

Emilie VIRET-THASINIPHONE

MEMOIRE DE MASTER 2



Projet collectif de création d'un dispositif d'apprentissage médiatisé pour l'enseignement du FLE aux enfants : conception pédagogique de l'application « A l'école de la Francophonie »

Sous la direction de **Mme Filomena CAPUCHO**

**Projet collectif de création d'un dispositif
d'apprentissage médiatisé pour l'enseignement du
FLE aux enfants : conception pédagogique de
l'application
« A l'école de la Francophonie »**

Pour plus d'informations :

- Site web du projet : <http://www.ecoledelafrancophonie.com/>
 - > En cours de refonte complète vers : <http://prof.ecoledelafrancophonie.com/>
 - Blog Emilie VIRET-THASINIPHONE : <http://www.emilieviret.wordpress.com/projet/>
 - Article dans *Le français dans le monde* (FDLM) n°379 : « *Technologie et Francophonie pour les plus jeunes apprenants* », par Emilie VIRET-THASINIPHONE, janvier 2012, p.30-31.
 - Rapport de stage : *Montage du projet TICE « A l'école de la Francophonie »*, par Emilie VIRET-THASINIPHONE, août 2012.
-

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION.....	7
I. Cadre théorique	9
I.1. Comment apprend-on ?	9
I.1.1. La théorie behavioriste	9
I.1.2. Les théories constructivistes et socioconstructivistes	10
I.1.3. Les théories cognitivistes et sociocognitivistes	10
I.1.4. Les liens entre ces différentes théories	11
I.2. Comment enseigne-t-on les langues étrangères ?.....	12
I.2.1. L'approche communicative.....	13
I.2.2. La perspective actionnelle.....	13
I.2.3. L'approche interactionnelle	13
I.2.4. L'approche interculturelle.....	15
I.3. Comment les enfants de 8 à 12 ans apprennent-ils ?	16
I.3.1. Les stades du développement de l'enfant	16
I.3.2. Les enfants et l'apprentissage des langues.....	17
I.3.3. Les facteurs de la motivation des enfants	18
I.3.4. Les attitudes des enfants vis-à-vis du matériel et de la démarche pédagogique.....	18
I.4. Quelle valeur ajoutée les TICE apportent-elles à l'enseignement/apprentissage des langues ?...20	
I.4.1. Les TICE : effet de mode ou intérêt réel ?	20
I.4.2. Les apports réels des TICE	20
I.4.3. Les apports des jeux vidéo éducatifs ou serious games.....	21
I.4.4. Les enfants d'aujourd'hui et les TICE : un défi du système éducatif moderne.....	23
I.5. Recommandations pour l'enseignement des langues étrangères aux enfants	24
I.5.1. Se préoccuper de l'aspect affectif et du rôle que la langue étrangère peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant	24
I.5.2. Privilégier un mode d'apprentissage ludique et non explicite.....	25
I.5.3. Responsabiliser l'enfant dans son apprentissage : pour une pédagogie active et individualisée	26

II. Expérimentation	28
II.1. Présentation du projet « A l'école de la Francophonie ».....	28
II.1.1. Résumé du projet	28
II.1.2. Contexte de mise en place du projet.....	28
II.1.3. Objectifs du projet.....	30
II.1.4. Public cible.....	30
II.2. Réalisation collective.....	31
II.2.1. Objectifs d'un travail collaboratif.....	31
II.2.2. Des compétences complémentaires	33
II.2.3. Modalités de travail en commun.....	33
II.2.4. Etapes de conception.....	34
II.3. Scénarisation pédagogique	35
II.3.1. Philosophie du projet.....	35
II.3.2. Progression et compétences visées	36
II.3.3. Mode d'évaluation des compétences	38
II.3.4. Type d'utilisation.....	41
II.4. Scénarisation médiatique.....	41
II.4.1. Fonctionnalités générales	41
II.4.2. Graphisme et animations	42
II.4.3. Prise de son et design sonore.....	42
II.4.4. Développement	43
III. Analyse	44
III.1. Du point de vue de l'élève.....	44
III.1.1. L'outil se préoccupe-t-il de l'aspect affectif et du rôle que la langue étrangère peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant ?.....	44
III.1.2. L'outil privilégie-t-il un mode d'apprentissage ludique et non explicite ?	47
III.1.3. L'outil permet-il de responsabiliser l'enfant dans son apprentissage et propose-t-il une pédagogie active et individualisée ?	48
III.2. Du point de vue de l'enseignant.....	50
III.2.1. L'outil apporte-t-il une réelle valeur ajoutée à l'enseignement ?	50
III.2.2. L'outil ne nécessite-t-il pas un investissement trop important de la part de l'enseignant ?	51

III.2.3. L'enseignant se sent-il à l'aise face à l'outil ?.....	52
III.3. Du point de vue de l'institution.....	52
III.3.1. L'outil est-il soutenu par les autorités institutionnelles ?	53
III.3.2. Les établissements sont-ils suffisamment équipés pour garantir l'utilisation de l'outil ?	53
III.3.3. L'accès à l'outil est-il aisé ?	54
III.4. Orientations pour la suite du projet.....	54
III.4.1. Accompagner l'utilisation de l'outil dans les établissements et évaluer sa pertinence....	54
III.4.2. Développer le matériel complémentaire.....	55
III.4.3. Développer le niveau 2 dans une perspective plus actionnelle et pour un public plus large	55
III.4.4. Obtenir des soutiens institutionnels et labels qualité.....	56
CONCLUSION.....	57
BIBLIOGRAPHIE.....	58
ANNEXE 1 – Liste des partenaires du projet « A l'école de la Francophonie ».....	62
ANNEXE 2 - Référentiel de compétences pour le niveau A1.1	80
ANNEXE 3 - Fiches personnages.....	82
ANNEXE 4 – Tableau des contenus (extraits).....	89
ANNEXE 5 – Synopsis (extraits).....	92
ANNEXE 6 – Activités (extraits).....	95
ANNEXE 7 – Exemple d'utilisation de captures d'écran comme support pour la compréhension écrite.....	100
ANNEXE 8 – Article publié dans « Le français dans le monde » n°379, janvier-février 2012.....	101

REMERCIEMENTS

Pour commencer, nous souhaiterions remercier Filomena Capucho qui a accepté de diriger ce travail ainsi que pour ses suggestions, conseils et encouragements.

Un grand merci à Toma Danton, illustrateur de génie, qui a su donner forme et vie à nos idées. Merci également à Dimitri Galitzine et Benoît Verger, ainsi qu'à tous les membres des équipes pédagogiques de nous avoir fait confiance et de nous avoir accompagnée dans cette aventure.

Enfin, un grand merci à Pascale Levacher et Léonore Léauté pour leur relecture avisée et leur soutien au cours de ces semaines de réflexion intense et de rédaction laborieuse.

INTRODUCTION

C'est en novembre 2010 que l'aventure de « A l'école de la Francophonie » a démarré. Partant du constat selon lequel les méthodes de français langue étrangère (FLE) actuellement disponibles sur le marché ne sont pas réellement adaptées au jeune public laotien qui se reconnaît mal dans les décors et situations proposés, nous avons tenté de concevoir une méthode plus apte à susciter l'intérêt et la motivation des apprenants asiatiques. Nous avons pour cela imaginé un scénario d'apprentissage qui prendrait la forme d'un dessin animé interactif et qui s'inscrirait dans une approche de l'enseignement/apprentissage à la fois plus ludique et plus moderne.

Notre démarche, largement « artisanale » au sens où l'entend Nicolas Guichon dans son ouvrage sur les langues et les TICE (2006, p. 23), a été le point de départ d'une réflexion pédagogique originale qui a rassemblé pendant une année une trentaine d'experts de l'enseignement et du FLE, issus de 18 établissements répartis dans les 9 pays partenaires du projet (Laos, Cambodge, Vietnam, Inde, France, Sénégal, Canada, Brésil et Pérou). Cette réflexion a débouché sur une application multimédia destinée à l'enseignement du FLE aux enfants de 8 à 12 ans, application qui sera disponible en ligne à la fin de l'été 2012.

Le projet « A l'école de la Francophonie » étant destiné à améliorer les compétences de notre public cible, il convient de s'interroger sur l'efficacité potentielle de cette future application numérique eu égard aux différentes théories qui ont été produites sur l'apprentissage et sur les dispositifs multimédias comme outils de médiation pour l'apprentissage des langues. Bien qu'elle intervienne tardivement dans le processus de conception de l'application, cette analyse devrait néanmoins être utile et nous permettre, si besoin est, de réorienter et/ou de compléter le projet pour en corriger les failles.

En ce sens, ce travail est une contribution théorique et méthodologique à l'enseignement médiatisé du FLE aux enfants de 8 à 12 ans. Il vise à étudier la valeur ajoutée qu'un dispositif d'enseignement/apprentissage médiatisé peut apporter à un enseignement classique à partir d'un exemple, celui de l'outil mis en place dans le cadre du projet « A l'école de la Francophonie ». Il s'agira donc de porter un regard critique sur l'application qui est en cours de réalisation et d'en analyser les points forts et faibles.

Selon Muriel Grobois (2006, p. 12) « élaborer un didacticiel, aussi peu ambitieux soit-il, ne peut se réduire à de l'empirisme ou de l'intuition et suppose, entre autres, d'examiner les théories d'apprentissage sous-jacentes. ». Il convient d'admettre que c'est là notre premier point faible

puisque notre approche est jusqu'ici restée largement empirique et ne repose que sur une théorie didactique implicite largement fondée sur diverses constatations effectuées sur le terrain. Pour autant, faut-il considérer qu'une démarche qui met l'accent sur le produit fini plutôt que sur la production d'hypothèses et leur vérification est nécessairement fautive ? Si nous nous plaçons en effet en tant que praticiens avant de nous présenter en tant que théoriciens, précisons néanmoins que le cadre théorique a toutefois pu faire l'objet d'une intégration et d'une intériorisation par l'ensemble des membres des équipes pédagogiques qui sont tous des spécialistes du FLE et/ou de l'enseignement aux enfants sur divers terrains.

Nous essaierons tout au long de cette étude de voir comment le scénario d'apprentissage du projet « A l'école de la Francophonie » interroge le schéma d'acquisition d'une langue étrangère par les enfants.

Dans un premier temps, la connaissance des théories linguistique et psychologique de l'apprentissage notamment du point de vue de l'acquisition des langues étrangères par les enfants nous amènera à émettre des hypothèses et recommandations pour la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage médiatisé.

Nous verrons ensuite quelles modalités pédagogiques ont été privilégiées dans le cadre de la réalisation du scénario d'apprentissage de « A l'école de la Francophonie » et tenterons d'analyser la démarche de mise en œuvre du projet.

Enfin, nous nous interrogerons sur la façon dont le projet peut être complété et/ou réorienté afin de répondre le mieux possible aux recommandations qui ont été émises à la lumière des différents apports théoriques.

I. Cadre théorique

Dans cette partie, nous tenterons d'établir un cadre théorique pour dégager les conditions que les chercheurs en didactique posent comme nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère par les enfants. Notre démarche évoluera du général au particulier : analyse des processus d'apprentissage au sens large (I.1.), étude des méthodologies d'enseignement des langues étrangères (I.2.), mise en avant des spécificités du public enfantin (I.3.), analyse de l'intérêt des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères aux enfants (I.4.). Ces étapes successives nous permettront ensuite d'émettre une série de recommandations pour un enseignement efficace des langues aux enfants de 8 à 12 ans (I.5.).

I.1. Comment apprend-on ?

Nous étudierons dans cette partie les principales théories de l'apprentissage que sont les théories behavioriste, (socio-)constructiviste et (socio-)cognitiviste. Nous verrons en quoi ces théories reposent sur des conceptions diverses du processus cognitif qui peuvent néanmoins être considérées comme complémentaires plutôt que contradictoires.

I.1.1. La théorie behavioriste

La théorie *behavioriste* (incarnée par Skinner dans les années 1950) s'intéresse aux comportements observables des individus sans se préoccuper des processus mentaux internes qui interviennent dans l'apprentissage. Il s'agit d'un fonctionnement de type *stimulus* → *réponse* qui trouve une illustration dans les méthodes pédagogiques telles que l'exposé magistral et la pratique répétée visant à augmenter la rétention des savoirs. Y est généralement associée une stratégie de renforcement de type punitions/récompenses. « Typiquement, l'élève est décrit comme une sorte de réceptacle, dans lequel l'enseignant déverse des informations provenant d'une réalité externe objective. En cela, il a un rôle de transmetteur d'informations. [...] En bref, le behavioriste s'intéresse surtout à l'enseignement plutôt qu'à l'apprentissage et aux résultats observables de l'enseignement plutôt qu'au processus d'apprentissage. » (Basque, Rocheleau, & Winer, 1998, p. 5) La théorie behavioriste fait peu de cas des questions de motivation, d'aspiration ou des opérations d'apprentissage des élèves.

I.1.2. Les théories constructivistes et socioconstructivistes

A l'opposé – semble-t-il – des behavioristes, les *constructivistes* considèrent qu'il n'existe pas de réalité externe objective ; la réalité n'existe que dans la tête des individus. L'apprentissage est donc un processus actif de construction de cette réalité. L'apprenant construit ses propres interprétations du monde à partir de ses interactions avec celui-ci, d'où l'importance accordée, d'une part, au contexte, et d'autre part, aux interactions. (Grobois, 2006, p. 20)

Selon les tenants de l'approche *socioconstructiviste*, les connaissances des individus sont socialement construites. L'apprentissage s'élabore dans la collaboration et la relation avec autrui. Selon Vygotsky (1934), le développement cognitif de l'enfant dépend des relations sociales et des instruments sémiotiques qui permettent les échanges, notamment le langage. (Grobois, 2006, p. 24)

I.1.3. Les théories cognitivistes et sociocognitivistes

Empruntant une voie médiane entre les approches behavioriste et constructiviste, les tenants de l'approche *cognitiviste* cherchent à mettre en lumière les processus internes de l'apprentissage. Ils s'attachent avant tout au fonctionnement de l'activité intellectuelle. Pour eux, les facteurs d'apprentissage sont internes à l'individu qui apprend par l'action et la résolution de problèmes. Le fondement du cognitivisme repose donc sur les deux métaphores suivantes :

- le cerveau est similaire à un ordinateur et fonctionne en traitant de l'information à l'aide de systèmes ouverts qui peuvent communiquer avec l'environnement, en manipulant des symboles ;
- le cerveau est semblable à un réseau neuronique où les concepts sont reliés entre eux. (CUEPP, s.d.)

Les cognitivistes mettent l'accent sur l'importance des connaissances préalables, de l'information disponible et des représentations mentales. « Pour les cognitivistes, comme pour les behavioristes, il existe une réalité objective externe, mais ici l'élève doit intégrer cette réalité à ses propres schémas mentaux (plutôt qu'à acquérir des comportements observables). C'est donc un changement dans les structures mentales de l'élève qui caractérise l'apprentissage. » (Basque, Rocheleau, & Winer, 1998, p. 6). Cette analyse implique donc que les élèves soient actifs pendant l'apprentissage afin d'être capables de traiter des informations en profondeur et non pas seulement en surface.

Selon l'approche cognitiviste, « apprendre, c'est comprendre, c'est intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive, c'est modifier ses représentations. » (Université Paris Descartes, 2012). C'est donc un processus de construction des connaissances qui est visé et non un processus

de répétition et de mémorisation de savoirs transmis d'enseignant à apprenant(s). L'apprentissage est individualisé, interactif et stratégique. L'apprenant est proactif et traite l'information à la manière d'un ordinateur. L'enseignant quant à lui fait office de facilitateur.

Les tenants de l'approche *sociocognitiviste* ajoutent à l'approche *cognitiviste* le lien important qui existe entre la dimension individuelle et la dimension collective. Selon eux, l'apprentissage est soumis à trois variables dominantes : l'interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel ; l'ancrage social ; le transfert des connaissances. (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, pp. 16-17)

Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2005, pp. 112-113), une méthodologie *cognitiviste* (et plus encore une méthodologie *sociocognitiviste*) :

- privilégie les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante ;
- tient compte de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage ;
- tient compte des styles d'apprentissage (et d'enseignement) des divers acteurs de la classe ;
- favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage et celle de l'enseignant dans la prise en main de son enseignement (autonomisation) ;
- n'est pas focalisée sur l'objet d'apprentissage (la langue). Elle privilégie donc le savoir procédural sur le savoir déclaratif ;
- considère les activités de mémoire comme impliquant un traitement des connaissances et un comportement ;
- reconnaît l'intérêt du travail de groupe et de l'interaction (ce qui n'exclut pas l'apprentissage autodirigé) ;
- privilégie la plurimodalité des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources (proxémique, gestuelle) ;
- ne se contente pas de supports dialogiques mais favorise aussi les aspects textuels ;
- privilégie les processus haut-bas plutôt que bas-haut en compréhension ;
- évite de mettre l'apprenant en situation de surcharge cognitive.

I.1.4. Les liens entre ces différentes théories

Pour autant, comme l'expliquent J. Basque, J. Rocheleau et L. Winer dans leur article « *Une approche pédagogique pour une école informatisée* » (1998), malgré leurs différences d'ordre

philosophique, les approches cognitiviste et constructiviste offrent une vision de l'éducation comportant beaucoup de similitudes : « Selon certains auteurs (Jonassen, 1991), (Ertmer & Newby, 1993), les approches behavioriste, cognitiviste et constructiviste peuvent être situées sur une série de continuums plutôt que d'être des positions tranchées. » Constructivistes et cognitivistes s'accordent sur une conception de l'apprentissage qui repose sur un processus dynamique de construction des connaissances. Pour eux, apprendre n'est pas accumuler mais établir un réseau qui permet de passer de l'information à la connaissance, puis de la connaissance au savoir. En ce sens, l'apprentissage est donc une succession de ruptures et de reconstructions. (Grobois, 2006, p. 22)

« Le modèle éducatif le plus réaliste actuellement en milieu scolaire se situerait quelque part entre le cognitivisme et le constructivisme (Jonassen, 1991), ce qui n'empêche pas qu'une approche plus behavioriste puisse s'appliquer à l'occasion. Parfois, c'est la nature et le contexte d'apprentissage qui déterminent l'approche à privilégier plus particulièrement. Par exemple, pour développer des habiletés de haut niveau intellectuel telles que l'analyse, la résolution de problèmes, etc., l'enseignant favorisera plutôt des approches constructivistes ou cognitivistes, alors que pour la mémorisation d'informations, des approches behavioristes peuvent très bien convenir. » (Basque, Rocheleau, & Winer, 1998, p. 10)

Du point de vue des outils technologiques destinés à l'éducation, il convient de constater que certains outils se rapprochent plus d'une théorie que d'une autre. Les exercices, tutoriels ou plus simplement les transparents ou projections d'exposés magistraux peuvent être liés à une théorie behavioriste visant la fixation des connaissances ; les micromondes, logiciels outils ou technologies hypermédias, quant à eux, sont à rapprocher des théories constructivistes, tandis que les tutoriels intelligents ou simulateurs seraient plutôt apparentés au cognitivisme.

I.2. Comment enseigne-t-on les langues étrangères ?

Suivant de près l'évolution des théories de l'apprentissage mentionnées ci-avant, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères se sont succédé, les unes en rupture avec les autres, les autres comme des adaptations des précédentes aux nouveaux besoins de la société. Depuis la méthodologie traditionnelle du 18^{ème} siècle axée sur la lecture et la traduction de

textes littéraires en langue étrangère, un important bouillonnement didactique a donné lieu à de nouvelles interprétations et pratiques.

I.2.1. L'approche communicative

Depuis les années 1970-1980, l'approche (ou plutôt les approches) communicative(s) domine(nt) le débat. Le langage y est désormais vu comme un outil d'interaction sociale et de communication, impliquant une nécessité de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque public. « Étant donné que l'on modifie les leçons en fonction du profil des apprenants, on n'aspire plus à définir une norme à laquelle devraient se conformer toutes les séances. L'objectif serait plutôt de peser les choix pédagogiques qu'opère le professeur en fonction de telle ou telle situation d'enseignement. » (Defays & Deltour, 2006, p. 11). Les quatre aptitudes (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale) y ont donc leur place mais doivent être adaptées aux besoins de l'apprenant. Cette méthodologie met l'accent sur le code et les règles psychologiques, sociologiques et culturelles.

I.2.2. La perspective actionnelle

Dans le prolongement de l'approche communicative, la perspective actionnelle apparue dans le milieu des années 1990 et souvent considérée comme une déclinaison de la précédente méthodologie, part du principe qu'apprendre une langue étrangère doit permettre d'agir en langue étrangère (pour étudier ou travailler dans cette langue, par exemple). La perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). [...] Les activités langagières [...] s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000, p.15). L'accent est mis sur des tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global et l'on considère que c'est le contexte social qui donne sens aux activités langagières. L'apprentissage est donc axé sur le développement de stratégies communicatives en vue de parvenir à un résultat déterminé. Les ressources cognitives, affectives, volitives, et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social se trouvent au centre de cette approche.

I.2.3. L'approche interactionnelle

« Si nous entendons former des apprenants qui soient des acteurs sociaux pleinement capables de co-agir dans la vie réelle, il nous semble important de mettre en œuvre par moments une approche interactionnelle proposant aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle qui

leur fournissent l'occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes dans des relations interpersonnelles variées et réelles dépassant celles du groupe classe. » (Ollivier, 2009, pp. 11-15). Voici donc ce que proposent les tenants de l'approche interactionnelle : dépasser la simulation et la salle de classe, prendre en compte le contexte social, permettre à l'apprenant de développer de véritables compétences actionnelles et communicatives, redéfinir le rôle de l'enseignant comme facilitateur de l'apprentissage et de la réalisation de la tâche, opter pour une pédagogie la plus invisible possible...

« L'approche actuelle (depuis 1980) [...] intégrant les découvertes du cognitivisme, [...] replace l'apprenant, ses procédés pour établir, organiser, utiliser ses connaissances, au centre de ses préoccupations, et, suivant les théories interactionnistes de l'époque, elle perçoit la situation d'enseignement comme une synergie à laquelle les élèves concourent au moins autant que le professeur. » (Defays & Deltour, 2006, p. 10)

Les tenants de l'approche interactionnelle invitent donc à une redéfinition du rôle de l'enseignant qui n'est plus vu comme un passeur de connaissances mais comme un facilitateur. En effet, celui-ci n'est plus le détenteur unique des savoirs et « l'acquisition se structure contextuellement au sein des activités dans lesquelles elle prend place : elle se déploie de façon flexible et ajustée dans la spécificité des contextes, qu'ils relèvent de l'école, de la vie familiale, ou des jeux entre pairs. Ceci relativise la place de l'école : les interactions scolaires sont un contexte d'acquisition parmi d'autres, ce qui signifie d'une part qu'elles y sont structurées de façon contextuellement spécifique (et non décontextualisées comme on le croit parfois) et d'autre part que d'autres contextes sont présents dans la vie sociale de l'enfant, où il n'est pas catégorisé comme élève mais comme acteur social et où il déploie, développe, met à l'œuvre de façon spécifique des compétences diverses et des identités diverses. » (Gajo, Koch, & Mondada, 1996, p. 63)

Les processus d'acquisition sont ainsi observables dans l'interaction. « Celle-ci ne se limite pas à être un lieu privilégié de leur expression mais est le lieu où ils se constituent en tant que tels : c'est dans leurs situations d'usage que les ressources linguistiques prennent forme ; c'est dans la construction d'une activité partagée avec des locuteurs plus experts que le novice élargit ses possibilités [...] ; c'est dans l'ajustement à son interlocuteur et dans l'éventuelle réparation de difficultés en collaboration avec lui que les ressources de la communication sont interrogées, thématiques, transformées. » (Gajo, Koch, & Mondada, 1996, p. 64)

Dans son article intitulé « Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation », Christian Ollivier met en avant la manière dont certains sites préexistants du web 2.0 peuvent permettre de mettre en œuvre une approche fondée sur le principe de la didactique invisible. « Le web 2.0 permet de donner à l'apprenant l'occasion d'être, dès l'apprentissage, un usager de la langue agissant réellement – au-delà de toute simulation – avec d'autres personnes dans le cadre d'interactions sociales variées. » (2010, pp. 3-4). Le portail *Babelweb* en est un très bon exemple.

1.2.4. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle, dans la lignée des différentes approches communicatives, nous semble tout particulièrement intéressante en ce qu'elle intègre la dimension culturelle au centre de l'enseignement / apprentissage des langues, l'idée étant de rendre possible la communication avec les locuteurs de la langue cible, et notamment dans leur contexte usuel (surtout dans un autre pays). En effet, comme l'indique Philippe Blanchet, « il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. » (2004, p. 6). Cette approche nous paraît essentielle pour motiver les apprenants dans la mesure où elle fait appel à la curiosité comme moteur de l'apprentissage.

Les tenants de cette approche s'intéressent à « ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. L'enseignement-apprentissage des langues et cultures « autres » [...] se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle. » (Blanchet, 2004, p. 6) Ces éléments nous semblent indispensables dans l'optique d'une éducation tournée vers les valeurs citoyennes et vers les règles de la vie en communauté.

I.3. Comment les enfants de 8 à 12 ans apprennent-ils ?

Dans cette partie, nous essaierons d'analyser la manière dont le développement cognitif des enfants se construit et la manière dont ceux-ci apprennent les langues. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux enfants de 8 à 12 ans, cible principale du projet « A l'école de la Francophonie » que nous évoquerons ultérieurement. Nous verrons quels sont les facteurs de motivation de ces enfants et quelles sont leurs attitudes face au matériel et aux démarches pédagogiques qui leur sont proposées.

I.3.1. Les stades du développement de l'enfant

Pour comprendre l'évolution des structures cognitives, nous nous appuyerons d'abord sur les travaux de J. Piaget (1975) : « Entre 6-7 ans et 11-12 ans, c'est le stade des opérations concrètes. Avec l'expérience du monde qui s'accumule en lui, l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie, il s'ouvre au monde extérieur et lui manifeste de l'intérêt. Il commence à créer des raisonnements logiques qui nécessitent cependant encore un rapport direct à l'environnement. Il raisonne de manière concrète en empruntant à sa propre expérience. Un certain degré d'abstraction permet d'aborder des disciplines comme les mathématiques [...]. La pensée se socialise, l'enfant prend en compte l'avis des autres, il devient capable de coopération et de décentration. » (Vanthier, 2009, pp. 18-19)

Le « modèle de l'escalier » correspondant aux stades de développement de l'enfant proposé par Piaget a été remis en cause par quelques chercheurs qui mettent en avant le fait que ce modèle n'est pas le seul possible et que l'intelligence ne se construit pas de façon linéaire, mais plutôt biscornue. (Houdé, 2006). « De nombreuses études récentes sur le développement cognitif de l'enfant tendent, en effet, à souligner que l'enfant disposerait "d'une pluralité de capacités dont les évolutions ne sont pas strictement liées" (Lautrey, 1990, p. 83) » (O'Neil, 1993, p. 193)

Par ailleurs, d'autres auteurs ont étudié plus précisément l'impact de l'environnement (familial notamment) sur le développement cognitif des enfants. L.S. Vygotski a par exemple montré l'importance du compagnonnage dans le processus d'acquisition en général. L. Kohlberg, quant à lui, a pu démontrer qu'à partir de 7-8 ans, l'individu commence à envisager l'importance du groupe social qui est alors vu comme détenteur du pouvoir. « Entre 7 et 12 ans environ, l'individu ressent le besoin de satisfaire aux attentes des membres de son groupe d'appartenance. Ce faisant, il cherche à préserver des règles engendrant un comportement prévisible. » (Dubuc, s.d.)

