auxquels les élèves sont certainement habitués par la lecture de magazines pour les jeunes; aussi débute-t-il en se plaçant dans leur monde. Etant axé non seulement sur « l'altérité culturelle », mais également sur d'autres sources de conflits, il constituera un bon point de départ pour un débat plus large sur le degré de tolérance des élèves face à la différence, de quelque ordre qu'elle soit.

Source:

Titre: Pathway to English
Auteur(s): E. Comisel, R. Popovici (initiateurs du projet) et al.
Editeur: Oxford University Press
Pays: Roumanie
Langue: anglais

LESSON 2 It's my life

- 1 Answer the quiz and check your tolerance level.

HOW TOLERANT ARE YOU?



- 1 **If you meet somebody from a different religion:**
 - a) are you friendly?
 - b) do you ignore them?
 - c) do you try to understand them?
- 2 **If you go to a foreign country:**
 - a) do you try to speak the language?
 - b) do you think there is nothing worth appreciating?
 - c) do you try to understand the culture?
- 3 **If you meet somebody with a different hobby:**
 - a) do you want to know more about it?
 - b) do you tell them it is a waste of time?
 - c) do you want to try it yourself?
- 4 **If a new student who has succeeded in the Olympiad comes to your class:**
 - a) are you willing to sit next to them?
 - b) are you worried about your own reputation?
 - c) are you happy to share books and ideas with them?
- 5 **If you meet somebody with opinions completely different from yours:**
 - a) do you engage in discussions to try to change their ideas?
 - b) do you start a fight?
 - c) do you accept that everybody has a right to their own opinion?

Tolerance level:

If you have mainly (c) answers, you are tolerant.
If you have mainly (a) answers, you are quite tolerant but you should keep trying.
If you have mainly (b) answers, you should rethink your attitude.



- 2 a Read and find six things which show how this girl's life is different from yours.



It's my life

Muslims are people who follow the religion of Islam.

This was founded in the seventh century by the Prophet Muhammad.

While Christians live according to the Bible, Muslims practise the teachings of their own holy book, the Koran.

Religion and language

Nine-year-old Arusha, who lives in England, goes to the mosque four times a week to learn Arabic. As a Muslim she should learn to read the Koran which is

printed in this language. Once she knows Arabic she needn't go to the mosque so often. During mosque lessons Arusha learns more about her religion. Recently she was asked to write an essay on Muhammad's life and read it to the class. Arusha goes to a multi-cultural school where most of her friends are Asian. As well as English, Arusha also speaks Urdu and Punjabi.

Cover up

In very strict Muslim countries, women mustn't show their faces and usually cover them with veils. In Britain, Muslim women needn't wear these veils. They are allowed to dress in Western style as long as