D'une manière générale, nous pouvons considérer que la tranche d'âge à laquelle nous nous intéressons (8-12 ans) correspond à un moment-clé du développement cognitif de l'enfant : c'est l'étape où s'effectuent le développement des relations sociales (et donc une certaine curiosité pour l'interculturel ainsi qu'une volonté d'intégration profonde) et la capacité à s'identifier à autrui et à se sentir solidaire.

I.3.2. Les enfants et l'apprentissage des langues

D'après les spécialistes, il existe une « période critique » dans le développement des enfants où la plasticité du cerveau est optimale pour une acquisition naturelle des langues. « Cette notion de « période critique » appliquée à l'apprentissage des langues étrangères suppose que les jeunes enfants apprendraient naturellement les langues à travers des mécanismes implicites qui pourraient être mis en œuvre pour une seconde langue de la même façon qu'ils l'ont été pour la langue maternelle. Puis, au-delà de l'âge de 9 ans, devenant plus analytique, l'apprentissage ne pourrait plus se réaliser dans les conditions favorables requises et ne présenterait ainsi plus l'efficacité du naturel et du spontané. » (Vanthier, 2009, p. 38)

Plus encore, il semble que les enfants rencontrent beaucoup moins d'inhibition que les adolescents ou adultes dans leur apprentissage de la langue française. Ils n'auront par exemple pas peur de faire des gestes, mimiques et grimaces pour parvenir à prononcer correctement un son ou pour exprimer des idées complexes.

Dans la plupart des systèmes éducatifs, un point d'honneur est généralement mis sur l'enseignement précoce des langues étrangères qui semble représenter un enjeu en vue de l'amélioration des compétences des élèves à l'issue de leur scolarité. Si cette approche a pu être critiquée, ce n'est pas tant son utilité que la manière dont elle est mise en œuvre qui fait l'objet de contestations. « J'aurais tendance à penser que l'âge auquel on débute généralement, vers la fin du primaire, souvent pour des raisons de moyens, des raisons institutionnelles, budgétaires, n'est pas un très bon moment. A cet âge, les enfants commencent à se projeter dans un univers de pré-adolescence avec d'autres problématiques imaginaires et réelles. La langue n'est plus véritablement une question qui les préoccupe. Je ne suis donc pas certain que débiter avant la sixième soit une bonne chose et je me demande, mais c'est un peu iconoclaste, s'il ne vaudrait pas mieux se poser la question du "comment faire mieux à partir du collège plutôt que de faire un peu quelque chose avant ?" » (Mallet, 1993)

I.3.3. Les facteurs de la motivation des enfants

« La motivation des étudiants est le moteur de leurs apprentissages : forte, elle leur permet tout, défaillante, elle les conduit à l'échec. » (Quinton, 2007, p. 1). Selon T.Parsons, (cité par Quinton, 2007, p.3) l'action se situe toujours simultanément dans 4 contextes : biologique (besoins vitaux), psychique (besoins exprimés par le cerveau), social (interactions avec les individus) et culturel (normes, modèles, valeurs sociales). Cette idée rejoint la théorie de A.Maslow qui identifie 5 niveaux de besoins qui sont à la base de la motivation :

- Les besoins physiologiques / vitaux ;
- Les besoins de sécurité ;
- Les besoins sociaux / d'appartenance : il s'agit ici de besoins affectifs ;
- Les besoins d'autonomie, d'indépendance / d'estime : selon Muchielli (cité par Quinton, 2007, p.6) le besoin d'estime serait la composante essentielle de la motivation ;
- Le besoin de réalisation de soi / d'accomplissement.

A cette liste, Quinton ajoute un sixième besoin : celui d'apprendre (2007, p. 8). Selon lui, le besoin d'apprendre s'apparente à la fois à un besoin vital et de sécurité car apprendre est souvent une question de survie. Il répond également au besoin d'appartenance, et il est d'ailleurs généralement une obligation sociale. Enfin, il s'inscrit dans le besoin d'estime de soi et d'accomplissement.

Un enseignement efficace prendra donc en compte ces différents besoins et facteurs de motivation pour préconiser la participation active et la responsabilisation des apprenants, la prise en compte de facteurs affectifs et émotionnels, la prise d'initiative par les enfants, l'individualisation des rythmes d'apprentissage et la pratique d'évaluations formatives individuelles plutôt que d'une évaluation sommative finale.

I.3.4. Les attitudes des enfants vis-à-vis du matériel et de la démarche pédagogique

Dans son ouvrage intitulé *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Charmian O'Neill revient sur deux enquêtes ayant permis de mettre en avant les attitudes des enfants vis-à-vis du matériel et de la démarche pédagogique.

Dans la première étude, l'auteur constate que le matériel pédagogique destiné aux enfants vise généralement à « constituer un univers dans lequel les enfants se retrouveront, tout en cherchant à :

- faire que les enfants adhèrent aux intrigues, s'y reconnaissent et s'identifient, dans une certaine mesure, aux personnages et à ce qui leur arrive,
- varier les contenus pour que l'intérêt soit maintenu,
- tenir compte de la vie des enfants, en dehors de l'école, dans le choix du type de dessins (très souvent de type bande dessinée), et de personnages, dont certains sont réalistes et d'autres fantaisistes.

Par ailleurs, on fait souvent intervenir des éléments humoristiques (par le dessin, par les voix des personnages dans les enregistrements, par des situations comiques), ainsi que des éléments typiquement enfantins. » (O'Neil, 1993, pp. 154-155)

O'Neill s'est alors interrogé sur ces différents éléments en cherchant à déterminer si, malgré l'attention que les concepteurs de matériel pédagogique leur prêtent, ils conviennent réellement aux enfants. L'enquête menée en 1982 montre que de véritables liens affectifs se créent, effectivement, entre les élèves et les personnages, et que les enfants font preuve d'un intérêt manifeste pour les personnages fantaisistes, les situations amusantes et l'action.

Dans la seconde étude, O'Neill revient sur les attitudes des enfants vis-à-vis, cette fois, de la démarche pédagogique (1993, pp. 157-159). Interrogés sur les activités qu'ils préfèrent et celles qu'ils apprécient le moins, les enfants mettent en avant leur goût pour les activités dans lesquelles ils interviennent seuls (jeux et dramatisation, par exemple). Par ailleurs, le plaisir de la découverte d'une nouvelle leçon reste toujours vif, et les chansons remportent un franc succès. Les activités écrites plaisent également beaucoup. Dans l'ensemble, cette étude atteste de la préférence des enfants pour les activités dont ils sont sinon les initiateurs, du moins les acteurs uniques. A l'inverse, les activités moins appréciées sont celles où les élèves se sentent les moins impliqués, notamment la répétition et les exercices enregistrés (deux activités dans lesquelles le rôle du maître et de la bande magnétique sont primordiaux). En effet, ces activités requièrent un gros effort de concentration sans contrepartie ludique, ce que les enfants semblent déplorer.

I.4. Quelle valeur ajoutée les TICE apportent-elles à l'enseignement/apprentissage des langues ?

Dans cette partie, nous ferons le point sur les apports des TICE au processus d'enseignement / apprentissage des langues. Nous verrons que l'utilisation de nouveaux médias peut y contribuer favorablement, plus encore pour un public de jeunes apprenants attirés par l'approche ludique et moderne que semblent offrir les TICE.

I.4.1. Les TICE : effet de mode ou intérêt réel ?

L'apparition des TICE dans le domaine éducatif a suscité un grand engouement qui s'est souvent exprimé par un « optimisme technocentrique », pour reprendre l'expression de Nicolas Guichon. « La pénétration des TICE dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues a obligé, dans un premier temps, à poser la question des moyens au détriment, parfois, de la finalité » (Guichon, 2006, p. 11). Or, rapidement, beaucoup d'auteurs ont cherché à attirer l'attention sur le fait qu'il est présomptueux voire absurde de chercher à établir un lien de cause à effet entre la simple utilisation des TICE et l'acquisition de connaissances. C'est le cas de Françoise Demaizière, didacticienne des langues et spécialiste de l'utilisation des technologies pour la formation et l'ingénierie de formation, qui propose comme ces différents auteurs de dépasser les discours et de ne pas « se laisser inutilement impressionner par le miroitement médiatique » (Demaizière, 1996, p. 27). Selon elle, « ce n'est pas parce que le multimédia devient de plus en plus courant dans la vie quotidienne (dans celle de certains du moins) que l'on va apprendre d'emblée, sans médiation pédagogique aucune, grâce à un logiciel multimédia » (Pluies, 2004, p. 5).

I.4.2. Les apports réels des TICE

Toutefois, sans sombrer dans cet « optimisme technocentrique », il convient bien de reconnaître la valeur ajoutée que les TICE peuvent apporter à un enseignement classique, si tant est que l'utilisation de ces technologies soit insérée dans un dispositif pédagogique cohérent.

« [S']il est difficile de cerner réellement les avantages et les inconvénients des TIC, nous pouvons établir [...] (Pelgrum & Law, 2004, p. 5) que les TIC semblent améliorer des connaissances, des aptitudes et des compétences transversales concernant particulièrement la motivation, le plaisir d'apprendre, l'estime de soi... En outre, la flexibilité, l'accessibilité, les modes de communication et d'interaction accrues, la variété des modes d'enseignement et d'apprentissage et l'augmentation de la capacité de résolution de problèmes et d'utilisation des stratégies méta-

cognitives des élèves mis en avant par Karsenti, sont des éléments consignés par d'autres chercheurs et semblent faire consensus. » (Codreanu, 2009, p. 10)

Selon Huffman et Vernoy (2000), parmi les éléments qui favorisent une meilleure rétention, on retrouve : l'information présentée sous forme verbale et visuelle (système de double codage), l'analyse approfondie des informations (niveau de traitement), l'organisation des informations (cartes conceptuelles). (Desgent & Forcier, 2004, p. 18)

D'autres auteurs ont mis en avant le fait qu'un public plus jeune était généralement plus réceptif aux nouvelles formes d'enseignement/apprentissage médiatisé. Par exemple, Haymore Sandholtz, Ringstaff, & Owyer (1998) constatent que face à ce type d'enseignement, les élèves sont généralement motivés, collaboratifs, créatifs et enthousiastes : « Une journée sans ordinateur c'est comme une journée sans soleil » (p. 94). Pour autant, les auteurs mettent l'accent sur certains risques : pour l'enseignant, face à la prise de risque et à la créativité des élèves se posent alors le problème de l'établissement des limites et celui de la planification. La frustration d'un élève provoquée par un logiciel ne répondant pas à ses besoins est aussi redoutable. Les auteurs identifient les conditions permettant des répercussions favorables et durables de l'usage de la technologie sur l'intérêt des élèves. Il s'agit principalement d'utiliser l'ordinateur lorsqu'il est l'outil le plus approprié, de l'intégrer au programme scolaire existant et d'adapter son utilisation aux différences interindividuelles.

Plus encore, Nicolas Guichon insiste sur le fait que les TICE n'ont un effet bénéfique sur l'apprentissage que si elles s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif approprié. « La conception ne prend tout son sens que si elle s'inscrit dans un contexte donné pour un public précis. » (2006, p. 29)

I.4.3. Les apports des jeux vidéo éducatifs ou *serious games*

Sans sombrer dans l'excès qui consiste à conférer aux TICE un caractère nécessairement ludique, nous aborderons ici la question des jeux vidéo éducatifs (ou *serious games*) qui suscitent depuis quelques années un large engouement et qui peuvent, selon de nombreux auteurs, apporter une réelle valeur ajoutée à l'enseignement. D'une manière générale, commençons par noter que la pédagogie du jeu a fait ses preuves dans le domaine de l'apprentissage des langues (voir à ce sujet l'ouvrage de Haydée Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008).

Comme l'indique Tété Enyon Guemadji-Gbedemah, « dans la littérature, on reconnaît plusieurs avantages à l'utilisation des jeux en cours de langue :

- ils aident à rompre la monotonie dans une classe de langue ;
- ils sont motivants et stimulants ;
- ils permettent de faire et de maintenir des efforts dans l'apprentissage des langues,
- ils offrent l'opportunité d'exercer les compétences de compréhension et d'expression écrites et orales ;
- ils encouragent les apprenants à interagir et à communiquer ;
- ils créent un contexte intéressant d'utilisation des langues. » (Guemadji-Gbedemah, 2011)

Au Danemark, terre d'élection de la pédagogie du jeu s'il en est, on trouve même des écoles entièrement conçues autour de l'utilisation des jeux de rôles. Aux Etats-Unis, ce sont les jeux vidéo et *serious games* qui se trouvent désormais placés au cœur de cursus scolaires innovants. En septembre 2009, à New York s'est ouverte une école qui bouscule les conventions : la *Quest to Learn School* (Q2L) offre, pour la première fois, un cursus entièrement basé sur le jeu vidéo. « L'examen des programmes et méthodes en usage dans cette école montre que ce ne sont pas les jeux et technologies qui sont intégrés aux disciplines scolaires, mais l'inverse : toutes les disciplines sont traitées par le biais non exclusif des outils informatiques et prioritairement sous forme de jeux. » (Roberge, 2012). La recette a visiblement fonctionné puisqu'une nouvelle école ouvre à présent ses portes à Chicago...

Si cette méthode alternative d'enseignement séduit, c'est surtout car elle semble réunir toutes les conditions nécessaires au maintien de la motivation des apprenants. Dans un article sur les jeux sérieux dans l'enseignement des sciences, Julien Llanas constate que d'un point de vue pédagogique, l'apport est flagrant : « Les élèves prennent un plaisir renouvelé à jouer au jeu. Ce plaisir renouvelé permet à l'enseignant de s'appuyer sur une découverte des ressources indiquées à la maison en autonomie : l'élève pratique le jeu en dehors de la classe. De plus, la dédramatisation de l'échec permet à l'élève de prendre des risques en testant des hypothèses dans le cadre semi-ouvert du jeu qu'il n'aurait pas forcément émises dans le cadre d'une séance de Travaux Pratiques (TP) classique. Enfin, la compétition est ici relative puisqu'il s'agit avant tout de remporter un jeu : les inhibitions dans ce cadre-là se font moins sentir également et certains élèves peu enclins à revendiquer le statut de bon élève dans le cadre d'un cours classique se laissent prendre au jeu et

exploitent plus aisément dans un cadre ludique la totalité de leurs compétences. » (Llanas, 2011). Cette analyse est également confirmée par Thomas Constant qui relate dans son article une expérimentation réalisée dans le cadre d'une école danoise à partir du célèbre jeu vidéo *The Sims*. De l'avis de l'enseignant, le résultat le plus significatif de cette étude réside dans le fait que « les élèves les plus faibles affichaient la plus grande implication » (Constant, 2011).

Cependant, comme l'indique Christine Vaufrey, la recherche a pu montrer que les *serious games* donnent les meilleurs résultats lorsque leur utilisation est combinée à d'autres méthodes d'enseignement (2012).

I.4.4. Les enfants d'aujourd'hui et les TICE : un défi du système éducatif moderne

Les élèves et étudiants d'aujourd'hui sont nés avec les nouvelles technologies et baignent quotidiennement dans les médias et les outils numériques. Ils sont devenus moins sensibles au texte qu'à l'image. Ils ont acquis une maîtrise des outils qui devance bien souvent celle de leurs enseignants plus âgés. Face à ce phénomène, beaucoup d'enseignants se sentent mis en difficulté et, par conséquent, refusent catégoriquement toute intervention du numérique dans leur pratique d'enseignement. Selon Marc Prensky, le monde de l'éducation fait face à un défi considérable. "*The single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language*" (Prensky, 2001, p. 2). Marielle Potvin résume ainsi les problématiques abordées par Prensky : « Comment s'assurer que les natifs et les immigrants puissent se comprendre et dialoguer dans un univers en rupture ? [...] Comment adapter l'école afin que les enseignants puissent prendre conscience qu'ils ne sont plus les dépositaires uniques de la connaissance, que les changements se produisent à une vitesse si accélérée qu'ils doivent aussi avoir l'humilité d'accepter que les jeunes soient à leur tour des passeurs de connaissance ? Tout un défi. » (Potvin, 2010)

Dans les pays du Sud tels que le Laos, ce constat est à relativiser. Jusqu'à présent, les jeunes ont été relativement peu exposés aux nouvelles technologies. Toutefois, ces dernières années, l'accès aux technologies s'étant largement démocratisé, ils ont progressivement investi la sphère du numérique jusqu'à creuser un écart considérable avec leurs enseignants dans ce domaine. D'ici quelques années, ces Etats seront donc visiblement confrontés au même défi du système éducatif moderne que les pays plus avancés.

I.5. Recommandations pour l'enseignement des langues étrangères aux enfants

Les différents apports théoriques cités ci-avant nous permettent de formuler quelques recommandations pour un enseignement optimal des langues étrangères aux enfants à l'aide des TICE.

I.5.1. Se préoccuper de l'aspect affectif et du rôle que la langue étrangère peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant

Selon la théorie de J. Piaget (1975), entre 8 et 12 ans, la pensée des enfants se socialise ; le besoin d'appartenance est important. Il devient donc nécessaire de combler des besoins affectifs. Comme l'indiquent J.P. Cuq et I. Gruca (2005, pp. 355-356), selon B. Mallet, la méthodologie de l'enseignement aux jeunes enfants doit se préoccuper avant tout de l'aspect affectif et du rôle que la langue étrangère peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant. Il convient donc de créer un modèle qui se présentera « sous forme d'un espace fictionnel de communication et de représentation destiné à palier l'absence d'un espace réel. » (Mallet, 1994, p. 15)

Il semble en effet que l'identification de l'enfant à la langue soit primordiale pour que son apprentissage puisse faire sens. L'approche interculturelle est pour cette raison extrêmement pertinente. Pour H. Vanthier (2009, p. 43), « c'est parce qu'il pourra prendre conscience qu'il vit dans un monde où la coexistence d'un grand nombre de langues permet la communication humaine que l'apprentissage du français fera sens pour l'enfant. C'est aussi parce qu'il découvrira que la langue qu'il parle depuis sa naissance et le français qu'il est en train d'apprendre font partie d'une humanité commune qu'il pourra apprendre à ouvrir son regard, à considérer d'autres façons de faire et d'exister, à reconnaître que « les différences ne sont pas catégorisables en bien ou en mal » (Bablon, 2004). »

Par ailleurs, la langue étant par essence chargée d'émotivité, les chansons et comptines ainsi que les ouvrages de littérature jeunesse constituent un excellent moyen de faire appel à l'affect et à l'imaginaire des enfants, tout en veillant toujours à ne pas infantiliser les apprenants en choisissant des supports adaptés à leur tranche d'âge. « Les histoires plaisent aux enfants, elles les aident à grandir. L'enfant qui écoute une histoire et regarde les illustrations d'un album fait

l'expérience de la langue et de l'image comme source de plaisirs : plaisir de la découverte des situations, plaisir de la rencontre de personnages, plaisir du langage. » (Vanthier, 2009, p. 61)

Quelle approche convient-il donc de privilégier pour enseigner les langues aux enfants ? H. Vanthier propose celle-ci : « Le jeune élève n'est pas un apprenant exclusivement cognitif. Il ne peut pas l'être parce qu'il réagit avec l'ensemble de sa personnalité, de ses perceptions et de ses émotions. Il comprend et apprend avec les autres, à partir de situations où il est impliqué et qui pour lui font sens. On devra donc lui proposer des situations où il vivra le français « des pieds à la tête », en passant par le cœur bien sûr, à partir d'activités et de tâches concrètes, où ses perceptions, son corps, son affectivité, mais aussi ses capacités cognitives sont mis en jeu socialement à l'intérieur de l'espace classe. » (2009, p. 46)

I.5.2. Privilégier un mode d'apprentissage ludique et non explicite

Toujours dans l'espoir de privilégier l'aspect affectif dans le processus d'acquisition des langues, J.P. Cuq et I.Gruca proposent d'avoir recours à un espace fictionnel qui « aura pour caractéristique essentielle d'être ludique [...]. Le jeu est en effet propice à toutes sortes d'investissements imaginaires du réel. Par là même il détermine un rapport désirant de l'enfant qui crée une structure d'émotion indispensable au bon déroulement de l'activité. Dans le même temps, le caractère fictionnel de la situation permet d'en sortir à tout moment. Ainsi peut-on arrêter une activité devenue trop difficile ou source de blocage, d'échec ou d'angoisse. » (2005, pp. 355-356)

Le jeu a en effet une triple dimension : une dimension ludique, une dimension langagière et cognitive, et une dimension socialisante. « Que ce soit en classe de langue ou de façon plus générale à l'école maternelle ou primaire, le jeu employé comme outil pédagogique s'inscrit [donc] dans la continuité de ce que l'enfant met naturellement en œuvre pour découvrir le monde. » (Vanthier, 2009, p. 57)

Plus encore, les activités ludiques ne sont plus considérées comme un simple gadget qui clôt une fin de semestre : l'intérêt pédagogique n'est plus à démontrer et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux. « S'il supprime l'aspect pénalisant que peut avoir l'exercice ou s'il efface l'aspect rébarbatif que peut avoir quelquefois un apprentissage, le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépoliariser les relations maître-élèves. » (Cuq & Gruca, 2005, pp. 456-457)

L'approche ludique de l'enseignement s'inscrit également dans une logique d'apprentissage non explicite et de la didactique invisible chère à C. Ollivier. « Adaptée du "théâtre invisible" d'Augusto Boal qui consiste à jouer des scènes de théâtre dans la vie de tous les jours sans que les personnes vivant la scène ne sachent jamais qu'il s'agissait de théâtre, la didactique invisible sur le web 2.0 consiste à concevoir et créer des sites autour d'objectifs didactiques clairement définis, mais sans donner à ces sites d'aspect didactique. Cela permet d'avoir des productions d'apprenants réalisées dans le respect de l'interaction sociale que les sites instaurent entre internautes participants et d'attirer les locuteurs natifs intéressés par les tâches proposées. » (2010, p. 6)

L'immersion telle qu'elle est mise en place dans le système des classes bilingues permet aussi d'aborder la langue étrangère de manière non explicite en faisant un lien avec des disciplines non-linguistiques (DNL) et en faisant usage de cette langue comme outil et non plus comme objet ou comme finalité. Le système linguistique entretient en effet des rapports « avec des activités non-linguistiques, et en particulier la musique, la danse, le dessin, qui permettent, chacun à leur manière, de mettre en forme le réel et de le sémiotiser. » (Cuq & Gruca, 2005, p. 356)

I.5.3. Responsabiliser l'enfant dans son apprentissage : pour une pédagogie active et individualisée

Comme nous avons pu le voir précédemment, les apprenants, aussi jeunes soient-ils, ont un grand besoin d'autonomie et d'indépendance. C'est là un des facteurs essentiels de leur motivation. Ils aiment les activités dont ils sont les initiateurs et cherchent ainsi à développer l'estime de soi autant qu'à se réaliser, s'accomplir. « L'élève est un individu autoréflexif qui doit idéalement se responsabiliser dans sa propre démarche d'apprentissage. L'apprentissage des stratégies dites « métacognitives » ou d'autorégulation cognitive (qui incluent des habiletés de planification, de supervision, d'évaluation, etc. de sa propre démarche) est donc particulièrement favorisé. » (Basque, Rocheleau, & Winer, 1998, p. 11). L'idée du Portfolio européen des langues découle de cette démarche, l'idée étant que l'apprenant se responsabilise et soit capable d'évaluer ses acquis et de fixer ses objectifs.

Chaque apprenant développe ses propres stratégies pour apprendre. D'après P. Cyr, les enfants « semblent utiliser à meilleur escient les stratégies dites *sociales*. Par contre, comme on pouvait s'y attendre, leur niveau de conscience métalinguistique et leur utilisation de ce type de stratégie est beaucoup moindre que chez les adolescentes ou adultes. » (1998, p. 88)

« L'apprentissage d'une langue relève à la fois du domaine affectif (la motivation, le désir et le plaisir d'apprendre), du domaine cognitif (analyse, réflexion, conceptualisation) et du domaine psychomoteur qui comprend toutes les activités de manipulation de la langue comme les exercices de fixation, de substitution, de complétion et de transformation. » (Weiss, 2002, pp. 11-12). Nous pourrions compléter cette description des activités psychomotrices en insistant sur l'importance du geste et de l'activité physique, éléments fondamentaux pour l'enfant. « En ce qui concerne l'acquisition d'une LVE, on a d'ailleurs émis l'hypothèse que la supériorité des enfants lorsqu'ils apprennent une langue dans le pays étranger viendrait, en partie tout au moins, de ce qu'ils l'apprennent de façon active. » (O'Neil, 1993, p. 205) La pédagogie active concourt également au besoin de réalisation et d'accomplissement de soi. Elle passe aussi par l'exploitation des sens et favorise en cela un mode d'enseignement plurisensoriel, d'où l'intérêt de certains supports « multimédia » alliant par exemple l'image animée au son.

Après s'être posé la question de la pertinence de l'outil multimédia qui apparaît souvent comme un effet de mode ou un simple gadget et qui, selon certains, favoriserait la passivité (l'enfant se contenterait de regarder les images défiler comme il le ferait devant son écran de télévision), Marie-Paule Herrmann réagit : « Nous essayons au contraire de montrer que l'apprenant devient volontiers spectateur actif lorsque les images s'animent, se colorent, lui parlent, lorsqu'il n'est plus seul face à son écran, lorsqu'il est placé dans un environnement qu'il a plaisir à découvrir et qui lui devient ensuite familier, lorsqu'en communiquant avec d'autres il prend instinctivement part à l'échange et devient acteur à part entière en se substituant à l'un ou l'autre personnage. » (2003, p. 198)

Par ailleurs, l'individualisation du rythme d'apprentissage comme moyen de s'adapter aux différents profils d'apprenants peut être mise en œuvre de manière efficace grâce aux nouveaux outils apportés par les TICE. Cette individualisation passe également par la pratique d'une évaluation formative individuelle plutôt qu'une évaluation sommative finale.

II. Expérimentation

Dans cette partie, nous présenterons le projet « A l'école de la Francophonie », un projet collaboratif de création d'une méthode de FLE interactive destinée aux enfants. Nous évoquerons d'abord les fondements du projet (II.1) puis la manière dont la réalisation collective a été mise en œuvre (II.2.) dans le but de construire un scénario pédagogique (II.3.) à l'aide d'outils technologiques adaptés (II.4.).

II.1. Présentation du projet « A l'école de la Francophonie »

Pour en savoir plus sur la mise en place de ce projet, nous vous invitons à vous référer à notre rapport de stage qui porte sur le montage de projets TICE à partir de l'exemple du projet « A l'école de la Francophonie ».

II.1.1. Résumé du projet

« A l'école de la Francophonie » est un projet collaboratif d'une méthode de FLE destinée aux enfants de 8 à 12 ans sous forme de dessin animé interactif. Regroupant une trentaine de partenaires issus de dix-huit établissements de neuf pays différents dont le Laos comme chef de file, ce projet vise à offrir aux enseignants et apprenants de FLE un « *dispositif d'apprentissage médiatisé* » (Guichon, 2006, p.14) répondant à des besoins identifiés dans la plupart des pays du Sud. Cette application interactive se compose de dix-neuf saynètes de dessin animé (d'une durée oscillant entre trente secondes et quatre minutes) ayant chacune ses objectifs pédagogiques spécifiques et s'accompagnant d'activités interactives ludiques dont le but est de vérifier les acquis. Les équipes pédagogiques travaillent par ailleurs à la rédaction d'un guide d'accompagnement destiné à proposer quelques pistes d'exploitation pédagogiques aux enseignants ainsi que des activités complémentaires. Enfin, le matériel produit sera intégré dans un site web de type réseau social qui pourra donner lieu à des interactions entre enseignants ou entre apprenants du monde entier.

II.1.2. Contexte de mise en place du projet

A l'origine du projet « *À l'école de la Francophonie* », il y a un constat : celui que les méthodes de FLE actuellement disponibles sur le marché ne sont pas réellement adaptées au jeune public laotien qui se reconnaît mal dans les décors et situations qui lui sont proposés. Beaucoup d'enseignants considèrent ces méthodes comme encore trop franco-centrées et ne reflétant pas

assez la diversité et la richesse culturelle des différents pays francophones. Par conséquent, ce matériel est souvent considéré comme peu motivant pour les élèves laotiens, tant le fossé culturel qui les sépare de notre hexagone est large. Des discussions avec divers collègues étrangers nous ont amenée à la conclusion que ce constat était également valable de l'autre côté des frontières du Laos et jusque dans la plupart des pays du « Sud ».

Par ailleurs, il nous est apparu que si les méthodes d'enseignement du FLE pour les enfants sont nombreuses, les outils complémentaires pour l'animation de cours de français langue étrangère par l'intermédiaire des TICE sont encore peu développés.

Enfin, nous avons pu noter que l'équipement des établissements scolaires en matériel informatique et en connexions Internet était en essor de part et d'autre du globe. Pour exemple, en décembre 2010, 500 établissements scolaires du Laos ont été équipés (matériel informatique + connexion). Cette tendance devrait se poursuivre dans les années qui viennent et contribuer petit à petit au décroissement numérique des pays du Sud.

C'est dans ce contexte que nous avons envisagé d'initier ce projet de création de contenus numériques destinés à l'enseignement du FLE aux niveaux du primaire et du secondaire, une sorte de méthode de FLE interactive axée sur les pays du Sud-est asiatique en tout premier lieu. Après avoir exposé ce projet à Madame Khamsoy VONGSAMPHANH, responsable des classes bilingues franco-laotiennes à Vientiane et directrice adjointe du Lycée de Vientiane, principal établissement public d'enseignement secondaire du Laos, nous avons obtenu le soutien immédiat et unanime des responsables du Lycée et l'assurance de leur désir de nous accompagner dans cette aventure.

Nous avons alors creusé l'idée et développé le projet en suivant l'approche pédagogique que nous souhaitions adopter. Quelques semaines plus tard, nous sommes allée rencontrer les responsables de l'enseignement primaire et secondaire du Ministère de l'Éducation laotien ainsi que de l'Institut de Recherches en Sciences de l'Éducation (IRSE), l'établissement officiel chargé de la conception et de la validation de tous les programmes et manuels d'enseignement pour les écoles publiques laotiennes. Leur accueil nous a été très favorable et la directrice de l'IRSE, Madame Phouangkham SOMSANITH, a accepté de se joindre à nous. Quelques jours plus tard, les directeurs des écoles primaires Nahaidiao et Sokpaluang, les deux écoles primaires de la capitale abritant des classes bilingues, ont rallié le projet. Au niveau du Laos, l'idée était donc bien lancée. Puis, peu à peu, d'autres partenaires nous ont rejoints pour concrétiser cette idée et donner naissance à cette méthode de FLE nouvelle formule.

II.1.3. Objectifs du projet

Les objectifs généraux du projet sont de trois types :

- Tout d'abord, il s'agit de moderniser l'enseignement / apprentissage du FLE par la production d'applications numériques innovantes et leur utilisation effective dans les établissements. Dans des pays comme le Laos, l'enseignement / apprentissage reste très souvent de type traditionnel avec une approche transmissive fondée sur la répétition et la mémorisation plutôt que sur la réflexion et l'analyse. Il nous a semblé important de mettre en place du matériel pédagogique capable de motiver élèves et enseignants en se situant dans une approche plus « moderne » et « communicative ».

- Ensuite, ce projet vise à favoriser l'accroissement et l'appropriation de l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) par les jeunes et leurs enseignants. Ce point constitue un enjeu crucial dans l'ensemble des pays du monde compte tenu de l'importance que les technologies ont pris au cours des dernières années et de ce que cela implique du point de vue de l'insertion professionnelle des jeunes. De plus, il s'agit également de légitimer l'usage de l'ordinateur, un objet généralement perçu par les enfants comme le symbole de la modernité mais qui est surtout utilisé pour pratiquer des jeux. Utiliser l'ordinateur pour apprendre le français, c'est en découvrir un usage enrichissant, qui peut donner envie de faire des recherches et d'aller plus loin.

- Enfin, le projet « A l'école de la Francophonie » entend renforcer la coopération entre les pays dans lesquels le français est enseigné en tant que langue étrangère ou seconde, établir de nouveaux partenariats et réseaux d'échange, de partage et de mutualisation des compétences.

Plus encore, le projet dans son ensemble vise à « valoriser la langue française en tant qu'outil de communication interculturelle et vecteur de modernité » et devrait permettre de renforcer l'attractivité de la langue française à travers le monde.

II.1.4. Public cible

Dans le cadre de la mise en place de ce projet, nous avons ciblé les enfants dès le début de leur apprentissage de la langue française qui commence généralement (du moins en Asie du Sud-est) en fin de primaire ou en début de secondaire. Il nous a semblé que cet âge (8-12 ans) serait idéal pour que les enfants puissent s'approprier une méthode orientée sur l'interculturalité et la découverte de l'altérité. Les apprenants de cette tranche d'âge sont en effet capables de prendre du recul par rapport à des éléments extérieurs à leur réalité, ce qui n'est généralement pas le cas des plus jeunes enfants.

De plus, les enfants de 8 ans maîtrisent déjà l'écrit, ce qui nous permet d'adopter une approche plus complète associant oral et écrit. Toutefois, cet âge peut sembler légèrement tardif si l'on prend en compte le fait que la plasticité d'apprentissage diminue avec l'âge et que la faculté de perception des différences entre les phonèmes se perd progressivement au profit de la seule langue maternelle. Ainsi, baignant précocement dans une langue étrangère, l'oreille garde la faculté d'en percevoir toutes les nuances, ce qui prépare le terrain d'un apprentissage plus facile, puisqu'on ne peut reproduire que les sons que l'on entend.

Par ailleurs, comme nous l'avons dit, les enfants des pays du Sud se reconnaissent assez mal dans les décors et situations proposées dans les méthodes actuellement sur le marché. Aussi, notre objectif premier était-il de proposer une méthode davantage axée sur les pays du Sud mais qui serait somme toute accessible aux apprenants du monde entier.

Enfin, la toile regorge de ressources destinées à l'apprentissage des langues étrangères (dont les objectifs sont le plus souvent d'ordre grammatical ou lexical). Nous avons également pu constater qu'une certaine maîtrise préalable de la langue cible est souvent indispensable. C'est pourquoi nous avons fait le choix de proposer une méthode qui serait accessible à de parfaits débutants (niveau visé : A1.1), l'idée étant de développer ensuite les niveaux supérieurs (A1 puis A2 et éventuellement B1 et B2).

II.2. Réalisation collective

Partant du principe qu'une méthode axée sur la rencontre d'autres cultures ne peut se construire sans le concours des dépositaires de ces cultures, nous avons fait appel à de multiples partenaires pour la conception de notre scénario pédagogique. Le premier niveau de l'application est donc le fruit d'une collaboration entre une trentaine de professionnels issus de neuf pays partenaires.

II.2.1. Objectifs d'un travail collaboratif

Tout d'abord, s'associer avec un certain nombre de pays dans cette étape de conception pédagogique revenait à pouvoir prendre en compte des besoins spécifiques et accroître ainsi la portée de notre méthode. En effet, il convient de garder à l'esprit que la réalisation d'une application numérique représente un investissement conséquent et que, de fait, plus celle-ci sera

adaptée à un nombre important d'apprenants, meilleur sera le « retour sur investissement » (pris ici au sens figuré puisque la diffusion de notre méthode n'a aucune visée commerciale).

Toutefois, chercher à adapter un tel produit à un public dispersé et hétérogène peut poser quelques difficultés dans la mesure où les enjeux diffèrent d'un pays à l'autre. Par exemple, un apprenant hispanophone ou lusophone aura généralement plus de facilités pour apprendre la langue française qu'un apprenant laotien. Des mots et structures peuvent être transparents dans certaines langues mais pas dans d'autres. Ne perdons pas de vue que les rythmes d'apprentissage ne sont pas les mêmes d'un contexte à l'autre et que la progression choisie devra emprunter une voie médiane. Pour citer un exemple, nos partenaires du Sénégal avaient initialement jugé que le niveau de langue utilisé dans la première version du synopsis ainsi que les objectifs pédagogiques étaient trop élémentaires tandis que nos partenaires laotiens les trouvaient trop complexes.

Ces discussions nous ont permis – et c'était un objectif prioritaire – d'engager une réflexion pédagogique féconde débouchant, dans la mesure du possible, sur une nouvelle approche de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, notamment dans les pays du Sud.

Par ailleurs, le transfert de compétences constituait une priorité transversale du projet, un des objectifs principaux étant de conforter l'appropriation du matériel produit par les différents pays partenaires. L'appropriation devait en outre se faire aux différents niveaux d'intervention : pédagogique, institutionnel, technique et social. L'implication d'équipes pédagogiques locales par le biais de leur participation à l'écriture du synopsis, à la rédaction du guide d'accompagnement et par l'apport de données relatives aux cultures de leur pays avait pour but de permettre aux partenaires de se sentir acteurs à part entière du projet et, par voie de conséquence, de favoriser son utilisation dans les écoles et institutions cibles.

De plus, la prise en main de ce matériel se voulant la plus intuitive possible, elle devait permettre aux enseignants et élèves jusqu'alors peu expérimentés dans le domaine des TIC de se familiariser progressivement avec ce nouveau médium d'enseignement / apprentissage et développer ainsi leur maîtrise des outils technologiques.

Un autre pari au cœur du projet était que la dimension internationale permettait non seulement de trouver des synergies et de faire des économies d'échelle, mais aussi de donner des habitudes et des méthodes communes de travail. La création d'un pôle intégré de coopération entre différents pays du monde devait d'abord passer par l'organisation des échanges et des programmes à mener conjointement, la mise en œuvre se faisant de manière solidaire.

Par ailleurs, la durabilité et la pérennisation de ce projet étaient soumises en premier lieu à l'engagement des initiateurs du projet mais celles-ci dépendaient largement de la sensibilisation qui aurait été faite auprès des populations locales (enseignants, parents, formateurs...) et de la « réponse » qu'apporterait cette réalisation aux besoins locaux constatés.

II.2.2. Des compétences complémentaires

Dans le cadre du présent projet, les compétences et expériences des partenaires se révèlent extrêmement diversifiées et complémentaires. La quasi-totalité des partenaires du projet sont des spécialistes de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde (enseignants du primaire ou du secondaire, formateurs de formateurs), ce qui est essentiel dans un projet de conception de matériel pédagogique tel que celui-ci. Les compétences en matière d'élaboration de contenus d'enseignement du FLE, de rédaction de manuels ou de révision de curricula sont également bien représentées. Le côté administratif (gestion et évaluation de projets, suivi administratif et comptable) est aussi parfaitement maîtrisé par nombre de partenaires. Enfin, des spécialistes des TICE viennent compléter ce panel de compétences et d'expériences. Ajoutons à tout cela que la réalisation de l'application a été confiée à une équipe de professionnels spécialisés dans la création de matériel ludo-éducatif (*Cf. Liste des partenaires en annexe n°1*).

II.2.3. Modalités de travail en commun

Du point de vue des modalités de travail en commun, nous avons fait le choix de la distribution suivante : chaque pays partenaire est représenté par une ou plusieurs personne(s) qui s'entendent pour former une équipe pédagogique. Chaque équipe est placée sous l'autorité d'un représentant qui a pour tâche de superviser le travail de celle-ci et de prendre part aux réunions du comité de pilotage, instance de validation du matériel produit. Par ailleurs, chaque partenaire bailleur de fonds peut (s'il le souhaite) mandater un représentant pour prendre part aux réunions dudit comité de pilotage.

Les équipes pédagogiques sont chargées de fournir des informations relatives aux besoins spécifiques de leur pays par rapport à l'enseignement / apprentissage du français, relire et critiquer le travail effectué par la conceptrice pédagogique, rédiger un guide de l'enseignant présentant des pistes d'exploitation pédagogiques valables en fonction de plusieurs contextes d'enseignement (classes bilingues, grands groupes, environnement francophone, apprentissage en autonomie...).

La conception de la bande audio est confiée à un ingénieur du son, les illustrations, animations et intégration numérique sont quant à elles confiées à un concepteur numérique.

L'ensemble de ces spécialistes travaillent pour le compte d'une seule et même entreprise en tant qu'employés ou sous-traitants.

Les différentes instances sont en contact régulier par un système de visioconférences et d'échange de courriels. Des bilans réguliers sont transmis par la coordonatrice du projet afin de faire le point sur le respect du cahier des charges à chaque étape du projet. En ce qui concerne la collaboration plus spécifique de la coordonatrice avec l'équipe des concepteurs audio, graphique et numérique, toutes les spécifications, compte-rendu de réunion, créations graphiques et audios, démonstrations et rapports de tests sont centralisés en ligne dans des documents collaboratifs *Google Documents*.

II.2.4. Etapes de conception

Les étapes de la réalisation sont les suivantes :

- Identifier des partenaires et développer des synergies pour la mutualisation des compétences en matière d'enseignement du FLE et d'appropriation de l'usage des TICE par les jeunes et leurs enseignants ;
- Identifier les besoins spécifiques aux pays destinataires dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du FLE aux niveaux du primaire et du secondaire (8-12 ans) ;
- Concevoir avec l'aide des équipes pédagogiques des pays partenaires un scénario d'apprentissage du FLE répondant aux besoins identifiés et destiné aux enfants de cette tranche d'âge ;
- Réaliser le logiciel d'apprentissage du FLE en adéquation avec les besoins identifiés, le scénario préalablement validé par le comité de pilotage, et les différentes fonctionnalités techniques attendues ;
- Mettre en place, dès réception de la version démo du logiciel, des classes pilotes afin de juger de l'efficacité du matériel en cours d'élaboration,
- Former les équipes pédagogiques des pays partenaires à l'utilisation du logiciel finalisé ;
- Mettre le logiciel en ligne et communiquer sur les sites spécialisés pour faire connaître le matériel nouvellement conçu et favoriser son utilisation à plus grande échelle de part et d'autre de la planète ;
- Soutenir l'installation et l'utilisation de l'application dans les établissements des pays bénéficiaires ;

II.3. Scénarisation pédagogique

II.3.1. Philosophie du projet

« A l'école de la Francophonie » est un projet humaniste guidé par une philosophie : celle selon laquelle la Francophonie représente avant tout un pont entre les peuples et entre les cultures. La langue française permet en effet à des personnes du monde entier de communiquer et de se comprendre. Elle sert à tisser des liens et à bâtir des réseaux d'amitié et de solidarité à travers le monde.

C'est de cette philosophie qu'est née l'idée de mettre en scène des personnages qui seraient chacun représentatif d'un pays du monde et qui communiqueraient entre eux en français. Il nous a semblé que les enfants qui apprennent le français en tant que langue étrangère pourraient de cette manière plus facilement donner du sens à leur apprentissage et alimenter ainsi leur motivation. De plus, il nous a paru essentiel de faire en sorte que l'apprentissage d'une langue étrangère soit aussi l'occasion d'encourager les jeunes apprenants à s'ouvrir aux autres cultures et à faire la découverte de l'altérité.

La création des personnages a donc été une étape cruciale de notre travail de conception. Chaque équipe pédagogique a pris en charge la rédaction d'une « fiche personnage » (*voir Annexe n°3*) en veillant à ce que la culture du pays d'origine représenté puisse toujours être valorisée et que les apprenants de français puissent s'y identifier. Ces fiches avaient vocation à servir d'écrin à l'écriture du synopsis, à la réalisation des illustrations, ainsi qu'à l'enregistrement des voix des personnages. Elles devaient de ce point de vue refléter au mieux la personnalité des enfants de notre futur dessin animé.

Nous avons fait le choix de la mixité (autant de garçons que de filles), de la diversité (tous sont différents, aussi bien du point de vue du physique que de la personnalité) et de l'égalité (ils ont tous une matière forte et une matière faible).

Sur le plan de la mise en scène, nous avons opté pour une école qui serait le lieu où se rencontrent ces personnages, une école non localisable géographiquement, dans un environnement de type tropical mais qui ne s'apparente à aucun pays en particulier. Nous avons cependant choisi de conserver les tenues d'écoliers des pays d'origine des personnages ainsi que les moyens de transport utilisés dans ces mêmes pays (car rapide, mobylette, pirogue, métro...). Un soin tout

particulier a été porté aux décors afin que l'école soit ressentie comme un endroit dans lequel on aurait envie de venir étudier.

Le nom de notre école et le titre que nous avons choisi pour notre projet ont également pour objectif de mettre en lumière cette philosophie qui est au cœur de notre démarche, philosophie selon laquelle la Francophonie est une école : celle de la tolérance et de la fraternité.

II.3.2. Progression et compétences visées

Une fois le décor posé, il nous a fallu réfléchir à une progression et une manière de mettre en scène nos neuf personnages en fonction d'objectifs pédagogiques ciblés. Ces objectifs ont été définis en fonction du référentiel du Cadre européen commun de référence (CECR), niveau A1.1 (*Voir Annexe n°2*) que nous avons redécliné en prenant en compte les spécificités de notre public d'enfants.

Par ailleurs, il nous a semblé important de faire en sorte que ce niveau corresponde à une découverte intuitive de la langue, à une familiarisation de type naturel avec une langue étrangère. Aussi visions-nous une compréhension d'ensemble et non pas une compréhension détaillée. C'est la raison pour laquelle l'idée d'un dessin animé s'est rapidement imposée. Ce média nous a en effet paru adapté à ce type de public et propice à une approche ludique et non-explicite de la langue française. De plus, joindre l'image animée à la traditionnelle bande son qui accompagne généralement les méthodes pour enfants nous a semblé pouvoir favoriser la compréhension grâce aux apports du contexte et des éléments non-verbaux (expressions du visage, gestuelle...).

Si le dessin animé permet essentiellement de travailler sur la compétence de compréhension orale, nous avons pensé qu'il serait utile d'y intégrer un système de sous-titrages permettant de travailler – si l'enseignant le souhaite – la compréhension écrite. De même, afin que l'apprenant ne reste pas dans une attitude passive devant le dessin animé, nous avons décidé, d'une part, de l'interpeler (les personnages du dessin animé lui posent régulièrement des questions), et d'autre part, de conclure chaque saynète par une activité interactive lui permettant de poursuivre sa progression. Dans la mesure du possible, ces activités accorderont une part plus importante à l'écrit (compréhension et expression). Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Dernier élément que nous avons voulu intégrer dans notre démarche : l'interdisciplinarité. S'il nous paraît clair que l'enfant peut apprendre une langue étrangère en jouant, il convient d'admettre que celui-ci apprend également en calculant, en faisant du sport, en suivant un cours de

géographie, etc. Nous avons donc décidé d'intégrer les disciplines non-linguistiques (DNL) dans notre progression, ceci également afin de créer un lien avec les DNL enseignées en français dans le système des classes bilingues tel que nous le connaissons en Asie du Sud-est.

Après réflexion, nous avons opté pour des saynètes dont le cadre serait soit l'école, soit l'environnement familial de l'enfant. Notre progression s'organise donc suivant un calendrier d'écolier avec les journées du lundi, mardi, jeudi et vendredi dédiées à l'école, et celles du mercredi, samedi et dimanche, dédiées aux loisirs et à la famille. Ainsi, les journées d'écoles seraient-elles le lieu de rencontre et d'interaction des personnages (compétence d'interaction orale), et celles sans école l'occasion de se raconter, de se présenter, de décrire ses activités quotidiennes (compétence de production orale).

Au final, chaque journée d'école est divisée en 4 moments : l'arrivée à l'école, deux leçons successives et la sortie des classes. Les journées sans école sont consacrées à des thématiques sur la famille, les loisirs et l'habitation : chaque enfant y présente tour à tour son environnement.

Voici une rapide description de la manière dont les premières saynètes ont été pensées (pour mieux comprendre, se référer à l'extrait du synopsis en annexe n°5) :

➤ **Saynète 1.A : LUNDI – arrivée à l'école**

Scénario : Les enfants arrivent dans la cour de l'école et se saluent. Ils remarquent ensuite la présence d'une nouvelle élève (Nali) et vont faire sa connaissance. La cloche sonne ; les enfants entrent en classe. La maîtresse les accueille et se présente à la nouvelle élève.

Objectifs communicationnels : saluer / se présenter + utilisation de plusieurs registres de langue : informel (les enfants parlent entre eux) et formel (les enfants s'adressent à la maîtresse).

Interculturel : manières de saluer (gestuelle)

➤ **Saynète 1.B : LUNDI – leçon d'orthographe**

Scénario : La maîtresse entreprend d'étudier l'alphabet avec les enfants. C'est l'occasion de travailler sur la manière d'épeler son prénom et d'aborder la manière dont on prononce certains sons. Difficulté ici : on travaille avec des prénoms qui ne sont pas issus de la langue française et cela peut compliquer la relation

son-graphie (exemple : « On écrit 'Artur' mais on prononce [Artour] »). On aborde aussi le fait que les enfants viennent tous de pays différents (quelques noms de pays).

Objectifs communicationnels : se présenter (réinvestissement) / Epeler son prénom

➤ **Saynète 1.C : LUNDI – leçon de mathématiques**

Scénario : La maîtresse entreprend l'étude des nombres de 0 à 12 (idée : que ces nombres puissent servir à exprimer l'âge des enfants). Pour ce faire, elle travaille sur des additions simples du type « Combien font 3+7 ? ». Les enfants sont interrogés tour à tour et répondent aux questions avec plus ou moins de facilité.

Objectifs communicationnels : compter en français / féliciter, encourager

➤ **Saynète 1.D : LUNDI – sortie des classes**

Scénario : C'est la fin des cours, les enfants sortent de la classe et prennent congé.

Objectifs communicationnels : prendre congé + registres de langue selon que les enfants s'adressent à leurs amis ou à la maîtresse.

➤ **Saynète 2.A : MARDI – arrivée à l'école**

Scénario : les enfants arrivent à l'école et se retrouvent dans la cour de récréation. Comme tous les matins, ils discutent. Alice annonce que c'est aujourd'hui son anniversaire. Les enfants chantent « Joyeux anniversaire » et enchaînent avec des questions et réponses sur les âges des uns et des autres. La cloche annonce le début des cours et tout le monde rentre en classe.

Objectifs communicationnels : dire son âge / demander quel âge a qqun / souhaiter un bon anniversaire

➤ **Saynète 2.B : MARDI – leçon de sciences**

Scénario : les enfants sont en classe et Dara aperçoit un chien dans la cour de l'école. Cela donne lieu à une discussion sur les animaux. La maîtresse demande aux enfants s'ils ont des animaux puis elle les prie de citer des animaux originaires de tel ou tel continent.

Objectifs communicationnels : Décrire / Manifester son enthousiasme

➤ **Saynète 2.C : MARDI – cours de sport**

Scénario : C'est l'heure du cours de sport. La maîtresse emmène les enfants sur le terrain de foot. C'est l'occasion de s'amuser mais cela donne lieu à divers accrochages et légères blessures.

Objectifs communicationnels : Se plaindre / parler de sa santé / donner des consignes / manifester son enthousiasme / féliciter / encourager

➤ **Saynète 2.D : MARDI – sortie des classes**

Scénario : Le match de foot s'achève. Avant de rentrer chez eux, les enfants discutent du match et de leurs petits bobos. Ils se donnent également rendez-vous pour jouer au foot le lendemain.

Objectifs communicationnels : Prendre congé / parler de sa santé (réinvestissement) / prendre rendez-vous

➤ **Saynètes du MERCREDI**

On travaille à présent à partir d'images fixes : chaque enfant montre et commente une photo de sa famille : combien de personnes, quel âge ils sont, quelle est leur profession/occupation ? Au niveau interculturel, c'est également l'occasion de parler des différents types de famille (grandes / petites / recomposées...)

II.3.3. Mode d'évaluation des compétences

Comme nous avons pu le constater, les saynètes mentionnées ci-avant sont essentiellement axées sur les compétences de compréhension orale, et bien qu'il existe la possibilité d'afficher des sous-titrages et que l'apprenant soit régulièrement interpellé et invité à s'exprimer, il est probable que l'attitude des apprenants face à ce média reste essentiellement passive. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'agrémenter ces saynètes avec des activités interactives s'y rapportant et permettant par la même occasion d'évaluer les compétences et connaissances acquises. (Notons que dans le parcours guidé, ces activités ont un caractère obligatoire pour pouvoir accéder à la saynète suivante.)

Pour des raisons budgétaires (voir partie II.4.5.), le choix de ces activités a été soumis à quelques contraintes ; nous avons néanmoins tenté de varier au maximum les supports et les compétences visées. Ainsi, le dessin animé s'insère dans un logiciel qui évalue l'apprenant tout au

long de son parcours, non pas uniquement sur des compétences réelles acquises mais plutôt en fonction d'une fréquence d'utilisation. De prime abord, ce choix peut paraître surprenant mais il s'inscrit dans une certaine logique.

En effet, tout d'abord, ce type d'évaluation vise à donner à l'enfant l'impression qu'il joue plutôt que celle qu'il étudie - suivant ainsi l'idée de la « pédagogie invisible ». Empruntant au domaine des jeux vidéo, nous avons donc choisi d'insérer un système de score avec une barre de progression qui permette à l'apprenant de se fixer des objectifs et d'avoir l'impression de progresser, sinon en français, du moins dans le jeu. Le score est cumulatif et l'apprenant l'améliore chaque fois qu'il visionne une nouvelle saynète ou chaque fois qu'il joue (ou rejoue) à une activité. De plus, nous pensons qu'encourager de cette manière l'apprenant à battre son score ne peut qu'être bénéfique : plus il regardera le dessin animé, plus il sera baigné dans un environnement linguistique et plus il aura de chances de se familiariser avec les sonorités de la langue française et d'en retenir quelque chose.

Enfin, n'oublions pas que cet outil constitue avant tout une méthode d'enseignement du FLE et que l'évaluation reste de la compétence de l'enseignant qui utilisera cet outil comme support de cours.

Voyons à présent en quoi consistent ces activités interactives. Elles sont de plusieurs types (*pour plus d'informations, se référer à l'annexe n°6*) :

- **L'ATELIER LETTRE** : Il s'agit d'une activité destinée à travailler sur la compréhension et la production écrites. L'apprenant doit écrire une lettre adressée à l'un des personnages du dessin animé de son choix. Cette activité venant en complément des saynètes du mercredi, samedi et dimanche vise à décrire ses goûts, sa famille, son lieu d'habitation, ses loisirs. Pour ce faire, une trame de lettre existe déjà et l'apprenant choisit les éléments manquants parmi différents items présentés soit sous forme d'images, soit sous forme de texte. Il personnalise ainsi sa lettre qu'il peut ensuite imprimer, envoyer à la personne de son choix ou écouter. Selon nous, cette activité constitue un exercice très valorisant pour l'apprenant car toutes les réponses possibles sont correctes et permettent d'écrire un texte cohérent et personnalisé.
- **TEXTE A TROUS** : Cette activité est un peu le pendant de *l'atelier lettre* (cf. ci-dessus) mais dans une version moins libre : seul un item parmi les trois proposés est correct. C'est une activité qui peut être très intéressante pour travailler sur la correction linguistique et grammaticale d'un texte ainsi que sur la compréhension écrite. On travaillera ici sur des descriptions d'images, comme dans l'exemple cité en annexe.
- **LES CARTES VIRTUELLES** : Cette activité consiste travailler sur la description et à

produire une carte virtuelle à partir d'éléments graphiques (décors, personnages, objets, animaux) issus du dessin animé. Il existe deux modes de jeu, l'un complètement libre où l'apprenant choisit seul l'ensemble des éléments, l'autre guidé dans lequel Fama, la maîtresse, donne des consignes que l'apprenant doit suivre rigoureusement. Par exemple, on entend : « Dans la classe, il y a trois enfants (deux filles et un garçon), une table et trois chaises. Sur la table, il y a une trousse et quatre crayons de couleur... ». L'apprenant doit alors placer le décor (la classe), les personnages, les meubles et les fournitures. L'application valide les éléments qu'il place sur la carte. (Attention : le jeu permet de vérifier le nombre des éléments mais pas leur disposition !). D'autres fonctions permettent d'insérer du texte, d'imprimer ou d'enregistrer la carte.

- DUO : Il s'agit d'une activité plus classique d'appariement image/mot. Elle vise à travailler sur différents champs lexicaux comme les noms d'animaux, les parties du corps humain, les fournitures scolaires, etc. L'objectif ici est clairement de travailler sur la mémorisation du vocabulaire. En ce qui concerne la structure du jeu, il y a 3 modes : un mode facile non chronométré, un mode intermédiaire chronométré avec 3 vies (une vie perdue à chaque erreur), un mode plus difficile avec chronomètre, 3 vies et des mots pièges.
- QUIZ : Cette activité permet beaucoup de possibilités puisqu'il est possible de travailler à partir de fichiers sons, images ou textes. Nous avons choisi d'utiliser cette activité pour travailler sur les questions de registres de langue et pour

la compréhension des situations de communication. Par exemple, l'image d'un enfant saluant la maîtresse apparaît. On pose alors la question suivante : « Que dit [l'enfant] ? ». Trois réponses sont proposées sous forme de fichier son : [Salut les amis !] / [Bonjour Madame !] / [Bonjour les enfants !]. L'apprenant doit cliquer sur la formulation qui correspond au contexte.

- DIALOGUE A REMETTRE DANS L'ORDRE : Chaque carte est associée à une réplique d'un dialogue (que l'on entend en passant simplement la souris sur la carte) qu'il faut remettre en ordre en faisant glisser les cartes dans les cases numérotées en bas de l'écran. On vérifie ensuite ses réponses en cliquant sur OK. Les cartes mal placées sont remises en vrac en haut de l'écran. Exemple de dialogue :

1. *Salut Paul !*
2. *Bonjour José Inti ! Tu vas bien ?*
3. *Très bien, et toi ?*
4. *Oui, ça va ! Tu sais, José Inti, moi, j'ai un cheval !*
5. *Un cheval ? Moi, je n'aime pas beaucoup les chevaux. Je préfère les lamas...*
6. *Les lamas ? Qu'est-ce que c'est ?*
7. *C'est un animal de mon pays. C'est très gentil !*

- TEXTE AUDIO A TROUS : Cette activité consiste à mettre des sons en relation avec des mots ou images. Ici, nous avons choisi d'utiliser ce moteur de jeu pour travailler sur les correspondances entre les sons et la graphie des lettres de l'alphabet, ainsi que sur les nombres et leur prononciation.
- JEU DE GEOGRAPHIE – CHAUD / FROID : En renfort du cours de géographie permettant de découvrir les continents, les pays et leurs habitants, ce jeu consiste à placer des continents puis des pays sur un planisphère.

II.3.4. Type d'utilisation

Appelée « méthode de FLE », l'application numérique que nous réalisons est effectivement destinée à une utilisation guidée par un enseignant. Il s'agit en ce sens d'un mode d'utilisation hybride dans lequel l'outil est utilisé, d'une part, en classe de manière collective, et d'autre part, en dehors de la classe de manière individuelle. L'apprenant a en effet la possibilité d'accéder librement à l'application pour revoir les saynètes et effectuer les différentes activités autant de fois que nécessaire.

Initialement prévu pour visionner les saynètes en classe et réaliser les activités en autonomie, l'outil peut également être envisagé différemment. Des collègues tunisiens nous avaient par exemple contactée au moment de la recherche de partenaires et avaient fait valoir le fait que les écoles publiques tunisiennes n'étaient pas équipées en matériel informatique, à la différence des foyers qui étaient, d'après eux, relativement bien pourvus. Dans ce cas, il aurait été possible de faire en classe tout un travail de préparation avant de demander aux apprenants de visionner la saynète et de réaliser les activités une fois rentrés chez eux.

II.4. Scénarisation médiatique

La médiatisation de notre scénario pédagogique relève de plusieurs logiques : la première logique vise la réalisation d'une application « idéale », application requérant des fonctionnalités parfois complexes et coûteuses à mettre en place. La seconde logique découle d'un compromis réalisé avec l'équipe technique compte tenu de certaines contraintes (financières essentiellement). Ainsi, des éléments et fonctionnalités ont été proposés par les techniciens afin de réduire et d'optimiser les coûts de production. Les activités, par exemple, ont été choisies parmi un panel de moteurs de jeux déjà existants.

II.4.1. Fonctionnalités générales

Pour son caractère ludique et adapté à la tranche d'âge de notre public cible, le choix du dessin animé agrémenté d'activités interactives s'est imposé. Afin de réduire le coût de la production, le nombre de séquences vidéo, d'activités interactives et de personnages a été réduit par rapport au projet initial. De la même manière, il a été décidé que certaines saynètes seraient réalisées à partir d'images fixes au format bitmap plutôt qu'à partir d'images vectorielles animées.

Le lancement de l'application amène à une interface simple et épurée qui permet tout d'abord à l'utilisateur de s'inscrire ou, s'il est déjà inscrit, de reprendre sa progression là où il l'avait arrêtée. Deux parcours sont ensuite disponibles : un parcours guidé suivant la progression établie par les équipes pédagogiques, et un parcours libre donnant accès aux saynètes et aux activités dans l'ordre souhaité par l'apprenant. Le parcours est à choisir au moment de l'inscription mais il peut être modifié à tout moment grâce à une icône située en haut de l'écran, dans un panneau regroupant toutes les informations relatives à l'utilisateur (prénom, barre de progression, score, parcours). En bas de l'écran, un menu contextuel donne accès au retour au sommaire, aux options de sous-titrage, aux options sonores (possibilité de couper l'environnement sonore) et aux mentions légales.

L'application consiste en un logiciel multiplateformes (MacOS, Windows, Linux) avec chaque fois un fichier exécutable et une version *online* multi-navigateurs équipés du *Flash Player*. Une application mobile avait également été envisagée mais l'idée a finalement été abandonnée compte tenu des contraintes que cela représentait au niveau de la forme (fonctionnalités cliquables avec le doigt, taille des écrans...).

II.4.2. Graphisme et animations

Comme nous l'avons dit, le cadre choisi est celui d'une école placée dans un décor tropical avec des matériaux naturels mais des équipements *Hi-Tech* (ordinateurs, tableau blanc interactif, etc.). Les illustrations sont en 2D et inspirées d'un style graphique empruntant à la bande dessinée, avec une interface navigable à la souris (de type *point & click*). Les graphismes et animations sont intégrés et montés sous *Flash CS4*.

II.4.3. Prise de son et design sonore

Les enregistrements ont été réalisés en studio son professionnel où ont également été effectués les habillages sonores. Ils répondent aux objectifs pédagogiques fixés par les équipes : bonne diction, débit de parole pas trop rapide... Nous souhaitons aussi utiliser de vraies voix d'enfants et respecter les accents des différents pays, notamment pour les pays francophones comme le Canada-Québec et le Sénégal, mais pour des raisons pratiques, cela n'a pas été possible (réglementation en vigueur autour du travail des enfants, difficulté de trouver des représentants de tous les pays, coût relatif à l'intervention des comédiens...). Ce sont donc deux comédiens, un homme et une femme, qui ont réalisé l'ensemble des voix des personnages du dessin animé.

II.4.4. Développement

La conception technique repose sur une séparation du contenu, de la forme et de la programmation permettant ainsi une grande souplesse de production et de correction, ce qui est indispensable dans un projet au long cours comme celui de « A l'école de la Francophonie ».

Deux modules coexistent : un module hôte scène qui intègre le graphisme et les fonctionnalités communs à toutes les scènes, et un module activité qui intègre le graphisme et les fonctionnalités communs à toutes les activités.

Chaque scène ou activité a ses médias propres organisés ainsi :

- un dossier regroupant toutes les animations sous forme de *Flash compilés autonomes* (swf) ;
- un dossier bruitages et musiques ;
- un dossier voix ;
- un fichier XML intégrant la description des interactivités et des textes affichés pour chaque module.

Plusieurs types de tests ont été réalisés afin de déceler d'éventuels problèmes : des tests éditoriaux ayant pour but d'évaluer la conformité de la production par rapport au scénario et aux spécifications du projet, des tests ergonomiques réalisés par des enfants permettant de vérifier que l'ergonomie et la compréhension du projet sont optimales, et des tests débogage permettant de juger la compatibilité de l'application multiplateformes et multi-navigateurs.

III. Analyse

Pour le moment, il nous est impossible d'évaluer précisément si l'outil correspond à nos objectifs de départ puisqu'il n'a pas encore été finalisé. Il n'a donc pas été testé devant un public d'enfants, sauf de manière très ponctuelle afin de juger leur réaction face au graphisme et au média choisi. Notons néanmoins que les premières réactions ont été très positives, aussi bien avec les enfants qu'avec leurs enseignants. Plusieurs équipes de professeurs nous ont déjà contactée afin de prendre part à la réalisation du niveau 2 (pour lequel des subventions nous ont été octroyées avant même que le niveau 1 soit finalisé) et cela nous laisse envisager un développement du projet dans plusieurs directions.

Dans cette partie, nous observerons notre projet et tenterons de déterminer si les modalités envisagées conviennent aussi bien aux enfants (III.1.) qu'aux enseignants (III.2.) et qu'à l'institution (III.3.). Nous serons alors en mesure d'envisager les orientations nécessaires pour la poursuite dudit projet (III.4.).

III.1. Du point de vue de l'élève

Dans cette partie, nous analyserons les fondements du projet « A l'école de la Francophonie » à la lumière des recommandations émises dans la première partie de notre étude concernant l'enseignement des langues étrangères aux enfants.

III.1.1. L'outil se préoccupe-t-il de l'aspect affectif et du rôle que la langue étrangère peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant ?

Il est impossible de prédire qu'une relation affective se créera effectivement entre les apprenants et les personnages du dessin animé, mais précisons tout de même que cet aspect affectif est au cœur de notre projet.

Sur le plan de la mise en scène, tout a été mis en œuvre pour qu'il y ait identification : l'apprenant y retrouve un environnement familier avec des personnages récurrents, ce qui doit, d'une part, le rassurer et, d'autre part, lui permettre d'établir un rapport affectif à la langue. Par ailleurs, l'utilisation des tenues scolaires des pays partenaires, de certains modes de transport, des types d'habitation, le respect des comportements et gestuelles d'usage (manières de saluer, de compter sur ses doigts...), concourent à la valorisation d'ensemble des personnages ainsi qu'à créer un environnement relativement conforme à une réalité connue par les apprenants, tout en veillant à éviter les stéréotypes.

De plus, la dimension esthétique a été considérée avec une attention toute particulière. Le graphisme attrayant et l'interface intuitive devraient par conséquent favoriser l'intérêt puis l'appropriation de l'outil par les apprenants.

Les neuf personnages ont été créés par les équipes pédagogiques avec beaucoup de vigilance, à partir de suggestions émises par la coordonnatrice pédagogique. Certains messages transmis par les membres de ces équipes témoignent, d'une part, de la volonté d'ancrer leur personnage dans une réalité locale et, d'autre part, de la relation affective qui a pu s'établir entre les équipes et leur personnage.

Au niveau de la conception des fiches personnages d'abord, notons que les équipes pédagogiques ont fait valoir certains traits culturels locaux afin que leur personnage s'inscrive au mieux dans une réalité connue et maîtrisée par les jeunes apprenants qui puisse leur servir de repère. Par exemple, dans le but de varier au maximum les modes de transport et, par voie de conséquence, le vocabulaire utilisé, la conceptrice avait initialement proposé que le personnage vietnamien, Mai, se rende à l'école à vélo. La réaction de l'équipe vietnamienne a été immédiate : « Il faut noter que dans notre pays, on a vraiment du mal à imaginer un enfant de 10 ans à vélo dans la rue pour aller à l'école. Le Vietnam est trop réputé par sa circulation disons en désordre. » (Nguyen Huu Binh, Vietnam, 20 mars 2012)

De la même manière, chaque personnage ayant une matière forte et une matière faible, nous avons pensé que la matière faible du personnage péruvien, José Inti, pourrait être le dessin. Ici aussi, la réaction de l'équipe péruvienne ne s'est pas fait attendre : « [...] on aimerait toujours que sa matière forte soit le dessin étant donné que c'est un art que développent les gens de sa communauté par rapport aux activités artisanales. » (Virginie Holler, Pérou, 2 décembre 2011)

La rédaction du synopsis a été une étape clé dans la constitution de personnages auxquels les apprenants pourraient s'identifier. Pour citer un exemple, le personnage cambodgien, Dara, faible en sciences, cite à un moment le kangourou comme un animal représentatif de l'Asie. Constatant son erreur sur le visage dubitatif de la maîtresse, il ajoute pour se rattraper que oui, il y en a au zoo. Sur le synopsis, il était indiqué après cette réplique : « (*Rires*) ». Notre attention a été aussitôt attirée sur le fait qu'il est extrêmement important que Dara ne perde pas la face et que, par conséquent, il serait mieux que ses camarades ne rient pas de son erreur. Nous en sommes arrivés à un compromis où Dara rirait de concert, plus de la manière habile dont il s'est rattrapé que de son

erreur. Ainsi le rire ne serait-t-il pas perçu comme de la moquerie mais au contraire comme le signe d'une certaine allégresse régnant dans la classe.

De part et d'autre du synopsis, des répliques ont été gommées ou modifiées, celle-ci étant jugée impertinente, telle autre dévalorisante, ceci afin de ménager certaines sensibilités.

Autre point qui a donné lieu à de vives discussions entre membres des équipes pédagogiques : l'aspect graphique des personnages. Dès réception des premières esquisses, les partenaires se sont manifestés, quelquefois pour proposer d'infimes modifications (forme de la jupe de Nali, couleur de peau de Shanti, bonnet de José Inti, chaussures et foulard de Mai, formes de Fama...) mais beaucoup plus souvent pour s'enthousiasmer en voyant leurs personnages prendre forme. Voici quelques extraits de messages reçus :

- *Diva Maria R., Brésil, 18 février 2012* : « Bonjour!!! C'est formidable de voir cette classe francophone et de faire la connaissance de Fama! Artur est très bien représenté! Je suggère trois changements: une seule poche sur la chemise de son uniforme, c.a.d. que la poche gauche reste et que celle dessinée à droite soit effacée, des chaussures noires, pas marron et une ceinture noire, pas blanche. A la prochaine, DR » ;
- *Emmanuel Z., Inde, 20 février 2012* : « Bonjour à tous, Shanti est très mignonne et nous l'aimons déjà ! Emmanuel » ;
- *Virginie H., Pérou, 18 mai 2012* : « Bonjour tout le monde, Merci beaucoup pour ces images!! Je dois dire que ma réaction est très positive voire presque sentimentale ;) . Je souhaite féliciter le dessinateur qui a tenu compte de chaque détail que nous lui avons souligné et qui a su créer un José Inti vraiment péruvien, vraiment de l'île de Taquile. C'est émouvant de savoir qu'un bout de ce pays que nous aimons tant, fait partie de ce projet et va faire le tour du monde pour aider des enfants à apprendre le français. Merci pour cette magnifique initiative et encore bravo pour le résultat qui, nous le voyons déjà, va être excellent. Cuidense y mucha suerte a todo/as, Virginie ».

De la même manière, les premières animations réalisées et reçues par les équipes ont suscité un réel engouement et les messages envoyés par nos partenaires témoignent manifestement d'un certain succès dans notre entreprise. En voici quelques extraits :

- *Nadya B., Cambodge, 30 juillet 2012* : « Bonjour, Les nouvelles du projet et le montage image nous donnent un grand coup de bonne humeur en ce début de semaine !

Félicitation pour le travail effectué jusqu'à présent et vivement la suite ! Bonne semaine, Nadya »

- *Jacqueline H., Laos, 16 août 2012* : « Bonjour à tous, Cela fait vraiment plaisir de voir toutes nos cogitations prendre vie et place ! Merci pour cette belle aventure qui ne fait que débiter. Bien à vous, Jacqueline »
- *Virginie H., Pérou, 16 août 2012* : « Merci sincèrement de nous avoir permis de participer à cette aventure. C'est génial de voir ces personnages prendre vie. Félicitations pour ce qui a déjà été fait et bon courage pour ce qui reste! Bien à vous, Virginie »
- *Valérie A., Canada, 16 août 2012* : « Quel plaisir de visionner le fruit de ce beau travail collaboratif! Merci beaucoup Émilie! Valérie »
- *Nogayé D., Sénégal, 16 août 2012* : « Bonjour à tous, C'est merveilleux de voir le fruit de cette collaboration. Bravo à tous et surtout au graphiste qui a su donner forme à nos idées. Merci Emilie pour cette belle aventure qui ne fait que commencer j'espère ! Nogaye DIOP TOURE »
- *Diva Maria R., Brésil, 16 août 2012* : 🌟🌟🌟🌟🌟 E! X! T! R! A! O! R! D! I! N! A! I! R! E! 🌟🌟🌟🌟🌟

III.1.2. L'outil privilégié-t-il un mode d'apprentissage ludique et non explicite ?

L'aspect ludique a été placé au centre de nos préoccupations, tout d'abord par le choix initial de l'outil : un dessin animé interactif. L'idée était que les apprenants aient l'impression de se détendre et de s'amuser tout en apprenant le français. Nous avons donc opté pour une application dont les fonctionnalités seraient assez proches de celles du jeu vidéo avec un système de score, une progression en deux modes, des activités interactives, etc. Il convient néanmoins de garder à l'esprit que le ressenti des apprenants quant à l'aspect ludique dépendra également – voire surtout – de la manière dont ce support sera exploité en classe.

De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, pour des raisons de budget, il nous a fallu optimiser les saynètes en ré-exploitant autant que possible les décors et animations, ce qui peut par moments donner une impression de déjà-vu. Par exemple, le cours de mathématiques du lundi (nombres de 0 à 12 et additions) et celui du vendredi (nombres de 0 à 30 et soustractions) suivent plus ou moins le même canevas. De la même façon, chaque journée d'école suit le même cheminement : arrivée à l'école par divers moyens de transport, discussion entre enfants dans la cour de récréation, entrée en classe, salutations à la maîtresse, deux leçons puis sortie des classes avec prise de congé, discussions dans la cour avant de rentrer chez soi en empruntant les mêmes modes de transport.

Pour autant, il nous a semblé qu'à cet âge, le côté répétitif n'était pas nécessairement à bannir et qu'au contraire, le retour permanent vers le connu pouvait avoir un aspect rassurant et constituer en quelque sorte un « rituel » que les enseignants du primaire cherchent souvent à développer. De plus, la structure répétitive peut permettre aux apprenants de se fixer des repères lexicaux et sémantiques qui leur seront utiles dans leur apprentissage.

Par ailleurs, si l'on revient un instant sur les activités que les enfants préfèrent (mentionnées dans la partie I.3.4.), nous constatons qu'un certain type d'activités ludiques telles que la dramatisation et les chansons, par exemple, sont absentes de notre scénario. Toutefois, il nous paraît important d'insister sur le fait que ces activités seraient fort pertinentes dans le cadre d'une exploitation en classe. Il s'agirait ici de redonner une place au mouvement et à la dimension socialisante du jeu en créant des activités collaboratives entre les apprenants.

III.1.3. L'outil permet-il de responsabiliser l'enfant dans son apprentissage et propose-t-il une pédagogie active et individualisée ?

Comme nous venons de le dire, l'outil numérique mis en place dans le cadre du projet « A l'école de la Francophonie » ne favorise pas, en tant que tel, une approche active, ni même actionnelle. Bien qu'il soit régulièrement interpellé, il y a fort à penser que l'apprenant restera la plupart du temps, devant le dessin animé et son écran d'ordinateur, dans une attitude passive. De plus, les quelques activités proposées sont assez peu variées et ne favorisent pas une démarche réflexive sur la langue, de découverte et de conceptualisation. Il s'agit plus d'exercices que de tâches, or ces dernières pourraient permettre de basculer vers une approche actionnelle beaucoup plus appropriée avec ce type de support.

Rappelons néanmoins que ces choix ont été effectués au regard de certaines contraintes techniques et budgétaires qui nous ont amenés à choisir les activités parmi un panel de jeux existant. Plus encore, rappelons que l'outil numérique dont nous parlons a vocation à être un support de cours et qu'il ne remplace en aucun cas l'enseignant. Nous pensons en effet que de l'enseignant dépendra en grande partie la capacité à mettre en œuvre une démarche (inter-)actionnelle qui implique davantage l'apprenant et lui permette de développer des stratégies collaboratives pour résoudre certaines tâches (réalisation du trombinoscope de la classe, constitution d'un album de famille, recherche de correspondants...).

Rappelons enfin que notre objectif premier dans la conception de cet outil numérique était que l'apprenant soit baigné dans un environnement francophone, qu'il s'imprègne des sonorités du

français et qu'il comprenne qu'une langue étrangère ouvre des perspectives et de nouvelles fenêtres sur le monde. Le fait que l'outil soit accessible aux apprenants placés en situation d'autonomie visait à le responsabiliser et à lui permettre d'évoluer dans la progression à son rythme. La mise en relation des images animées avec une bande sonore devait par ailleurs faciliter la compréhension grâce, notamment, au contexte, à la gestuelle et aux expressions des visages.

En outre, s'il est vrai que la compréhension précède toujours la production dans l'apprentissage d'une langue étrangère, certains chercheurs ont mis en avant l'intérêt didactique de concevoir des tâches associant compréhension et production. En effet, si la compréhension donne lieu à une activité de production, le traitement de l'information sera moins superficiel et cela amènera les apprenants à voir les limites de leur compréhension et créera des besoins langagiers (apprenants plus attentifs). L'attention ne sera plus seulement portée sur le fond mais aussi sur la forme. Il s'agit donc de « proposer des tâches qui ne [soient] plus seulement des activités de reproduction (dictées) ou de vérification (QCM ou exercices lacunaires) mais qui vont engager les apprenants dans un processus de transformation et d'appropriation de *l'input* en vue de le rendre compréhensible à d'autres apprenants ». (Guichon, 2006, pp. 55-56)

Certaines activités proposées dans l'application « A l'école de la Francophonie » s'attachent aux compétences de production (Cf. « Atelier lettre » et « Cartes virtuelles » notamment). Cependant, elles ne donnent pas lieu à une production totalement « libre », et ce pour des raisons d'évaluation. Nous ne souhaitons pas, en effet, que les activités soient soumises à la correction d'un intermédiaire (tuteur ou enseignant) ; nous préférons que l'ensemble des activités proposées dans l'application puissent être indépendantes et évaluées par le logiciel. De ce fait, nous considérons que le travail de production ouverte devrait être du ressort de l'enseignant, et de l'enseignant seul, l'application quant à elle devant servir à créer du lien entre les apprenants, et entre les apprenants et l'enseignant.

Cet exemple met en lumière l'importance que nous accordons à l'encadrement pédagogique et justifie la dénomination de « méthode » que nous avons choisie pour notre application. Outre l'application, les équipes pédagogiques partenaires du projet travaillent en ce sens à la conception d'un guide d'accompagnement et d'activités complémentaires.

III.2. Du point de vue de l'enseignant

« Un dispositif d'apprentissage médiatisé constitue une innovation marginale : s'il y a nouveauté par rapport à l'existant, celle-ci provient de l'agencement des ressources et du scénario. Pourtant, même marginale, un dispositif d'apprentissage médiatisé comporte une part d'innovation qui va impliquer un changement dans les habitudes, une déconstruction partielle du connu et de possibles résistances. » (Guichon, 2006, p. 130) Quelles pourraient donc être les causes d'un rejet de l'outil « A l'école de la Francophonie » par les enseignants ? Nous pouvons en identifier trois :

- ils n'en voient pas l'utilité ;
- son utilisation demande trop de temps de préparation et de didactisation ;
- ils ont peur de ne pas maîtriser l'outil et de perdre la face devant leurs élèves.

III.2.1. L'outil apporte-t-il une réelle valeur ajoutée à l'enseignement ?

Il nous semble que proposer un nouveau média pour l'apprentissage du français aux enfants ne peut que participer à accroître la motivation et les résultats de ceux-ci. Par ailleurs, l'outil entend répondre à des besoins spécifiques identifiés par les équipes pédagogiques et prend en compte les différents contextes d'enseignement / apprentissage. L'image animée associée à des enregistrements audio de qualité permettant l'écoute de locuteurs natifs apportera nécessairement une valeur ajoutée à l'enseignement du français, en ce sens qu'elle constitue un « moyen de contextualiser le discours, d'apporter des indices extralinguistiques et de permettre aux apprenants de se construire un répertoire de vignettes culturelles associées à des situations d'énonciation précises. En bref, c'est une opportunité de situer la langue et de la donner à voir. » (Guichon, 2006, p. 68)

Au Laos, nous avons pu remarquer que les manuels conçus localement pour l'enseignement du français en tant que deuxième langue vivante et utilisés dans la quasi-totalité des établissements du pays, ne sont pas assortis d'enregistrements audio. Ce sont les enseignants qui lisent les dialogues à leurs élèves lorsqu'ils veulent travailler les compétences de compréhension orale. Au cours de leur scolarité, les apprenants n'entendent donc jamais la langue française prononcée par des natifs.

Idéalement, nous aurions voulu intégrer dans notre application des activités de production orale fondées sur un système de reconnaissance vocale, ce qui aurait permis de travailler sur les compétences phonologiques des apprenants. Or, cette technologie n'étant pas encore maîtrisée par l'entreprise chargée de la réalisation numérique, nous avons rapidement abandonné l'idée.

De plus, considérons aussi le fait que la plupart des établissements n'est pas équipée en lecteurs CD et que le déploiement des TICE passe au Laos essentiellement par l'outil informatique : il y a fort à penser qu'un outil numérique tel que « A l'école de la Francophonie » possède un potentiel plus intéressant qu'un outil audio classique. Par ailleurs, dans d'autres pays plus avancés technologiquement, cette méthode saura accompagner efficacement les politiques éducatives résolument engagées vers le développement de compétences informatiques à la fois chez les élèves et les enseignants.

Nous avons pu constater, au cours de la réalisation pédagogique de notre application, que nos partenaires enseignants faisaient preuve de beaucoup d'implication et de dévouement, ce qui témoigne vraisemblablement du fait qu'ils voient dans notre projet une certaine utilité. Dans un message datant du 29 mai, Noyage Diop Touré (Sénégal) écrivait : « Le projet suscite un engouement chez les enseignants FLE de l'Institut qui souhaitent y être associés dans le futur. » En outre, la plupart des partenaires a d'ores et déjà manifesté sa volonté de poursuivre le travail, notamment pour la réalisation du guide d'accompagnement et du scénario du second niveau de notre projet. De nombreux messages d'enseignants et formateurs venus des quatre coins de la planète contribuent également à notre optimisme.

Par ailleurs, il nous semble que par son approche interculturelle, l'outil « A l'école de la Francophonie » pourrait bousculer la conception que l'enseignant de FLE a de sa mission, surtout s'il s'agit d'un enseignant français. « L'approche interculturelle se réalise [en effet] à la fois par l'adoption d'une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) et par la mise œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses) » (Blanchet, 2004). Dans le cas du projet « A l'école de la Francophonie », utiliser la méthode suppose de faire beaucoup de références aux autres cultures et d'accepter de transmettre une langue mais pas forcément un modèle culturel unique.

III.2.2. L'outil ne nécessite-t-il pas un investissement trop important de la part de l'enseignant ?

Nous sommes conscients du fait que l'outil que nous mettons à disposition des enseignants ne doit en aucun cas constituer une surcharge de travail mais au contraire les aider dans leur tâche d'enseignement. S'il nécessite un temps de préparation et/ou de didactisation trop important, il sera inévitablement relégué aux oubliettes.

Dans le cas de « A l'école de la Francophonie », les différents contenus sont abordés sous forme d'unités didactiques, ce qui simplifie les préparations de l'enseignant et permet de suivre une progression cohérente. Pour autant, cette méthode nécessite que soit mis au point du matériel complémentaire d'accompagnement, ce que les équipes pédagogiques sont actuellement en train de concevoir, toujours dans le but d'aider les enseignants et de garantir une utilisation maximale de notre application.

III.2.3. L'enseignant se sent-il à l'aise face à l'outil ?

Afin d'éviter un rejet massif par les enseignants, nous pensons que l'outil ne doit pas non plus être trop déstabilisant par rapport aux méthodes et stratégies que ces derniers utilisent habituellement. Dans des pays où l'enseignement reste généralement de type traditionnel et où l'enseignant est vu comme un passeur de connaissances (approche transmissive) plutôt que comme un guide ou facilitateur d'apprentissage (cf. Maria Montessori et son fameux « aide-moi à faire seul », 1909), il nous semble important d'aller progressivement vers l'acquisition de nouvelles habitudes d'enseignement. L'enseignant doit (au moins dans un premier temps) conserver son statut face à l'apprenant, d'où l'importance qu'il se sente à l'aise avec l'outil et qu'il soit correctement formé à son utilisation. La facilité de prise en main de l'application, la réalisation de tutoriels et de formations nous semblent, de ce point de vue, indispensables.

Notre projet « A l'école de la Francophonie » propose une interface très intuitive qui sera, nous le pensons, assez simple à intégrer, même pour des enseignants peu familiers des TICE. Des tutoriels seront créés et les équipes pédagogiques locales se chargeront de former les enseignants à ce nouveau médium d'apprentissage. Une communauté d'échange et de pratique est également en cours de constitution.

III.3. Du point de vue de l'institution

« Maintes expériences ont été menées de manière artisanale, mais elles l'ont aussi été hors des contraintes institutionnelles. Quand il s'est agi de faire vivre des dispositifs innovants sur le terrain, les concepteurs se sont heurtés à l'institution, aux apprenants, aux collègues, voire dans certains cas, aux parents, ce qui n'a pas manqué de générer incompréhension et frustration. » (Guichon, 2006, p. 14)

III.3.1. L'outil est-il soutenu par les autorités institutionnelles ?

Dans la plupart des cas, la participation des individus engagés dans le projet « A l'école de la Francophonie » relève d'un projet d'établissement ou d'un projet éducatif de plus grande ampleur. Au Laos, le projet est directement soutenu par l'Institut de Recherche en Sciences de l'Éducation (IRSE), établissement sous tutelle du Ministère de l'Éducation et du Sport, qui réalise les curricula, programmes et manuels officiels d'enseignement. Il est également soutenu par trois écoles abritant des classes bilingues franco-lao dont deux au niveau du primaire et une au niveau du secondaire. Le porteur du projet est le Lycée de Vientiane, principal établissement public d'enseignement secondaire du pays. Au Cambodge, le projet est géré par l'Institut National de l'Éducation (INE), le centre national de formation professionnelle des enseignants. Même chose au Vietnam où l'École des Langues étrangères de l'Université de Danang est impliquée. Ces deux établissements chargés de la formation des enseignants du pays ont véritablement une carte à jouer dans cette aventure.

La reconnaissance institutionnelle est également le fait des autres pays partenaires (Inde, France, Sénégal, Canada, Brésil et Pérou) et devrait permettre d'asseoir la crédibilité de notre projet au niveau local.

Par ailleurs, le déploiement des TIC s'inscrit dans une démarche générale visant à combattre les inégalités et à améliorer le niveau d'éducation dans les pays les moins avancés (dont le Laos, le Cambodge et le Sénégal) : ceux qui maîtrisent les TIC et acquièrent une langue étrangère auront indubitablement plus de chances d'accéder à un haut niveau d'éducation, de trouver un emploi, de sortir de la précarité, de participer au développement de leur pays (Cf. Objectifs du Millénaire pour le Développement). Les établissements publics sont donc généralement enclins à appuyer des initiatives du type de « A l'école de la Francophonie ».

III.3.2. Les établissements sont-ils suffisamment équipés pour garantir l'utilisation de l'outil ?

Le manque d'équipements nécessaires à l'exploitation d'une méthode de français interactive telle que « A l'école de la Francophonie » est à notre sens le frein majeur qui pourrait s'opposer au déploiement de cette application de part et d'autre de la planète. En effet, l'utilisation de cette méthode nécessite que le matériel suivant (au minimum) soit disponible dans l'établissement : ordinateur, vidéo-projecteur, écran de projection et système de son (celui intégré aux ordinateurs n'étant généralement pas suffisant), l'idéal étant, bien entendu, de disposer d'un tableau blanc interactif (TBI). Or, ces équipements sont assez peu répandus dans les pays du Sud

auxquels notre méthode s'adresse prioritairement. Le déploiement des TICE y est bel et bien en cours, mais cela prendra vraisemblablement plusieurs années avant d'atteindre l'ensemble des établissements scolaires.

Pour autant, nous entendons procéder progressivement et espérons que, petit à petit, une contagion pourra s'effectuer jusqu'à pouvoir toucher une majorité d'établissements. En attendant, plusieurs solutions de contournement existent. Nous avons déjà mentionné le cas de la Tunisie qui pourrait laisser envisager un travail préparatoire en classe suivi du visionnage des saynètes au domicile des apprenants. Dans d'autres contextes où les technologies n'ont pas encore investi l'espace privé, comme c'est le cas en Asie du Sud-est, reste la possibilité de travailler à partir de bandes dessinées (sur support écrit donc) conçues à partir de captures d'écran (Cf. Annexe n°7) et accompagnées de la bande son préalablement extraite.

III.3.3. L'accès à l'outil est-il aisé ?

L'achat d'une méthode représente un coût pour l'élève et/ou pour l'établissement qui ne doit pas être négligé dans le choix du support de cours. Par ailleurs, dans les pays du Sud (comme le Laos par exemple), le débit des connexions Internet n'est généralement pas suffisant pour pouvoir utiliser un support numérique en ligne (si tant est que les écoles soient équipées en connexion Internet !). Ces contraintes sont à considérer également dans notre analyse des risques de rejet de notre application. Dans le cas de « A l'école de la Francophonie », nous avons opté pour une diffusion libre et gratuite sous licence *Creative Commons (BY-NC-ND)*. De plus, l'application sera utilisable en ligne mais également téléchargeable sur cédérom ou poste fixe, ce qui permettra un fonctionnement optimal dans l'ensemble des contextes technologiques.

III.4. Orientations pour la suite du projet

L'analyse des points forts et faibles du projet effectuée ci-avant nous permet de pouvoir proposer quelques orientations pour la poursuite de notre entreprise.

III.4.1. Accompagner l'utilisation de l'outil dans les établissements et évaluer sa pertinence

Tout d'abord, il conviendra, dès réception de la version finalisée de l'application et sa publication en ligne, d'accompagner sa mise en place dans les établissements concernés. Cela passe

notamment par la constitution de classes pilotes, la présentation du dispositif produit au corps enseignant des différents pays partenaires, et la formation de celui-ci à son utilisation. L'observation des classes pilotes devra donner lieu à une évaluation de l'outil à la fois par les apprenants et par les enseignants. Cette évaluation devra permettre de constater les lacunes et/ou avantages de notre travail que nous n'avions peut-être pas envisagés.

III.4.2. Développer le matériel complémentaire

Ce travail d'accompagnement passe également par la mise au point d'un guide pédagogique et d'un répertoire d'activités complémentaires. Nous souhaitons également encourager la constitution d'une communauté d'enseignants de français à travers le monde et d'un réseau qui puisse contribuer à développer des projets inter-établissements et, chemin faisant, à mettre les jeunes apprenants du monde en contact, à l'image de notre « école de la Francophonie ». La mise en place d'un site web de type réseau social à partir d'une application *Wordpress + Buddypress* devrait ainsi servir d'espace de téléchargement de l'application et des outils complémentaires, et d'espace de partage entre enseignants ou apprenants de FLE.

La mise en place d'un réseau social vise à transposer et à élargir au niveau du monde réel ce qui se vit entre les neuf enfants de l'école de la Francophonie, et donc à créer du lien social, éveiller la conscience citoyenne planétaire des enfants. L'usage et la connaissance d'une langue étrangère sont des vecteurs de partage, de tolérance, de curiosité pour les autres cultures ; ils favorisent l'altérité. L'idée c'est que les liens qui se sont créés entre les équipes partenaires s'étendent aux enfants des classes qui utiliseront le logiciel et le matériel associé. C'est ici que « A l'école de la Francophonie » se distingue complètement d'un manuel : il ouvre grand les portes de la classe pour y laisser entrer le monde et invite les utilisateurs à partir en voyage.

III.4.3. Développer le niveau 2 dans une perspective plus actionnelle et pour un public plus large

Des subventions nous ont été attribuées pour le développement du niveau 2 de l'application correspondant au niveau A1 du CECR. Il s'agira ici de consolider les acquis du niveau A1.1 tout en introduisant de nouveaux objectifs pédagogiques et actes de paroles autour des gestes de la vie quotidienne (repas, moments de la journée, achats...) par exemple.

Pour ce second volet, nous prévoyons de changer de format, ceci afin de motiver davantage les apprenants qui se fatigueraient vite d'une formule trop répétitive. Nous souhaiterions ici proposer un parcours plus actionnel qui soit davantage fondé sur la découverte et l'exploration, à la

manière d'un *serious game*. Nous aurions donc ici un personnage (héros) que les apprenants seraient chargés de faire évoluer dans un environnement virtuel, notamment en allant à la rencontre des autres personnages et en remplissant divers types de « missions ». Nous y retrouverions donc tous nos personnages et décors du premier niveau (ainsi que de nouveaux), mais dans une approche différente.

III.4.4. Obtenir des soutiens institutionnels et labels qualité

Enfin, afin de garantir une appropriation maximale de l'outil, nous envisageons de prendre contact avec des organismes et institutions de référence dans le domaine du français et/ou de l'enseignement des langues. Des sites institutionnels comme celui de la chaîne TV5 Monde, par exemple, devraient pouvoir servir de relai efficace à notre action et participer à l'action de communication autour de l'application créée.

L'obtention de labels qualité pourrait aussi être un moyen de pouvoir communiquer plus efficacement sur notre projet et de lui donner davantage de crédit aux yeux des établissements éducatifs. Le label « Reconnu d'intérêt pédagogique » du Ministère de l'Éducation Nationale français ou encore le « Label européen des langues », par exemple, pourraient être de bonnes pistes à explorer.

CONCLUSION

Après l'époque coloniale du *Français fondamental* centré sur l'enseignement, puis *Un niveau seuil* qui entend donner à l'apprenant une place centrale en tant que citoyen d'un espace commun (l'Europe), nous avons maintenant le *CECR*, un outil de référence qui considère l'apprenant comme un acteur social et est traduit dans de nombreuses langues – y compris non européennes. Nous arrivons en effet à une époque où la communication s'est généralisée à l'échelle de la planète grâce aux TIC, et où se pose nécessairement la question des langues dominantes et de l'usage qui en est fait (économique, politique et/ou philosophique).

Dans ce contexte, nous proposons un outil d'apprentissage qui allie TICE et approche interculturelle, qui concilie mondialisation des échanges et démocratisation des outils d'éducation, qui met sur un pied d'égalité des enfants de pays, de milieux socioculturels et de niveaux de vie très différents, grâce à la Francophonie, sans imposer de modèle de développement « occidental ». Cet outil inscrit dans un dispositif d'accompagnement plus complet devrait ainsi pouvoir constituer une alternative valable aux manuels de FLE actuellement disponibles sur le marché.

L'enthousiasme et l'investissement des partenaires du projet (notamment les enseignants natifs) tendent à prouver que ces manuels ne valorisent pas suffisamment les cultures des pays francophones et qu'une approche interculturelle et résolument « moderne » devrait apporter une réelle valeur ajoutée à l'enseignement / apprentissage du FLE. Bien entendu, il s'agit avant tout d'une posture intellectuelle à adopter pour les enseignants de langue qui, plus que jamais, ont un rôle à jouer dans cette nouvelle configuration mondiale. Il leur reviendra la responsabilité de transmettre aux élèves la conscience que, dans chaque partie du monde, des enfants vont à l'école, que, comme eux, ils apprennent des langues étrangères, et que ces langues seront un jour ou l'autre un moyen de se connaître, de se comprendre et de mieux se respecter.

BIBLIOGRAPHIE

1, C. -U. (s.d.). *Psychologie de l'apprentissage et des processus cognitifs*. Consulté le June 16, 2012, sur CUEEP Centre Université-Economie d'Education Permanente: <http://cueep161.univ-lille1.fr/psycho/>

Bablou, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris: Hachette éducation.

Basque, J., Rocheleau, J., & Winer, L. (1998). *Une approche pédagogique pour une école informatisée*. Montréal: École informatisée Clés en main du Québec inc.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

Beacco, J.-C., Ferrari (de), M., Lhote, G., & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français, référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.

Benammar, N. (2009). L'enseignement/apprentissage du FLE : obstacles et perspectives. *Synergies - Algérie n°7*, pp. 277-288.

Bihouée, P., & Coliaux, A. (2011). *Enseigner directement avec les TICE*. Paris: Eyrolles, éditions d'Organisation.

Blanc, N. (2003). *L'image comme support de médiation pour l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères : conception et utilisation d'un matériel expérimental pour l'enseignement du FLE aux enfants de 5 à 10 ans*. Sciences du langage. Grenoble: Université Stendhal - Grenoble III.

Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Rennes: Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne.

Borne, Dominique. (1998). *Le manuel scolaire*. Paris: La documentation française.

Bufe, Wolfgang; Giessen, Hans W. (2003). *Des langues et des médias*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Cadet, C., Charles, R., & Galus, J.-L. (2004). *La communication par l'image*. Paris : Nathan.

Chauvet, A. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*. Paris: Alliance Française de Paris Ile-de-France / CLE International.

Codreanu, T. (2009). *La motivation de l'apprenant de FLE, trois études à partir du modèle expectation-valence d'Eccles et al. et du modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan*. Grenoble: Université Stendhal de Grenoble.

Constant, T. (2011, décembre 8). *Quelles utilisations des jeux sérieux pour l'apprentissage de la langue française ?* Consulté le mai 3, 2012, sur Enseignants, élèves et jeux vidéo - Académie de Créteil: <http://jeuxserieux.ac-creteil.fr/?p=1141>

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2006). Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. Dans M. Faraco, *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques* (pp. 7-22). Marseille: Publications de l'Université de Provence.
- Demaizière, F. (1996). Multimédia et enseignement des langues. Dans *Les langues modernes 1* (pp. 19-27). Paris: APLV.
- Desgent, C., & Forcier, C. (2004). *Impact des TICE sur la réussite et la persévérance*. Gatineau: CEGEP de l'Outaouais.
- Division des Politiques linguistiques. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Didier.
- Dubuc, B. (s.d.). *Le développement moral*. Consulté le Juin 2012, sur Le cerveau à tous les niveaux: http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_s/i_09_s_dev/i_09_s_dev.html
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette FLE.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Dans *Performance Improvement Quarterly*, 6 (pp. 50-72).
- Etienne, S. (2008). *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris: Didier.
- Faraco, Martine. (2006). *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Marseille: Publications de l'Université de Provence.
- Gajo, L., Koch, P., & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, pp. 61-86.
- Galisson, R., & Puren, C. (2001). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- Gallois, C. (2006). *Apprendre à apprendre avec les TICE*. Montpellier: Université Paul Valéry.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen et Portfolios*. Paris: Didier.
- Grobois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. Paris: Université Paris 3 La Sorbonne Nouvelle.
- Guemadji-Gbedemah, T. E. (2011, avri 26). *Les jeux comme outils efficaces d'apprentissage des langues*. Consulté le mai 26, 2012, sur Thot cursus: <http://cursus.edu/article/5527/les-jeux-comme-outils-efficaces-apprentissage/>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Guichon, N. (2007, novembre). Recherche-développement et didactique des langues. *Les cahiers de l'Acedle*, pp. 37-54.
- Guttman, C. (2003). *L'éducation dans et pour la société de l'information*. Paris: UNESCO.
- Haymore Sandholtz, J., Ringstaff, C., & Owyer, D. C. (1998). *La classe branchée : Enseigner à l'ère des technologies*. Paris: CNDP.

- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Montréal: PUQ.
- Herrmann, M.-P. (2003). Multimédia : effet de mode ou aide à l'apprentissage des langues ? Dans W. Bufe, & H. W. Giessen, *Des langues et des médias* (pp. 197-209). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Hirschprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette FLE.
- Houdé, O. (2006, Juin-août). La psychologie de l'enfant 40 ans après Piaget. *Sciences humaines*.
- Huffman, K., Vernoy, M., & Vernoy, J. (2000). *Psychologie en direct*. Mont-Royal: Modulo éditeur.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? Dans *Educational Technology Research and Development*, 39 (pp. 5-14).
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris: CLE International.
- Lautrey, J. (1990). Unicité ou pluralité dans le développement cognitif : les relations entre image mentale, action et perception. Dans N.-G. G., *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant* (pp. 71-89). Paris: Presses universitaires de France.
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.
- Llanas, J. (2011, juin 27). *Jouer sérieusement en SVT*. Consulté le mai 3, 2012, sur Enseignants, élèves et jeux vidéo - Académie de Créteil: <http://jeuxserieux.ac-creteil.fr/?p=638>
- Mallet, B. (1993, octobre 8). Démarches et problèmes liés à l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire et préélémentaire. (A. d. français, Intervieweur)
- Mallet, B. (1994). *Module de français précoce, cours de maîtrise de FLE*. CNED.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs - Une approche communicationnelle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ollivier, C. (2010). *Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation*. La Réunion: Université/IUFM de la Réunion, Laboratoire LCF.
- Ollivier, C. (2009). Approche interactionnelle, web 2.0 et didactique invisible. *4èmes rencontres FLE : Concilier idéal pédagogique et réalités de la classe* (pp. 11-15). Barcelone: Difusion FLE.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Didier.
- Pauzet, Anne. (2002). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans le classe de FLE*. Paris: L'Harmattan.
- Pelgrum, W., & Law, N. (2004). *Les TICE et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*. Paris: UNESCO.
- Piaget. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pluies, J.-L. (2004). *Jeu, TIC et apprentissage*. Paris: Université La Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Potvin, M. (2010, janvier). *Mais qui donc est ce Monsieur Prensky?* Consulté le juin 29, 2012, sur Clair 2010, Pour voir l'éducation autrement:

<http://clair2010.wikispaces.com/Conf%C3%A9rencier%3B+Marc+Prensky>

Prensky, M. (2001, October). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5.*

Quinton, A. (2007). *Psychologie d'apprentissage : les motivations*. Bordeaux: Université Bordeaux II.

Roberge, A. (2012, février 4). *Quest to Learn : le jeu vidéo comme unique support de cours*. Consulté le avril 17, 2012, sur Thot cursus: <http://cursus.edu/dossiers-articles/5387/quest-learn-jeu-video-comme-unique/>

Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre - Pour des stratégies d'apprentissage diversifiées*. Paris: Hachette FLE.

Robert, J.-P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE - Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette FLE.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.

Skinner, B. (1953). *Science and Human Behavior*. Toronto, Ontario: Collier - MacMillan Canada.

Université Paris Descartes. (2012). *Apprentissage*. Consulté le April 23, 2012, sur Wiki de l'Université René Descartes Paris 5: <http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Apprentissage>

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. (T. e. classe, Éd.) Paris: CLE International.

Vaufrey, C. (2012, février 7). *La recette du bon jeu sérieux*. Consulté le mai 12, 2012, sur Thot cursus: <http://cursus.edu/dossiers-articles/dossiers/58/jeux-serieux-travail/articles/17983/recette-bon-jeu-serieux/>

Vaufrey, C. (s.d.). *TICE et scénarisation pédagogique*. Consulté le 07 27, 2012, sur Thot cursus: www.cursus.edu

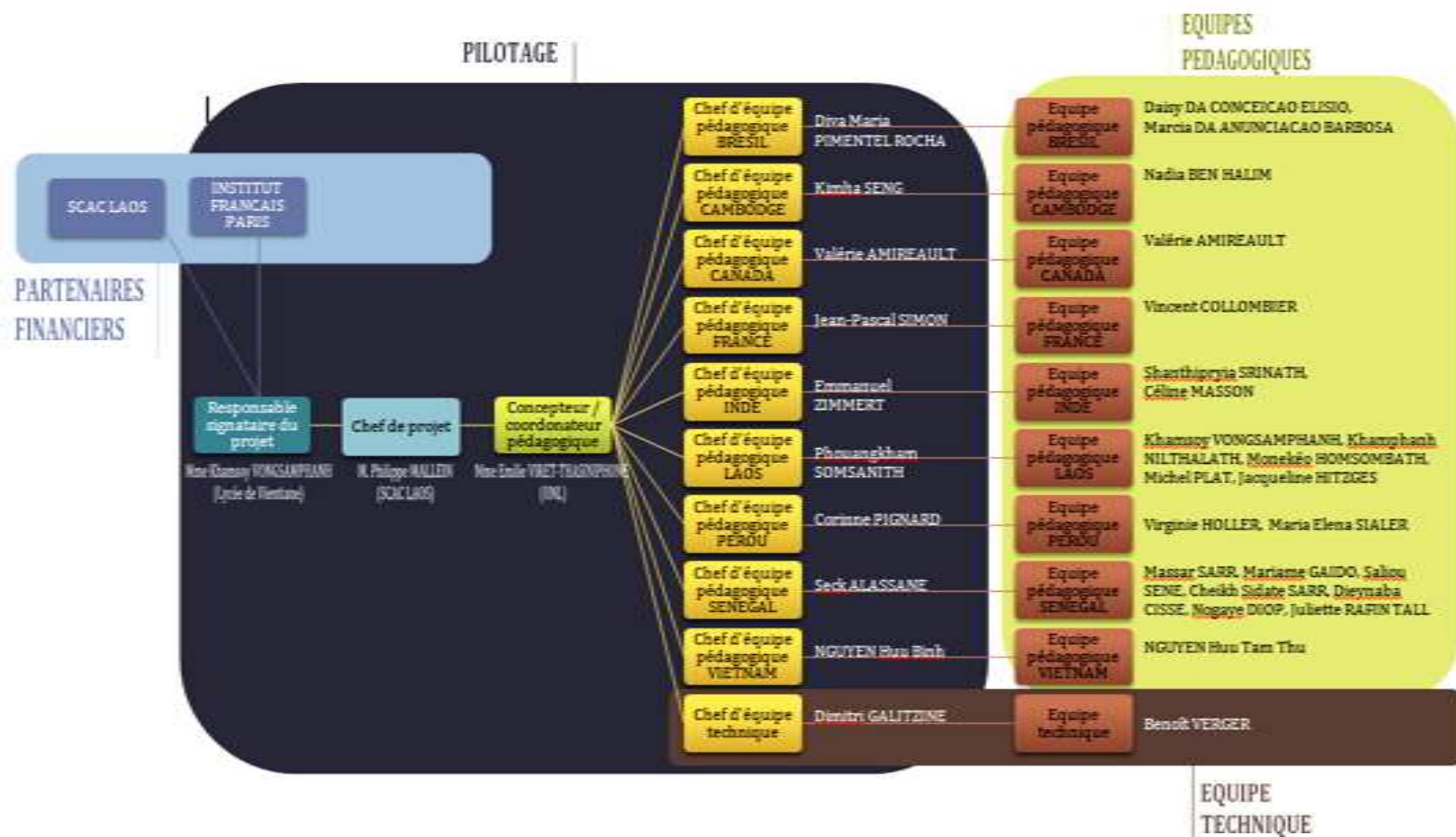
Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris: Messidor / Editions sociales 1985.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette FLE.

Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) - L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.

ANNEXE 1 – Liste des partenaires du projet « A l'école de la Francophonie »

Organigramme du projet « A l'école de la Francophonie »



Répartition des tâches et responsabilités entre les différents partenaires du projet



Responsable signataire du projet

Le responsable signataire du projet est l'**organisme responsable juridiquement** par lequel transitent les sources de financement du projet. Il est le signataire des contrats avec les bailleurs de fonds (IF Paris et SCAC Laos) et les prestataires (*Mediatools*). Il est **membre de droit du comité de pilotage**, instance de validation du matériel produit.

**LYCEE DE VIENTIANE - LAOS**

Nom de l'organisme : **LYCEE DE VIENTIANE**

Nom de la personne habilitée à représenter l'organisme juridiquement (signataire du protocole d'accord)

Nom : **VONGSAMPHANH** *Prénom :* **Khamsoy**

Titre ou fonction : Directrice-adjointe du lycée et conseillère pédagogique nationale pour les classes bilingues

Adresse : Lycée de Vientiane, Avenue Lane Xang, Vientiane

Pays : Laos (R.D.P.LAO)

Tél. : (00856) 21 90 05 72

Fax : (00856-21) 21 26 14

Courriel : Vientiane_HS@yahoo.com

Type d'organisme : Etablissement public d'enseignement secondaire

Date de fondation : 1958

Effectif des membres de l'organisme au 31/12/2010 (élèves + salariés)

<i>Total:</i>	3507	<i>Nombre de femmes :</i>	2006	<i>Nombre d'hommes :</i>	1501
---------------	------	---------------------------	------	--------------------------	------

<i>Nombre de jeunes (individus âgés de moins de 30 ans) :</i>	3 338
---	-------

Effectif des salariés

<i>Total:</i>	199	<i>Nombre de femmes :</i>	122	<i>Nombre d'hommes :</i>	77
---------------	-----	---------------------------	-----	--------------------------	----

<i>Nombre de jeunes (individus âgés de moins de 30 ans) :</i>	30
---	----

Expériences antérieures de l'organisme (en général et dans le secteur d'intervention du projet)

Depuis plus de 50 ans, le Lycée de Vientiane est chargé de l'enseignement général auprès de milliers d'élèves du secondaire, de la 6^{ème} à la terminale. Il est aujourd'hui considéré comme le **lycée central et pilote du pays**. Régulièrement, cet établissement participe à la **rédaction des programmes et des manuels scolaires**, toutes matières confondues, aux côtés de l'IRSE (Institut de Recherches en Sciences de l'Education rattaché au Ministère de l'Education nationale lao – cf. *infra*). Le Lycée de Vientiane coopère depuis de nombreuses années avec l'Ambassade de France, l'AUF et le CREFAP-OIF dans le cadre de la **formation des enseignants** et de la mise en place des **classes bilingues** (datant de 1998). Il collabore également avec l'Indonésie et la Malaisie pour la formation des enseignants des matières scientifiques.

Depuis 2000, le Lycée héberge également des **classes d'élite**, résultats de divers projets de coopération avec la Thaïlande, le Vietnam et le Japon. Un **laboratoire de langues** a été installé au Lycée en 2007 avec l'aide de l'AIMF (Association Internationale des Maires de France) qui a également contribué à la construction de nouveaux bâtiments. Par ailleurs, un projet de construction d'un nouveau bâtiment est actuellement en cours : celui-ci sera dédié aux **nouvelles technologies** et comportera plusieurs salles informatiques ainsi qu'un laboratoire scientifique (projet avec l'aide de la coopération chinoise). Chaque année, cet établissement organise l'équivalent local du concours général pour toutes les matières. Les élèves du Lycée y remportent généralement beaucoup de prix. Il participe aussi à la plupart des **activités menées autour de la langue française**.

Structure administrative et comptable

L'organisme dispose d'une structure administrative et comptable : Oui Non

L'organisme dispose d'un manuel de gestion administrative et comptable : Oui Non

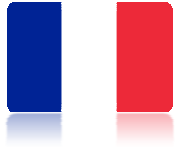
Montant moyen du budget annuel depuis les deux dernières années (en euros) : 175 000 €

L'organisme réalise des vérifications périodiques : Oui Non

Si oui, date de la dernière vérification : 2010

Chef de projet

Le chef de projet **supervise la bonne gestion administrative et financière** du projet. Il est **membre de droit du comité de pilotage**, instance de validation du matériel produit.

**SCAC – AMBASSADE DE FRANCE AU LAOS**

Nom complet de l'organisme : **SERVICE DE COOPERATION ET D'ACTION CULTURELLE DE L'AMBASSADE DE FRANCE AU LAOS**

Nom abrégé de l'organisme (le cas échéant) : SCAC Laos

Nom de la personne habilitée à représenter l'organisme juridiquement (signataire de la lettre de partenariat)

Nom: **GALLAND** *Prénom:* **Jean-Pierre**

Titre ou fonction : Conseiller de coopération et d'action culturelle

Nom du responsable du projet au sein de l'organisme

Nom: **MALLEIN** *Prénom:* **Philippe**

Titre ou fonction : Attaché de coopération pour le français

Coordonnées de l'organisme

Adresse : Ambassade de France, Avenue Setthathirath, BP06, Vientiane

Pays : Laos

Tél. : + 856 21 26 74 00

Fax : +856 21 26 74 49

Courriel : Philippe.MALLEIN@diplomatie.gouv.fr

Site Web : <http://www.ambafrance-laos.org>

L'organisme dispose d'une structure administrative et comptable : Oui Non

Concepteur / coordonateur pédagogique

Le concepteur / coordonateur pédagogique du projet **conçoit et propose le matériel** qui est ensuite remis aux équipes pédagogiques pour avis, suggestions et corrections. Il **coordonne le travail des différentes équipes pédagogiques et celui de l'équipe technique**. Il regroupe les différentes productions pour en faire la synthèse et communique régulièrement sur l'état d'avancement du projet. Il est **membre de droit du comité de pilotage**.

<i>Nom :</i>	VIRET-THASINIPHONE	<i>Prénom :</i>	Emilie
<i>Titre ou fonction :</i>	Expert sectoriel chargé de la valorisation du français au Laos et responsable du Centre Provincial Francophone de Vientiane.		
<i>Organisme :</i>	Centre Provincial Francophone de Vientiane, Université Nationale du Laos		
Coordonnées professionnelles du Responsable du projet			
<i>Adresse :</i>	CPF de Vientiane, Université Nationale du Laos, Campus de Dongdok, district de Xaysettha, Vientiane		
<i>Pays :</i>	Laos		
<i>Tél. :</i>	+856 20 778 78 279		
<i>Courriel :</i>	ecoledelaFrancophonie@gmail.com		
<i>Site web :</i>	www.ecoledelaFrancophonie.com		
<i>(Cf. CV en annexe)</i>			

Equipes pédagogiques

Le projet compte une équipe pédagogique par pays partenaire, soit **9 équipes pédagogiques distinctes**. Elles sont chacune dirigées par un **chef d'équipe** qui est **membre de droit du comité de pilotage**, instance de validation du matériel produit.

NB : Classement des pays par ordre alphabétique

Chef d'équipe pédagogique

*Remarque : Cette personne intervient comme **membre du comité de pilotage**, instance de validation du projet. Elle est impérativement la représentante d'un établissement partenaire. Dans le cas où plusieurs établissements sont partenaires du projet, ces derniers s'entendent pour nommer un chef d'équipe, seul membre du comité de pilotage.*

Membres de l'équipe pédagogique

*Remarque : Les membres d'équipe pédagogique ne sont pas nécessairement issus d'un établissement partenaire. Ils peuvent intervenir sur le projet à titre individuel. Ils sont la cheville ouvrière du projet dans la mesure où ce sont eux qui **conçoivent le matériel pédagogique** qui donnera lieu à l'application numérique (dessin animé + activités interactives).*



BRESIL

Nom : PIMENTEL ROCHA

Prénom : Diva Maria

Fonction : Chef du département des langues néo-latines étrangères

Nom complet de l'organisme : Colégio Pedro II

Nom abrégé de l'organisme : CPII

Type d'organisme : Ecole d'enseignement de base (de la 6^{ème} à la Terminale pour l'enseignement du FLE)

Effectifs : 25 enseignants titulaires

Adresse : Campo de São Cristóvão, 177

Téléphone : 55 21 38911000

Fax : 55 21 38911007

Courriel : rocha.diva@gmail.com

Site web : <http://www.cp2.g12.br/>

Membre n°1

Nom : DA CONCEIÇÃO ELÍSIO

Prénom : Daisy

Fonction : Coordinatrice d'équipe – enseignante de français

Nom complet de l'organisme : Colégio Pedro II

Nom abrégé de l'organisme : CPII

Type d'organisme : Ecole d'enseignement de base (de la 6^{ème} à la Terminale pour l'enseignement du FLE)

Effectifs : 25 enseignants titulaires

Adresse : Campo de São Cristóvão, 177

Téléphone : 55 21 38911000

Fax : 55 21 38911007

Courriel : daisyelisio@gmail.com

Site web : <http://www.cp2.g12.br/>

Membre n°2

Nom : DA ANUNCIAÇÃO BARBOSA

	<i>Prénom</i> : Márcia
	<i>Fonction</i> : Enseignante
	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Colégio Pedro II
	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : CPII
	<i>Type d'organisme</i> : Ecole d'enseignement de base (de la 6 ^{ème} à la Terminale pour l'enseignement du FLE)
	<i>Effectifs</i> : 25 enseignements effectifs
	<i>Adresse</i> : Campo de São Cristóvão, 177 - RJ
	<i>Téléphone</i> : 55 21 38911000
	<i>Fax</i> : 55 21 38911007
	<i>Courriel</i> : marciaab@gmail.com
	<i>Site web</i> : http://www.cp2.g12.br/



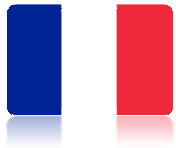
CAMBODGE

<i>Nom</i> : SENG	<i>Nom</i> : BEN HALIM
<i>Prénom</i> : Kimha	<i>Prénom</i> : Nadia
<i>Fonction</i> : Coordinatrice de français	<i>Fonction</i> : Assistante de formation FLE
<i>Nom complet de l'organisme</i> : Institut National de l'Education	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Institut National de l'Education
<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : INE	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : INE
<i>Type d'organisme</i> : Centre national de formation professionnelle des enseignants de lycée	<i>Type d'organisme</i> : Centre national de formation professionnelle des enseignants de lycée
<i>Effectifs</i> : 5 enseignants titulaires	<i>Effectifs</i> : 5 enseignants titulaires
<i>Adresse</i> : 123, boulevard Nordom, 104 Sangkat Chaktomuk, Phnom Penh, CAMBODGE	<i>Adresse</i> : 123, boulevard Nordom, 104 Sangkat Chaktomuk, Phnom Penh, CAMBODGE
<i>Téléphone</i> : (+855) 23 362 342	<i>Téléphone</i> : (+855) 77 836 464
<i>Courriel</i> : sengkimha2006@yahoo.fr	<i>Courriel</i> : bh.nadya@gmail.com
<i>Site web</i> : www.ine.edu.kh/	<i>Site web</i> : www.ine.edu.kh/



CANADA

<i>Nom</i> : AMIREAULT	<i>Nom</i> : AMIREAULT
<i>Prénom</i> : Valérie	<i>Prénom</i> : Valérie
<i>Fonction</i> : Professeure-chercheure	<i>Cf. coordonnées ci-contre.</i>
<i>Nom complet de l'organisme</i> : Université du Québec à Montréal	
<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : UQAM	
<i>Type d'organisme</i> : Université	
<i>Effectifs</i> : ≈ 500 étudiants en formation didactique du FLS/FLE + 16 enseignants et 3 administrateurs au département de didactique des langues	
<i>Adresse</i> : Département de didactique des langues, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888 Succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8, CANADA	
<i>Téléphone</i> : 514-987-3000, # 2077	
<i>Fax</i> : 514-987-4833	
<i>Courriel</i> : amireault.valerie@uqam.ca	
<i>Site web</i> : www.uqam.ca	



FRANCE

<i>Nom</i> : SIMON	<i>Nom</i> : COLLOMBIER
<i>Prénom</i> : Jean-Pascal	<i>Prénom</i> : Vincent
<i>Fonction</i> : Maître de Conférences, hors classe.	<i>Fonction</i> : <i>Principal Adjoint</i>
<i>Nom complet de l'organisme</i> : Université Joseph Fourier – Institut Universitaire de Formation des Maîtres	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Collège de KAWENI 1
<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : UJF-IUFM	<i>Effectif</i> : 1300 élèves
<i>Type d'organisme</i> : Université	<i>Adresse</i> COLLEGE DE KAWENI BP 186 97600 MAMOUDZOU
<i>Effectifs</i> : 3000	<i>Tél</i> 02 69 61 03 61 / 06 39 66 77 56

Adresse : IUFM – 30, avenue M. Berthelot – 38100 Grenoble – FRANCE	Fax : 02 69 61 03 47
Téléphone : 04 56 52 07 00	Courriel : vincent.collombier@ac-mayotte.fr
Fax : 04 76 87 19 47	
Courriel : jean-pascal.simon@ujf-grenoble.fr	
Site web : http://iufm.ujf-grenoble.fr/	



INDE

Nom : ZIMMERT	Membre n°1
Prénom : Emmanuel	Nom : SRINATH
Fonction : Expert sectoriel pour l'enseignement du français en Inde du Sud	Prénom : Shanthipryia
Nom complet de l'organisme : Service Linguistique et Educatif de l'Ambassade de France en Inde	Fonction : Professeur de français (participation à titre individuel)
Nom abrégé de l'organisme : SLE / Ambassade de France en Inde	Nom complet de l'organisme : Alliance française de Madras
Type d'organisme : représentation diplomatique	Nom abrégé de l'organisme : AFM
Effectifs : 8	Type d'organisme : association de droit local
Adresse : 2 Aurangzeb Road, New Delhi 110 001, INDE	Effectifs : 50 enseignants
Téléphone : +91 98 40 45 42 87	Adresse : 24 College Road, Nungambakkam, Chennai 600 006, INDE
Courriel : ezimmert@gmail.com	Téléphone : -
Site web : http://india.salledesprofs.org/	Courriel : shanthipriya.srinath@yahoo.com
	Site web : http://madras.afindia.org/
	Membre n°2
	Nom : MASSON
	Prénom : Céline
	Fonction : Professeur de français (participation à titre individuel)
	Nom complet de l'organisme : Lovely Professional University, Punjab
	Nom abrégé de l'organisme : LPU
	Type d'organisme : Université indienne privée
	Effectifs : 4000 étudiants
	Adresse : Jalandhar-Delhi G.T. Road (NH-1), Phagwara, Punjab, 144 402

	INDE
	Téléphone : +91 96 46 39 63 59
	Courriel : celine_masson4@yahoo.fr
	Site web : http://www.lpu.in/



LAOS

Nom : SOMSANITH	Membre n°1
Prénom : Phouangkham	Nom : VONGSAMPHANH
Fonction : Directrice générale	Prénom : Khamsoy
Nom complet de l'organisme : Institut de Recherches en Sciences de l'Education, Ministère de l'Education Nationale et des Sports	Fonction : Directrice adjointe du Lycée de Vientiane et responsable des classes bilingues
Nom abrégé de l'organisme : IRSE	Nom complet de l'organisme : Lycée de Vientiane
Type d'organisme : Institution publique sous tutelle du Ministère de l'Education nationale lao	Nom abrégé de l'organisme : Lycée de Vientiane
Effectifs : 74	Type d'organisme : établissement public d'enseignement secondaire
Adresse : IRSE, rue Mahosot, Ban Sisaket, district de Chanthabouly, Vientiane, LAOS	Effectifs : 3 338 élèves + 199 salariés
Téléphone : (+856) 21 21 31 61	Adresse : Lycée de Vientiane, Avenue Lane Xang, district de Chanthabouly, Vientiane, LAOS
Fax : (+856) 21 21 31 61	Téléphone : (+856) 21 90 05 72
Courriel : phouangkham@yahoo.com	Fax : (+856-21) 21 26 14
	Courriel : vkhamsoy@gmail.com
	Membre n°2
	Nom : NILTHALATH
	Prénom : Khamphanh
	Fonction : Assistante pédagogique de français du Lycée de Vientiane
	Nom complet de l'organisme : Lycée de Vientiane
	Nom abrégé de l'organisme : Lycée de Vientiane
	Type d'organisme : établissement public d'enseignement secondaire
	Effectifs : 3 338 élèves + 199 salariés

	<i>Adresse</i> : Lycée de Vientiane, Avenue Lane Xang, district de Chanthabouly, Vientiane, LAOS
	<i>Téléphone</i> : +856 (0)20 778 04 744
	<i>Fax</i> : (+856-21) 21 26 14
	<i>Courriel</i> : knilthalath@yahoo.fr
	Membre n°2
	<i>Nom</i> : Homsombath
	<i>Prénom</i> : Monekeo
	<i>Fonction</i> : enseignante
	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Ecole primaire Nahaidiao
	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : Ecole Nahaidiao
	<i>Type d'organisme</i> : établissement public d'enseignement primaire
	<i>Effectifs</i> : 341 élèves, 17 salariés
	<i>Adresse</i> : Ecole primaire Nahaidiao, district de Chanthabouly, Vientiane, LAOS
	<i>Téléphone</i> : (+856) 55647705
	<i>Courriel</i> : poknonoy@yahoo.fr
	Membre n°4
	<i>Nom</i> : PLAT
	<i>Prénom</i> : Michel
	<i>Fonction</i> : Enseignant retraité, expert auprès du Lycée de Vientiane
	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Lycée de Vientiane
	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : Lycée de Vientiane
	<i>Type d'organisme</i> : établissement public d'enseignement secondaire
	<i>Effectifs</i> : 3 338 élèves + 199 salariés
	<i>Adresse</i> : Lycée de Vientiane, Avenue Lane Xang, district de Chanthabouly, Vientiane, LAOS
	<i>Téléphone</i> : +856 (0)20 55 93 20 15
	<i>Fax</i> : (+856-21) 21 26 14
	<i>Courriel</i> : michel.plat@laposte.net

	Membre n°5
	<i>Nom</i> : HITZGES
	<i>Prénom</i> : Jacqueline
	<i>Fonction</i> : Expert auprès du bureau de valorisation du français
	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Ministère de l'Éducation
	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : MEL
	<i>Type d'organisme</i> : Ministère
	<i>Adresse</i> : PO Box 67, Lane Xang Avenue. Vientiane
	<i>Téléphone</i> : 00856 20 77 41 31 73/ 00856 21 24 14 97
	<i>Fax</i> : 00 856 21 24 14 97
	<i>Courriel</i> : jachitzges@gmail.com



PEROU

<i>Nom</i> : PIGNARD	Membre n°1
<i>Prénom</i> : Corinne	<i>Nom</i> : HOLLER
<i>Fonction</i> : Directrice pédagogique	<i>Prénom</i> : Virginie
<i>Nom complet de l'organisme</i> : Alliance française de Lima	<i>Fonction</i> : Coordinatrice du programme « Le français, une chance en plus »
<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : AF Lima	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Alliance française de Lima
<i>Type d'organisme</i> : Alliance française, association publique de droit local	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : AF Lima
<i>Effectifs</i> : 69 employés administratifs + 134 pédagogiques (dont 121 enseignants)	<i>Type d'organisme</i> : Alliance française, association publique de droit local
<i>Adresse</i> : Alliance française de Lima, Av. Arequipa, 4595 Miraflores, Lima, PEROU	<i>Effectifs</i> : 69 employés administratifs + 134 pédagogiques (dont 121 enseignants)
<i>Téléphone</i> : (5511) 610 8008	<i>Adresse</i> : Alliance française de Lima, Av. Arequipa, 4595 Miraflores, Lima, PEROU
	<i>Téléphone</i> : (5511) 610 8008
<i>Fax</i> : (5511) 610 8020	<i>Fax</i> : (5511) 610 8020
<i>Courriel</i> : c.pignard@alianzafrancesa.org.pe	<i>Courriel</i> : v.holler@alianzafrancesa.org.pe
<i>Site web</i> : www.alianzafrancesa.or.pe	<i>Site web</i> : www.alianzafrancesa.or.pe
	Membre n°2

	Nom : SIALER
	Prénom : María Elena
	Fonction : Enseignante de FLE
	Nom complet de l'organisme : Alliance française de Lima
	Nom abrégé de l'organisme : AF Lima
	Type d'organisme : Alliance française, association publique de droit local
	Effectifs : 69 employés administratifs + 134 pédagogiques (dont 121 enseignants)
	Adresse : Alliance française de Lima, Av. Arequipa, 4595 Miraflores, Lima, PEROU
	Téléphone : (5511) 610 8008
	Fax : (5511) 610 8020
	Courriel : m.sialer@alianzafrancesa.org.pe
	Site web : www.alianzafrancesa.or.pe



SENEGAL

Nom : SECK	Membre n°1
Prénom : Alassane	Nom : SARR
Fonction : Directeur Ecole Elémentaire	Prénom : Massar
Nom complet de l'organisme : Ecole Elémentaire Alioune Babacar Sarr	Fonction : Directeur Ecole Elémentaire
Nom abrégé de l'organisme : ABS	Nom complet de l'organisme : Ecole Elémentaire Elhadji Cheikhou Wade (Gandon)
Type d'organisme : Ecole Elémentaire du CI au CM2 (6 à 14 ans)	Type d'organisme : Ecole Elémentaire du CI au CM2
Effectifs : 10 enseignants dont 8 femmes – 350 élèves dont 172 filles	Effectifs : 17 enseignants dont 14 femmes – 268 élèves dont 153 filles
Adresse : Ecole Elémentaire Alioune Babacar Sarr – 26, rue Ribet - Sud – Saint-Louis - Sénégal	Adresse : Ecole Elémentaire Elhadji Cheikhou Wade – Communauté rurale de Gandon – IDEN Saint-Louis Département - Sénégal
Téléphone : 00221 77 608 90 56	Téléphone : 00 221 77 550 10 23
Courriel : alasseck@yahoo.fr	
	Membre n°2
	Nom : GAIDO

	<i>Prénom</i> : Mariame
	<i>Fonction</i> : Enseignante
	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Ecole Elémentaire Alioune Babacar Sarr
	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : ABS
	<i>Type d'organisme</i> : Ecole Elémentaire du CI au CM2
	<i>Effectifs</i> : 10 enseignants dont 8 femmes – 350 élèves dont 172 filles
	<i>Adresse</i> : Ecole Elémentaire Alioune Babacar Sarr – 26, rue Ribet - Sud – Saint-Louis - Sénégal
	<i>Téléphone</i> : 00221 77 342 28 00
	<i>Courriel</i> : mariamengaido@yahoo.fr
	Membre n°3
	<i>Nom</i> : SENE
	<i>Prénom</i> : Saliou
	<i>Fonction</i> : Enseignant
<i>Nom complet de l'organisme</i> : Ecole Elémentaire Alioune Babacar Sarr	
<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : ABS	
<i>Type d'organisme</i> : Ecole Elémentaire du CI au CM2	
<i>Effectifs</i> : 10 enseignants dont 8 femmes – 350 élèves dont 172 filles	
<i>Adresse</i> : Ecole Elémentaire Alioune Babacar Sarr – 26, rue Ribet - Sud – Saint-Louis - Sénégal	
<i>Téléphone</i> : 00 221 77 549 70 26	
<i>Courriel</i> : zal_samane@hotmail.fr	
Membre n°4	
<i>Nom</i> : SARR	
<i>Prénom</i> : Cheikh Sidate	
<i>Fonction</i> : Enseignant	
<i>Nom complet de l'organisme</i> : Ecole Elémentaire Elhadji Cheikhou Wade (Gandon)	
<i>Type d'organisme</i> : Ecole Elémentaire du CI au CM2	
<i>Effectifs</i> : 17 enseignants dont 14 femmes – 268 élèves dont 153 filles	
<i>Adresse</i> : Ecole Elémentaire Elhadji Cheikhou Wade – Communauté rurale	

	de Gandon – IDEN Saint-Louis Département - Sénégal
	<i>Téléphone</i> : 00 221 77 365 28 07
	Membre n°5
	<i>Nom</i> : CISSE
	<i>Prénom</i> : Djieynaba
	<i>Fonction</i> : Enseignante
	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Ecole Elémentaire Elhadji Cheikhou Wade (Gandon)
	<i>Type d'organisme</i> : Ecole Elémentaire du CI au CM2
	<i>Effectifs</i> : 17 enseignants dont 14 femmes – 268 élèves dont 153 filles
	<i>Adresse</i> : Ecole Elémentaire Elhadji Cheikhou Wade – Communauté rurale de Gandon – IDEN Saint-Louis Département - Sénégal
	<i>Téléphone</i> : 00 221 77 543 58 30
	Membre n°6
	<i>Nom</i> : DIOP (remplacée jusqu'à fin avril par Juliette RAFIN TALL)
	<i>Prénom</i> : Nogaye
	<i>Fonction</i> : Responsable communication et médiathèque
	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Institut français Jean Mermoz de Saint-Louis du Sénégal
	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : IF Saint-Louis
	<i>Type d'organisme</i> : Institut français
	<i>Effectifs</i> : 7 employés
	<i>Adresse</i> : Institut français Jean Mermoz – Avenue Jean Mermoz – Nord – BP368 – Saint-Louis – Sénégal
	<i>Téléphone</i> : +221 33 938 26 26 / +221 33 938 26 22
	<i>Fax</i> : +221 33 961 86 61
	<i>Courriel</i> : mediatheque@ifsaintlouis.org
	<i>Site web</i> : www.institutfrançais-senegal.com (en construction)



VIETNAM

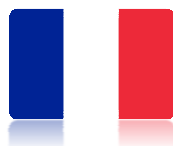
<i>Nom</i> : NGUYEN	Membre n°1
<i>Prénom</i> : Huu Binh	<i>Nom</i> : NGUYEN
<i>Fonction</i> : Enseignant de français	<i>Prénom</i> : Huu Tam Thu
<i>Nom complet de l'organisme</i> : Université de Danang – École de Langues Étrangères	<i>Fonction</i> : Vice-doyenne du Département de Français
<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : UD - CFL	<i>Nom complet de l'organisme</i> : Université de Danang – École de Langues Étrangères
<i>Type d'organisme</i> : Université	<i>Nom abrégé de l'organisme</i> : UD - CFL
<i>Effectifs</i> : 1890 (dont 1300 pédagogiques)	<i>Type d'organisme</i> : Université
<i>Adresse</i> : École de Langues Étrangères, 131 Luong Nhu Hoc, Danang	<i>Effectifs</i> : 1890 (dont 1300 pédagogiques)
<i>Téléphone</i> : (+84511) 3695676 ou 3699324	<i>Adresse</i> : École de Langues Étrangères, 131 Luong Nhu Hoc, Danang
<i>Fax</i> : (+84.511) 3699338	<i>Téléphone</i> : (+84511) 3695676 ou 3699324
<i>Courriel</i> : huubinh.nguyen@gmail.com	<i>Fax</i> : (+84.511) 3699338
<i>Site web</i> : http://www.cfl.udn.vn/	<i>Courriel</i> : nguyen.huu.tam.thu@gmail.com
	<i>Site web</i> : http://www.cfl.udn.vn/

Equipe technique**Chef de l'équipe technique**

*Remarque : Cette personne intervient comme **membre du comité de pilotage**, instance de validation du projet.*

Membres de l'équipe technique

*Remarque : Les membres de l'équipe technique **conçoivent l'application numérique** (dessin animé + activités interactives) en fonction des indications transmises par les équipes pédagogiques via leur coordonateur.*

**MEDIATOOLS - FRANCE**

Nom : GALITZINE	Nom : VERGER
Prénom : Dimitri	Prénom : Benoît
Fonction : Directeur général	Fonction : Chef de projet
Nom complet de l'organisme : Mediatools	Nom complet de l'organisme : Mediatools
Nom abrégé de l'organisme : MT	Nom abrégé de l'organisme : MT
Type d'organisme : Agence conseils en contenus numériques	Type d'organisme : Agence conseils en contenus numériques
Effectifs : 3	Effectifs : 3
Adresse : 53, chemin des Argoulets – 31500 Toulouse - France	Adresse : 53, chemin des Argoulets – 31500 Toulouse - France
Téléphone : + 33 9 54 66 76 38	Téléphone : + 33 9 54 66 76 38
Fax : + 33 9 59 66 76 38	Fax : + 33 9 59 66 76 38
Courriel : dimitri.galitzine@mediatools.fr	Courriel : benoit.verger@mediatools.fr
Site web : http://www.mediatoools.fr/	Siteweb : http://www.mediatoools.fr/

ANNEXE 2 - Référentiel de compétences pour le niveau A1.1

D'après : Beacco, J.-C., Ferrari (de), M., Lhote, G., & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français, référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.

Compréhension de l'oral :

- Comprendre une information très simple
- Comprendre des instructions très simples
- Comprendre une description très simple

Compréhension des écrits :

- Comprendre des informations très simples
- Comprendre un message, carte postale ou affiche
- Comprendre une description simple ou des instructions simples

Production écrite :

- Ecrire des informations personnelles
- Compléter un message ou une histoire très simples
- Ecrire un message très simple

Production orale :

- Parler de soi
- Exprimer ses goûts
- Faire une description simple

Compétences linguistiques :

- Linguistique générale : Possède qq mots et expressions simples lui permettant de donner un nombre limité d'informations ordinaires sur lui-même et sur des besoins de type courant.
- Vocabulaire : possède des mots isolés, disparates et ne constituant pas un répertoire, ainsi qu'un nombre limité d'expressions relatives à des situations concrètes ordinaires et récurrentes qu'il peut identifier.
- Grammaire : perçoit la variabilité morphologique et certaines combinaisons syntaxiques mais n'en a aucun contrôle, sauf pour des structures syntaxiques de l'oral (ex. : moi, je... : moi, le pain, j'aime ça...) et/ou des formes fléchies entrant dans des énoncés non analysés et mémorisés.
- Phonétique : prononce un nombre très limité de mots mémorisés ou d'expressions de manière compréhensible, avec qq effort, pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant.
- Orthographe : peut copier des mots familiers. Peut épeler partiellement son prénom, son nom, celui de sa ville, etc. Peut copier des dates, des heures, des prix...

Compétences sociolinguistiques :

- Peut établir un contact social élémentaire en utilisant les formes de politesse comme « bonjour », « bonsoir », « au revoir », « s'il vous plaît », « merci », « pardon »...

Compétences pragmatiques :

- Peut relier des mots ou groupes de mots avec « et »
- Peut produire des énoncés très courts (centrés sur des substantifs ou des adverbes), isolés, généralement mémorisés, formulés avec de nombreuses pauses ; peut manifester qu'il cherche à remédier aux difficultés rencontrées dans la communication par des mimiques et/ou le recours à la langue première et/ou en sollicitant l'aide de l'interlocuteur.

Actes de langage niveau A1.1

Interagir à propos d'informations

- Identifier
- Affirmer
- Décrire
- Raconter
- S'informer
- Confirmer ou démentir
- Rectifier
- Répondre à une demande d'information

Interagir à propos d'opinions ou de positions

- Exprimer son point de vue

- Exprimer son accord
- Exprimer son désaccord
- Exprimer son approbation
- Exprimer sa désapprobation
- Protester
- Dire que l'on sait
- Exprimer son ignorance
- Exprimer le fait de se souvenir
- Exprimer le fait d'avoir oublié
- Rappeler qqch à qqun
- Exprimer des degrés de certitude

- Exprimer sa capacité de faire qqch
- Exprimer son désir de faire qqch
- Exprimer son intention de faire qqch
- Exprimer l'obligation, l'interdit
- Exprimer une norme morale ou sociale
- Accuser, s'accuser, avouer
- Rejeter une accusation
- S'excuser

Interagir à propos d'émotions ou de sentiments

- Exprimer le plaisir, la joie, le bonheur
- Exprimer la tristesse
- Interroger sur la joie ou la tristesse
- Consoler, encourager, reconforter
- Exprimer sa sympathie
- Exprimer son espoir
- Exprimer sa déception
- Exprimer sa peur
- Rassurer
- Exprimer son soulagement
- Exprimer la souffrance physique
- Exprimer le fait d'aimer, d'apprécier qqch ou qqun
- Exprimer le fait de ne pas aimer
- Exprimer la préférence
- Exprimer la satisfaction
- Exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Interroger sur la satisfaction ou l'insatisfaction
- Exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Réagir à la colère ou la mauvaise humeur d'autrui
- Insulter
- Jurer
- Exprimer son intérêt pour qqch
- Exprimer son intérêt pour ce que dit qqun
- Exprimer sa surprise
- Exprimer le fait de ne pas être surpris
- Exprimer son indifférence
- Exprimer sa gratitude, remercier

Interagir à propos d'activités ou d'actions

- Demander à qqun qu'il fasse qqch
- Répondre à une demande
- Proposer à qqun de faire qqch ensemble
- Proposer à qqun qu'il fasse qqch
- Proposer à qqun de faire qqch pour lui, de l'aider
- Proposer à qqun de lui offrir, prêter qqch
- Répondre à une proposition
- Conseiller
- Mettre en garde
- Encourager
- Demander une autorisation, un accord
- Donner une autorisation
- Refuser
- Interdire

- Contester une interdiction
- Menacer
- Promettre
- Reprocher

Interagir dans des rituels sociaux

- S'excuser
- Attirer l'attention
- Saluer
- Répondre à une salutation
- Présenter qqun
- Se présenter
- Répondre à une présentation
- Accueillir qqun
- Féliciter
- Prendre congé
- Interagir au téléphone
- Interagir par courrier

Structurer son propos

- Annoncer un plan, un développement
- Introduire une histoire, un récit
- Introduire une information
- Introduire un thème
- Développer un thème
- Souligner, mettre en évidence
- Faire une transition
- Proposer un nouveau thème
- Rejeter un thème
- Ouvrir une digression
- Fermer une digression
- Revenir sur un thème
- Donner un exemple
- Rapporter des propos
- Citer
- Résumer
- Se corriger, se reprendre
- Chercher un mot ou une phrase
- Remplacer un mot oublié ou inconnu
- Demander de l'aide à propos d'un mot ou d'une expression

- Conclure son propos

- Commencer un courrier
- Conclure un courrier

Structurer l'interaction verbale

- Commencer une conversation
- Prendre la parole au cours d'une conversation
- Demander la parole
- Reprendre la parole
- Empêcher qqun de parler
- S'assurer que son interlocuteur a bien compris
- S'assurer de bien comprendre son interlocuteur

ANNEXE 3 - Fiches personnages



Fiche personnage 1 (France)

Prénom : **PAUL**
Sexe : garçon fille
Nationalité : français
Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans
Situation de famille : parents divorcés ; vit avec sa mère, son beau-père, 1 demi-frère (5 ans) et 1 demi-sœur (7ans)
Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin
Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin
Habite à : Rennes
Type d'habitation : appartement
Animaux : 1 couple de perroquets + 1 cheval (fait du cheval à Mayotte avec son père dans un centre équestre près de Mamoudzou).
Profession du père : chef d'entreprise
Profession du beau-père : pompier
Profession de la mère : secrétaire
Moyen de transport : métro
Aime : pêcher, dormir, les oiseaux, les chevaux, les voitures
N'aime pas : Les chiens (a été mordu quand il était petit ; en a peur)
Couleur préférée : rouge



Fiche personnage 2 (Laos)

Prénom : **NALI**
Sexe : garçon fille
Nationalité : laotienne
Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans
Situation de famille : parents, 1 frère aîné (13 ans), 2 petites sœurs (6 ans et 4 ans) + grands-parents
Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin
Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin
Habite à : Luang Prabang
Type d'habitation : ferme
Animaux : beaucoup (animaux de la ferme)
Profession du père : agriculteur – éleveur
Profession de la mère : idem
Moyen de transport : vélo
Aime : faire la cuisine, les animaux, les bijoux, les fleurs de frangipanier
N'aime pas : le soleil qui fait bronzer, les gens qui parlent fort
Couleur préférée : le vert
Commentaires : Caractère : Comme elle est nouvelle, Nali est timide, réservée. Elle n'ose pas parler devant les grandes personnes ou les étrangers, mais elle prend de l'assurance dès qu'elle connaît son entourage. Elle est sage, obéissante, souriante et polie. Les Laotiens se saluent de manière officielle en

joignant leurs mains l'une contre l'autre à plat au niveau du bas du visage (le « nop »). Elle salue donc les adultes de cette manière, utilise le langage formel, respecte les adultes et baisse un peu la tête quand elle passe devant eux.

Portrait : Elle est brune avec des cheveux longs, soit attachés en queue de cheval, soit en tresses. A l'école, elle porte un « sinh », jupe longue noire ou bleu foncé avec le bas brodé, un corsage blanc et des sandales. Elle porte des bracelets et des boucles d'oreille en argent.

Sa maison : Elle habite une maison traditionnelle en bois, sur pilotis avec un toit en tôles. Près de la maison, on élève les animaux domestiques, poules, cochons noirs à petites pattes et très gros ventre, canards dans la mare et buffles. La maison se trouve à proximité des rizières en terrasses et d'un petit ruisseau, à côté d'une plantation de tecks et d'arbres fruitiers, manguiers, cocotiers, tamariniers, bananiers.

Ses habitudes de vie : Elle se lève tôt pour aider sa mère à préparer les offrandes du matin aux bonzes qui passent devant chez elle tous les jours. Elle va à l'école à vélo mais son père l'emmène de temps en temps à moto avec sa petite sœur de 6 ans. Son frère y va à vélo. La petite dernière reste à la maison avec les grands-parents.

Quand elle rentre de l'école, elle aide ses grands-parents à nourrir les animaux, à arroser les légumes du potager, tomates, piments, basilic, menthe, choux, cresson, et les fleurs du jardin, hibiscus, bougainvillées... Elle fait ses devoirs et regarde la télévision, qu'on reçoit avec une parabole.

La fin de semaine, elle apprend à tisser des sinhs avec sa mère sur le métier à tisser qui se trouve sous la maison. Le soir, elle va se laver à la rivière et s'amuser avec ses copines. Elle pêche des poissons avec un petit carrelet. Elle va à la pagode avec ses petites sœurs et sa grand-mère pour aider à la préparation des repas des bonzes.



Fiche personnage 3 (Cambodge)

Prénom : **DARA**

Sexe : garçon fille

Nationalité : cambodgien

Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans

Situation de famille : parents +, 1 grand frère (14 ans)

Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin

Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin

Habite à : Lac Tonle Sap

Type d'habitation : maison sur pilotis

Animaux : un chien

Profession du père : pêcheur

Profession de la mère : vendeuse

Moyen de transport : pirogue et à pied

Aime : les oiseaux, nager, discuter, les motos

N'aime pas : les serpents (a peur des serpents)

Couleur préférée : jaune

Commentaires : Dara signifie « étoile »

Tenues vestimentaires et uniforme : Vivant dans un pays tropical où il fait chaud toute l'année, les jeunes Cambodgiens portent des vêtements légers. Les écoliers au Cambodge portent tous un uniforme : short et chemise pour les garçons, jupe et chemisier pour les filles. La tenue est identique pour tous les enfants d'une même école. Les shorts et les jupes sont le plus souvent de couleur bleu marine, les chemises et les chemisiers sont blancs avec le nom de l'école ainsi que le nom et le prénom de l'élève brodés au-dessus de la poche. Les chemises ne doivent pas dépasser du short ou de la jupe.

Moyens de transport : Les moyens de transport les plus utilisés au Cambodge sont les deux-roues, principalement la moto et le vélo. A Phnom Penh, il y a de nombreuses voitures, notamment des quatre-roues de marque Lexus. Il existe peu de transports en commun. Généralement, les gens se déplacent en tuk-tuk (tricycle motorisé), en moto-dop (taxi moto) et en cyclo-pousse (carriole tirée par un cycliste). Souvent,

les enfants viennent à l'école en vélo, surtout dans les campagnes. Les plus jeunes sont conduits à l'école en moto par les parents.

La famille et le travail : Le Cambodge dépend essentiellement du secteur agricole. Dans les provinces, la majorité des habitants travaillent dans les champs ou tiennent un petit commerce. Dans les grandes villes, particulièrement à Phnom Penh, les habitants sont fonctionnaires, commerçants, cadres, etc.

La famille tient une place importante dans la vie des Cambodgiens. Ainsi, la relation avec les grands-parents et la famille élargie fait partie intégrante du quotidien.

Habitations : Dans les provinces, on peut encore voir de nombreuses maisons traditionnelles en bois sur pilotis. En ville, les habitations sont souvent construites en béton, dans un style moderne. De plus en plus d'immeubles voient le jour à Phnom Penh. De plus en plus de Phnompenhois habitent dans des appartements.



Fiche personnage 4 (Vietnam)

Prénom : **MAI**
 Sexe : garçon fille
 Nationalité : vietnamienne
 Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans
 Situation de famille : parents, grand-père, 1 petite sœur (3 ans)
 Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin
 Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin
 Habite à : Danang
 Type d'habitation : maison
 Animaux : non
 Profession du père : douanier
 Profession de la mère : fonctionnaire
 Moyen de transport : moto (avec ses parents)
 Aime : Avoir un chien (mais son grand-père n'accepte pas les animaux à la maison), jouer aux jeux Nintendo DS, dessiner des vêtements de mode, faire du badminton
 N'aime pas : ranger sa chambre, se lever tôt le matin
 Couleur préférée : jaune
 Commentaires : « Mai » est le nom d'une fleur de couleur jaune. Cette fleur se trouve au sud du Centre-Vietnam et au sud du Vietnam. Elle annonce le printemps et la fête du Têt (notre Nouvel An qui se passe à la fin de janvier ou au début de février du calendrier grégorien).
 Mai (la fille) est souriante, sociable mais se montre un peu timide dans certaines circonstances.
 Chaque jour, ce sont les parents qui l'emmènent à l'école. Au Vietnam, le système de transport en commun ne fonctionne pas bien. Le bus scolaire n'existe pas. Les habitants se déplacent principalement en mobylette (scooter ?).
 Dans ce pays, on rencontre souvent de grandes familles. En d'autres termes, plusieurs générations vivent ensemble sous le même toit.



Fiche personnage 5 (Pérou)

Prénom : José **INTI** (qui veut dire « soleil » en quechua) Mamani
 Sexe : garçon fille
 Nationalité : péruvien
 Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans

Situation de famille : Fils aîné d'une famille de 5 enfants. Vit avec ses parents et grands-parents.
 Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin
 Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin
 Habite à : Taquile, île du lac Titicaca de 2200 habitants, à 4000 m au dessus du niveau de la mer.
 Type d'habitation : Maison en adobe (brique de terre séchée) ou en pierre.
 Animaux : Petit lama appelé "Killa" (« Lune » en quechua)
 Profession du père : Artisan (tricot) et pêcheur.
 Profession de la mère : Artisane (tissage) et couturière.
 Moyen de transport : Bateau à moteur, beaucoup de marche
 Aime : Jouer dehors, regarder les oiseaux, tricoter, dessiner, regarder le levé de soleil sur le lac, partir en bateau avec son père pour pêcher ou aller sur les autres îles, écouter les histoires de ses ancêtres que racontent les grand-mères le soir au coin du feu, parler d'autres langues avec les touristes qui viennent visiter l'île.
 N'aime pas : Aller à l'école, courir après son lama quand il s'échappe pour aller brouter, les chevaux (il en a peur)
 Couleur préférée : Le rose foncé de la fleur de la Cantuta, fleur nationale du Pérou.
 Commentaires : amusant, aime faire rire ses amis. Il parle quechua et espagnol. Son deuxième prénom Inti veut dire soleil en quechua et par extension rappelle aussi la culture inca de laquelle vient le peuple de l'île. Son île s'appelle Taquile et se trouve dans la partie péruvienne du lac Titicaca à 4000 m. au-dessus du niveau de la mer. Il faut monter 535 marches depuis le port pour arriver au village. Dans son village, il n'y a pas de voitures. Il y a l'électricité sur l'île mais les gens se servent aussi de lampes à pétrole. Il commence à y avoir quelques panneaux solaires, installés récemment. Il n'y a pas non plus de chat ni de chien. Les animaux les plus courants sur l'île sont les cochons d'Inde, les vaches, les poules et les moutons. Les quelques lamas qui sont sur l'île sont surtout pour les touristes. La coutume veut que les hommes de l'île tricotent et les femmes tissent. Les symboles utilisés pour les tricots et les tissages ont des significations. José porte un bonnet (chullo en quechua) fait par son père et une ceinture (chumpi en quechua) faite par sa mère. Sur sa ceinture sont représentées les principales fêtes de sa communauté, c'est un peu comme un calendrier. Sur cette île, ils vivent encore beaucoup au rythme de la nature. Par exemple, ils déterminent les dates de semences et de récolte par la position des étoiles, de la lune et d'autres éléments naturels comme le comportement des oiseaux.
 Il y a 3 écoles sur l'île : la primaire et le collège publiques et une école privée adventiste. Les professeurs viennent de la ville la plus proche Puno qui est sur le continent. Les enfants ont 5h30 de cours par jour. Les enfants de Taquile portent le costume traditionnel en guise d'uniforme scolaire (dans le reste du Pérou les uniformes sont plutôt comme sur les photos que vous aviez sélectionnées.)



Fiche personnage 6 (Canada - Québec)

Prénom : **ALICE**
 Sexe : garçon fille
 Nationalité : canadienne (québécoise)
 Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans
 Situation de famille : parents + 1 petit frère (9 ans)
 Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin
 Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin
 Habite à : Montréal
 Type d'habitation : maison
 Animaux : chien
 Profession du père : ingénieur
 Profession de la mère : infirmière
 Moyen de transport : autobus scolaire

Aime : le camping, le vélo, le ski alpin, la lecture, les chiens, les chevaux
 N'aime pas : les chats
 Couleur préférée : vert
 Commentaires : Grand-père originaire de Roumanie



Fiche personnage 7 (Brésil)

Prénom : **ARTUR**
 Sexe : garçon fille
 Nationalité : brésilien
 Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans
 Situation de famille : mère + une grande sœur de 15 ans
 Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin
 Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin
 Habite à : Rio de Janeiro
 Type d'habitation : un trois-pièces au sixième étage
 Animaux : Tortue appelée Zezé
 Profession du père : musicien
 Profession de la mère : interprète
 Moyen de transport : métro
 Aime : jouer sous la pluie
 N'aime pas : faire les devoirs à la maison
 Couleur préférée : rouge
 Commentaires : Tenues vestimentaires et uniforme : Vivant dans un pays tropical où il fait chaud

toute l'année, les jeunes Brésiliens portent des vêtements légers, en général. Dans la région sud, c'est plutôt frais et la température peut baisser à -5 C, en hiver.

Les écoliers au Brésil - à l'exception de quelques écoles privées - portent tous un uniforme : short et chemise pour les garçons, jupe et chemisier pour les filles. La tenue est identique pour tous les enfants d'une même école. Les shorts et les jupes sont le plus souvent de couleur bleu marine ou en jeans, les chemises ou les T-shirts sont blanches avec le nom de l'école sur la chemise. L'uniforme du Collège Pedro II : short ou jupe jusqu'à la fin de l'école primaire. Au collège : pantalon bleu marine et chemise blanche avec une poche sur laquelle chacun porte un emblème avec le nom du Collège. Les jeans ne sont pas acceptés. Des chaussures noires pour compléter. Les chemises ne doivent pas dépasser du short ou de la jupe.

Moyens de transport : Les moyens de transport les plus utilisés au Brésil : les deux-roues - la moto et le vélo. Dans les villes moyennes et grandes, il y a de nombreuses voitures, notamment des quatre-portes de plusieurs marques. Les transports en commun sont bondés, dans les grandes villes : le train, le métro et les autobus. Souvent, les enfants viennent à l'école en bus, en métro, en vélo, à pied, surtout dans les campagnes. Les plus jeunes sont conduits à l'école en voiture, soit par les parents, soit par un chauffeur dans une « van » où l'on peut lire ESCOLAR.

La famille et le travail : Au Brésil, il y a plusieurs opportunités de travail, malgré le manque d'emploi pour tout ce qui cherche un poste fixe. Dans les provinces, la majorité des habitants travaillent dans les champs ou tiennent un petit commerce. Dans les grandes villes, les habitants (hommes et femmes) sont fonctionnaires, commerçants, cadres, etc.

La famille tient une place importante dans la vie des Brésiliens. La famille fait partie intégrante du quotidien, en générale et dans les écoles on fait appel aux parents pour une entente plus étroite concernant l'éducation des enfants/ados.

Habitations : En ville, les habitations sont souvent construites en béton, dans un style moderne. La majorité des habitants de grandes villes vivent dans des appartements. Les maisons qu'on y trouve sont, soit de luxe, dans des quartiers « privilégiés », soit trop modestes dans les quartiers plus éloignés du centre ville.

Artur : Il parle portugais et il apprendrait le français et l'anglais, à partir de la 6^{ème} (10-11 ans) s'il était au Collège Pedro II.

Sa ville : Rio de Janeiro où l'on a le plus grand nombre d'apprenants de la langue française. Dans toutes les régions du Brésil, le français est enseigné dans certains établissements scolaires (à part les cours de langues) qui valorisent le plurilinguisme et la diversité culturelle.

À Rio de Janeiro - capitale du Brésil jusqu'à 1960 - comme dans toutes les grandes villes, il y a plein de monde, de nombreux quartiers, des problèmes : le chômage, les embouteillages, le manque d'habitation - de là les bidonvilles qui sont améliorées par le gouvernement depuis quelques années. Cela offre aux « Cariocas » (les habitants de Rio) une qualité de vie plus saine et juste.

Les animaux de compagnie : le chien, le chat, la tortue, le perroquet (plus rare), les petits oiseaux et les poissons dans un petit verseau dans la salle de séjour, par exemple.

Artur, quand il n'est pas au collège, porte un bermuda, un T-shirt, des tennis ou de sandales. En général, les « Cariocas » s'habillent de manière très informelle, sauf les jours de fêtes...

Les loisirs des enfants/ados : la plage, le ciné, la télé, les jeux vidéo, l'internet ; faire du vélo, du skate, du surf (pour ceux qui habitent près de la plage) ; circuler dans les shoppings en groupe ; les voyages en famille (les plus jeunes aiment bien les hôtels-fermes ou les maisons secondaire ou de location sur la plage ou à la montagne) ; les promenades proposées par les profs/le collège, surtout en plein air, intéressent la majorité des enfants.



Fiche personnage 8 (Inde)

Prénom : **SHANTI**

Sexe : garçon fille

Nationalité : indienne

Âge : 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans

Situation de famille : vit avec ses parents et grands-parents et une petite sœur de 6 ans.

Matière forte : français maths sciences géographie sport dessin

Matière faible : français maths sciences géographie sport dessin

Habite à : Chennai (Madras) au sud de l'Inde

Type d'habitation : appartement

Animaux : aucun

Profession du père : informaticien

Profession de la mère : professeur de mathématiques dans une université

Moyen de transport : voiture

Aime : jouer sous la pluie, les chats et les chiens, voyager, dessiner et chanter

N'aime pas : le noir

Couleur préférée : vert et orange



Fiche personnage 9 (Sénégal)

Prénom : **FAMA**

Sexe : Féminin

Nationalité : Sénégalaise

Âge : 30 ans

Situation de famille : Mariée - 1 enfant de 2 ans

Habite à : Sor - banlieue de Saint-Louis - Sénégal

Type d'habitation : Maison de la belle-famille

Animaux : Moutons - volailles

Profession du mari : Professeur de collège

Moyen de transport : Transport en commun type « Car Rapide » + marche à pied 10 minutes

Aime : encens, parfum, cérémonies.

N'aime pas : avoir une coépouse.

Commentaires : Occupation les jours de repos : cuisine – « tour » de famille ou entre enseignantes (voir commentaires), petit commerce. « Tour » rencontres périodiques entre personnes de même âge et de même sexe, parfois de même activité, autour d'un repas ou d'un thé. Souvent, les membres du « tour » cotisent une somme d'argent défini à l'avance, dont la totalité est donnée à un des membres à tour de rôle, jusqu'à que tous les membres aient eu leur tour.

ANNEXE 4 – Tableau des contenus (extraits)

Remarque : document non finalisé – les équipes pédagogiques sont actuellement en train d’y travailler.

	LUNDI 1.A La rentrée des classes	LUNDI 1.B La leçon d’orthographe	LUNDI 1.C La leçon de maths	LUNDI 1.D La sortie des classes
COMMUNICATION	- Saluer - Se présenter (demander / dire son prénom)	Réinvestissement : présentations - Epeler - Donner des consignes (en classe) - Féliciter / Encourager / Corriger	Réinvestissement : consignes, féliciter, encourager - Compter jusqu’à 12 (l’addition)	- Prendre congé
LEXIQUE	- Salutations <i>Salut ! Bonjour ! Coucou ! Bienvenue !</i> - Présentations <i>Je m’appelle Paul ! Moi, c’est Paul ! Moi, je suis Paul ! Et moi Paul !</i> - Interrogation <i>Et toi ? Comment tu t’appelles ? Ça va ? Vous allez bien ? C’est toi ?</i> - Autres <i>Merci ! D’accord ! (Très) bien ! les enfants, les amis, la maîtresse Tu peux t’asseoir là-bas...</i>	- Alphabet - Consignes <i>Regardez, Ecoutez, Répétez</i> - Félicitations / Encouragements <i>(Très) bien ! Parfait ! Super !</i> - Interrogation <i>Comment ça s’écrit ? Et vous ? Vous vous appelez comment ? Tu es sûr(e) ?</i> - Description / Commentaire <i>C’est joli !</i> - Autres <i>Par exemple, S’il vous plaît, Ton/Mon prénom, ça s’écrit, on prononce</i>	- Chiffres et nombres de 1 à 12 - Mathématiques <i>Combien font ... ? Ça fait..., plus, égal, l’addition, le calcul, Je compte</i> - Consignes : <i>Regarde, Lis</i> - Félicitations / Encouragements <i>Bravo ! C’est ça ! Correct ! Bonne réponse !</i> - Autres : <i>Maintenant, S’il te plaît,</i>	- Prise de congé : <i>Salut ! Au revoir ! A demain ! A bientôt !</i> - Autres : <i>Vous pouvez y aller C’est fini pour aujourd’hui Aujourd’hui</i>
GRAMMAIRE ¹	- S’appeler (<i>Je m’appelle / Tu t’appelles</i>) - Aller (<i>Ça va / Vous allez</i>) - L’interrogation (<i>Comment tu t’appelles ? C’est toi Nali ?</i>) - Pouvoir (<i>Tu peux</i>)	- « Tu » ou « Vous » : formel / informel + singulier / pluriel	- Faire (<i>ça fait, combien font...</i>) - Impératif singulier / pluriel : <i>Regarde / regardez ; Ecoute / Ecoutez</i>	- Pouvoir (<i>Vous pouvez...</i>)
PHONETIQUE	Intonation phrases interrogatives / déclaratives	Relation entre le nom de la lettre et le son qu’elle produit Expression de la surprise, de l’hésitation...		
INTERCULTUREL	- Manières de saluer (<i>non-verbal</i>) - Registres de langue (<i>Bonjour Madame ! Salut les amis ! Salut Shanti ! Bonjour les enfants !</i>)	- Registres de langue (<i>Tu/Vous - formel/informel : Tu t’appelles comment ? Vous vous appelez comment ?</i>)	- Manière de compter sur ses doigts (<i>non-verbal</i>)	- Registres de langue (<i>Au revoir Madame ! Salut les amis !</i>)

¹ Attention : les points de grammaire, à ce stade, ne doivent pas nécessairement faire l’objet d’une explication ou d’un cours. Nous visons ici une découverte intuitive de la langue et non pas sa compréhension détaillée, notamment du point de vue de la grammaire.

EVALUATION	QUIZ <u>Objectifs :</u> - travailler sur les registres de langue - mettre en relations questions/réponses <u>Modalités :</u> mise en relation images/textes, images/sons, textes/sons (<i>point & click</i>)	TEXTE AUDIO A TROUS <u>Objectifs :</u> - Mettre en relation lettre de l'alphabet avec le son auquel elle correspond <u>Modalités :</u> Ecouter des sons et faire glisser le haut-parleur sur la lettre correspondante (<i>glisser-déposer</i>)	TEXTE AUDIO A TROUS <u>Objectifs :</u> - Mettre en relation nombres de 1 à 12 avec les sons auxquels ils correspondent <u>Modalités :</u> Ecouter des sons et faire glisser le haut-parleur sur le nombre correspondant (<i>glisser-déposer</i>)	QUIZ <u>Objectifs :</u> - travailler sur les registres de langue - épeler - résoudre des additions simples <u>Modalités :</u> mise en relation images/textes, images/sons, textes/sons (<i>point & click</i>)
COMMUNICATION	MARDI 2.A La rentrée des classes <i>Réinvestissement : les nombres, salutations</i> - Demander / dire l'âge	MARDI 2.B La leçon de sciences - Parler des animaux domestiques / sauvages - Manifester son enthousiasme	MARDI 2.C La leçon de sport <i>Réinvestissement : Encourager</i> - Donner des consignes (activités sportives) - Manifester son enthousiasme - Se plaindre, Parler de sa santé	MARDI 2.D La sortie des classes <i>Réinvestissement : Prendre congé, parler de sa santé</i>
LEXIQUE	- Age / anniversaire <i>J'ai neuf ans. Tu as quel âge ? C'est mon anniversaire ! Joyeux anniversaire !</i>	- Animaux <i>perroquet, cheval, oiseaux, chien, poule, canard, vache, buffle, chat, oie, tortue, lama, éléphant, tigre, paon, kangourou + le zoo</i> - Interrogation <i>Qu'est-ce que c'est ? C'est vrai ?</i> - Géographie <i>L'Asie, le Pérou, Chez moi, Mon pays</i> - Description / commentaire <i>Génial !</i> - Autres <i>Citez / Beaucoup / Il /Elle s'appelle Parlons / Moi aussi / moi non plus</i>	- Parties du corps <i>La jambe, la tête, les fesses, le bras, le ventre</i> - Santé <i>Ça ne va pas, j'ai mal à...</i> - Consignes <i>Venez avec moi / Viens avec moi Habillez-vous / Allez / (Plus) vite Faites comme moi /Encore Courez / Attention / Assieds-toi</i> - Description / commentaire <i>Rapide</i> - Sport <i>faire du sport, jouer au foot ; But ! On a gagné !</i> - Autres <i>excusez-moi !/ C'est l'heure de... Vous voulez.../ partout /avec</i>	- Prise de congé : <i>A jeudi !</i> - Santé : <i>Ça va mieux Repose-toi</i>
GRAMMAIRE	- Avoir + âge : <i>Tu as quel âge ? J'ai 9 ans.</i>	- Avoir + animaux : <i>j'ai / tu as / vous avez / il y a...</i> - Expression de la quantité : <i>J'ai un chien, j'ai trois chiens, j'ai beaucoup de chiens, je n'ai pas de chiens</i> - Complément du nom : <i>Un animal de mon pays, Un animal d'Asie</i> - S'appeler : <i>Il / elle s'appelle</i>	- Avoir mal à : <i>J'ai / Tu as mal à...</i> - Vouloir : <i>vous voulez</i> - Etre + adj. : <i>tu es fort, vous êtes prêts</i>	

INTERCULTUREL	L'anniversaire	Les animaux domestiques et sauvages		
EVALUATION	<p>DUO <u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travailler sur l'expression de l'âge <p><u>Modalités</u> :</p> <p>mise en relation images/textes (glisser-déposer)</p>	<p>DUO <u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travailler sur le vocabulaire des animaux <p><u>Modalités</u> :</p> <p>mise en relation images/textes (glisser-déposer)</p>	<p>TEXTE A TROUS <u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur la description écrite d'une image - Accorder les sujets avec les verbes <p><u>Modalités</u> :</p> <p>Compléter un texte écrit avec les mots manquants (<i>point & click</i>)</p>	<p>QUIZ <u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - révisions générales <p><u>Modalités</u> :</p> <p>mise en relation images/textes, images/sons, textes/sons (<i>point & click</i>)</p>

ANNEXE 5 – Synopsis (extraits)

LUNDI – Rentrée des classes (Scène 1.A)

Objectifs communicationnels :

- Saluer
- Se présenter (demander / dire son prénom)

Objectifs socioculturels :

- Manières de saluer (non-verbal)
- Registres de langue

MISE EN SCENE	DIALOGUES	DÉCOR
On voit les enfants et la maitresse arriver devant l'école en empruntant divers moyens de transport (cf. <i>fiches personnages</i>).		A l'extérieur de l'école
Les enfants entrent dans la cour, se saluent entre eux et se demandent comment ça va. Si possible, ajouter éléments interculturels : manières de se saluer – à la laotienne, à la française...		Dans la cour de récréation
	<p><i>Alice</i> : Salut les amis ! Ça va ?</p> <p><i>Les autres (sauf Nali)</i> : Ça va ! Et toi ?</p> <p><i>Alice</i> : Ça va !</p>	
Les enfants observent la nouvelle élève, Nali, qui est un peu à l'écart. Ils se dirigent vers elle pour faire connaissance.		
	<p><i>Paul (s'adressant à Nali)</i> : Bonjour !</p> <p><i>Nali</i> : Bonjour !</p> <p><i>Paul</i> : Je m'appelle Paul. Et toi ? Comment tu t'appelles ?</p> <p><i>Nali</i> : Je m'appelle Nali.</p> <p><i>Mai</i> : Bonjour Nali. Moi, je m'appelle Mai.</p> <p><i>Nali</i> : Salut !</p> <p><i>Alice</i> : Salut ! Moi, c'est Alice.</p> <p><i>Dara</i> : Et moi Dara.</p> <p><i>José Inti</i> : Coucou ! Moi, je m'appelle José Inti.</p> <p><i>Artur</i> : Et moi, c'est Artur. Bienvenue !</p> <p><i>Nali</i> : Merci !</p> <p><i>Shanti</i> : Bonjour Nali ! Moi, je suis Shanti.</p> <p><i>Nali</i> : Salut Shanti ! (<i>s'adressant à l'écran</i>) Et toi ? Comment tu t'appelles ?</p>	
La cloche sonne. Les élèves se dirigent vers la classe.		
Les enfants entrent en classe. Ils saluent la maîtresse et s'installent à leur place.		Dans la salle de classe
	<p><i>Tous les enfants</i> : Bonjour Madame !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Bonjour les enfants ! Vous allez bien ?</p>	

	<i>Les enfants</i> : Très bien, merci !	
La maîtresse salue Nali.		
	<i>La maîtresse</i> : Bonjour ! C'est toi Nali ? <i>Nali</i> : Oui, c'est moi ! <i>La maîtresse</i> : Moi, je m'appelle Fama, je suis la maîtresse. Bienvenue Nali ! Tu peux t'asseoir là-bas ! <i>Nali</i> : Merci Madame !	

LUNDI – Leçon d'orthographe (Scène 1.B)

Objectifs communicationnels :

- Épeler
- Donner des consignes (en classe)
- Féliciter / Encourager

+ Réinvestissement : présentations

Objectifs socioculturels :

- Registres de langue (suite)

MISE EN SCENE	DIALOGUES	DÉCOR
<p>Les élèves sont tous installés en classe et la maîtresse commence son cours d'orthographe. Elle inscrit les lettres de l'alphabet au tableau, les lit en les écrivant et demande aux élèves de répéter après elle tous ensemble. Puis elle interpelle chacun des enfants pour leur demander d'épeler leur prénom. Elle inscrit leurs prénoms au tableau. A la fin de l'exercice, la maîtresse se tourne vers l'écran et interroge l'apprenant qui est invité à épeler son prénom à son tour.</p>	<p><i>La maîtresse</i> : Bon, les enfants, regardez ici, s'il vous plaît, et écoutez bien : A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z . Et maintenant, écoutez et répétez : A B.... (<i>à poursuivre</i>)</p> <p><i>La maîtresse</i> (pointant José Inti) : Toi, par exemple, comment tu t'appelles ?</p> <p><i>José Inti</i> (<i>surpris</i>) : Moi, mon prénom Madame ? Je m'appelle José Inti !</p> <p><i>La maîtresse</i> (<i>faisant comme si elle ne savait pas</i>) : Ah, ah... José Inti ? Comment ça s'écrit ?</p> <p><i>José Inti</i> : Ça s'écrit : J-O-S-E accent aigu - plus loin - I-N-T-I, mais au Pérou, on prononce [José Inti]...</p> <p><i>La maîtresse</i> : Très bien José Inti ! A toi Nali !</p> <p><i>Nali</i> : Nali, N-A-L-I</p> <p><i>La maîtresse</i> : Bien ! A toi, Artur !</p> <p><i>Artur</i> (<i>très vite</i>) : Moi, c'est Artur : A-R-T-U-R. Ça s'écrit "Artur" mais au Brésil, on dit [Artur]...</p> <p><i>La maîtresse</i> : Très bien ! Paul ?</p> <p><i>Paul</i> : Moi, c'est Paul : P-A-U-L !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Merci, Paul ! Alice ?</p> <p><i>Alice</i> (<i>sans aucune hésitation</i>) : A-L-I-C-E</p> <p><i>La maîtresse</i> : Excellent ! Mai ?</p> <p><i>Mai</i> (<i>hésitante</i>) : M-A-I. Au Vietnam, on écrit comme ça mais on prononce [Mai].</p> <p><i>La maîtresse</i> : Oui, c'est bien Mai ! Shanti ?</p> <p><i>Shanti</i> (<i>très hésitante</i>) : S-A- non non S-H-A-N-T-..... I. En Inde, on dit [Shanti].</p> <p><i>La maîtresse</i> : Oui, voilà ! À toi Dara !</p> <p><i>Dara</i> : D-A-R-A</p> <p><i>La maîtresse</i> : Oui, Dara ! Et moi, les enfants, je m'appelle comment ?</p> <p><i>Tous</i> : Fama !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Exactement ! Et comment ça s'écrit ?</p> <p><i>Tous</i> : F-A-M-A !</p>	<p>Dans la salle de classe</p>

La maîtresse : Très bien les enfants ! (*se tournant vers l'écran*) Et toi ? Ton prénom, comment ça s'écrit ?

LUNDI – Leçon de maths (Scène 1.C)

Objectifs communicationnels :

- Compter jusqu'à 12 (l'addition)
- + Réinvestissement : consignes / féliciter / encourager

Objectifs socioculturels :

- Manières de compter sur ses doigts (non-verbal)

MISE EN SCENE	DIALOGUES	DÉCOR
<p>La maîtresse commence le cours de mathématiques. Elle écrit d'abord les nombres au tableau, les lit en les écrivant et demande aux élèves de répéter après elle tous ensemble. Puis elle désigne un élève, pointe un nombre et demande à l'élève de dire de quel nombre il s'agit. Enfin, elle demande aux élèves les uns après les autres de résoudre des additions simples. A la fin de l'exercice, la maîtresse se tourne vers l'écran et interroge l'apprenant qui est invité à résoudre une addition à son tour.</p>	<p><i>La maîtresse</i> : Bien... à présent un peu de calcul ! Regardez ici, s'il vous plaît ! Je compte : zéro, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze. Et maintenant, écoutez et répétez : Zéro... (<i>à poursuivre</i>)</p> <p><i>La maîtresse</i> : Mai, s'il te plaît ! Regarde et lis le nombre.</p> <p><i>Mai</i> : Trois !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Très bien Mai ! A toi maintenant Nali.</p> <p><i>Nali</i> : Onze !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Bravo ! A toi Alice.</p> <p><i>Alice (hésitante)</i> : Sept ?</p> <p><i>La maîtresse</i> : Oui, c'est ça ! A toi Dara.</p> <p><i>Dara</i> : Quatre !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Oui, parfait ! Shanti ?</p> <p><i>Shanti</i> : Zéro</p> <p><i>La maîtresse</i> : Bien ! Paul ?</p> <p><i>Paul</i> : Cinq ?</p> <p><i>La maîtresse</i> : Excellent ! José Inti ?</p> <p><i>José Inti</i> : Euh... Un !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Correct ! Et maintenant l'addition : José Inti combien font 2+4 ?</p> <p><i>José Inti (compte sur ses doigts, hésite un peu)</i> : Six, Madame !</p>	<p>Dans la salle de classe</p>
<p>La maîtresse écrit les additions au tableau lorsque les enfants en donnent le résultat.</p>	<p><i>La maîtresse</i> : Très bien ! A toi Shanti : combien font 5+3 ?</p> <p><i>Shanti (compte sur ses doigts, mais plus assurée)</i> : 5+3 = huit, Madame !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Bravo ! Alice, à toi maintenant : 9+2 ?</p> <p><i>Alice</i> : Douze... Euh non, onze !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Oui, c'est ça ! Nali, combien font 3+9 ?</p> <p><i>Nali (très rapidement)</i> : Douze, Madame !</p> <p><i>La maîtresse</i> : Bien ! Artur : 7+3 ?</p> <p><i>Artur (compte sur ses doigts)</i> : 7+3 = dix !</p> <p><i>La maîtresse</i> : C'est très bien les enfants ! (<i>se tournant vers l'écran</i>) A toi maintenant : combien font 11+1 ? (<i>15 secondes</i>)... Oui, douze ! Très bonne réponse !</p>	

ANNEXE 6 – Activités (extraits)

ATELIER LETTRE n°1 (les présentations) – Scènes du MERCREDI

Salut

- Paul
- Nali
- Dara
- Mai
- Alice
- Shanti
- José Inti
- Artur

!

	dessins
	texte
	à voir

Tu vas bien ? Moi, ça va très bien. Je me présente : j'ai

- huit
- neuf
- dix
- onze
- douze

ans.

J'ai une

- grande
- petite

famille. J'ai

- zéro frère
- un frère
- deux frères
- trois frères
- beaucoup de frères

et

- zéro sœur.
- une sœur.
- deux sœurs.
- trois sœurs.
- beaucoup de sœurs.

Je vais à l'école

- à pied.
- en bus.
- en voiture.
- à vélo.
- à moto.
- en métro.
- en car rapide.
- en bateau.

J'adore

- chanter
- dormir
- faire du sport
- lire
- regarder la télé
- dessiner

mais je n'aime pas

- les maths.
- le français.
- le sport.
- la géographie.
- les sciences.
- les devoirs.

C'est trop fatigant ! Pendant les vacances, j'aime

- faire du ski
- faire la cuisine
- faire du vélo
- nager
- pêcher

et

- voir mes amis.
- voyager.
- me reposer.
- faire du camping.
- faire les magasins.

- J'aime bien
- J'adore
- Je n'aime pas
- Je déteste

les animaux, surtout

- les chiens.
- les chats.
- les oiseaux.
- les éléphants.
- les kangourous.
- les poules.
- les chevaux.
- les chèvres.

C'est très

- mignon !
- amusant !
- rapide !
- dangereux !
- moche !

Et toi ? Qu'est-ce que tu

- aimes
- détestes
- fais

? Tu as une grande famille ? Raconte !

A bientôt !

[écris ton prénom]

ATELIER LETTRE n°2 (mon pays) – Scènes du SAMEDI

Bonjour

- Paul
- Nali
- Dara
- Mai
- Alice
- Shanti
- José Inti
- Artur

!

Tu vas bien ? Moi, ça va très bien. Je t'écris cette lettre pour te parler de mon pays.

C'est

- en Afrique.
- en Europe.
- en Asie.
- en Océanie.
- en Amérique.

Chez moi, c'est

- tout petit.
- assez grand.
- très grand.
- magnifique.

Les gens sont très

- souriants.
- gentils.
- forts.
- amusants.

Ils aiment

- manger
- danser
- chanter
- travailler

et

- dormir.
- parler.
- rire.
- cuisiner.

Dans mon pays, il y a beaucoup

- de voitures.
- de maisons.
- d'animaux.
- de montagnes.

En général, il fait

- chaud.
- froid.
- beau.
- gris.

Il y a souvent

- du vent.
- du soleil.
- de la pluie.
- de la neige.

Et toi ? Tu viens d'où ? Comment est ton pays ? Raconte !

A bientôt !

[écris ton prénom]

ATELIER LETTRE n°3 (ma maison) – Scènes du DIMANCHE

Salut

- Paul
- Nali
- Dara
- Mai
- Alice
- Shanti
- José Inti
- Artur

!

Tu vas bien ? Moi, ça va très bien. Aujourd'hui, je vais te parler de

- ma maison.
- mon appartement.
- ma case.

Chez moi, c'est

- en ville.
- à la campagne.
- au bord de la mer.
- dans un village.
- dans la brousse.

C'est

- tout petit.
- assez grand.
- très grand.
- très joli.

Il y a une grande

- cuisine
- terrasse
- télévision
- véranda
- salle à manger

et un petit

- balcon.
- salon.
- bureau.
- garage.
- jardin.

De la fenêtre de ma chambre, je peux regarder étoiles.

le ciel

- les bateaux
- les oiseaux
- les montagnes
- les voitures

et les

- la nature.
- les voisins.
- la pluie.
- les magasins

C'est parfait pour

- rêver !
- dormir !
- étudier !
- s'amuser !

Et toi ? Tu habites où ? Comment est ta maison ?

Quand tu regardes par la fenêtre, qu'est-ce que tu vois ? Raconte !






























A bientôt !

[écris ton prénom]

QUIZ n°1 - Scène 1A : Rentrée des classes

Remarques : 1) Ordre des questions et réponses aléatoire. 2) Choisir une voix neutre pour ne pas que les enfants identifient la voix au lieu d'essayer d'en comprendre le sens.

Consigne (Fama) : « Regarde bien, écoute bien et choisis la bonne réponse. »

- 1)  (un enfant X salue la maîtresse)
Question : « X dit : ... »
-  (« Salut les amis ! »)
 -  (« Bonjour Madame ! »)
 -  (« Bonjour les enfants ! »)
- 2)  (la maîtresse salue les enfants)
Question : « La maîtresse dit : ... »
-  (« Salut les amis ! »)
 -  (« Bonjour Madame ! »)
 -  (« Bonjour les enfants ! »)
- 3)  (un enfant salue un autre enfant)
Question : « X dit : ... »
-  (« Salut les amis ! »)
 -  (« Bonjour Madame ! »)
 -  (« Bonjour les enfants ! »)
- 4)  (« Bonjour les enfants ! »)
Question : « Qui parle ? »
-  (la maîtresse salue les enfants)
 -  (un enfant salue la maîtresse)
 -  (un enfant en salue un autre)
- 5)  (« Salut les amis ! »)
Question : « Qui parle ? »
-  (la maîtresse salue les enfants)
 -  (un enfant salue la maîtresse)
 -  (un enfant en salue un autre)
- 6)  (« Bonjour Madame ! »)
Question : « Qui parle ? »
-  (la maîtresse salue les enfants)
 -  (un enfant salue la maîtresse)
 -  (un enfant en salue un autre)
- 7)  (« Salut ! Ça va ? »)
(Question : Qu'est-ce que tu réponds ?)
-  Ça va, et toi ?
 -  Je m'appelle Nali.
 -  Bonjour !
- 8)  (« Comment tu t'appelles ? »)
(Question : Qu'est-ce que tu réponds ?)
-  Ça va, et toi ?
 -  Je m'appelle Nali.
 -  Bonjour !
- 9)  (« Bonjour Nali ! »)
(Question : Qu'est-ce que tu réponds ?)
-  Ça va, et toi ?
 -  Je m'appelle Nali.
 -  Bonjour !
- 10)  Comment tu t'appelles ?
(Question : Qu'est-ce que tu réponds ?)
-  (Ça va, et toi ?)
 -  (Je m'appelle Nali.)
 -  (Bonjour !)
- 11)  Ça va ?
(Question : Qu'est-ce que tu réponds ?)
-  (Ça va, et toi ?)
 -  (Je m'appelle Nali.)
 -  (Bonjour !)
- 12)  Bonjour Nali !
(Question : Qu'est-ce que tu réponds ?)
-  (Ça va, et toi ?)
 -  (Je m'appelle Nali.)
 -  (Bonjour !)

TEXTE A TROUS – Scène 4.D : la sortie des classes (la devinette)



« Sur cette photo, il [a / est / y a] deux [garçons / filles / enfants] et un [garçon / fille / enfant]. Le garçon [m'appelle / t'appelles / s'appelle] Paul. Il [a / est / y a] 11 ans et il [a / est / y a] français. Il porte des [lunettes / tee-shirt / jupe] bleues et un [lunettes / tee-shirt / jupe] bleu. A droite de Paul, c' [a / est / y a] Mai. Elle [a / est / y a] 10 ans et elle [a / est / y a] vietnamienne. Elle a des cheveux [blancs / noirs / bleus] et [courts / longs / frisés]. Elle porte une chemise [blanche / noire / bleue] et une jupe [blanche / noire / bleue]. Paul et Mai parlent avec Nali. Elle [a / est / y a] laotienne. Elle [a / est / y a] nouvelle à l'école. »

JEU DE GEOGRAPHIE « Chaud-Froid » - Scène 4.B : la leçon de géographie



ANNEXE 7 – Exemple d'utilisation de captures d'écran comme support pour la compréhension écrite



ANNEXE 8 – Article publié dans « Le français dans le monde » n°379, janvier-février 2012

métier // savoir-faire

► Dessin animé en 2D, la méthode offre un apprentissage novateur grâce à une interaction efficace entre personnages et apprenants.



Technologies et fran pour les plus jeunes apprenants

Parti du Laos, le projet «À l'école de la francophonie» propose une méthode de français destinée aux enfants dans un environnement qui laisse une large place aux pays francophones.

Par Emilie Viret-Thasiniphone

Nom de code : « À l'école de la francophonie ». Une aventure qui a commencé en novembre 2010. Ce projet de conception d'une méthode de français langue étrangère (FLE) destinée aux enfants des écoles primaires et secondaires (de 8 à 12 ans) a été initié par le lycée de Vientiane au Laos, avec l'appui du ministère de l'Éducation nationale lao (MENL) et le conseil technique du Service de Coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Laos.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au Laos, on a pu constater que les méthodes disponibles sur le marché ne correspondaient pas réellement aux attentes des élèves et étudiants. En effet, ce matériel est souvent consi-

déré comme peu motivant pour des élèves laotiens qui ne se retrouvent pas toujours dans les décors qui leur sont proposés. Beaucoup d'enseignants jugent que ces méthodes sont trop « franco-centrées » et ne reflètent pas assez la diversité et la richesse culturelle des différents pays francophones. Des échanges avec des collègues ont amené les concepteurs de cette nouvelle méthode à la conclusion que ce constat était également valable hors des frontières du Laos.

Par ailleurs, il est apparu que si les méthodes d'enseignement du FLE pour les enfants sont nombreuses, les outils complémentaires pour l'animation de cours de français langue étrangère par l'intermédiaire des TICE sont encore peu développés. Enfin, l'équipement des établissements scolaires en matériel informatique et en connexion Internet est en plein essor de parter d'au

globe. Ainsi, en décembre 2010, 500 établissements scolaires du Laos ont été équipés (matériel informatique et connexion). Cette tendance devrait se poursuivre dans les années qui viennent et contribuer peut-être à réduire le décloisonnement numérique des pays du Sud. C'est dans ce contexte qu'est né ce projet de création de contenus numériques destinés à l'enseignement du FLE aux niveaux du primaire et du secondaire.

Produire des applications numériques innovantes et utiles

La méthode *À l'école de la francophonie* met en scène, sous la forme d'un dessin animé interactif, une dizaine de personnages, des écoliers de différentes origines culturelles, ces derniers étant issus de différents pays partenaires du projet.

Celle-ci se veut être une méthode d'enseignement/apprentissage novatrice de par le support choisi,



Emilie Viret-Thasiniphone est responsable du centre de ressources multimédia en français à l'université nationale du Laos à Vientiane.



Le décor choisi est celui d'une école reprenant des éléments de toutes les cultures représentées afin que chaque enfant bénéficiaire du projet puisse se l'approprier.

des questions, le stimuler et vérifier que les connaissances visées ont été acquises. Des activités interactives correspondant aux objectifs pédagogiques des différentes séquences sont également proposées tout au long du dessin animé.

La méthode de FLE qui sera ainsi créée prévoit d'être accessible gratuitement sur Internet (application en ligne) avec téléchargement possible sur CD-Rom ou clé USB. Elle sera diffusée auprès de toutes les écoles concernées par l'enseignement du FLE aux niveaux du primaire et du secondaire sous licence Creative Commons selon le contrat Partenariat : pas d'utilisation commerciale, pas de modifications, partage des conditions initiales à l'identique.

Établir de nouveaux partenariats et réseaux

« À l'école de la francophonie » entend ainsi mettre en place de nouvelles synergies pour la mutualisation des compétences en matière d'enseignement du FLE et d'appropriation de l'usage des TICE par les jeunes et leurs enseignants. Si certains acteurs du projet ont d'ores et déjà été identifiés (*voir encadré*), de nouveaux partenariats restent à établir, leur diversité permettant de prendre en compte des besoins spécifiques tout en touchant un public le plus large possible. La participation au projet peut se faire selon les possibilités de chacun par l'apport de ressources humaines, matérielles et/ou techniques. La réalisation du premier niveau (A1.1) débutera en janvier 2012 et prévoit d'être accessible en ligne dès l'été. ■

Pour plus d'informations ou pour recevoir le dossier de recherche de partenariats, contactez : ecoledefrancophonie@gmail.com
Ou visitez le site : www.ecoledefrancophonie.com

cophonie

L'application numérique, le scénario type dessin animé, les activités proposées et la progression en trois temps liée au CECR avec des préparations aux épreuves de type Delf Prim. Le décor choisi est celui d'une école reprenant des éléments de toutes les cultures représentées afin que chaque enfant bénéficiaire du projet puisse se l'approprier. L'apprentissage de la langue française se fait ici à travers l'histoire des personnages interagissant pour présenter leurs origines, leur culture et leurs traditions. Il s'agit alors à la fois d'un travail de présentation de soi et de rencontre d'autrui.

Favoriser l'appropriation de l'usage des TICE

Le format choisi est en 2D avec des animations de type Flash ; les personnages animés interagissent entre eux et s'adressent à l'enfant en situation d'apprentissage pour lui poser

Des partenaires sur quatre continents

Initié début 2011, par le lycée de Vientiane au Laos avec le soutien du ministère de l'Éducation nationale lao et l'appui technique de l'Ambassade de France, le projet

« À l'école de la francophonie » a une portée internationale. Mettant en scène une dizaine d'enfants d'origines culturelles et sociales diverses interagissant entre eux par l'intermédiaire de la langue française, le projet a rapidement reçu l'aval des pays voisins (Cambodge et Vietnam) et s'est ensuite étendu à d'autres continents grâce à la participation d'équipes pédagogiques locales. Pour l'heure, les partenaires du projet sont les suivants :

Laos : Lycée de Vientiane, Institut de Recherche en sciences de l'éducation (IRSE) du ministère de l'Éducation nationale lao, Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Laos, école primaire Nahakilo, école primaire Soukpatoung.

Cambodge : Institut national de l'éducation (INE), Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Cambodge.

Vietnam : Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Vietnam.

Inde : Service linguistique et éducatif (SLE) de l'Ambassade de France en Inde.

France : Société Mediatools (agence conseil en contenus numériques), Institut français (IF) de Paris, IUFM – Université Joseph Fourier (UJF) de Grenoble.

Canada : Université du Québec à Montréal (UQAM).

Pérou : Alliance française (AF) de Lima.

Brazil : Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Brésil.

Djibouti : Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France à Djibouti.